

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE: UMA
TENDÊNCIA À PRIMAZIA DA PRÁTICA?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CLAUDIA VERA JANKOWSKI

**Brasília – DF
MARÇO DE 2006**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE: UMA
TENDÊNCIA À PRIMAZIA DA PRÁTICA?**

CLAUDIA VERA JANKOWSKI

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof^a Dr^a MARIA CARMEN VILLELA ROSA TACCA

Março de 2006

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE: UMA TENDÊNCIA À PRIMAZIA DA PRÁTICA?

Dissertação defendida sob avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Prof^a Doutora Maria Carmen Villela Rosa Tacca (orientadora) - UnB

Prof^o Doutor Roberto dos Santos Bartholo Junior - UFRJ

Prof^a Doutora Maria Helena da Silva Carneiro – UnB

Prof^a Doutora Gabriela Tunes da Silva (suplente)

Ao meu companheiro e poeta.
Meu grande amor.

À minha mãe, espelho de minha força.
Meu orgulho.

Ao meu pai, sempre presente em espírito.
Minha saudade.

*“Na verdade há diversos tipos de cientistas.
Alguns preferem trabalhar sozinhos;
outros trabalham em equipe e, por fim,
há os que formam discípulos”.*

Wilhelm von Humboldt

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca, pela presença, apoio, formação e por ser quem ela é.

Às professoras Maria Helena da Silva Carneiro e Elizabeth Tunes pelos momentos de discussão e reflexão.

Às professoras Cristina Coelho e Albertina Mitjáns Martínez pelo incentivo.

Às professoras e aos alunos que participaram deste trabalho, pela sua colaboração.

À CAPES pelo apoio financeiro.

A todos que, de alguma forma e em algum momento, auxiliaram neste trabalho.

Aos amigos pela presença.

À Ruy por estar sempre ao meu lado.

RESUMO

O presente estudo centra-se no reconhecimento das concepções presentes na universidade, responsáveis pelo movimento a uma tendência de mais valia da prática na formação profissional, especialmente nos cursos destinados à formação de professores.

A hipótese aqui sustentada é de que a força para esta tendência repousa em aspectos que norteiam a constituição da instituição universitária, e nos princípios que fundamentam a relação que se estabelece entre o sistema econômico vigente e a educação brasileira.

Esta pesquisa apoiou-se metodologicamente na análise de documentos que sustentam a estrutura universitária, bem como, em um trabalho de campo com um grupo de 63 alunos de curso de formação de professores na área de Ciências Biológicas, que responderam a um questionário. A partir deste primeiro instrumento, foi formado um grupo de discussão com 3 desses alunos, no qual foi feito o aprofundamento necessário nas questões pertinentes ao estudo em foco.

Baseando-se em uma discussão teórica, a partir dos trabalhos de Bartholo Jr. (1986; 1992; 2001), Campos (2001), Polanyi (2000) e Tunes (2005), conclui-se que as concepções que fomentam esta valorização dos aspectos práticos da formação oportunizada pela universidade relacionam-se diretamente com as premissas do processo de mercantilização do conhecimento, advindo do atual sistema econômico, voltado para o mercado. Verifica-se, portanto, a presença de uma visão utilitarista representada pela prioridade dada à pesquisa aplicada e pela valorização dos aspectos práticos do conhecimento, os quais acredita-se vão permitir uma melhor aprendizagem e uma formação profissional mais próxima à realidade, o que também é visto como necessário e muito significativo no que diz respeito ao trabalho pedagógico do professor e, conseqüentemente, à sua formação.

A contribuição deste trabalho assenta-se na reflexão sobre a universidade brasileira contemporânea e as concepções presentes em seu contexto, responsáveis por apoiar a visão utilitarista que serve como sustentáculo do processo de mercantilização do conhecimento, e como isso se faz muito presente nos cursos para formação de professores.

ABSTRACT

The present study is focused on the recognition of existing university conceptions responsible for a trend towards a surplus value of the practice on professional formation, mainly in courses addressed to teacher formation.

The hypothesis sustained here is that the force behind this tendency relies upon aspects that drives university foundation and upon principles that base on a relation between present economic system and brazilian education.

This research was methodologically based on the analysis of documents related to the university structure and also on a field survey on a group of 63 students from the Biological Science teacher formation course, followed by a discussion group formed by 3 of these students to further deepened study pertinent questions.

From a theoretical discussion of Bartholo Jr. (1986; 1992; 2001), Campos (2001), Polanyi (2000) and Tunes (2005), one concludes that the conceptions behind such valorization relate directly to premises of the knowledge mercantilization process, as consequence of a turning towards market present economic system. Therefore, one observes the presence of an utilitarian vision, represented by the given priority to applied research and by the increase in value of the knowledge practical aspects, which are believed to permit a better learning and a more realistic professional formation. It is also seen as necessary and very significant to the teacher pedagogic work and consequently to its formation.

The contribution of this work is reflect upon contemporary brazilian university and the conceptions presented on its context, responsible for an utilitarian vision that supports a mercantilization of the knowledge, which is very present on the teacher formation courses.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1. A universidade: sua história e sua contemporaneidade	05
1.1. Dos filósofos à universidade	05
1.2. Da Academia Real à universidade brasileira	16
2. A mercantilização do conhecimento	29
2.1. A economia de mercado e a criação da mercadoria conhecimento	29
2.2. O utilitarismo e o conhecimento	37
3. A mercantilização do conhecimento na universidade	45
3.1. A universidade em uma sociedade de mercado	45
3.2. Formação de professores: a visão utilitarista presente nos cursos de Licenciatura	60
3.3. Uma expressão do utilitarismo: o primado da prática	70
II. OBJETIVOS	77
III. METODOLOGIA	
1. Os procedimentos da pesquisa	78
2. Os participantes da pesquisa	79
3. Os instrumentos da pesquisa	80
IV. RESULTADOS	
1. Análise das informações obtidas com o questionário	82
2. Análise das informações obtidas com o grupo de discussão	90
V. DISCUSSÃO	
1. A valorização da prática na universidade e a formação de professores	101

2. O papel da universidade hoje	107
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
ANEXOS	125

INTRODUÇÃO

O presente estudo nasceu de uma insatisfação compartilhada por diversos professores de cursos superiores, em especial os de Licenciatura, com relação à cobrança por parte dos alunos, de mais atividades práticas e do ensino de técnicas e metodologias que possam ser aplicadas quando estiverem em sala de aula. Agregada a esta cobrança há também uma desvalorização dos aspectos teóricos abordados nas disciplinas, motivada pela crença de que estes só são necessários para a ação docente se servirem como instrumentos para o professor, ou seja, se forem diretamente aplicáveis à realidade escolar. Associada a expectativa dos alunos com relação aos conhecimentos a eles oportunizados, há uma preocupação por parte dos professores universitários, relacionada ao distanciamento dos graduandos para com uma formação mais voltada ao desenvolvimento de um pensar crítico sobre o contexto em que eles vivem e atuam.

Nas duas situações acima descritas, verifica-se o estabelecimento de uma dicotomia entre teoria e prática, na qual reforçam-se as concepções de que a “teoria é uma coisa e a prática é outra”, que “a realidade é muito diferente da teoria” ou de que “a teoria não serve para nada”. Com relação a estas concepções e a polarização que elas estabelecem entre os conhecimentos teóricos e os práticos, Candau & Lélis (1983) realizaram uma pesquisa em quatro universidades do Rio de Janeiro, tendo como foco os cursos de Licenciatura e os de Pedagogia. Ao analisarem os documentos reguladores destes cursos e entrevistarem ou questionarem alunos e professores, verificaram a presença da separação entre estes conhecimentos tanto nos currículos dos cursos como nas falas e registros dos alunos e professores.

Costa (1988) também levanta a questão desta dissociação entre teoria e prática, presenciando-a tanto no senso comum como no meio acadêmico, ressaltando aí a área educacional. Oliveira (1994) fez uma pesquisa semelhante aos trabalhos das autoras anteriormente citadas, que teve como objetivo estudar de que forma se processava a produção de conhecimento nas escolas de Magistério (2º grau) e qual a importância desse conhecimento para a formação profissional do futuro professor. Uma das conclusões a que chegou a autora foi de que a dicotomização entre a teoria e a prática está situada no próprio currículo do curso. Outro fato levantado ao se finalizar o estudo, estava relacionado com a

importância que tanto alunos como professores davam para as disciplinas classificadas como práticas.

Nesta forma de se entender a relação entre teoria e prática percebe-se uma separação entre estes elementos, como se eles não se relacionassem entre si. Verifica-se na cobrança dos alunos por técnicas e atividades práticas, uma expectativa de que a teoria sirva para ser aplicada, ou seja, os conhecimentos teóricos devem ser prescrições para as atividades práticas. Segundo Tunes & Carneiro (2002) é este anseio que leva os professores a um sentimento de frustração com relação às teorias, e a idéia de que estas não têm utilidade para a sua prática docente.

Esta visão dicotômica sobre o conhecimento e a pouca busca por um saber que possa propiciar um pensar crítico, não é exclusividade dos alunos de cursos de Licenciatura. No contexto escolar de 1º e 2º graus, também se faz presente entre os docentes já formados e em atuação, uma depreciação com relação aos conhecimentos teóricos da área pedagógica, e uma motivação maior em se adquirir um conhecimento relacionado ao fazer prático. Esta perpetuação na mais valia dos conhecimentos práticos em relação aos teóricos torna-se preocupante, na medida em que, estes professores ao atuarem junto a seus alunos podem na sua ação oportunizar poucos momentos para uma formação mais crítica, reduzindo o processo de ensino-aprendizagem a uma simples instrumentalização do estudante. Assim, ele se concentrará mais na transmissão de conteúdos e no cumprimento de seu planejamento, do que com a formação do aluno em si. Da mesma forma, preocupa o maior interesse dos estudantes de Licenciatura por conhecimentos aplicados, pois isto pode trazer como perspectiva a continuidade de uma ação docente limitada ao seu aspecto instrumental. Neste sentido, questiona-se: que concepções presentes na universidade fazem com que esta primazia da prática se mobilize e se perpetue, e como isto se apresenta nos cursos de formação de professores? Foi no intuito de responder a estas perguntas que realizamos o presente estudo.

Assim, objetiva-se com este trabalho, reconhecer as concepções presentes na universidade, que dão movimento à tendência de se valorizar mais os aspectos práticos da formação em detrimento dos teóricos, e como isto se apresenta nos cursos para formação de professores.

Para se alcançar o objetivo proposto, viu-se a necessidade de contextualizá-lo dentro de outros temas. Desta forma, estruturou-se a fundamentação teórica em três partes. Na primeira é feita uma reflexão sobre a história da universidade, no sentido de se compreender a sua origem e o seu processo de constituição, recorrendo-se principalmente

ao trabalho de Campos (2001). Com base neste estudo, percorreu-se um caminho na história da universidade que se iniciou com os filósofos pré-socráticos dos séculos VI e V a.C., passando depois pela Idade Média, até chegar ao século XIX com a proposta universitária de Wilhelm von Humboldt.

O mesmo trilhar histórico realizado com a universidade como instituição, foi feito com a universidade brasileira, no intuito de se compreender o seu processo de constituição e, assim, elucidar os princípios que a sustentam atualmente. O contexto brasileiro inicia-se no século XIX, com o estabelecimento da Academia Real por D. João VI, seguido pelas mudanças instituídas no início do período republicano até os dias atuais. Concomitantemente a esta retrospectiva, realizou-se a análise de alguns documentos que regulamentam e estruturam a universidade atual. Assim, obteve-se uma visão dos princípios que a constituíram no decorrer do tempo e os que a compõem hoje.

Na segunda parte da fundamentação teórica, discute-se o processo de mercantilização do conhecimento. Como apoio para esta discussão, contou-se com as idéias de Polanyi (2000) sobre a origem da atual economia de mercado e o estudo de Tunes (2005) sobre a criação da mercadoria conhecimento. Desta forma, identificou-se a origem da visão utilitarista sobre o conhecimento presente no contexto universitário. Na terceira e última parte, situa-se o processo de mercantilização do conhecimento no âmbito da universidade, ressaltando-se a visão utilitarista presente nos cursos para formação de professores.

Ao centralizar-se a discussão neste ponto, de igual maneira como foi feito com a universidade, realizou-se um retrospecto a respeito da formação docente no Brasil, desde 1930 até a contemporaneidade. Assim, pode-se compreender quais as concepções que estão por detrás da separação entre teoria e prática feita por alunos e professores, e de que forma elas se articulam com a visão utilitarista e a mercantilização do conhecimento presentes no contexto universitário, mais especificamente, nos cursos de Licenciatura.

No capítulo referente à metodologia são explicitados os procedimentos utilizados no presente estudo, os instrumentos adotados e os participantes da pesquisa. Nas partes subsequentes, apresentam-se os resultados e sua discussão, retomando-se para isto, algumas das discussões realizadas no decorrer da fundamentação teórica.

O propósito deste estudo não é condenar o modelo atual de universidade, nem desvalorizar as concepções de alunos e professores, muito menos, propor uma solução para os problemas encontrados no ensino universitário brasileiro. O que se pretende é contribuir para uma reflexão sobre a universidade atual, enfocando as concepções que a estruturam e

que acabam por sustentar a visão utilitarista sobre o conhecimento presente nos cursos para formação de professores.

I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A universidade: sua história e sua contemporaneidade

1.1. Dos filósofos à universidade

A universidade contemporânea nem sempre foi como a conhecemos hoje. Na verdade, o termo universidade só passou a ser usado a partir do século XV. Antes disso, estas instituições eram conhecidas como escolas e, posteriormente, como *Studium*. Para fazermos um retrospecto da história da universidade, nos pautaremos principalmente no trabalho desenvolvido por Campos (2001), intitulado “Identidade e diferença no nascimento da universidade”, obra em que a autora faz uma análise histórica sobre esta instituição, desde os filósofos gregos anteriores a era cristã até o século XIX com a proposta universitária de Wilhelm von Humboldt.

Segundo a autora, os primeiros filósofos gregos dos séculos VI e V a.C., chamados de pré-socráticos, eram reconhecidos como naturalistas ou físicos devido a sua preocupação com o mundo. Ao elaborarem seus questionamentos, tinham como base a razão. Já os sofistas e os socráticos do período humanista, século V a.C., refletiam sobre o ser humano, principalmente o que se referisse à vida em sociedade. Os temas giravam em torno da cultura, da educação, da preparação para a vida política, além da procura por novas concepções a respeito da sabedoria, da virtude e, também, por formas de conduta que estivessem de acordo com as novas normas da sociedade grega. Sócrates (470/69-399 a.C.) respondia a essas questões apontando para a alma como a essência do ser humano e, afirmava ele, era a partir dela que o homem deveria ser avaliado, pelos valores da alma substanciados no conhecimento, entendido como o verdadeiro bem.

Platão e Aristóteles vieram no período subsequente, século IV a.C., caracterizado pela organização e aprofundamento dos elementos sintetizados dos filósofos antecessores. Platão (428/7-347 a.C.) condensou elementos pré-socráticos, sofísticos e socráticos em um sistema que distinguia no ser dois planos: um fenomênico e visível e outro invisível e metafenomênico, este último perceptível apenas pela mente. Assim, passou a valer o raciocínio puro e aquilo que podia ser compreendido pelo intelecto. Esta caracterização das duas dimensões do ser viria a condicionar todo o pensamento ocidental. Portanto, as idéias

de Platão e Aristóteles marcaram uma ruptura com a forma de se entender o homem e o mundo. A essência do ser humano deixa de ser a sua alma, cujos valores eram representados pelo conhecimento, e passa a ser a sua mente.

Platão foi o responsável por fundar em Atenas uma escola chamada Academia, voltada para a busca e a transmissão do conhecimento. Além da filosofia, eram também privilegiadas, a matemática, a astronomia, a medicina, a história natural e a jurisprudência. Um dos discípulos de Platão que estudou em sua escola foi Aristóteles (384-322 a.C.). Entretanto, apesar da convivência e da formação compartilhada, os dois filósofos apresentavam orientações diferentes. Enquanto Platão tentava explicar as coisas pelo mundo das idéias, Aristóteles preferia as informações obtidas pela experiência e criticava a visão dicotômica de Platão sobre o ser. Para Aristóteles todas as coisas eram formadas pela unicidade entre forma (essência) e matéria. Nos seres vivos, a alma seria a forma, aquilo que tornaria o corpo vivo, e seria composta por dois níveis funcionais, o vegetativo e o sensitivo. Já no caso da alma humana haveria um terceiro nível, o intelectual ou racional.

Neste caso, a razão poderia seguir por três caminhos diferentes, cada um deles equivalente a um ramo da Ciência. Se a razão se voltasse para a contemplação, para a busca da verdade, do saber por si mesmo, o ramo da Ciência seguido seria o da teórica. Se a razão seguisse para a ação prática, pela busca do saber com o objetivo de atingir a perfeição moral, seria o ramo da Ciência prática. E, por fim, se a condução da razão fosse para a confecção de objetos, para a procura do saber pelo prazer dos objetos fabricados ou pela sua utilidade, seria o ramo da Ciência poiética (Campos, 2001). Como veremos oportunamente, esta distinção entre a prática e a poiética desaparecerá com o tempo, e a prática passará a ser relacionada com uma ação voltada para um fim externo ao indivíduo ou para a produção de algo útil.

No período helenístico, Atenas não era mais o único grande centro filosófico, apesar de ainda permanecer como o principal. Outras cidades se destacaram, dentre elas, Pérgamo, Antioquia e Alexandria, considerada a capital da civilização helenística. Entretanto, com a conquista macedônia e depois romana, as cidades-estado helênicas perderam autonomia e deixaram de ser importantes politicamente, levando à perda do referencial para a vida em sociedade. Os sistemas platônico e aristotélico perderam o apelo e outras filosofias se desenvolveram no limiar dos séculos IV e III a.C. Apesar de terem características diferentes, as novas filosofias compartilhavam alguns pontos em comum, como a visão materialista da realidade, a desvalorização da vida e da atividade pública, a separação entre

ética e política e a busca por meios que possibilitassem a associação entre homens que não pertenciam a uma mesma comunidade política. Além disto, tendiam a desvalorizar a teoria¹ em prol da “*finalidade prática da busca do conhecimento*” (Campos, 2001 p.37), pois seria por ele que se conseguiria obter os meios para se atingir uma vida feliz. Ainda no período helenístico, Alexandria foi palco de um grande desenvolvimento científico, resultado do trabalho para torná-la uma capital cultural atrativa para os estudiosos. Assim, criou-se o Museu e uma Biblioteca anexa, como a instituição que possibilitaria aos intelectuais trabalhar.

A desvalorização da teoria e a busca por um conhecimento tendo em vista uma finalidade prática, já demonstra a presença de uma visão utilitarista sobre o conhecimento. Esta visão será aprofundada na Idade Média e se perpetuará até os dias atuais.

Na Antigüidade, entre o final da era pagã e início da cristã, algumas escolas filosóficas foram retomadas, como as filosofias helenísticas, o aristotelismo e, em especial, o platonismo. Entretanto, todas foram influenciadas pela religiosidade que se intensificava na época. Mais tarde, parte desta filosofia e teologia produzidas foram transmitidas diretamente aos cristãos ocidentais da Idade Média pelos mosteiros, maiores responsáveis por um ensino segundo os modelos antigos. Os manuscritos antigos eram guardados nas bibliotecas dos mosteiros e ali reproduzidos e estudados pelos monges.

Desta forma, aproximadamente a partir do século VII, as atividades de ensino eram quase que totalmente de responsabilidade da Igreja, principalmente daquelas vinculadas a mosteiros. Eram as chamadas escolas monásticas. O objetivo do ensino nestas escolas era capacitar os indivíduos para que as escrituras fossem preservadas e compreendidas, assim como os textos doutrinários. Além disto, visava-se também preparar os integrantes do clero para participar da administração eclesiástica (Campos & Bartholo Jr., 2001). A importância das escolas monásticas na transmissão de conhecimentos alcançou o seu auge entre os séculos IX e XI. Os métodos utilizados baseavam-se na explicação, comentários e discussão de textos, sempre se considerando o que os autores diziam, pois eles eram tidos como autoridades naquele assunto.

Cabe esclarecer que neste período, segundo Ariès (1981), as escolas não faziam distinção de idade entre os alunos, portanto, em uma mesma sala misturavam-se adultos com crianças. O que importava era a matéria ensinada independente da idade do aluno. As classes escolares começaram a surgir ao longo do século XV, quando a população escolar

¹ Teoria entendida segundo Aristóteles, explicitada no texto ao nos referirmos a teorética.

começou a ser dividida em grupos de mesma capacidade, que ficavam sob a responsabilidade de um mesmo mestre. Porém, ainda permanecia a mistura de idades, pois o que valia era o grau de conhecimento do aluno. Apenas no século XIX, com o reconhecimento das diferentes fases da infância, que os mestres passaram a organizar as classes escolares de acordo com a idade dos alunos.

No final do século XI, deu-se início a um grande desenvolvimento da vida intelectual e de movimentos de expansão do cristianismo em regiões da Europa Central e Oriental, Sicília e Península Ibérica. Ainda neste período, devido à revitalização das cidades, as escolas monásticas começaram a perder espaço para as escolas que eram vinculadas a igrejas urbanas, principalmente as catedrais. Essas escolas urbanas, também chamadas de episcopais, já existiam em alguns locais antes do século XI, mas foi neste período em específico que elas começaram a aumentar em número e a crescer em tamanho e importância. Isto se deveu à necessidade de se ter um clero melhor preparado para desenvolver atividades mais complexas e para compreender de forma mais profunda o cristianismo. Um outro motivo para o aumento das escolas episcopais foi a crescente adesão de pessoas que, apesar de não se interessarem por uma carreira no clero, queriam ter acesso aos estudos (Campos & Bartholo Jr., 2001; Campos, 2001).

Enquanto as escolas episcopais se fortaleciam e atendiam às novas necessidades de ensino, as monásticas voltavam-se para as suas próprias necessidades, mantendo em muitos casos, somente a instrução de seus próprios monges. Mas apesar disto, a atividade intelectual nos mosteiros permanecia, pois eles continuavam como locais de guarda e divulgação da cultura erudita religiosa.

De acordo com Campos & Bartholo Jr. (2001), no princípio, os professores das escolas episcopais eram membros do capítulo da Igreja, cuja tarefa de ensinar era apenas mais uma dentre outras atividades a se fazer. Porém, com o aumento do número de interessados em estudar, sobretudo no século XII, houve a necessidade de incumbir esta tarefa a pessoas que não pertenciam ao capítulo, os chamados “professores agregados”. No início, estes professores utilizavam as dependências das igrejas e das catedrais para ensinar. Posteriormente, eles obtiveram a *licentia docendi*, uma licença especial que os permitia manter escolas independentes da Igreja. Com isso, surgiram várias escolas desvinculadas do clero, originadas da reunião de alunos interessados nos ensinamentos dos professores. Os custos relacionados à remuneração destes docentes e ao pagamento do que fosse necessário para que as aulas ocorressem, eram normalmente de responsabilidade dos

próprios alunos. Entretanto, como estas escolas independentes não tinham estrutura material ou institucional, elas não persistiam por muito tempo.

Com o fortalecimento das escolas urbanas, o ensino de conhecimentos não laicos ganhou um espaço crescente. Algumas escolas centravam o ensino em alguma área específica ou disciplina, o que deu origem a especializações. Surgiram, por exemplo, escolas voltadas ao ensino de dialética, aos estudos literários, ao direito e à medicina. Além disto, começava a haver um movimento migratório de estudantes à procura de uma escola ou de um professor que mais lhe chamasse a atenção. O aumento populacional e a complexidade social e econômica demandavam novas necessidades, dentre elas, a procura por pessoas mais qualificadas, por isso a busca por uma maior especialização e formação profissional.

Isto aumentou a importância do ensino e a necessidade de maior especialização e dedicação por parte dos professores, o que permitiu a alguns serem reconhecidos especificamente por suas atividades docentes e pela qualidade com que as executavam, levando-os a profissionalizarem-se e a receberem por seus serviços educacionais (Campos & Bartholo Jr., 2001). Portanto, o ensino oportunizado nas instituições escolares também era voltado para a capacitação ou profissionalização específicas. A busca era por uma educação escolarizada, não pelo conhecimento em si, mas por um conhecimento com vistas a uma aplicação, portanto, um conhecimento útil.

Os métodos e técnicas de ensino nas escolas urbanas aproximavam-se ao das escolas monásticas, com a leitura de um texto, uma introdução sobre o autor, comentários e discussão. Com o tempo, este método foi modificando-se, integrando-se a ele a dialética, a análise lógica junto a comentários, a busca pela doutrina contida no texto e o questionamento dos enunciados. Associadas a estas técnicas orais havia também as glosas, formas escritas dos comentários feitos oralmente. Essa forma de ensinar, pautando-se na confiança e na razão, era a principal corrente das escolas urbanas do século XII.

Segundo Campos & Bartholo Jr. (2001), com o passar do tempo, houve a necessidade por parte das escolas monásticas e episcopais de buscar e trocar textos entre as bibliotecas dos mosteiros, o que levou a um aumento e aprofundamento das disciplinas ministradas. Com este fato, veio a necessidade por mais textos, dando início no século XII a um “*movimento de tradução de textos, principalmente a partir do árabe*” (p.25), pois muito dos conhecimentos filosóficos e científicos gregos haviam sido traduzidos para esta língua. Todavia, o movimento de traduções não foi sistematizado nem centralizado, mas composto na maior parte por iniciativas individuais. Isto permitiu a disponibilização de um grande

número de textos e de obras científicas, filosóficas e herméticas de diversas origens, o que levou a ter, em alguns casos, várias versões para o mesmo texto, ao mesmo tempo em que outros permaneceram ignorados. Entretanto, apesar deste movimento de tradução e troca de textos, os livros na época permaneciam escassos.

Em virtude do aumento no número de alunos e de professores e, principalmente, devido à compreensão de que eles formavam um grupo diferenciado com necessidades próprias, docentes e estudantes começaram a se reunir em associações e as escolas a se unirem, dando origem, no século XIII, às instituições que futuramente levariam às universidades. Deve-se esclarecer que não era uma reunião de diferentes escolas ou cursos, pois permanecia a união de alunos em torno de um professor que tinha sua forma pessoal de ensinar. A diferença é que eles passavam a integrar uma federação, também chamada de associação ou corporação. O objetivo das associações era a defesa de interesses e a reivindicação do que os associados entendiam como sendo de seu direito, por exemplo, a regulamentação do ensino e o controle de abusos por parte de professores e alunos (Campos & Bartholo Jr., 2001).

No final do século XII começou a se formar em Paris uma corporação de professores e alunos. No início do século XIII ela organizou-se formalmente e, progressivamente, ganhou o reconhecimento de seus direitos. Esta organização encontrou resistência na diocese, mas recebeu apoio do papado que, inclusive, incentivou a busca pela autonomia² da escola e pela auto-regulamentação de suas atividades como uma corporação de verdade. Aos poucos, o vínculo com a diocese foi se enfraquecendo e, em 1215, por meio de um legado papal, formaram-se os primeiros estatutos oficiais da corporação de professores e alunos de Paris. Estes estatutos foram o reconhecimento formal da corporação e do *Studium*³ de Paris e regulamentavam as condições para se ter a licença docente para se ter o acesso aos cursos, aos programas de ensino e a metodologia que deveriam ser seguidos. Além disto, determinavam o limite de escolas participantes e proibiam a troca de escolas ou a presença de alunos desvinculados de um professor (Campos, 2001).

O *Studium* consistia em uma federação das escolas independentes, onde cada uma era responsável pelo ensino de uma disciplina. Eram formados por um professor titular, seus assistentes – alunos mais adiantados – e pelos alunos que eram vinculados a ele. As escolas que se dedicavam a uma mesma disciplina formavam um grupo chamado Faculdade. No

² Autonomia entendida como liberdade de direitos, no sentido de, “*privilégio, imunidade e concessão*” (Campos, 2001 p.159).

³ A partir do século XV o *Studium* passaria a ser chamado de universidade (Campos, 2001).

caso de Paris, no século XIII havia as Faculdades de direito, de artes liberais, de teologia e de medicina. Cabe esclarecer que as Faculdades eram subconjuntos do *Studium*, ou seja, da associação de pessoas vinculadas ao ensino de um lugar. Elas não eram edificações, pois o *Studium* de Paris não tinha instalações permanentes nem para o ensino nem para sua administração. Os primeiros edifícios universitários foram as instalações dos Colégios – fundados pelos estudantes seculares e tratados adiante – que mais tarde, em Paris, foram incorporados pela universidade, quando por meio de uma bula papal, o *Studium* passou à condição de instituição universitária.

Em 1229, conflitos entre alunos e a polícia levaram a uma greve que só se encerraria dois anos mais tarde, quando uma bula papal estabeleceria os estatutos que confirmariam oficialmente a condição da universidade e, sobre os quais, todos os seus integrantes deveriam jurar obediência.

“Os estatutos de 1231 consolidavam todos os direitos concedidos até então à corporação: incluíam o direito de elaborar normas e regulamentos relativos ao funcionamento do ensino, o direito de greve, além da confirmação da jurisdição eclesiástica, de responsabilidade não mais das autoridades locais, mas do papado. Na verdade, estabelecia-se um autocontrole exercido pela comunidade sobre cada um de seus integrantes. Os alunos ficavam sob responsabilidade de seus professores, que tinham suas atividades controladas por seus pares” (Campos 2001, p.160).

Assim, com a intervenção do papado, estabelecia-se a autonomia universitária. A aproximação entre Roma e o *Studium* de Paris fez com que este ganhasse um caráter universal, passando a interessar a toda cristandade.

Na cidade de Bolonha foi estabelecida uma outra forma de universidade, composta apenas por alunos. O ensino em Bolonha não era centralizado nas escolas episcopais, ele era oportunizado também em escolas diocesanas, monásticas e seculares, instituições mantidas pela municipalidade. Em sua maioria, os alunos que freqüentavam as escolas seculares vinham de fora da cidade e, por isso, eram desprotegidos do poder das autoridades municipais. Para contrapor esta situação, os alunos reuniram-se e constituíram sua própria associação sem a participação de professores. Formaram os Colégios, consolidando-se desta forma a Universidade de Bolonha.

No decorrer do século XIII, outras universidades se estabeleceram, oriundas de associações espontâneas ou de dissidências de outras universidades já estabelecidas, como foi o caso de Pádua e de Cambridge. A organização das novas universidades seguia o modelo de Paris ou de Bolonha, consideradas como exemplares.

A metodologia utilizada nas universidades era próxima às empregadas nas escolas do século XII, porém mais complexas e metódicas. O ensino permanecia principalmente oral, baseado em uma leitura comentada do texto, questões levantadas e discussões normatizadas, as quais transformavam-se em disputas. Para estes confrontos era selecionado com antecedência um tema e, no dia marcado, um bacharel deveria defender as posições de sua escola a respeito do tema proposto, respondendo às arguições elaboradas pelos mestres, outros bacharéis ou estudantes presentes. Na aula seguinte, o bacharel deveria elaborar um ordenamento da discussão, no qual ele sistematizaria os diversos argumentos apresentados, complementaria com as alegações que não tinham sido expostas, rejeitaria os argumentos contrários à tese defendida por ele e resumiria o ensinamento sobre aquele assunto. Esse ordenamento constituía a “determinação”, que deveria ser transcrita e guardada na universidade e, após a revisão do professor titular, servir como material de ensino. Apesar do ensino oral nas universidades continuar muito presente, devido ao aumento de conteúdos ensinados, os livros passaram a ter maior importância nos estudos, ainda que permanecesse a escassez de material escrito (Campos, 2001).

A universidade medieval foi uma instituição com vistas à transmissão do conhecimento, tendo como suporte principal a presença física do professor, que representava o meio de comunicação do saber. Como os alunos não tinham acesso fácil e garantido aos manuscritos impressos, era papel do professor tornar acessível ao aluno o conteúdo destes escritos. Assim, a forma dominante de aprendizagem era a memorização dos textos clássicos ensinados em aula (Rocha, 2002). Para se ter uma idéia sobre a escassez de livros, segundo Rocha (1997), supõe-se que até os anos 40 do século XVIII, uma família alemã tinha em sua biblioteca a Bíblia e alguns livros ligados à religião, que eram lidos em voz alta para um círculo de ouvintes atentos. Entretanto, a partir da metade do século XVIII, com o advento da técnica dos tipos impressos, a popularidade de livros seculares possibilitou uma forma de leitura silenciosa e solitária, além de acarretar uma mudança na estrutura do ensino, pois a propagação do livro alcançou o cotidiano da vida das pessoas.

Desta forma, na metade do século XVIII e principalmente no século XIX, o livro tornou-se o meio fundamental de transmissão de valores sociais. Com isso houve a necessidade de se pensar uma nova instituição de ensino capaz de abarcar a popularização do livro e as transformações que ele trazia à sociedade e aos estudos. A predominância da memorização das obras clássicas, por exemplo, tornou-se desnecessária já que elas

estavam disponíveis aos estudantes para consulta. O mesmo ocorreu com a superioridade do professor como o detentor e, por isso, o transmissor do saber. A necessidade de sua presença foi diminuída pela disponibilidade dos textos impressos, portanto, no princípio a imprensa representou uma ameaça à estrutura da universidade. Para que seu fim não acontecesse, fazia-se necessário propor uma nova solução para a sua existência. O responsável pela proposta que reestruturou o ensino e garantiu a permanência e a validade das universidades foi Wilhelm von Humboldt (Rocha, 2002).

Segundo o autor, o projeto humboldtiano apresentado para o Estado prussiano e que fundamentou a criação da Universidade de Berlim em 1809, propunha uma nova forma de ensinar que não entrava em conflito com a tecnologia de informação da época – o livro impresso – e resgatava a importância da presença do professor à frente do processo educativo. A proposta de Humboldt situava a universidade como um espaço onde o convívio era determinado pela busca do conhecimento, e como para ele esta busca era um esforço constante, a presença física do professor não poderia ser substituída pela tecnologia nem pelo autodidatismo do aluno. A solução encontrada permitiu a criação do modelo moderno de universidade, onde o ensino e a pesquisa formariam uma unidade.

A proposta de Humboldt, portanto, rompeu com a visão utilitarista sobre o conhecimento que até então se fazia presente na universidade. Da mesma forma, a função da instituição universitária que se restringia a formação profissional, era agora ampliada, passando a ser a formação geral humanista do indivíduo.

De acordo com Humboldt (1997⁴), as instituições científicas superiores⁵ teriam duas funções: promover o máximo desenvolvimento da Ciência e produzir o “*conteúdo responsável pela formação intelectual e moral*” (p.79), porém, este conteúdo não poderia ser imposto por uma intenção externa ao indivíduo. A organização interna das instituições científicas superiores seria formada pela combinação da objetividade da Ciência com a subjetividade da formação, e a organização externa prepararia para a transição da escola para a universidade. Entretanto, o objetivo principal das instituições universitárias seria a Ciência, e para que esta meta fosse alcançada, fazia-se imprescindível a presença de dois princípios fundamentais em sua organização: a autonomia e a liberdade.

O princípio básico em que se consistiria a organização interna das instituições superiores é o de que “a Ciência é uma eterna busca”, e que se perdermos isto de vista ou se passarmos a crer que a Ciência é criada pela coleta e sistematização de dados e não a

⁴ Data da edição brasileira. A data original do documento é 1810.

⁵ Para Humboldt são instituições científicas superiores, as universidades e as academias de Ciência e arte.

partir da descoberta intelectual, estaríamos descaracterizando-a e limitando a função das instituições superiores “à produção do conhecimento e à multiplicação dos discursos” (Humboldt, 1997 p.84). Para isto não acontecer, o autor coloca que é preciso manter o esforço intelectual e nunca deixar de se buscar o conhecimento.

Ainda com relação à organização interna das instituições científicas superiores, ela deveria possibilitar e manter uma colaboração constante entre os cientistas de diferentes áreas, pois para Humboldt, a atividade intelectual só segue adiante com a cooperação. Esta colaboração seria no sentido de estimular o outro e não apenas supri-lo, pois a ajuda deve ser livre, sem uma intenção predeterminada.

Outra característica importante para estas instituições era a compreensão, por parte de seus membros, de que a Ciência é um problema sem uma solução definitiva, por isso a pesquisa científica seria infinita. É esta compreensão sobre a infinitude da Ciência que diferenciaria a relação professor/aluno nas escolas, das presentes nas instituições superiores. A tarefa da escola seria transmitir conhecimentos prontos, enquanto que nos institutos superiores, a relação professor/aluno teria por base a Ciência entendida como a “busca pelo conhecimento” e não o conhecimento já estabelecido. Portanto, nas instituições superiores, o trabalho do professor dependeria da participação do aluno e, em virtude disso, o docente tentaria aproximar-se dos estudantes, inclusive daqueles que não compartilhariam do seu curso, para reunirem suas forças e assim buscarem o conhecimento por meio da Ciência.

A partir disto, Humboldt (1997) afirma ter o Estado duas obrigações: manter o máximo possível do dinamismo na atividade científica e evitar o seu declínio ao manter a diferença entre instituição superior e escolar. Além disso, ele teria também outros deveres mais específicos: assegurar os meios externos necessários para que a Ciência se desenvolva e, ao propiciar estes meios, não se sobrepor de forma a colocar em risco os “*objetivos intelectuais e nobres*” da atividade científica, em nome de “*preocupações materiais e mesquinhas*” (p.83).

Ainda ao tratar da relação entre Estado e instituições científicas superiores, Humboldt (1997) alerta que elas não poderiam ser tratadas como se fossem escolas de ensino profissionalizante ou de primeiro e segundo grau, muito menos servirem como assembleias de especialistas. O Estado não pode exigir das instituições científicas superiores nada relacionado direta ou imediatamente a ele mesmo, pois quando as universidades cumprem sua finalidade, elas também alcançam os objetivos do próprio Estado. Com relação às obrigações do Estado para com as escolas, o autor argumenta que este deveria aparelhá-las

de forma que os alunos se sentissem motivados a ingressar nas instituições científicas superiores e, principalmente, que estivessem preparados para a atividade científica. Segundo ele, esta obrigação teria por base dois pressupostos:

“Em primeiro lugar, a certeza de que não é tarefa das escolas antecipar o ensino universitário. As universidades, por sua vez, não são um simples complemento da escola. Na verdade, a transição da escola para a universidade representa uma etapa na vida do jovem para a qual a escola deve prepará-lo, a fim de que ele se encontre física, moral e intelectualmente pronto para se desenvolver por si próprio” (Humboldt, 1997 p. 89).

Para que a escola consiga isto, ela deveria possibilitar o desenvolvimento de todo o potencial dos estudantes, pois um aluno que não é preparado desta forma não procurará a Ciência, já que o seu talento e esforço se transformariam em uma atividade prática e, por seus conhecimentos serem isolados, ele não conseguiria ser capaz de desenvolver um “esforço científico sistemático”.

A proposta universitária de Humboldt encontra-se entre o modelo universitário medieval e o atual. Neste caminhar, entre o século XIX quando a universidade humboldtiana foi apresentada, e o século XX e início do XXI, as idéias de Humboldt continuaram presentes na estrutura e na concepção das instituições universitárias. Porém, não de forma pura, pois características da universidade medieval, como a transmissão de conhecimentos tendo como suporte o professor e a memorização, também permaneceram. Neste amálgama em que se constituiu a universidade contemporânea, vemos os princípios humboldtianos de “solidão e liberdade”, autonomia institucional, a Ciência como “eterna busca” e a união entre ensino e pesquisa deturpados pela idéia de uma universidade profissionalizante que, como veremos no decorrer de nossa discussão, está voltada para as necessidades de um mercado global, onde a mercadoria posta à venda é o conhecimento. A formação humanista geral está cada vez mais relegada ao segundo plano, enquanto que a formação profissional ocupa um espaço cada vez maior e ganha mais importância.

Frente a este contexto, como oportunamente coloca Campos (2001), pensar a universidade como um local de formação humanista geral conforme propõe Humboldt, pode parecer irreal, principalmente se levarmos em consideração o contexto contemporâneo. Entretanto, como continua a autora, numa época em que conhecimentos e tecnologia se tornam obsoletos tão rapidamente, a universidade profissionalizante com o ensino voltado só para a especialização, perde sua razão de ser, pois os currículos seguidos somente para a transmissão de conhecimentos desatualizam-se em pouco tempo. Neste

sentido, a autora defende um ensino universitário voltado para a reflexão. Conforme suas palavras:

“(…), não é um exercício inútil pensar sobre um ensino capaz de proporcionar às pessoas condições de se situar em meio às transformações, para que consigam entendê-las, refletir sobre elas, preparar-se para suas conseqüências e, até mesmo, pensar em mudar seu rumo. Não é anacrônico pensar em modelos de universidade em que o estudo tenha como objetivo não aceitar os fatos como inalteráveis e adaptar-se permanentemente a fatores externos, mas “aprender a aprender”, aprender a refletir e a partilhar idéias e descobertas” (Campos, 2001 p.251).

Acreditamos ser este o grande desafio da universidade contemporânea, oportunizar uma formação voltada para a pessoa, de forma que ela tenha possibilidades de olhar criticamente sobre sua realidade e produzir um conhecimento que não esteja limitado a um viés utilitarista.

Este foi um breve retrospecto sobre o percurso trilhado pela instituição universitária, desde o seu germen com os filósofos gregos, passando pelas escolas monásticas e urbanas, pela organização em um *Studium* até a sua constituição em universidade. Mas de que forma este caminhar da universidade se deu no contexto brasileiro? Como a universidade brasileira se constituiu e sobre quais princípios ela se sustenta atualmente?

1.2. Da Academia Real à universidade brasileira

Como tratado no início desta reflexão, as universidades européias surgiram por volta do século XII. Entretanto, no Brasil o contexto do ensino superior é mais recente. Os primeiros cursos superiores foram estabelecidos no início do século XIX, com a vinda da família real portuguesa para o país, mas a primeira universidade surgiu apenas na segunda década do século XX (Morosini, 2005).

Na transferência da Corte da Bahia para o Rio de Janeiro, as instituições que ofereciam curso superior criadas por D. João VI estavam, em sua maioria, direcionadas para a defesa militar da colônia. Assim, em 1808 é criada no Rio de Janeiro a Academia de Marinha e em 1810 a Academia Real Militar, ambas voltadas para a formação de oficiais e engenheiros militares e civis. Ainda no ano de 1808, foram criados no Rio de Janeiro e na Bahia, cursos de anatomia e cirurgia com o objetivo de formar cirurgiões militares e, no ano seguinte, os cursos de medicina (Mendonça, 2000).

Em 1808 é criada na Bahia a cadeira de economia e, entre 1812 e 1817, os cursos de agricultura, química e desenho técnico. No Rio de Janeiro é aberto o laboratório de química (1812) e o curso de agricultura (1814). Todos tinham o objetivo de proporcionar à Corte a infra-estrutura necessária para sua sobrevivência na colônia. Estes cursos criados por D. João VI associados aos cursos jurídicos instituídos por D. Pedro I em 1827 nas cidades de Olinda e de São Paulo, originaram as escolas e faculdades profissionalizantes que formaram as instituições de ensino superior até a instituição da República, em 1889 (Mendonça, 2000). Vê-se, portanto, que o motivo para o estabelecimento dos cursos superiores no Brasil foi propiciar a formação de profissionais, tendo em vista as necessidades da Coroa.

Segundo Morosini (2005), como o ensino superior tinha pouca importância e reduzida demanda para o aumento de lucratividade do país, foram criados até a República, somente entre 12 a 15 cursos superiores e faculdades. No final do século XIX, com a mudança no regime político, associada a libertação dos escravos, a mão-de-obra livre, as imigrações e ao primeiro impulso industrial, a influência positivista⁶ se manifestou, com a defesa por parte dos militares e da burguesia cafeeira da abertura do mercado para o ensino superior.

Com isso, a estatização do ensino superior e o seu controle centralizado, estabelecidos pelo Império, foram quebrados pela República. O ensino superior passou a ser liberado para o mercado, porém as instituições herdadas do Império permaneceram estatais. O novo governo republicano estabeleceu o registro dos diplomas das profissões legalmente regulamentadas, o que significava que os diplomas eram expedidos somente pelas instituições de ensino que detivessem o mesmo currículo das estatais e que fossem supervisionadas pelo Ministério. Nos primeiros vinte anos do governo republicano (1889 a 1909), o número de faculdades aumentou em todo o país, de forma que os diplomas desvalorizaram-se econômica e simbolicamente (Cunha, 2004).

Em 1890, Benjamin Constant, baseado no ideário positivista, promoveu uma reforma nos ensinos de 1º e 2º grau, introduzindo os estudos científicos e conciliando-os com os literários. Em 1891, a Constituição Republicana reafirmou a descentralização do ensino e delegou à União a responsabilidade pelo ensino de 2º grau e o superior, reforçando o viés elitista, já que o ensino secundário era privilégio das classes mais altas (Aranha, 2002). Epitácio Pessoa acentuou os estudos literários e, em consonância com a visão positivista,

⁶ As idéias positivistas valorizam a Ciência como o único conhecimento válido, a severidade moral e disciplinar e acreditam que o ato humano não é livre, mas determinado por fatores biológicos ou ambientais (Aranha, 2002).

equiparou as escolas privadas e as oficiais, tanto de nível secundário como superior. Em 1911, a reforma Rivadávia Corrêa aprofundou a tendência positivista de desestatização do ensino e de abolição do diploma para o exercício profissional, e desoficializou totalmente o ensino, dando-lhe completa autonomia didática e administrativa. Entretanto, em 1915, a reforma Carlos Maximiliano reoficializou o ensino, criou o exame vestibular e a obrigatoriedade do diploma de conclusão de ensino secundário para entrar no ensino superior (Saviani, 2005).

Fazendo-se um paralelo com o ensino superior estabelecido no período Imperial e o oferecido no início da República, conclui-se que, com relação ao seu objetivo, não houve muita alteração, pois continuou voltado para a profissionalização. O diferencial foi a abertura do ensino superior para o mercado, permitindo o surgimento de instituições não-estatais.

Os anos 20 no Brasil foram marcados por movimentos culturais, políticos e sociais que repercutiram nas décadas posteriores. Dentre eles, a semana de Arte Moderna de 22 que rompeu com o modelo do academicismo nas artes e na literatura, promovendo um maior contato com a realidade brasileira e com as tendências de uma arte europeia mais viva. É neste contexto que, em 1922, se constituíram no Rio de Janeiro, a Academia Brasileira de Ciências e, em 1924, a Associação Brasileira de Educação que reagiram ao positivismo presente na época e ajudaram no surgimento de uma nova concepção de universidade, voltada para o desenvolvimento de atividades de pesquisa (Fávero, 1999; Morosini, 2005). Nota-se neste momento, uma tentativa de se romper com o modelo universitário vigente, totalmente voltado para a profissionalização, para dar espaço a uma universidade que, além de formar profissionais, também desenvolvesse pesquisas.

Em 1920, oficializou-se a primeira instituição universitária brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro. A sua criação trouxe à tona o debate sobre o problema universitário no país. Dentre as questões levantadas estavam o conceito de universidade, a função a desempenhar, a autonomia universitária e a opção entre um modelo universitário único ou diverso, este último de acordo com as peculiaridades locais. Com relação às suas funções, havia divergência de opiniões, alguns consideravam que era a pesquisa científica e a formação profissional, enquanto outros viam somente a formação profissional como prioridade (Fávero, 1999). Em 1925, a Reforma Rocha Vaz estabeleceu os currículos das escolas superiores e determinou o caráter classificatório do exame vestibular, necessário para se ingressar nas escolas de nível superior, as quais tinham um número limitado de vagas (Saviani, 2005). Portanto, no começo do século XX, quando foram instituídas as

primeiras universidades brasileiras, já eram discutidas questões que ainda hoje estão presentes no contexto universitário nacional.

Até 1930, as modificações ocorridas no ensino superior brasileiro foram superficiais, apesar de neste período terem ocorrido importantes mudanças políticas, econômicas e sociais. Após 1930, Francisco Campos – titular dos Ministérios da Educação e Saúde – assinou a reforma do ensino superior e organizou a estrutura do ensino universitário brasileiro, criando universidades pela união de no mínimo três dos institutos de ensino superior: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina, a Escola de Engenharia e/ou Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Antes desta reforma, o ensino superior era formado por cursos isolados. Entretanto, apesar do fato dos cursos estarem reunidos em uma instituição só, permaneceu entre eles a autonomia de ensino e o isolamento (Morosini, 2005). O objetivo da reforma foi propiciar um ensino condizente com a modernização do país, enfatizando a formação elitista e a capacitação profissional. Desta forma, o governo promulga o Estatuto das Universidades Brasileiras, reorganiza a Universidade do Rio de Janeiro e, em 1937, institucionaliza a Universidade do Brasil. Quanto às finalidades da universidade, Francisco Campos as estendia além do ensino, valorizando a Ciência e a cultura. Entretanto, na realidade, tanto a formação profissional, no caso de professores, quanto a institucionalização da pesquisa foram relegadas pelo governo (Fávero, 1999).

Percebe-se no objetivo desta reforma, a presença de uma associação entre modernização do país e capacitação profissional fornecida pela universidade. Assim, centralizava-se a universidade como a instituição fornecedora dos profissionais necessários para o desenvolvimento do país e, conseqüentemente, para o seu crescimento e progresso. Mesmo colocando-se a pesquisa como uma das funções da universidade, esta foi considerada pelo Governo Federal como secundária, permanecendo a prioridade na profissionalização.

Em 1934 foi criada por um grupo de intelectuais ligados ao jornal O Estado de São Paulo, a Universidade de São Paulo e, em 1935, Anísio Teixeira criou no Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal. Ambas as instituições tinham como um de seus principais pressupostos o desenvolvimento da pesquisa (Mendonça, 2000). De acordo com Saviani (2005), em meados de 1934, Gustavo Capanema substituiu Francisco Campos no Ministério da Educação e deu continuidade ao processo de reforma na educação, interferindo primeiramente no ensino superior e a partir de 1942 até 1946 nos demais níveis. Estas mudanças, chamadas de Reformas Capanema, abrangeram o ensino industrial, secundário, comercial, normal, primário e agrícola. Segundo o autor, por trás desta política

educacional havia uma “concepção dualista de ensino”, pois ao ensino secundário foi dado o objetivo de formar as elites condutoras e, apenas ele, mediante o vestibular, dava acesso a todos os cursos de ensino superior. O ensino técnico, por sua vez, só permitia o acesso após o exame vestibular, aos cursos que pertenciam ao mesmo ramo daquele já seguido pelo aluno. Se o estudante optasse por outra carreira, teria que cursar novamente o ensino secundário ou o ensino técnico correspondente à sua nova escolha de curso superior. O objetivo desta diferenciação entre o ensino técnico e o secundário era separar a educação das elites, às quais estava reservado o trabalho intelectual, da educação popular que visava a formação de trabalhadores manuais. Esta diferenciação no ensino só foi alterada em 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passou a permitir, por meio do aproveitamento de estudos, a transferência dos alunos entre os diferentes ramos e, após a conclusão do ensino secundário, terem acesso, por meio do vestibular, a qualquer curso superior.

Esta concepção dualista de ensino já se fazia presente desde 1891, quando o ensino secundário era dirigido para as elites e por isso não-estatizado, enquanto que o ensino de primeiro grau era de responsabilidade do Governo e voltado para a população menos abastada. Portanto, foram necessários 70 anos para o Estado tomar uma atitude e tentar mudar tal situação.

Depois de 1945, a democratização política e econômica presente no contexto brasileiro se refletiu nas legislações universitárias, levando a uma mudança nas formas de ascensão social. Com isso, os diplomas passaram a fazer parte dos critérios para o ganho de cargos, tornando os cursos superiores um caminho para um melhor nível social (Cunha, 2004; Morosini, 2005). Desta forma, os diplomas que no início do Governo Republicano foram desvalorizados, chegando a ser abolidos para o exercício profissional, agora voltavam a ter importância econômica e social. Isto demonstra que o papel da universidade continuou sendo visto como o de formação profissional, desconsiderando-se o compartilhar com a formação acadêmica. Esta revalorização do diploma de ensino superior vai se manter constante até os dias atuais, assim como, a associação entre inserção no mercado de trabalho e sucesso profissional, com a certificação de curso superior.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 4.024/61) é estabelecida, mas sem propor grandes alterações, mantendo a organização do ensino oficializada pelas Reformas Capanema ocorridas entre 1942 e 1946. A nova legislação limitou-se a definir que a prescrição dos currículos mínimos e o tempo de duração dos cursos eram de responsabilidade do Conselho Federal de Educação (CFE), manteve-se a

cátedra, delegou-se às universidades a tarefa de normalizar os concursos e de distribuir os professores de acordo com o tipo de disciplina e cursos oferecidos (Morosini, 2005).

No final de 1961 é instituída a Universidade de Brasília (UnB), marcada por uma proposta original e apoiada pela cúpula da comunidade científica. De acordo com o projeto proposto por Darcy Ribeiro, a universidade seria uma instituição de pesquisa e um centro cultural, com o objetivo de manter junto ao humanismo e a liberdade de criação cultural a Ciência e a tecnologia, e junto ao Governo uma reserva de especialistas graduados (Morosini, 2005). Estruturalmente, foi formada por institutos centrais e faculdades que se reuniam em departamentos. Os institutos eram responsáveis pelo ensino introdutório que durava entre 2 a 3 anos e as faculdades davam continuidade com o ensino especializado. Os professores eram contratados pelo regime de CLT (Consolidação das Leis de Trabalho) e a cátedra passava a ser um grau universitário. Além dos alunos regulares, 10% das vagas disponíveis eram destinadas aos alunos especiais que apenas assistiam ao curso. Com isto, retomou-se o conceito de extensão universitária. Todavia, em virtude do Golpe de 64 e da intervenção do Estado, este projeto inicial acabou sendo descaracterizado (Mendonça, 2000).

No período de 1968 a 1990, as atenções que até então estavam centradas nos cursos universitários, agora se voltavam para a universidade como um todo. Ao contrário das outras reformas universitárias promovidas até então, que poucas modificações fizeram, a de 1968 trouxe grandes transformações (Morosini, 2005). De acordo com a nova legislação (lei nº 5.540/68), as funções da universidade foram ampliadas e formou-se o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Os departamentos acadêmicos foram instaurados e associados a um sistema organizacional de características administrativas e acadêmicas. A cátedra foi abolida e os professores foram distribuídos de acordo com os departamentos e não mais segundo os cursos; tentou-se promover a unidade ensino/pesquisa, onde o professor transmitiria o conhecimento pronto e produziria o novo; os títulos acadêmicos e graus passaram a marcar a carreira do professor, e foi criado o regime de dedicação exclusiva para os professores. Além disto, foram instituídos o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos semestrais e de curta duração, e a organização fundacional. A instituição universitária foi eleita como a principal forma de organização do ensino superior (Morosini, 2005; Saviani, 2005).

A Reforma de 1968 foi fruto da política vigente no país, entre meados de 1960 e a década de 1970. Foi uma nova fase de expansão econômica, que levou ao chamado “milagre econômico brasileiro”, e onde a política educacional estava preocupada,

principalmente, com a rentabilidade dos investimentos educacionais. A universidade era tida como inadequada para atender as demandas do processo de modernização e desenvolvimento do país, sendo necessária uma reforma que, por meio da racionalização de suas atividades, tornasse a instituição mais eficiente e produtiva. A sua função social era qualificar profissionais e produzir conhecimentos que permitissem o crescimento da indústria brasileira (Sobral, 2000). Aparece, portanto, o delineamento do contexto mercantilista em que a universidade se encontra hoje, voltada para a eficiência, a competitividade e a produção de conhecimentos úteis que possam ser transferidos para o mercado na forma de produtos ou vendidos diretamente.

Na década de 1990 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96) ou Lei Darcy Ribeiro. Esta legislação trouxe algumas importantes modificações para o ensino superior, dentre elas, a abolição da universalidade de campo, o que permitiu a fundação de universidades especializadas em uma determinada área, como por exemplo, a saúde. Segundo Cunha (2003), desde a reforma universitária proposta por Francisco Campos, que a universalidade de campo constituía-se como uma das características essenciais da instituição universitária brasileira, mesmo que esta universalidade fosse compreendida apenas como a reunião de diferentes faculdades. Posteriormente, em 2001, o Decreto nº 3.860/01 ratificou a criação destas universidades especializadas, porém, desde que fosse comprovada a “*existência de atividades de ensino e pesquisa, tanto em áreas básicas como nas aplicadas (...)*” (Art.8º, §2º). Além disto, a lei nº 9.394/96 estendeu a autonomia universitária às instituições privadas, desde que comprovada a sua “*alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público*” (Art.54, §2º).

Com relação aos cursos e programas oferecidos, a nova legislação de 1996 introduziu os cursos seqüenciais por campo de saber, destinados a estudantes interessados em complementar os estudos do ensino médio sem obter um grau acadêmico ou terem uma formação com mais especificidade, mas em um tempo menor do que as oferecidas pelos cursos de graduação (Cunha, 2003). Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CES 1/99, regulamentou os cursos seqüenciais e em 2003, a Portaria nº 239 do Ministério da Educação, reconheceu estes cursos de formação superior específica e garantiu a certificação aos alunos. Na verdade, estes cursos são uma complementação de estudos oferecidos aos alunos formados no ensino médio ou graduados, de forma que eles tenham uma formação mais específica, mas sem cursar uma graduação.

Após a promulgação da lei nº 9.394/96, os decretos nº 2.306/97 e 3.860/01 modificaram a organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES), permitindo que elas adotassem formas diferentes: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores (Cunha, 2003; 2004). Tanto na lei nº 9.394/96 como nos decretos acima citados, não se define faculdade, instituto superior nem escola superior, aparecendo apenas a definição de universidade, centro universitário e faculdades integradas. De acordo com o decreto nº 3.860/01, as universidades são caracterizadas pela oferta regular de ensino, pesquisa e extensão, conforme estabelecido na lei nº 9.394/96. Os centros universitários são instituições pluricurriculares, caracterizados pela excelência do ensino, “*pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidos à comunidade escolar*” (Decreto 3.860/01, capítulo III, artigo 11); e as faculdades integradas são caracterizadas por terem propostas curriculares que atendam a mais de uma área do conhecimento e que atuem com regimento comum e comando unificado.

Na década de 1990, portanto, a educação estava voltada para a competitividade e era responsabilizada por dar ao indivíduo condição de empregabilidade. A idéia presente nos anos de 1970, de que investir em educação era promover o crescimento econômico do país, permaneceu neste período, só que se aliaram a ela a Ciência e a tecnologia, formando o tripé que poderia levar o país ao desenvolvimento (Sobral, 2000). Esta relação entre o nível educacional do indivíduo e sua condição de conseguir um bom emprego, levou a um outro tipo de associação, o de educação com o nível socioeconômico que o indivíduo poderá alcançar. Assim, a valorização do ensino superior como propulsor de elevação social, apoiada em 1945 com a consideração do diploma como critério para obtenção de cargos, apresentou-se novamente, só que mais fortalecida devido ao nível de competitividade exigido por uma economia que se tornou globalizada.

O contexto internacional que passou a ser marcado pela globalização e por diferentes concepções de educação superior, – dentre elas a da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a do Banco Mundial (Bird) e a do Fundo Monetário Internacional (FMI), que vêem a universidade direcionada para o mercado, a eficiência e a racionalidade, – influenciou de diversas formas o ensino universitário brasileiro (Morosini, 2005). Esta forma de ver a universidade ficou evidente no período de 1995 a 2002, com a proposta de política educacional do Governo Federal da época, a qual deu destaque ao papel econômico da educação e do desenvolvimento científico e

tecnológico, e defendeu uma instituição universitária organizada e direcionada à prestação de serviços para o mercado (Silva, Jr.& Sguissardi, 1999; Cunha, 2003).

A preocupação e a influência dos organismos internacionais sobre o ensino superior neste período, foi bem representada pela Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris no ano de 1998. Esta reunião foi convocada pelo diretor geral da Unesco e contou com a representação de 180 países. O objetivo era estudar os desafios da educação superior no final do século, analisar quais deveriam ser suas novas funções e missões, e verificar como ela deveria atuar para colaborar com a construção de uma sociedade melhor. Ao final, foram aprovados dois documentos básicos, a “Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação” e o “Marco de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior”.

No primeiro documento, ao se tratar da necessidade de se formar uma nova visão de educação superior, consta como uma das estratégias: *“Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade”* (Unesco, 1999 p.24, artigo 7º). Para que isto seja viabilizado, recomenda-se que os vínculos entre ensino superior, mundo do trabalho e demais setores da sociedade sejam reforçados e renovados. Com relação, especificamente, ao fortalecimento da relação entre ensino superior e mundo do trabalho, sugere-se que este seja feito por meio da presença de seus representantes nos órgãos diretores das instituições de ensino superior, de um maior aproveitamento e de oportunidades de estágios para estudantes e professores, de intercâmbio de participantes entre o mundo do trabalho e as instituições, e da revisão dos currículos aproximando-os mais das práticas de trabalho. Outra estratégia para reforçar a cooperação entre ensino superior e o mundo do trabalho é tornar como principal preocupação da educação superior, o desenvolvimento de habilidades empresariais e o senso de iniciativa, para assim *“facilitar a empregabilidade de formados e egressos (...)”*(Unesco, 1999 p.24, artigo 7º).

Outros documentos foram produzidos e aprovados durante a Conferência Mundial, dentre eles o “Ensino superior e desenvolvimento. Responder às exigências do mundo do trabalho”, cuja conclusão é que:

“O ensino superior deve, desde já, levar necessariamente em consideração o papel que pode desempenhar para setores de emprego os quais ele não se ocupava no passado, especialmente as profissões de nível intermediário, que se tornam mais exigentes no decorrer da evolução para o que é freqüentemente chamado ‘a sociedade do saber’ (...). O ensino superior está intimado a diversificar-se para responder à ampliação da gama dos empregos e das funções confiadas a seus diplomados” (Unesco/OIT, 1999 p.342).

Preocupa nas orientações presentes nestes documentos, o claro direcionamento do ensino superior para o mercado de trabalho, como se a função deste nível de ensino se restringisse à formação profissional. Esta preocupação se dá, principalmente, porque pode-se perceber na legislação educacional, o acato a estas recomendações, quando se procura associar a universidade com o mercado. Isto pode ser exemplificado, com a lei nº 10.168/00, promulgada em 2000, e que institui o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação. O objetivo principal deste Programa seria “(...) *estimular o desenvolvimento tecnológico brasileiro, mediante programas de pesquisa científica e tecnológica cooperativa entre universidades, centros de pesquisa e o setor produtivo*” (Art. 1º). São considerados para fins desta lei, “*contratos de transferência de tecnologia, os relativos à exploração de patentes ou de usos de marcas e os de fornecimento de tecnologia e prestação de assistência técnica*” (lei nº 10.168/00, Art. 2º, §1º).

O problema deste Programa é o direcionamento dado para a relação universidade-empresa, que tem por objetivo fomentar o setor produtivo e não a pesquisa científica em si. Não se questiona a necessidade nem a importância destas parcerias entre universidade e empresas, mas sim, a forma como os contratos podem ser estabelecidos, dando margem à instituição universitária de servir apenas como uma prestadora de serviços ao setor privado.

Segundo análise de Silva Jr. & Sguissardi (1999), o capítulo IV da lei nº 9.394/96 que trata do ensino superior, também se fundamenta nos princípios defendidos pelos organismos supranacionais, como por exemplo, o Banco Mundial. De acordo com estes pressupostos, o modelo universitário humboldtiano focado na universidade de pesquisa, seria sustentado quase que exclusivamente pelo poder público, fazendo com que o sistema federal de ensino superior não absorva toda a demanda nem prepare adequadamente os alunos universitários para o mercado, levando à crise do ensino superior brasileiro. Além disso, segundo os autores, nestes princípios ditados pelo Banco Mundial, haveria também uma crítica a unidade ensino, pesquisa e extensão, que deveria restringir-se a algumas instituições, ficando a maioria dos estabelecimentos direcionados apenas para o ensino.

E de fato, na lei nº 9.394/96 o princípio da união ensino, pesquisa e extensão é omitido, sendo depois exigido pelo Decreto 2.306/97, artigo 9º, mas somente para as instituições universitárias. Neste aspecto, o referido decreto apenas ratifica o que consta no artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988.

No ano de 2004, dá-se andamento às discussões de uma nova reforma universitária, atualmente ainda em discussão. De acordo com o Ministério de Educação, o objetivo da

reforma é propiciar condições para o crescimento do ensino superior com qualidade e equidade. O Anteprojeto de Lei de Reforma da Educação Superior⁷ proposto para efetivar esta reformulação atende a todas as instituições de ensino superior, estatais ou privadas, e centraliza-se em três temas considerados pelo Ministério como urgentes e complexos: a relação Estado x autonomia universitária, o financiamento das instituições públicas federais e a relação entre o poder público e o setor privado.

Com relação às instituições de ensino superior privadas, faz-se presente no documento, uma preocupação com a expansão deste setor nos últimos anos e com a qualidade dos serviços educacionais por ele prestados. Neste sentido, o Anteprojeto de lei propõe medidas de regulação do Estado sobre as instituições particulares, presentes nos artigos 52, 53 e 54. Outra preocupação apresentada refere-se à concepção de educação superior como um bem global, preconizada pelo Banco Mundial, ou como uma mercadoria sujeita às normas comerciais, como defende a Organização Mundial do Comércio (OMC). A idéia alegada na proposta de reforma é a de educação superior entendida como um bem público que, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, cumpre sua função social. Aliás, a preocupação com os aspectos sociais é uma das nove diretrizes que norteiam o Anteprojeto. Neste caso, advoga-se a inclusão social dos menos favorecidos, por meio de medidas que permitam um maior acesso destes ao ensino superior, para que tenham uma formação de qualidade e assim possam ter melhores possibilidades no mercado profissional.

As outras diretrizes apresentadas referem-se à recuperação das instituições federais de educação superior; à recuperação da capacidade de regulação, avaliação e supervisão do Poder Público sobre as instituições de ensino superior, públicas ou privadas; ao estabelecimento da autonomia universitária para as universidades públicas ou particulares; ao papel estratégico das universidades no desenvolvimento científico-tecnológico do país; ao estabelecimento de cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) e à expedição de diplomas; ao aprimoramento da formação na graduação, focado no repensar sobre as estruturas curriculares e as propostas pedagógicas; e por fim, o vínculo entre a educação superior e os outros níveis de ensino.

Algumas mudanças com relação à lei nº 9.394/96 podem ser evidenciadas no Anteprojeto de lei. No artigo 4º, referente às finalidades da educação superior, estabelece-se dentre outros fins a formação pessoal e profissional, e não apenas a graduação de profissionais para serem inseridos nos setores do mercado. A forma de organização das

⁷ Versão oficial de 29 de julho de 2005.

instituições de ensino superior também sofre algumas alterações, ficando sua classificação em universidades, centros universitários ou faculdades (art.15º). No caso das universidades, resgata-se a unidade ensino, pesquisa e extensão como uma de suas características elementares e que na lei nº 9.394/96 não era mais considerada.

Atualmente, o Anteprojeto permanece em discussão e modificações ainda poderão ocorrer, entretanto, independente disto, a proposta apresentada até o momento traz à tona uma discussão de extrema relevância, que é o papel da universidade frente ao contexto globalizado em que nos encontramos. Como já foi dito, no documento questiona-se a visão mercantilista que vem sendo lançada sobre a educação. Porém, no decorrer da exposição de motivos sobre a necessidade de se efetivar esta reforma universitária e no próprio Anteprojeto de lei, pode-se perceber algumas incoerências que não sustentam a crítica feita sobre a concepção de educação superior como um bem sujeito às leis de mercado.

Ao tratar dos desafios da universidade contemporânea, coloca-se em questão no projeto, a importância que a produção de conhecimentos adquiriu com a globalização, levando a uma divisão entre os países que produzem e os que consomem conhecimento e tecnologia. Neste contexto, a universidade passa a ter um papel fundamental para a integração soberana do país ao mundo globalizado.

Ao afirmar isto, podemos supor que a preocupação não seria a mercantilização do conhecimento em si, mas sim, a posição em que se encontra o país na divisão deste mercado e como alterá-la de forma a deixarmos de ser apenas consumidores para nos tornarmos também produtores e, assim, integrantes do grupo de países soberanos. Com base nisto, defende-se a expansão da rede pública de ensino universitário, pois a universidade pública é líder na pesquisa acadêmica e na formação de profissionais qualificados na pós-graduação, tornando-a, portanto, a principal produtora de conhecimento e tecnologia. Daí supõe-se que, quanto maior o número de instituições universitárias públicas, maior será a produção de conhecimentos, o que contribuirá para uma melhor colocação do Brasil no *ranking* do mercado de informação.

Pode-se perceber no Anteprojeto uma preocupação com o ensino superior, mas com vistas a tornar o país mais competitivo e a atender a demanda por mais mão-de-obra. Neste caso, pensa-se que o papel da universidade seria o de prover os mercados de trabalho e de conhecimento produtivo, ou seja, que possa ser transferido para o setor de produção. Esta idéia é considerada novamente pelo Anteprojeto de lei, ao tratar do Plano Nacional de Pós-Graduação, que deverá ser elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a cada cinco anos e que contemplará dentre outros:

“(...) a consideração das áreas do conhecimento a serem incentivadas, especialmente aquelas que atendam às demandas de política industrial e comércio exterior, promovendo o aumento da competitividade nacional e o estabelecimento de bases sólidas em Ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica; (...)” (Exposição de motivos. Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior, art. 12, inciso IV).

Articula-se com os objetivos do Plano Nacional de Pós-Graduação, o disposto na lei nº 10.973/04, de Incentivo à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica, sancionada em Dezembro de 2004. De acordo com o artigo 1º, a presente lei *“estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do país (...)”*. Neste sentido, os Governos federal, estadual, municipal, distrital e as agências de fomento – públicas ou privadas –, poderão incentivar e apoiar a formação de *“alianças estratégicas”* e o desenvolvimento de projetos cooperativos entre empresas nacionais, instituições científicas e tecnológicas – onde se enquadraria a universidade – e organizações de direito privado filantrópicas, direcionadas para as atividades de pesquisa e desenvolvimento que gerem produtos e processos inovadores.

Com relação à instituição científico-tecnológica, é permitido a ela firmar *“contratos de transferência de tecnologia e de licenciamento para outorga de direito de uso ou de exploração de criação por ela desenvolvido”* (lei nº 10.973/04, art. 6º). Além disto, a instituição poderá também prestar serviços a instituições públicas ou privadas, nas atividades relacionadas com *“a inovação e a pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo”* (art.8º) e, ainda, realizar parcerias em *“atividades conjuntas de pesquisa científica e tecnológica e desenvolvimento de tecnologia, produto ou processo, com instituições públicas e privadas”* (art.9º).

Em vista do exposto, constata-se, portanto, uma tendência à continuidade no cenário político-educacional de uma visão mercantilista sobre o ensino superior, incentivada pelos organismos internacionais e adotados pelo Governo Federal. Neste contexto, preocupa o papel dado à universidade, que nada mais é, do que o de sustentar a economia de mercado com mão-de-obra especializada e com a mercadoria considerada de mais valia atualmente, o conhecimento. Desta forma transforma-se a universidade em uma provedora de produtos e de trabalhadores, desresponsabilizando-a pela formação de um sujeito crítico que possa, por meio de seu pensar, resolver os problemas com os quais se deparará em seu cotidiano. A universidade voltada para a economia de mercado, forma profissionais úteis e não *“sujeitos pensantes”*. Mas, qual a origem desta economia de mercado vigente e como o conhecimento se transformou em uma mercadoria?

2. A mercantilização do conhecimento

2.1. A economia de mercado e a criação da mercadoria conhecimento

O estabelecimento da economia de mercado foi uma das conseqüências da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra em meados do século XVIII. Segundo Polanyi (2000), neste período houve um grande progresso nos instrumentos de produção, paralelamente, a uma desestruturação na vida das pessoas. Para melhor compreender o porquê disto, vamos nos reportar ao cercamento de terras abertas aráveis e a sua transformação em pastagens de carneiros, ocorrido na Inglaterra durante o primeiro período do governo Tudor, final do século XV. Quando se fez esta conversão sobre o uso da terra, destruíram-se habitações e restringiram-se os empregos. Os senhores e os nobres roubaram da população pobre, na sua fração de terras comuns, promovendo a demolição de casas e a destruição de costumes tradicionais, ora pela violência ora pela intimidação e pressão. Como resultado, cidades foram depredadas, aldeias abandonadas e a organização social alterada, transformando aldeões decentes em mendigos e ladrões. Em contrapartida, as terras cercadas que permaneceram destinadas à agricultura valorizaram-se mais do que as abertas, além de não ter ocorrido a diminuição de empregos e, tanto o provimento de alimentos quanto o rendimento das terras, aumentaram de forma expressiva.

De certa forma, a conversão das terras comuns em pastagens não foi de todo o mal, pois o aumento das pastagens para carneiros levou ao desenvolvimento da indústria lanígera e desta à têxtil. Entretanto, o aspecto positivo só pôde ocorrer devido a política dos Tudors e dos primeiros Stuarts de, por meio da Coroa, controlar o ritmo do progresso que se instaurava, de forma a evitar que o desenvolvimento obtido se transformasse em degeneração. Assim, o crescimento econômico tornou-se socialmente suportável, apesar dos cercamentos e dos danos por eles produzidos (Polanyi, 2000).

Porém, ao passar o período de transição e as mudanças políticas, econômicas e sociais se equilibrarem, o cerceamento da Coroa começou a restringir o comércio. O constitucionalismo, depois adotado, rompeu com o protecionismo da Coroa e permitiu que a classe então representada pelo poder desse continuidade ao desenvolvimento industrial e comercial. Um século e meio depois, já no período da Revolução Industrial, a Inglaterra sofreu novamente as conseqüências do progresso. As moradias do povo comum foram

devastadas, as pessoas se amontoaram nas cidades industriais, os camponeses passaram a habitar favelas, a instituição familiar se perdeu e grandes áreas foram devastadas.

De acordo com Polanyi (2000), a explicação para estes acontecimentos reside na ocorrência de uma desarticulação social superior àquela presente no período dos cercamentos, agregada a um grande movimento de progresso econômico e à ação de um novo mecanismo institucional que se instaurava. As causas que levaram à Revolução Industrial são conhecidas: o crescimento dos mercados, a extração de carvão e ferro, o clima favorável à indústria do algodão, a quantidade de pessoas espoliadas pelos novos cercamentos, as instituições livres, a invenção das máquinas, dentre outras causas. Entretanto, o que realmente caracterizou a Revolução Industrial foi o estabelecimento da economia de mercado, advinda da adoção de máquinas complexas e da instituição dos estabelecimentos fabris com vistas à produção em uma sociedade comercial, corporificando a idéia de um mercado auto-regulável.

O uso das máquinas mudou as formas de produção e permitiu a criação de novos produtos. A incorporação de ferramentas e fábricas especializadas fez com que o mercador deixasse de comprar e vender os produtos da terra já prontos, e passasse a comprar a matéria-prima e o trabalho necessário para fabricar os produtos de venda. Este fato trouxe conseqüências para o sistema social. Como o uso de máquinas envolve custos altos, para que se tenha uma compensação é necessário que haja uma grande produção de mercadorias. E para que isto seja possível, o mercador precisa ter à sua disposição quantidade suficiente de matéria-prima para que haja uma produção contínua, de forma a atender as necessidades então criadas para a comunidade: obtenção de renda, emprego e mantimentos. Assim, houve uma transformação no que motivava a ação dos indivíduos da sociedade: eles deixaram de agir para suprir sua subsistência e passaram a agir para gerar excedente e com isso o lucro, fazendo com que todas as transações se tornassem monetárias. A fonte de renda pessoal se resumiu a resultados de uma venda, o que institucionalizou o sistema de mercado.

Para que este sistema funcione é preciso deixar que ele subsista sozinho, porém, com isto perde-se a garantia de lucro, fazendo com que o mercador o obtenha no próprio mercado, ocasionando a auto-regulação dos preços e promovendo um novo sistema econômico, a economia de mercado⁸. A consolidação deste novo sistema transforma a natureza e o homem em mercadorias, pois para que haja produção é necessário que o

⁸ Economia de mercado “(...) significa um sistema auto-regulável de mercados, (...) é uma economia dirigida pelos preços do mercado e nada além dos preços do mercado” (Polanyi, 2000 p.62).

mercador compre matéria-prima e trabalho, sendo a primeira representada pelos recursos naturais e o segundo pela força humana (Polanyi, 2000).

Segundo afirma o autor, até o século XVIII o mercado não controlava a economia. O lucro não desempenhava papel preponderante no sistema econômico, pois este era incorporado pelo sistema social. Foi somente a partir do século XIX que a economia tomou um novo rumo. O outro trilhar do sistema econômico veio de uma mudança na organização do mercado que, como já foi citado, deixou de ser isolado, regulável e baseado nas relações sociais, para se tornar uma economia de mercado, auto-regulável e pautada no lucro. Isto levou a mudanças na organização da sociedade, que se tornou um suplemento do mercado, pois ao invés de dar relevância as relações sociais e nelas incluir a economia, o que houve foi o contrário, o sistema econômico passou a mais valer e as relações sociais se subjugaram a ele. Com isto, a existência da sociedade passou a depender do fator econômico, modelando-se a ele de forma a permitir o funcionamento de um sistema econômico regulado conforme as leis de mercado. Lembrando que este modelo econômico foi criado para sustentar o novo contexto social e político, que emergiu com a adoção de máquinas especializadas no sistema de produção. Associada a essas transformações na relação entre sociedade e economia há a mudança no próprio mercado, que deixou de ser regulado externamente para se tornar auto-regulável. Este mecanismo de auto-regulação é responsável por estabelecer a ordem na produção e na distribuição de bens, constituindo uma economia baseada no almejo de que as pessoas, ao alcançarem o ápice de ganhos monetários, tenham um determinado comportamento. Assim, o dinheiro passa a ser importante, pois ele detém o poder de compra nas mãos de quem o possui, fazendo com que a produção seja controlada pelos preços, pois é deles que depende o lucro dos produtores e, é com a ajuda deste lucro, que os bens produzidos serão disponibilizados aos membros da sociedade. Portanto, são somente os preços que garantem a ordem na produção e na disponibilização de bens.

Todos os rendimentos, então, derivam da venda no mercado dos bens produzidos industrialmente. Sendo assim, conforme Polanyi (2000), há mercado, portanto preço, para tudo que integra a indústria, desde bens e serviços, até o trabalho, a terra e o dinheiro. O preço para o uso do dinheiro e que se constitui em rendimento para quem o fornece é o juro; o preço da terra é dado pelo aluguel e forma a renda dos que a disponibilizam; e o salário é o preço do trabalho e constitui a renda de quem o vende. O estabelecimento do mercado auto-regulável dicotomizou a sociedade em economia e política, de forma que, como já foi dito, ela se submetesse a ele e passasse a se constituir como uma sociedade de mercado.

Isto ocorre porque uma economia de mercado deve abarcar tudo o que comporta a indústria, inclusive o trabalho, a terra e o dinheiro, e como o trabalho é o próprio indivíduo e a terra o ambiente onde ele vive, ao inseri-los no mercado, a sociedade acaba subordinada às leis mercantis.

Adotando-se a definição empírica de mercadoria proposta por Polanyi, segundo a qual, esta seria um objeto produzido para venda, pode-se concluir que toda mercadoria deve ter um mercado, formado por compradores e vendedores e que tudo que se submete a este mercado passa a ser uma mercadoria. O problema é que o trabalho, a terra e o dinheiro passaram a fazer parte da economia de mercado, mesmo sem corresponderem ao conceito empírico de mercadoria, porque afinal, eles não são mercadorias. Conforme explica o autor:

“Trabalho é apenas um outro nome para a atividade humana que acompanha a própria vida que, por sua vez, não é produzida para venda, mas por razões inteiramente diversas, e essa atividade não pode ser destacada do resto da vida, não pode ser armazenada ou mobilizada. Terra é apenas outro nome para a natureza, que não é produzida pelo homem. Finalmente, o dinheiro é apenas um símbolo do poder de compra e, como regra, ele não é produzido, mas adquire vida através do mecanismo dos bancos e das finanças estatais” (Polanyi, 2000 p.94).

Portanto, conclui o autor, nem o trabalho, nem a terra, nem o dinheiro são produtos de venda, o que torna a sua definição como mercadoria simplesmente fictícia. Entretanto, mesmo pautados na ficção, eles são considerados como mercadorias, organizados em mercados e até hoje ocupam um lugar essencial na economia.

Retornando à época dos deslocamentos e da indústria lanífera inglesa, foi neste período que os mercadores passaram a liderar a organização da produção industrial, que atingiu uma grande escala. Entretanto, mesmo responsabilizando-se pela produção, o mercador não assumia sérios riscos financeiros, pois a fábrica não era dispendiosa, já que a maquinaria utilizada na produção era barata e não-qualificada. Com o tempo, este sistema mercantil ganhou mais poder, até que a indústria de lã passou a ser organizada pelo negociante de tecidos. Apareceram as fábricas e as máquinas especializadas, levando ao desenvolvimento de um sistema fabril que envolvia investimentos em longo prazo e altos riscos. À medida que a produção industrial ganhava complexidade, aumentava a quantidade de elementos da indústria que precisavam ter fornecimento garantido. Destes componentes, três eram fundamentais para manter a produção em andamento: o trabalho, a terra e o dinheiro. Como o trabalho é ligado diretamente ao ser humano, a organização do sistema de mercado mudou também a organização do trabalho e da própria sociedade, de

forma que o homem passou a ser um acessório do sistema econômico. Como afirma Polanyi (2000, p.97): “(...) *como regra, o progresso é feito à custa da desarticulação social. Se o ritmo desse transtorno é exagerado, a comunidade pode sucumbir no processo*”. Daí os problemas sociais que apareceram após a Revolução Industrial.

Neste ponto, damos um salto na história e voltamos nosso foco ao contexto brasileiro atual, para tecermos uma crítica a ânsia do Estado em promover o desenvolvimento científico-tecnológico brasileiro para que, assim, possamos fazer parte do bloco de países que exportam conhecimento e não apenas o importam. Isto pode levar a uma desarticulação social, de forma a tornar a sociedade não uma beneficiária, mas um acessório, cuja serventia seja a de prover sustento à corrida pelo progresso. Esta política progressista, ao invés de resolver ou aplacar os problemas sociais como se apregoa, poderá levar à criação de mais problemas ou até mesmo a acentuar os já existentes. Nesta seara defendida pelo Estado por meio de suas políticas públicas, o conhecimento cumpre papel fundamental, pois ele será a mercadoria das transações comerciais que se almeja efetivar. Portanto, comparando-se com o que ocorreu na Revolução Industrial, em que o dinheiro, a terra e o trabalho foram transformados em mercadorias fictícias para sustentar o novo mercado que se instaurava, hoje vemos a criação de uma nova mercadoria fictícia: o conhecimento.

Machado (2004) tece uma crítica a esta visão mercadológica sobre o conhecimento, considerando-a totalmente impertinente. Ele afirma que toda mercadoria apresenta seis princípios que caracterizam a sua produção e circulação: a materialidade, a fungibilidade, a objetivação, a estocabilidade, a confiança e a equivalência. Entretanto, no caso da mercadoria conhecimento, algumas destas características não se aplicam.

Segundo o princípio da materialidade, ao se vender uma mercadoria, aquele que a dispôs fica imediatamente sem ela, pois quem a comprou passa a ter a sua posse. Quando um conhecimento é de alguma forma vendido, quem o vendeu não se desfaz dele, pois ao contrário das mercadorias verdadeiras, o conhecimento é imaterial. A partir do momento que eu o tenho, por mais que eu o divida com outras pessoas, ele continua comigo. O mesmo ocorre com a estocabilidade, característica que para o conhecimento não é cabível, já que ele é imaterial e por isso não pode ser estocado. A fungibilidade é o limite de obsolescência de uma mercadoria. No caso do conhecimento, este limite é inexistente, pois quanto mais ele é usado mais ele se renova. O que pode caducar são dados e simples informações, mas segundo o autor, o conhecimento é mais do que isto, pois ele pressupõe uma teoria que leva a uma compreensão. Ao compreendermos algo, este entendimento

permanece conosco, podendo mudar devido às novas compreensões que tivermos, mas não se torna um conhecimento obsoleto, mesmo porque, a obsolescência é um conceito ligado à idéia de validade, no que subjaz uma noção de utilidade que não se aplica ou, pelo menos, não deveria se aplicar ao conhecimento, mesmo quando este se relaciona com tecnologias passadas. Outro item presente nas mercadorias e que no conhecimento não é passível de existência, é a questão da objetivação, no sentido de que todas as pessoas usam uma mercadoria para um mesmo fim. Um conhecimento é sempre subjetivado, ou seja, a maneira como ele é compreendido e os enlaces com outros saberes que serão feitos com ele e a partir dele, dependem de cada pessoa.

Entretanto, apesar da concepção de conhecimento como mercadoria parecer incoerente e inconsistente, a sua criação é um fato. E para compreendermos de que forma o conhecimento transformou-se em uma mercadoria, nos reportaremos ao trabalho desenvolvido por Tunes (2005), onde com base no pensamento de Polanyi, a autora traça um paralelo entre as transformações da sociedade oriundas da Revolução Industrial e as mudanças que ocorrem atualmente em nossa sociedade.

Da mesma forma que no século XVIII a Revolução Industrial fez surgir três novas mercadorias – o trabalho, a terra e o dinheiro –, vê-se hoje surgir, segundo Tunes (2005), mais uma nova mercadoria, o conhecimento. A diferença é que na primeira transformação originou-se o capitalismo industrial e a economia de mercado, e na segunda são feitas a manutenção e a expansão deste sistema, apesar das modificações nele ocorridas com o passar do tempo. A mercadoria fictícia conhecimento foi criada no contexto da revolução informacional, e aí a autora ressalta a importância da palavra criação, pois esta denota intencionalidade, portanto, por detrás da mercadoria fictícia conhecimento existiram ações intencionais que levaram a sua criação, que no caso foram as intervenções do Estado.

Apoiada em Meszários⁹, a autora levanta como uma possível causa para a criação da ficção da mercadoria conhecimento, a necessidade do Estado de manter o capital por meio de sua expansão, mas sem alterar a hierarquia de poder econômico entre os países do norte e do sul. Como a criação de necessidades materiais para o aumento de consumo e conseqüente crescimento de capital encontraria barreiras na própria finitude dos recursos materiais, optou-se pela produção de mercadorias imateriais, dentre elas, o conhecimento. E há inúmeros mecanismos que possibilitam a conversão do conhecimento em mercadoria. Um deles é a associação de conhecimentos a produtos e sua venda posterior.

⁹ MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Boitempo Editorial, São Paulo, 2002.

“Por exemplo, sabão em pó que lava mais branco graças a substâncias químicas que nem imaginamos quais são, iogurtes com menos gorduras (...). Nesses casos, o conhecimento vendido está associado a um produto material; o preço final do produto reflete todo o investimento em pesquisas e geração de conhecimentos que possibilitaram que o produto fosse exatamente o que é” (Tunes, 2005 p.46).

Outra forma de transformar o conhecimento em mercadoria é associá-lo a produtos por meio de marcas. Na verdade, o valor não estaria na marca em si, mas nas idéias que estão associadas a elas, pois o que se consome são estas idéias que servem como objetos de desejo para o consumidor e garantem o valor de mercado daquele produto.

Há outros mecanismos de mercantilização do conhecimento que não estão associados diretamente a produtos, a marcas ou a processos, mas às pessoas que os possuem. Tunes (2005) cita três destes mecanismos: a nova forma de organização do trabalho, as novas ideologias que associam o progresso técnico com a salvação do homem e a validação de um conhecimento pela Ciência.

Para analisar o primeiro destes mecanismos, a autora faz uma analogia entre a conversão do conhecimento em mercadoria e a do trabalho em mercadoria. Como já exposto por Polanyi, no início da Revolução Industrial houve uma série de mudanças na organização dos sistemas de produção, de forma que se pudesse garantir o trabalho e assim torná-lo uma mercadoria. O trabalho foi dividido e a produção automatizada, permitindo a correlação entre tempo de trabalho e quantidade de produtos confeccionados, assim, quantificava-se o trabalho em virtude do tempo gasto para executá-lo. No caso da economia da informação, o valor do produto final está muito mais associado às características informacionais e imateriais a ele associadas do que ao seu aspecto material. Desta forma, as relações de trabalho advindas da Revolução Industrial não são as mais adequadas ao sistema de produção imaterial, pois seus produtos não podem ser quantificados. Portanto, fez-se necessário mudar a estrutura organizacional das empresas de forma que se pudesse converter o conhecimento em mercadoria.

Para demonstrar esta idéia, Tunes (2005) traz à análise os princípios que norteiam a gestão do conhecimento. Segundo ela, há uma série de manuais contendo técnicas que possibilitam o acesso ao conhecimento das pessoas que trabalham em uma empresa, de forma que este possa ser utilizado para que ela cresça. Nesses manuais afirma-se que a nova forma de gerenciar as empresas deve estar pautada na formação técnica do pessoal e no desenvolvimento de suas aptidões e de sua vontade para trabalhar. Assim, os empregados passam de trabalhadores para colaboradores da empresa, de modo que o seu sucesso pessoal estará diretamente ligado ao sucesso da empresa, fazendo com que eles se

empenhem em prol dos objetivos da instituição. É este empenho, juntamente com o seu comportamento e a sua competência social, que serve como base para avaliar a produtividade do trabalhador.

O segundo mecanismo para mercantilização do conhecimento discutido relaciona-se com o advento das tecnologias de informação e comunicação, e sua contribuição para uma economia do conhecimento. Traçando um paralelo com a Revolução Industrial, segundo a autora, da mesma forma como a crença ideológica de que o desenvolvimento da técnica resolveria os problemas da humanidade, na revolução informacional há uma ideologia de crença de que o progresso técnico relacionado com as novas tecnologias de comunicação e geração de conhecimentos vai redimir a humanidade, pois elas possibilitarão a renovação de um laço social baseado no conhecimento. Percebe-se aqui, a origem de alguns princípios adotados pelo Estado e usados para justificar diretrizes políticas voltadas para o desenvolvimento do país, a partir da produção de um conhecimento que possa ser comercializado.

O terceiro mecanismo para a mercantilização do conhecimento refere-se às verdades da Ciência. Como bem coloca a autora, o mercantilismo do conhecimento existe porque há uma necessidade pelo conhecimento como mercadoria fictícia. Porém, não é de qualquer conhecimento, pois o conhecimento cotidiano, por exemplo, não tem valor no mercado, o que vale é o conhecimento científico. O conhecimento não-científico só tem real valor mercadológico quando ele passa a ser cientificado, enquanto isto não acontece o seu valor é apenas potencial, ou seja, um valor de uso e não valor de troca. Portanto, no mercado do conhecimento, a Ciência torna-se responsável pela criação da mercadoria fictícia conhecimento.

Novamente, começa-se a vislumbrar a partir de que pressupostos são elaborados determinados programas e projetos governamentais. Segundo Bartholo Jr. (1986), neste novo panorama da modernidade, Ciência e política se unem, de forma que a política usa a Ciência para respaldar suas estratégias e ações, e a Ciência por sua vez, usa a política como veículo de divulgação de seus pressupostos. Esta parceria entre Estado e Ciência passou a ser mais visível com a Revolução Industrial, pois o crescimento do poder capitalista-industrial inglês, que tinha como aliada a Ciência, fez com que as outras Nações investissem na pesquisa científico-tecnológica, como forma de apoio a um aumento das forças empresariais na produção de novidades economicamente úteis. Nesta perspectiva, a promoção de desenvolvimento da pesquisa científica passou a ser considerada como uma responsabilidade do Estado, o que fez com que as iniciativas empreendidas se voltassem

para o fortalecimento da Nação, que tem como pressuposto fundamental o aumento do desempenho, eficiência e produtividade industrial. Pressupostos estes, mais que evidentes na lei nº 10.973/04, promulgada em 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo; e também no teor do atual Anteprojeto de Lei de Reforma da Educação Superior¹⁰, o qual será analisado mais adiante, quando situarmos a instituição universitária no contexto de uma economia de mercado.

Cabe também à Ciência criar a demanda necessária para que haja o mercado, o que é feito por meio da desqualificação do conhecimento não-científico. Isto faz com que todo o saber cotidiano das pessoas, advindo de sua experiência de vida, não seja considerado como válido, tornando-as dependentes do conhecimento produzido cientificamente. Desta forma, a Ciência passa a reger a vida das pessoas, colocando-as na dependência de um conhecimento que elas só podem comprar e não gerar. Esta relação que se faz entre Ciência e verdade aliada a idéia de que o saber científico é superior às outras formas de saber, e ao fato de que este conhecimento deve ser utilizado para solucionar os problemas do dia-a-dia, são formas de se vender o “produto Ciência” como algo fundamental para a vida das pessoas (Tunes, 2005). E neste sentido, é delegado à universidade um papel de extrema importância, a de meio onde o conhecimento técnico-científico útil é produzido e onde os profissionais são capacitados para o mercado de trabalho. Mas de onde vem esta visão utilitarista sobre o conhecimento?

2.2. O utilitarismo e o conhecimento

Como visto em Polanyi (2000), a criação da economia de mercado levou a uma transformação social devastadora, com a criação de mercadorias fictícias (a terra, o trabalho e o dinheiro), o domínio de máquinas especializadas que permitiram o crescimento do comércio em indústrias e a valorização do lucro. Segundo Bartholo Jr. (1986), estas transformações sociais tiveram em seu contexto, mudanças na forma do homem compreender o mundo. Na Idade Média preponderava o geocentrismo, com a teleologia servindo de base para as explicações sobre os fatos, o tempo era cíclico e estático, referenciado nos ciclos naturais, e a natureza era vista como orgânica e animada, sob um ponto de vista qualitativo, onde a observação e a dedução de preceitos gerais levavam ao conhecimento. O saber tinha por objetivo responder o “por que” das coisas, e

¹⁰ Versão oficial de 29 de Julho de 2005.

as respostas vinham sempre acompanhadas da união entre saber científico e ética de conduta. Com a era Moderna houve uma mudança radical nestas concepções. O universo passou a ser infinito e a visão heliocêntrica substituiu o geocentrismo. A explicação para os acontecimentos baseou-se no atomismo, o tempo ficou linear e progressivo, onde só se alcançava o conhecimento por meio da experimentação e da abstração matemática, de forma que as coisas perderam seu valor imanente e o saber científico passou a procurar o “como” fazer.

De acordo com Bartholo Jr. (1986), o pensamento ocidental baseia-se em dois modelos cognitivos: o racionalismo e o empirismo. Na Modernidade estas duas frentes terão como representantes significativos, René Descartes e Francis Bacon. A passagem do “por que” para o “como” é coerente com o pragmatismo baconiano que dá ao saber um status de poder e à verdade um viés utilitarista. Assim, vincula-se a busca da verdade na práxis científica, às bases que sustentam um saber que tem por objetivo, dominar e controlar a natureza. Nesta busca, as soluções científicas encontradas servem apenas para o “*estabelecimento de critérios*” (p.36) sobre como se fazer algo, e não sobre a reflexão do que se deve ou não fazer. Assim estabelece-se uma relação direta entre a verdade científica e a sua operacionalidade, tornando “*o experimento, a quantificação, a predição e a aferição*” (p.36) os novos parâmetros científicos. Como consequência, os eventos naturais passam a ser analisados sob uma visão quantitativa e descritos de forma atomística e mecanicista. A valoração da natureza pelo homem funde-se com um projeto de dominação, onde o ambiente estaria à sua disposição para total uso.

Conforme o autor, a busca pela lucratividade associada com a concepção quantitativa sobre a natureza, segundo a qual, esta estaria a serviço das necessidades do homem como uma mercadoria, faz com que o único valor a ser considerado seja o da funcionalidade com vistas a um lucro. Este mesmo processo reducionista presente na relação sociedade/natureza ocorre nos meios de produção, onde o valor do trabalhador está na mercantilização de sua força de trabalho, que é vendida em troca de um salário. Desta forma, coloca-se o homem a serviço, portanto, sob o domínio do próprio homem, reduzindo-o a um instrumento de produção que possibilitará o ganho de riquezas monetárias.

Segundo Bartholo Jr. (1986), para que este lucro esteja sempre presente, cobra-se do trabalhador uma grande produtividade. Entretanto, como ele apresenta limitações, pois é humano, a busca por mais ganhos monetários faz com que haja uma transferência gradual das funções desempenhadas pelos indivíduos para as máquinas, já que elas têm uma maior

eficácia instrumental. Neste sentido, o modo como a Ciência considera a natureza, decompondo a sua riqueza por meio da mensuração e experimentação para depois manipulá-la, contribui para esta transferência de funções do homem para a máquina, pois ambos apresentam o mesmo pressuposto: o controle sobre a atividade ou sobre a natureza. Este ponto em comum possibilita a formação de uma “*Ciência como tecnologia*” (p.41) que fomenta a divisão do trabalho. Portanto, a moderna Ciência experimental originou-se e desenvolveu-se em um contexto histórico que coloca como condição necessária ao desenvolvimento produtivo capitalista industrial, uma nova relação entre o trabalho intelectual (atividade “espiritual”) e o trabalho manual (atividade “física”).

Na Idade Média, a intelectualidade preservava o pensamento matemático da Antigüidade e dissociava a atividade “espiritual” da atividade popular, a qual não conhecia a teorização baseada no pensamento conceitual matemático. O artesão medieval dominava sua produção mediante um “saber prático”, que vinculava seu conhecimento de como as coisas são feitas à sua habilidade para fazê-las. O universo simbólico das regras práticas que expressavam a sistematização do saber vinculado ao mundo do trabalho medieval se constituía no trato direto com os elementos e materiais da natureza, e permaneciam indissolivelmente vinculados à esfera da atividade “física” (Bartholo Jr., 1986).

Segundo o autor, esta apropriação sobre o “saber prático” garantia às corporações de ofício medieval a detenção do conhecimento técnico e a sua aplicação exclusiva sobre a produção. Ao se romper com este domínio, a habilidade técnica deixa de ter como fundamento o acúmulo de experiências e hábitos e passa a ser pautada no pensamento racionalista, redefinindo a relação entre trabalho manual e trabalho intelectual, a qual será constitutiva da Modernidade. Nesta redefinição, a separação entre atividade manual e atividade intelectual deixa de ser devido a estes trabalhos se situarem em universos simbólicos diferentes, e passa a se situar no próprio processo produtivo, subordinando o “fazer técnico” ao “pensar científico”.

O racionalismo reduz a natureza a um mundo de leis constantes, interpretadas à luz de teorias científicas livres do subjetivismo. Assim, a moderna técnica cientificada permite que o homem realize socialmente o que individualmente, no contexto da modernidade, não lhe é possível fazer: a união entre corpo e mente, entre trabalho manual e intelectual. Com a crescente modernização da indústria e a cientificação das técnicas produtivas, a automação começa a ganhar mais espaço, levando à produção em massa e a união entre Ciência, técnica e indústria. De acordo com Bartholo Jr. (1986), o princípio que organiza o “circuito econômico-científico-tecnológico” da sociedade industrial moderna não advém

de vontades individuais, mas de uma conduta hierárquica que vem do mecanismo de produção e controle. O resultado é a produção em massa organizada de forma a reservar homens e coisas em um mesmo espaço/tempo, de acordo com uma hierarquia de atividades diretivas e operacionais que levam a uma divisão do trabalho diferenciada e especializada, seguindo critérios de eficácia instrumental, reconhecidos como determinantes da “*práxis científica tecnológica*” (p.44). É esta forma de organização do trabalho que preponderará na sociedade industrial moderna.

Ao se pautar a técnica no racionalismo, separando o fazer do pensar, negando o conhecimento pessoal em prol de um saber científico externo à história de vida do indivíduo, pode-se dar início a um processo de desenraizamento do homem que o levará a sua negação como ser e a sua transformação em um acessório do mercado. De acordo com Weil (2001), o enraizamento é a necessidade mais importante da alma humana. Um ser humano é enraizado quando ele participa ativa e naturalmente em uma coletividade que preserva “*certos tesouros do passado e certos pressentimentos de futuro*” (p.43). Todo ser humano necessita de várias raízes, que são formadas por intermédio dos meios nos quais ele participa naturalmente e de onde recebe a maior parte de sua vida moral, intelectual e espiritual. As trocas de influências entre meios diferentes são tão importantes quanto o enraizamento no meio natural, entretanto a influência externa deve ser um estimulante à intensidade de sua vida e não uma contribuição.

Traçando-se uma conexão com a questão do mercantilismo do conhecimento, vê-se que este processo leva ao desenraizamento do conhecimento pelas pessoas, pois com a desqualificação do conhecimento cotidiano pelo saber científico, cria-se a necessidade das pessoas buscarem um conhecimento exógeno que lhes ajuda a dar sentido à sua vida, porém este conhecimento reconhecido pela Ciência e posto como o verdadeiro é alheio à vida vivida destas pessoas, portanto, desenraizado (Tunes, 2005).

Outra possível consequência desta valorização do conhecimento científico é a procura por teorias que validam determinadas práticas, ou seja, teorias diretamente “*aplicáveis*”, que sirvam para dar base a uma suposta atividade prática. Como se determinados atos assim pudessem ser justificados, pois estariam pautados em verdades do conhecimento científico, que é o conhecimento validado e respeitado. Não que este modo de conhecimento não seja válido, ele o é, mas não pode ser considerado como sinônimo de verdadeiro, pois o conhecimento cotidiano passado por gerações e construído no decorrer do tempo, da história e do contexto de um povo também é válido e legítimo. Portanto, não pode ser desqualificado nem negado, mas sim considerado tanto quanto o científico.

Tunes (2005) faz uma analogia entre os processos de desenraizamento operário e camponês ocorrido na Revolução Industrial, descritos por Simone Weil, com o desenraizamento científico contemporâneo. Processo este que se acentuou com o advento da sociedade informacional, ocorrido a partir de meados do século XX, e com a transformação do conhecimento científico em mercadoria. Ainda de acordo com a autora, a efetivação do desenraizamento operário e camponês foi acompanhada pela “*institucionalização das mercadorias fictícias terra e trabalho*”. Já o desenraizamento tecnocientífico que ocorre na contemporaneidade com a revolução informacional, é acompanhado da “*institucionalização da nova mercadoria fictícia conhecimento*”. Segundo a autora, este processo de mercantilização do conhecimento aumenta “*os riscos do desenraizamento da Ciência e dos cientistas*” (p.93).

A partir de Freyer¹¹, Tunes (2005) pressupõe que tendências determinantes da modernidade industrial, como a possibilidade de se fazer coisas, presentes no quadro da produção científica contemporânea conduziram ao desenraizamento científico. Dentre estas tendências está a mercantilização do conhecimento. Quanto a possibilidade de fazer coisas, segundo a autora, Hans Freyer distingue a relação que o ser humano estabelece entre ele e os seres e entre ele e as coisas. Quando o homem se relaciona com os seres, no seu fazer, ele não tem um controle sobre estes seres, a relação é de reciprocidade. Exemplo: camponês, agricultor. Mas quando o ser humano se relaciona com as coisas, o seu fazer é de total domínio, pois é ele quem as manipula. O exemplo que a autora traz é o do ferreiro. Neste caso, o homem é considerado como “*homo faber*”, ou seja, o homem que faz as coisas das quais necessita e não fica à espera de que elas aconteçam, como é o caso do camponês ou agricultor. A introdução de máquinas pela Revolução Industrial não mudou a natureza da atividade deste *homo faber*, já que a manipulação da matéria-prima por ele e para os seus fins permaneceu. Ainda de acordo com a autora, Hans Freyer coloca que a tendência que marcou a Revolução Industrial foi a perda de espaço da atividade de esperar para a atividade de fazer.

“Em verdade, o que diferencia a atividade de esperar da atividade de fazer é a relação que o homem estabelece com o objeto do seu trabalho. As atividades de esperar, colher e guardar são aquelas que o homem realiza quando em contato com seres; a atividade de fazer coisas é aquela que o homem realiza quando em contato com coisas. E a relação do homem com os seres é diferente da relação do homem com as coisas” (Tunes, 2005 p.95).

¹¹ FREYER, Hans. **Teoria da época atual**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1965.

Hoje, o ser humano cada vez menos se dedica a atividades de espera, o que o distancia da relação com os seres, e cada vez mais ele procura atividades de fazer, aproximando-o da relação com as coisas e da mercantilização, pois com a materialização ou coisificação do mundo, o ser humano, a partir de suas necessidades, manipula e transforma tudo aquilo que ele considera como matéria ou como coisas, incluindo os seres. O que nos leva à visão utilitarista presente no contexto moderno.

De forma análoga ocorre com a produção tecnocientífica e as suas possibilidades de intervir na realidade. Neste caso, a mercantilização do conhecimento é um fator fundamental. Devido a objetivação oriunda do pensamento de Descartes, que possibilita a representação do mundo de forma racional e matemática, que a mensurabilidade tornou-se a lei fundamental no domínio da natureza. Com base neste princípio que a atividade da tecnociência passou a ser a produção de técnicas e instrumentos que possam medir a natureza e, a partir das informações conseguidas, propor teorias que sejam coerentes com estes dados (Tunes, 2005). Assim, o homem utiliza estas técnicas e instrumentos para chegar à verdade. O objeto de conhecimento da tecnociência deixa de ser os seres para ser as coisas, levando à perda de dialogicidade e da relação do homem com os seres.

Segundo Tunes (2005), esta tecnociência pode colocar em perigo a sociedade humana, pois o século XX, que presenciou o surgimento da sociedade de informação, também sofreu grandes transformações advindas da mercantilização do conhecimento presente no fazer Ciência, as quais interferiram sobre a própria relação dos cientistas com o seu trabalho. “*A busca da verdade se dá em meio a requisições utilitárias do individualismo possessivo*” (p. 99). Ainda de acordo com a autora, para a tecnociência o quão verdadeiro pode ser considerado um fato científico, depende da quantidade de pessoas qualificadas, instrumentos e recursos mobilizados. A relação seria direta: quanto mais pessoas, instrumentos e recursos, mais verdadeiro pode ser o fato defendido pelos cientistas. “*Quanto maior for seu prestígio político, maior será sua capacidade de construir novos fatos; quanto maior for a quantia de dinheiro de que dispõe, maior será a capacidade de criar novas verdades*” (p.100). Assim, abre-se a possibilidade das verdades científicas serem as verdades que interessam ao capital.

Bartholo Jr. (1986) faz uma crítica à comunidade científica, por ela aceitar acriticamente a idéia de que a forma moderna da prática científica e o conhecimento a ela atrelado são um fenômeno natural e suprahistórico. Isto se dá, segundo o autor, pela concordância a dois princípios: a realidade universal da Ciência moderna, principalmente, das ciências matemáticas e naturais; e o entendimento de que esta universalidade vem do

fato de que os conhecimentos científicos são o resultado de uma reação cognitiva inata do ser humano quando em relação com o ambiente. Esta concepção naturalista do conhecimento científico compreende que as leis teóricas são universais por existirem leis naturais e o homem é o ser apto a lê-las. Para que esta leitura seja de qualidade, é preciso que ele se abstenha de qualquer outra fonte de informação que de alguma forma possa perturbar ou distorcer a compreensão destas leis naturais, por isso a importância da objetividade e a negação do caráter histórico-cultural do conhecimento científico. Para que esta objetividade se faça presente, é preciso que o indivíduo negue sua particularidade e abstraia-se de si mesmo, de forma que não haja interferência de sua constituição subjetiva. É por meio desta negação de si mesmo que o cientista se considera apto a emitir e receber a forma científica de conhecimento objetivo.

O argumento de Bartholo Jr. (1986) é de que esta forma científica de conhecimento é um produto histórico-cultural e não algo natural. O homem civilizado moderno entende que a forma científica de conhecimento é a forma natural de pensamento, por isso para ele, ela possui um caráter a-histórico, assim como sua própria consciência, entendida como algo dado *a priori* e imutável. Entretanto, não é natural negar a sua própria identidade em nome de uma forma científica de conhecimento objetivo, que dissocia a subjetividade de cada pessoa da sua realidade.

A abstração presente naquilo que a comunidade científica moderna considera como informação significativa, está fora de qualquer contexto histórico-cultural. Além disto, a esta abstração supõe-se uma aptidão sem a qual o indivíduo não estaria apto a reproduzir os resultados obtidos pelos cientistas, condição esta fundamental para uma teoria científica moderna. Esta aptidão é encontrada em todos os indivíduos que se socializaram dentro da civilização moderna, a qual tem como eixo de socialização as relações mercantis. Para estes indivíduos contemporâneos a presença de uma “abstração real” torna-se fundamental para a sua sobrevivência na sociedade. Esta “abstração real” abarca uma consciência dual que permite a viabilização de dois sentidos ao ato de compra/venda de mercadoria: um subjetivo, particular, relacionado com as necessidades e sentimentos de cada pessoa; e um outro lado objetivo, social geral, que caracteriza a todos os indivíduos. É esta relação entre valor de uso e valor de troca que representa a “abstração real” exigida socialmente de cada indivíduo, e que sem a qual ele não subsistiria dentro da “civilização capitalista industrial moderna” (Bartholo Jr., 1986).

Portanto, a abstração não é algo restrito ao pensamento teórico, já que envolve também o campo da ação humana, especialmente no caso de uma sociedade mercantilizada

em que a troca mercantil é a base para a socialização abstrata. Neste caso, a mercadoria seria a abstração das necessidades, desejos e sentimentos dos indivíduos. Mercadoria esta, representada pelo dinheiro, o qual constitui-se na unidade abstraída da sociedade moderna, pois a equivalência de valores de troca possibilitada por ele, faz com que as quantidades físicas de determinada mercadoria sejam substituídas por uma quantidade abstraída da mesma. Como coloca o autor:

“A realidade do valor de troca mercantil é uma realidade abstrata, que depende da desqualificação dos atributos de valores de uso para poder existir. Nesta existência tais atributos são apenas uma “projeção imaginária”, e a substância da mercadoria pode unicamente se expressar na materialidade do dinheiro” (Bartholo Jr., 1986 p.52).

Assim, continua Bartholo Jr. (1986), a troca mercantil é uma ação a-histórica e abstrata. Ao se equivaler os objetos ao dinheiro, ou seja, uma equivalência quantitativa em que as qualidades presentes são transformadas matematicamente, as relações entre causa-efeito são vistas como situações isoladas e restritas, alheias aos diversos contextos histórico-culturais. Isto faz com que somente os homens que participam desta sociedade entendam a lógica da troca mercantil e compartilhem seus conceitos e princípios, ao que o autor designa como “pensamento mecanicista”. Portanto, a pré-formação desta forma de pensar estaria justamente na “abstração real” da troca mercantil. A mensuração e a objetivação presentes neste processo de troca fazem com que as sensações individuais e concretas sejam eliminadas, permanecendo apenas as genéricas e abstratas. Estas sensações gerais abstratas são necessárias para o caráter objetivo do conhecimento dos fenômenos naturais, pois ao se eliminarem as particularidades, permanecem apenas as observações objetivas gerais criadas pela Ciência moderna.

A escola, e aí podemos estender à educação, contribui para esta negação do conhecimento não-científico e validação do conhecimento científico, contribuindo também para o desenraizamento do conhecimento e sua mercantilização. Segundo Weil (2001), o renascimento separou as pessoas cultas da massa, levando ao desenvolvimento de uma cultura alheia às tradições nacionais, separada do mundo, direcionada e influenciada pela técnica forjada em um meio restrito, marcada pelo pragmatismo e fragmentada pela especialização.

“Acredita-se comumente que um pequeno camponês de hoje, aluno da escola primária, sabe mais do que Pitágoras, porque repete docilmente que a terra gira em torno do sol.

Mas de fato ele não olha mais as estrelas. Esse sol de que lhe falam na aula não tem para ele nenhuma relação com aquele que vê” (Weil, 2001 p.45)

Apesar da autora ter como parâmetros um contexto educacional da primeira metade do século XX, sua crítica continua atual. Segundo ela, a instrução de massas limita-se a pegar a cultura moderna criada em um mundo restrito, vulgariza-a e ministra o que sobrou na memória daqueles que querem aprender. O desejo de aprender por aprender tornou-se raro. Os exames exercem sobre os jovens, nas escolas, uma obsessão equivalente à do dinheiro sobre os operários, só que estes têm a atenção toda voltada para o cálculo do dinheiro e os estudantes para o cálculo da nota.

Conclui-se, então, que a visão utilitarista sobre o conhecimento presente no contexto atual, vem dos parâmetros científicos pós-Revolução Industrial, marcados pela quantificação e pela experimentação que deram origem a um pensamento racionalista e mecanicista sobre o mundo. Esta forma de pensar fez com que o homem se dedicasse mais à atividade de “fazer” do que a atividade de “espera”, transformando seres e coisas em matéria manipulável e, portanto, passível de ser mercantilizada. Com isto, o conhecimento científico passou a preponderar sobre o cotidiano, ocasionando o desenraizamento da Ciência e do próprio homem, e a valorização de um conhecimento que permita um “fazer prático”. Na sociedade de mercado, orientada por uma economia de mercado, o que vale é o conhecimento útil que pode servir como mercadoria.

Porém, como o interesse deste trabalho é o contexto universitário, questiona-se: de que forma a universidade contribui e participa desta sociedade de mercado em que vivemos? Como a mercantilização do conhecimento se faz presente nestas instituições de ensino superior?

3. A mercantilização do conhecimento na universidade

3.1. A universidade em uma sociedade de mercado

No cenário de uma economia de mercado, onde o conhecimento é tido como a mercadoria mais valiosa, a universidade passa a ter por parte do Estado uma importância vital, já que é ela a responsável por garantir a produção de conhecimentos científico-tecnológicos que podem ser repassados ao setor de produção industrial e, assim, levar o país ao desenvolvimento econômico e social.

Segundo Goergen (1998), a criação de instituições com a finalidade de se produzir Ciência e de se transpor os seus alcances para a prática, ocorreu no início da Idade Média, a partir do século V, e foi uma consequência da concepção de que a Ciência era o meio pelo qual o ser humano teria acesso à realidade. Desde então, ela passou a ser vista como propulsora do desenvolvimento e símbolo do progresso, estabelecendo-se a relação entre Ciência e desenvolvimento humano e social. Assim, o homem começou a preocupar-se em fazer Ciência e com o tempo esta passou a ser valorizada pelo sentido prático de seus resultados. Aos poucos, a universidade também incorporou o “sentido prático do saber”, de forma que a expectativa com relação a ela passou a ser de um agente produtor de conhecimentos úteis e de formador de profissionais capacitados para trabalharem em um mundo moldado pela Ciência e pela tecnologia. Devido a mentalidade neoliberal que transformou e dominou o mundo, a Ciência passou a servir como um instrumento para potencializar e justificar o lucro, princípio básico deste sistema político-econômico. Desta forma, a capacidade de se produzir conhecimento tornou-se um dos principais fatores de distribuição de poder econômico, pois os países líderes da economia são aqueles que detêm os melhores lugares neste tipo de produção.

A adoção do mercado como referência também pode ser encontrada na forma como a unidade ensino, pesquisa e extensão vem sendo oportunizada. Atualmente, associa-se ensino e pesquisa à extensão, como uma prestação de serviços comunitários e/ou como meio para se estabelecer convênios com empresas. Isto ocorre porque se confunde extensão com instrumento para se obter mais recursos e melhorar o orçamento da instituição ou do departamento; ou então, como uma forma da universidade retornar à sociedade os investimentos que recebeu. Esta maneira de entender o que seria a extensão universitária faz-se presente no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) ao se estabelecer os objetivos e as metas do ensino superior. Segundo o documento, cabe às instituições de ensino superior: *“Garantir, (...) a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional”* (Plano Nacional de Educação, 2001 p.45).

Como coloca Moraes (1998), a extensão deveria ser compreendida como extensão de pesquisa e ensino e não a pesquisa e o ensino como extensão de serviços. Segundo Schugurensky & Naidorf (2004), até a década de 1980, o modelo de interação universidade/empresa muitas vezes tinha a forma de “programas de educação cooperativa”, onde os currículos eram elaborados para atender as necessidades das fábricas, e os alunos

dedicavam parte de seu tempo à sala de aula e outra parte à empresa. Depois, este modelo foi substituído por outro marcado por um aumento na transferência de tecnologia das instituições universitárias às empresas e pelo comércio dos trabalhos acadêmicos.

Na associação entre ensino, pesquisa e extensão deveriam ser rejeitados projetos que visassem substituir um sistema de Ciência e tecnologia público e estatal, por outro que esteja de acordo com as necessidades empresariais (Mancebo, 2004). Preocupa a forma como se compreende o papel da extensão universitária, pois ela apenas contribui para que se estabeleça um regime de servidão da universidade ao sistema econômico.

As instituições universitárias cumprem na revolução informacional, citada por Tunes (2005), o papel que as indústrias têxteis cumpriram na Revolução Industrial: a responsabilidade pela geração de produtos que alimentam a economia de mercado que, no contexto atual, seria o conhecimento e a mão-de-obra especializada. A partir disto, corroboramos com a reflexão da autora, levantando duas questões, não para serem respondidas, mas para serem pensadas: estaríamos vivendo uma reedição do “moinho satânico” citado por Polanyi (2000)? Que rupturas o tecido social moderno poderá sofrer e que repercussões isto terá para a sociedade?

Para darmos continuidade à discussão sobre a universidade no contexto da economia de mercado atual, não podemos deixar de fazer um resgate das idéias presentes na proposta universitária humboldtiana, apresentadas na primeira parte desta discussão, as quais nos ajudam a vislumbrar os caminhos tortuosos que o ensino universitário trilha e que a atual proposta de reforma do ensino superior pretende reforçar e perpetuar.

De acordo com Bartholo Jr. (1992; 2001), no início do século XIX o contexto político-universitário alemão era caracterizado predominantemente por quatro tendências. A primeira dizia respeito à universidade tradicional e conservadora, separada das atividades de pesquisa empírico-sistemática, focada na transmissão de conhecimentos e negando-se a um comprometimento utilitarista-tecnológico. Na segunda tendência, a universidade é abandonada em nome de uma “escola científico-profissionalizante especializada de nível superior”, fruto de um projeto político pedagógico iluminista radical, que concebia a atividade científica como geradora de conhecimentos úteis, sistematizados em enciclopédias e tecnologicamente instrumentalizados. Esta escola científico-profissionalizante seria a representação de um sistema estatal de ensino integrado. A terceira tendência, representada pelo projeto pedagógico iluminista reformista, compartilhava do viés utilitarista sobre a prática científica defendido pelo “projeto iluminista radical”, mas não relegava a universidade ao passado nem a substituíria por um

sistema de direção estatal. A idéia era adaptar a instituição universitária, por meio de reformas administrativas, aos novos imperativos, na busca de um “compromisso pragmático”. E por fim, a quarta tendência, o projeto universitário humboldtiano, representado pela fundação da Universidade de Berlim.

Conforme o autor, a nova instituição universitária alemã foi criada em 16 de agosto de 1809, via decreto assinado por Frederico Guilherme I. O objetivo desta proposta era proporcionar algo novo, que não seguisse os pressupostos da universidade tradicional nem do projeto pedagógico utilitarista-iluminista, ou seja, ela não veio como fruto de uma reforma universitária, mas sim como uma nova possibilidade de concepção de espaço universitário. Sua fundação só ocorreu após a derrota da Prússia para Napoleão (1806-1807), pois isso levou a uma perda de territórios e com eles várias universidades, tais como: Duesburg, Paderborn, Erlangen, Erfurt, Münster, Göttingen e Halle.

A idéia norteadora deste novo projeto de universidade foi proposta por Wilhelm von Humboldt (1769-1859), com base no humanismo idealista de Schiller, Schelling e Fichte. Este pressuposto central entendia a Ciência “(...) *como um produtivo pensar-se a si mesma de verdade em sua generalidade, que se liberta de todas as autoridades e fins imediatos do saber, para se constituir numa atividade de auto-reflexão que reconstrói a totalidade do mundo como consciência de princípios*” (Schelsky, 1963 *apud* Bartholo Jr., 1992 p.36)¹².

A autonomia universitária seria o espaço institucional onde pensamento e realidade encontrar-se-iam e, de forma voluntária, se transformariam. Seria o espaço de “solidão” e “liberdade”, que teria como opositor o projeto pedagógico utilitarista-iluminista e a transformação das instituições universitárias em universidades “escolarizadas”, as quais apenas seguem os princípios de utilidade e especialização. “Solidão e liberdade” são metáforas que representam a destutelarização do intelecto, pois para Humboldt, a formação universitária deveria ser estruturada com o objetivo de “(..) *metamorfosear tanto mundo quanto possível na própria pessoa (...) pela vinculação do nosso eu com o mundo para as mais gerais, provocantes e livres inter-relações*” (Bartholo Jr., 1992 p.37). Por isso a tutelação do saber defendida pela Ciência e por ela implantada no ambiente universitário, não é viável nem válida, pois limita o pensar e o autoconstruir da pessoa, subordinando-os aos ditames mercadológicos sob os quais a Ciência se subjugava.

A concepção de Humboldt sobre universidade se contrapõe com a do projeto pedagógico utilitarista-iluminista, porque o seu pressuposto é de que a reflexão filosófica

¹² Palavras do discurso de Humboldt perante a Academia de Ciências de Berlim, em Janeiro de 1809, citado por Schelsky *apud* Bartholo Jr., 1992, p.36.

deve ser o âmago da atividade universitária e que todos, professores e alunos, teriam acesso a ela de forma imediata. Portanto, o conhecimento produzido e oportunizado na universidade não seria restrito a alguns nem simplesmente transmitido de forma vazia por aqueles que o dominam para aqueles que o desconhecem. Os alunos quando entram para a universidade, trazem consigo suas vivências de mundo que permitem a ele se inserir diretamente na reflexão crítico-filosófica, sem ter que antes serem preparados para isto, para o pensar crítico, nem ter o seu pensamento direcionado à produção de um conhecimento considerado de aplicação direta, ou seja, utilitário. Isto demonstra que o projeto humboldtiano é incompatível com o pragmatismo presente na concepção de uma universidade “escolarizada” (Bartholo Jr., 1992). Humboldt dá ênfase à unidade entre pesquisa e ensino como sendo esta uma característica necessária a uma formação ética por meio da Ciência. Para ele, este tipo de formação permite que professores e alunos sejam vistos com indivíduos em formação e não como pessoas que, por estarem naquele ambiente, acumulam conhecimentos. O fundamental não é a quantidade de conhecimentos que alguém tenha, mas a sua constante busca pela verdade. A organização da universidade como instituição de ensino não deve ser feita com vistas à “posse da verdade”, mas sim, como instituição de aprendizagem pautada na “busca de verdades”.

Mas, no que as idéias de Humboldt nos apóiam ao analisarmos a universidade contemporânea? Para responder a esta questão, com a ajuda de Bartholo Jr. (2001), discutiremos alguns dos pressupostos defendidos por Humboldt. O primeiro é a liberdade de ensino e aprendizagem de professores e estudantes. Neste caso, Humboldt diferencia a liberdade presente nas escolas superiores da existente nas universidades. Nas escolas, os professores estariam lá por causa dos estudantes, e na universidade, professores e alunos estão lá em confronto “com a Ciência pura”. Eles têm o privilégio da liberdade frente ao pragmatismo da aprendizagem e da formação pessoal. De acordo com Bartholo Jr. (2001), se fôssemos aplicar este critério para as universidades atuais, verificaríamos que a maioria delas não passaria de “centros escolares de formação profissional cientificada”.

O segundo pressuposto humboldtiano é a unidade de ensino e pesquisa. Segundo o autor, este princípio fazia parte da realidade acadêmica de Humboldt (1809), entretanto, hoje esta unidade é impossível, pois para que se possa pesquisar exige-se que o indivíduo tenha como pré-requisito um curso superior completo. O que, muitas vezes, ainda não é suficiente, requerendo-se também um mestrado, seguido de um doutorado e, se possível, também de um pós-doutorado. De onde se conclui, que os diplomas expedidos atualmente pelas universidades nos atestam uma competência cada vez menor. Culpa do mercado que

vê os diplomas universitários como referenciais de aptidão ao trabalho, fazendo com que as universidades sejam vistas como “fornecedoras de credenciais” (Casper, 2002).

O terceiro princípio humboldtiano é o da autonomia da Ciência como cultura, a qual deveria ser promovida pelo Estado, mas sem perder de vista a liberdade para pesquisar e para a formação pela Ciência (Bartholo Jr., 2001). Esta autonomia é representada pela eterna busca na Ciência e pelos limites que o Estado deve ter ao intervir na universidade, portanto, autonomia da Ciência significa liberdade em relação à política. Entretanto, esta liberdade ou autonomia é muitas vezes inibida pela burocracia estatal, já que é o Estado o patrocinador da pesquisa, ou então pelo poder legislativo, que na ânsia de atender ao seu eleitorado impõe limites à liberdade de pesquisa. Além disto, autonomia em relação à política não é apenas limitar a ação do Governo sobre a universidade, mas sobre o abuso político, sobre os interesses particulares e, também, autonomia para o corpo docente e discente (Casper, 1997).

Com relação à estrutura da universidade, de acordo com Bartholo Jr. (2001), a partir da segunda metade do século XX, foram feitas mudanças para que essas instituições se tornassem centros de produção e transmissão de conhecimento. Essa estrutura teve por base três pontos de apoio advindos do contexto norte-americano: o departamento, o currículo e o campus. É sobre essa tríade que se fez a transformação da universidade em unidades fabris, que reproduzem o tipo de conhecimento necessário à civilização tecnológica. Como consequência deste processo, o autor aponta para a questão da empregabilidade, pois é mais lucrativo empregar um “cérebro novo”, recém-treinado de acordo com os últimos avanços tecnológicos, do que manter um “cérebro obsoleto” ou arriscar-se em seu aprimoramento. Portanto, os princípios que ligavam a formação profissional-universitária com a formação ética da pessoa são coisas do passado.

Esta prioridade à formação profissional oportunizada nas universidades traz algumas consequências que merecem ser pensadas e ponderadas. Uma delas é a sujeição da instituição universitária aos ditames do mercado de trabalho, tornando-a uma mera prestadora de serviços e não uma formadora, por meio do ensino e da pesquisa, de profissionais críticos. A visão da universidade como prestadora de serviços, segundo Moraes (1998), traz uma mudança nas figuras do professor e do pesquisador. De acordo com o autor, eles passam a agregar as tarefas de consultor e administrador, de forma que o ensino deixa de ser sua principal atividade e a pesquisa passa a ter maior relevância.

Neste aspecto, Tunes (2005) traça um paralelo entre o sistema de produção fabril e a produção tecnocientífica. Segundo ela, tanto um quanto o outro, possui uma tendência

análoga de decompor o trabalho em partes elementares. O que daria suporte à divisão de trabalho tecnocientífico seria o aparato burocrático, pois ele permite que se efetive a decomposição da produção tecnocientífica nas partes elementares que o constituem, tendo como objetivo o aumento quantitativo de sua produtividade. Os cientistas, neste caso, seriam equivalentes aos operários.

Segundo a autora, os efeitos desta burocratização podem ser vistos no formato rígido e padronizado exigido para os artigos científicos e na cobrança existente sobre a quantidade de artigos publicados por um cientista. Quanto mais ele publicar, mais bem conceituado ele será. Esta valorização com base na quantificação pode reforçar a mercantilização da tecnociência. Aliada a esta burocratização há a produção de atividades superespecializadas que alienam o cientista, tanto quanto os operários foram alienados com o advento da Revolução Industrial. Desta forma, na produção tecnocientífica, cada grupo de trabalho realiza apenas uma parte do processo de produção, sem haver necessidade de se conhecer as outras partes que o compõem. Desta forma, assim como na indústria, o trabalhador/cientista perde a noção do todo, gerando uma impessoalidade e uma desresponsabilização com relação ao que é produzido.

Moraes (1998) também aponta uma outra alteração adquirida pela universidade como prestadora de serviços, a forma como ela controla o seu próprio caminhar. Convencionalmente, os orçamentos universitários são submetidos a um planejamento interno conforme as diretrizes estabelecidas pelos órgãos colegiados. Entretanto, cada vez mais as verbas extra-orçamentárias têm complementado os recursos disponíveis. Geralmente, as verbas advindas de órgãos financiadores públicos, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), por exemplo, tem o seu uso determinado por uma relação existente entre o professor/grupo de pesquisa e a agência financiadora, sem passar pela verificação dos organismos internos da universidade. Desta forma, a própria instituição perde o controle sobre uma parte de suas despesas, já que elas são manejadas fora dos canais normais, o que acaba por influenciar o próprio orçamento interno, pois estes recursos externos interferem no uso de espaços, instalações e equipamentos.

Percebe-se por detrás desta concepção sobre o papel da universidade, tal como analisado anteriormente, uma visão utilitarista que concebe a função da instituição universitária como a de atender às necessidades do Estado e da sociedade, ou seja, uma agência prestadora de serviços estatais e sociais. Idéia defendida por Kawasaki (1997), ao afirmar que, como o conhecimento básico e acadêmico é pago pela sociedade, as

universidades precisam desenvolver projetos de pesquisa e educação voltados para as áreas de relevância social e econômica, por meio de parcerias com setores da sociedade, tendo em vista estudos que possam subsidiar intervenções na realidade nacional e regional. Tais parcerias não se constituiriam em uma prestação de serviços, pois o retorno social deve ser uma das principais metas da universidade, tal qual em universidades de países avançados em que o modelo universitário adotado está em consonância com o modelo econômico e com as leis de mercado. A autora entende que não é papel da universidade resolver problemas sociais, mas formar profissionais tecnicamente, cientificamente e socialmente competentes, para enfrentar os desafios sociais. Para isto, ela sugere a criação de centros de pesquisa que levem em consideração a demanda social, principalmente, do setor produtivo.

Apesar da autora reforçar que as parcerias não seriam uma terceirização da universidade, mas sim um confluir de espaços, é esta a idéia que se passa. É também esta visão que se faz presente quando centramos nosso olhar sobre as atividades de pesquisa cobradas e incentivadas por parte do Estado. Portanto, a partir do momento que a universidade se redime e limita-se a atender às necessidades de mercado, que visa o uso e a aplicação utilitarista do conhecimento, ela se perde em sua ação e passa a ser mais um acessório da economia de mercado.

Assim como se posiciona Bartholo Jr. (2001), a intenção aqui não é adotar as idéias de Humboldt como um modelo universitário, mas sim, traçar um paralelo entre o contexto em que ele se encontrava e as soluções que propôs aos problemas vigentes, e o contexto e problemas presentes na universidade contemporânea. De acordo com o autor, Humboldt encontrava-se em um contexto em que o Estado e a sociedade iluministas voltavam-se para uma formação profissionalizante, pragmática e cientifizada como forma de se atingir o progresso. Conforme declara, “*o movimento em prol de um saber prático útil impulsiona a reforma da universidade tradicional, transformando-a numa escola superior especial para formação profissional*” (p. 52). Para contrapor esta idéia, Humboldt propõe uma nova universidade, pautada na ética da Ciência contra a “Ciência pragmática” (utilitarista) e a favor da “Ciência pura”(em eterna busca pela verdade).

Infelizmente, constata-se que, apesar de muitas mudanças terem ocorrido entre 1809 e os dias atuais, a universidade contemporânea permanece essencialmente iluminista, sofrendo reformas como forma de se adequar às novas exigências contextuais, norteadas por uma visão de Ciência utilitarista e pragmática, a qual acredita-se levará o país ao progresso. Vemos, portanto, como já colocado por Bartholo Jr. (1992), uma universidade

“escolarizada”, voltada não para a formação humanista geral, mas para o acúmulo de conhecimentos considerados práticos e, portanto, úteis.

A eterna busca pela verdade, proposta por Humboldt como um dos princípios fundamentais da universidade, é esquecida em nome da busca por conhecimentos que possam servir como mercadoria, como matéria-prima para a indústria e/ou para o comércio entre países. Isto afeta a própria estrutura da universidade, que deixa de ser um local de cooperação entre cientistas de diferentes áreas, unidos pela busca comum ao conhecimento. Não há uma comunhão de interesses pelo conhecimento em si, mas sim uma compartimentalização em departamentos ou institutos, onde cada grupo de pesquisadores está voltado para os seus próprios problemas e pesquisas. Mesmo dentro do próprio grupo, nem sempre se oportuniza o diálogo para o compartilhar de conhecimentos. Como muito apropriadamente coloca Tunes (2005) e Bartholo Jr. (2001), a produção tecnocientífica é equivalente à produção fabril.

“Os departamentos são as unidades operacionais das ‘universidades/fábricas’. Os professores são as ferramentas-agentes de uma ‘linha de montagem’ (o currículo), mas ao mesmo tempo representam os produtos finais de tal linha. Na operacionalização departamental dos ‘currículos/linhas-de-montagem’ os estudantes são a matéria-prima a ser transformada, cujo estado futuro é espelhado diante deles nas figuras dos professores, como ‘ferramentas preparadas para produzir cérebros para profissões específicas’. Resulta da ‘grande desqualificação provincializante do intelecto’, adestrado para ser ‘algo utilizável’ exclusivamente para aquele fim para o qual a linha de montagem está ajustada” (Bartholo Jr., 2001 p.56).

Tunes (2005), como já destacado na segunda parte desta discussão, traz três formas de mercantilização do conhecimento que não estão associadas a produtos nem a marcas. São a nova organização do trabalho, a crença no caráter “salvador” da tecnociência e a validação do conhecimento pela Ciência. Todos estes mecanismos, de alguma forma, se fazem presentes na organização da universidade brasileira moderna. A cobrança aos docentes, por parte de órgãos federais ligados à educação superior, com relação à quantidade e a relevância de sua produção científica e associando-a a avaliação dos cursos universitários, é um bom exemplo sobre como a nova organização do trabalho atinge a instituição universitária. Se a produção científica do professor for considerada como adequada, o curso ao qual ele está ligado também terá uma boa avaliação. Portanto, o sucesso da instituição universitária depende do sucesso de seu quadro docente. A valorização do conhecimento científico em detrimento do conhecimento cotidiano e a convicção de que este saber cientificado solucionará os problemas do país, levando-o ao progresso e

trazendo o desenvolvimento a todos, estão retratados nos documentos oficiais que regulamentam e estruturam a instituição universitária.

Para situar esta concepção mercadológica de Ciência no contexto universitário brasileiro, analisaremos alguns pontos do Anteprojeto de Lei de Reforma da Educação Superior, que atualmente está em discussão e também de alguns documentos que dão apoio para tal proposta de reforma. O Anteprojeto que aqui será discutido refere-se à versão oficial de 29 de Julho de 2005, aprovada pelo então Ministro de Estado da Educação, Tarso Genro.

Na exposição de motivos do Anteprojeto, afirma-se que o desafio que o ensino superior no Brasil tem pela frente é o de liderar a “(...) *construção de um projeto nacional de um País que aspira legitimamente a ocupar um lugar valorizado na divisão internacional do conhecimento*” (p.2). É com vistas a este objetivo maior que se pauta a atual proposta de reforma universitária. Neste sentido, defende-se uma universidade autônoma voltada para a geração, disseminação e transferência de conhecimentos e tecnologias, cultura e arte; à formação acadêmica e profissional de qualidade nacional e internacional; e por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão contribuir para o desenvolvimento sustentável da região onde se encontra a instituição.

Vê-se nesta proposta, uma preocupação em delegar à universidade tanto a responsabilidade pelo desenvolvimento de pesquisas quanto pela formação profissional. Ao contemplar estas duas frentes, tem-se a impressão de que a discussão sobre o papel da universidade, se produção de conhecimentos ou se formação de profissionais, estaria encerrada. Entretanto, analisando-se o Anteprojeto e os documentos a ele associados e sobre os quais a proposta se baseia, percebem-se algumas distorções que não só fomentam o debate sobre a função da universidade como também trazem à tona outras questões a serem discutidas.

No artigo 19, inciso III, que trata dos compromissos que cabem à universidade enquanto instituição autônoma constata-se uma separação entre formação acadêmica e profissional, ou seja, o indivíduo é formado para ser um pesquisador ou para ser um profissional técnico. Com isso, acaba-se com a concepção de promover, por meio do ambiente universitário, uma formação humanista geral, além de levar à separação entre aquele que pensa e pesquisa, e entre aquele que faz e trabalha. Um outro ponto é com relação à pesquisa acadêmica. Apesar de nos artigos 4º, 5º e 19 do Anteprojeto, que tratam das finalidades e dos compromissos do ensino superior e das universidades, ser defendida a pesquisa de forma geral, em outros pontos, como o artigo 12 que se refere à pós-graduação

e na própria justificativa do projeto de reforma, fica muito evidente a primazia dada à pesquisa científico-tecnológica, com vistas à produção de patentes e tecnologias que possam ser absorvidas pelas indústrias e/ou postas à venda no mercado nacional e internacional de conhecimentos. Percebe-se isto no apoio declarado à lei nº 10.973/04, de Incentivo à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica e, ao afirmar que, apesar da produção científica brasileira ter crescido em número e em qualidade, não se obteve este mesmo crescimento na transferência dos conhecimentos tecnológicos produzidos ao setor produtivo.

“Embora o Brasil apresente índices de crescimento na produção científica superiores à média americana e da comunidade européia, a produção de patentes e as transferências ao setor produtivo são relativamente baixas”.

“É um desafio gigantesco compatibilizar o demonstrado potencial de crescimento científico (...) com a geração de produtos capazes de competir nos mercados externo e interno e de incorporar média e alta tecnologia nos processos produtivos. Assim agindo, pode a Nação tornar-se mais competitiva, gerar mais empregos e melhorar a qualidade de vida de toda população, fechando o ciclo virtuoso do crescimento sustentável” (Exposição de motivos. Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior, p.25).

Esta expectativa de que a Ciência e a tecnologia vão trazer melhorias sociais a todos e levar ao desenvolvimento sustentável, também condiz com o segundo mecanismo de mercantilização do conhecimento proposto por Tunes (2005), onde se acredita que as inovações tecnológicas e a produção de conhecimentos resolverão nossos problemas. Neste sentido, a reflexão de Dias Sobrinho (2005) é bem pertinente:

“Há uma crença quase determinista no conhecimento como insumo econômico de grande importância estratégica para a competitividade dos indivíduos, das empresas, das corporações empresariais e para os países desenvolvidos. É como se não houvesse nenhum problema na tão glorificada sociedade do conhecimento e em sua correlata economia do conhecimento. A idéia vendida como verdadeira é a de um saber planetário, alimentado pelo determinismo da tecnologia como motor e equalizador do progresso, e da crença religiosa no mercado global substituindo as desigualdades nacionais e eclipsando as injustiças no acesso e nos usos do conhecimento” (Dias Sobrinho, 2005 p.167-168).

Na proposta de Anteprojeto, fica claro o incentivo de pesquisas científicas voltadas às áreas que podem alimentar a economia de mercado, pois são estas que vão possibilitar o alavancar do progresso nacional e assim resolver ou minimizar os problemas sociais e econômicos do País, levando-o a sustentabilidade e inserindo-o no bloco dos países soberanos. Portanto, a função da universidade seria a de prover o mercado de conhecimento brasileiro com a produção de conhecimentos que possam se constituir em

mercadoria e com a formação de profissionais que possam servir ao mercado de trabalho, dando continuidade à economia de mercado. Esta idéia é reforçada na preocupação em atender as exigências do mercado, evidenciada na participação de representantes da Confederação Nacional de Indústrias (CNI) nas discussões sobre o teor e a abrangência deste documento sobre a reforma no ensino superior e, cuja ênfase, está no incentivo à formação profissional para o mercado.

Da mesma forma, ao tratar das políticas sociais, este enfoque na profissionalização se faz presente. Ao esclarecer as razões da sociedade para apoiar a reforma universitária, o Anteprojeto chama a atenção para a necessidade de se expandir o ensino superior público nas cidades interioranas, para que os jovens, a partir de sua formação, possam contribuir para o desenvolvimento social e cultural de suas cidades, ao inserirem-se no mercado de trabalho. Os cursos daí oferecidos pelas instituições seriam de acordo com a demanda local. O incentivo à expansão do ensino superior público é, sem dúvida alguma necessário, mas amarrar este crescimento somente à formação profissional e não à formação humanista geral, é reduzir a universidade a uma escola técnica.

Ainda com relação a este aspecto, a sexta diretriz do Anteprojeto de reforma do ensino superior refere-se à implantação de políticas afirmativas nas instituições federais, de forma a diminuir a desigualdade e o desperdício de talentos. Assim, argumenta-se que as pessoas pertencentes às classes menos abastadas, mesmo apresentando “capacidade criativa”, “vocaçãõ” e “talento para os estudos”, não conseguem chegar ao ensino superior. Enquanto que outros, pertencentes às camadas sociais de melhor poder aquisitivo, mesmo não tendo propensão aos estudos, “vocaçãõ específica” ou “talento comprovado”, concluem o ensino superior. Além disto, segundo consta no documento, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), indicam que o acesso de pessoas negras e pardas às instituições de ensino superior é bem inferior ao de indivíduos brancos. Assim, para diminuir este quadro de exclusão social, a proposta estabelece que, no prazo de 10 anos, cada instituição de ensino superior deverá cumprir a meta de 50% das vagas por curso, serem preenchidas por pessoas egressas integralmente do ensino médio público, especialmente, afrodescendentes e indígenas, respeitadas as proporções regionais.

Concorda-se que a preocupação com as minorias sociais e com os menos favorecidos deve estar presente em todas as diretrizes governamentais, mas é preciso ter cuidado para, ao apoiar ações afirmativas, não acabar criando novas situações discriminatórias. Um exemplo disto é usar como justificativa para ações inclusivas a aferição de talentos e aptidões. Esta concepção aparece também no Plano Nacional de Educação (lei nº

10.172/01), documento que serve de base para que Estados, Distrito Federal e Municípios elaborem seus planos decenais. Ao tratar do financiamento e da gestão do ensino superior, coloca-se dentre outras, a seguinte meta: “*Estimular as instituições de Ensino Superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos*” (Plano Nacional de Educação, 2001 p.46).

Segundo consta na atual Constituição da República Federativa do Brasil é objetivo fundamental do Estado promover o bem de todos, sem qualquer preconceito ou discriminação, pois todos são iguais perante a lei, sendo a educação um direito social. Ainda, segundo o Capítulo III que trata da educação, da cultura e do desporto: “*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, capítulo III, artigo 25). Isto demonstra, que a seleção de talentos em quaisquer classes fere os direitos garantidos pela nossa Constituição e não resolve o problema de acesso ao ensino superior pelas classes menos favorecidas, pois os que forem julgados como com “pouco ou nenhum talento” não serão beneficiados nem terão o mesmo direito que outros do mesmo grupo social, considerados como “talentosos”. Promover este tipo de seleção é transformar os indivíduos em fontes de investimentos que, depois de um certo tempo, gerarão lucros para o Estado. O lema é: “Investir em quem dará retorno”. Portanto, prega-se uma política de inclusão com o objetivo de diminuir a discriminação e a falta de oportunidades para todos, mas por meio de novas ações restritivas e discriminatórias. Se todos têm direito à educação e a promoção desta é dever do Estado, todos devem ter acesso a ela, independente de classe social, cor, descendência cultural e tipo de educação oportunizada.

Compreende-se por detrás destas propostas, não uma verdadeira preocupação com o contexto social de pobreza e falta de oportunidades que muitos brasileiros vivem, mas um interesse maior em promover o acesso em massa ao ensino superior com o objetivo de formar profissionais para alimentar o mercado e perpetuar o tipo de economia vigente. Entretanto, como bem argumenta Oliveira (2003), a desigualdade social em uma sociedade capitalista não advém de diferentes aptidões individuais, mas do próprio sistema econômico que sobrevive e se mantém a partir destas desigualdades. Para que a produção capitalista se sustente faz-se necessária a existência de condições diferenciadas de acesso à propriedade dos meios de produção. E, como já vimos ao tratarmos da criação da economia

de mercado, o que importa é o sistema econômico e não a sociedade, pois é o dinheiro que determina o poder de compra, que por sua vez permite que os preços regulem a produção e o lucro dos produtores, assim como, a ordem na distribuição de bens.

Para contribuir com esta discussão, trazemos novamente Polanyi (2000) e duas questões apresentadas por ele ao tratar das conseqüências sociais advindas da Revolução Industrial, mas que no contexto social moderno permanecem atuais: “*Que ‘moinho satânico’ foi esse que triturou os homens transformando-os em massa? (...) Qual foi o mecanismo por cujo intermédio foi destruído o antigo tecido social e tentada, sem sucesso, uma nova integração homem-natureza?*” (Polanyi, 2000 p.51).

Segundo o autor, a Revolução Industrial trouxe o progresso para os instrumentos de produção, mas também uma imensa desarticulação social, em que aldeias foram destruídas, grandes áreas devastadas, pessoas transformadas em mendigos e ladrões. Tudo isto devido à crença e a busca por um progresso econômico que se acreditava ser inevitável e cujo ritmo era inabalável. Estabeleceu-se a economia de mercado que trouxe uma mudança no contexto social, que deixou de agir motivado pela sua necessidade de subsistência para agir em busca de lucro. O crescimento da indústria com suas máquinas especializadas e o aumento da demanda por produtos levaram à procura por mais matéria-prima e trabalho, representados respectivamente pela natureza e pelo homem, que acabaram sendo transformados em mercadorias. Acreditava-se que os bens materiais resolveriam todos os problemas da humanidade, portanto, o preço cobrado pelo progresso desenfreado justificava os benefícios que a sociedade viria a ter.

Voltando aos dias atuais, vemos que tal crença pouco se alterou. A mudança talvez seja no tipo de mercadoria hoje valorizada, no caso, o conhecimento. Para sustentar este novo momento econômico, os homens são transformados em mão-de-obra pelo incentivo à formação profissional voltada às necessidades do mercado de trabalho, camuflado sob o discurso de ações afirmativas e políticas sociais. Neste cenário, a universidade é o grande motor do progresso, pois é ela a responsável pela formação destes profissionais que adentrarão ao mercado e, também, pela produção dos conhecimentos que o mobilizarão. Como coloca Dias Sobrinho (2005):

“O que o pensamento dominante espera hoje da educação superior tem um foco muito mais centrado na função econômica e nas capacidades laborais. As principais demandas atuais têm um sentido muito mais imediatista, pragmático e individualista. A ortodoxia neoliberal e suas práticas levam as universidades a abandonar, ao menos em parte, sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, devendo elas

passar a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência central” (Dias Sobrinho, 2005 p.167)

A adoção do mercado como referencial para as atividades desenvolvidas pela universidade, pode ser evidenciada pelo incentivo ao estabelecimento de parcerias entre empresas e a universidade, visando o financiamento de pesquisas e projetos. Tal possibilidade é claramente exposta e fomentada pela lei nº 10.168/00 que regulamenta o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação. O problema é que ao se aceitar o financiamento de pesquisas por instituições não-públicas, abre-se o precedente de serem custeados somente os projetos que atendam aos interesses das empresas e indústrias, não sendo contemplados outros estudos que fujam das prioridades do mercado. Isto poderia ser amenizado se, em contrapartida, o Estado não privilegiasse determinadas áreas do conhecimento em seus programas de fomento e em suas diretrizes governamentais. Entretanto, o que se percebe é uma valorização de pesquisas na área científico-tecnológica, o que nos permite inferir que a autonomia pregada na atual proposta de Anteprojeto de Lei de Reforma da Educação Superior, não é tão real assim, já que a preferência por determinada área da Ciência, no caso, a que viabiliza a produção de conhecimentos que servem ao mercado da informação, denota uma interferência do Estado sobre a universidade e a sua respectiva produção científica.

Isto pode levar a uma perda da liberdade acadêmica, e a universidade poderá ver-se presa às prerrogativas políticas e empresariais e, sem liberdade, não há autonomia (Vaidergorn, 2001). Na verdade, o que se observa é uma distorção de conceitos, onde autonomia vira desresponsabilização. Ao fomentar o convênio da universidade com fundações e empresas, o Governo deixa de se responsabilizar por determinadas áreas de pesquisa e, em certa medida, pela própria instituição universitária, o que não deixa de ser uma forma “mais amena” de privatização do ensino superior público. Para que se tenha uma verdadeira autonomia universitária, é preciso que a universidade possa definir suas próprias linhas de pesquisa e suas prioridades, independentemente de financiamentos estatais ou privados (Chauí, 2003). Cabe lembrar que, para Humboldt, a interferência do Estado sobre as instituições universitárias deve ser mínima, e que não se pode exigir delas nada que esteja relacionado a ele, pois quando as universidades cumprem sua função, elas atingem também as metas do próprio Estado.

Conclui-se que a universidade brasileira cumpre, na atualidade, o papel de viabilizadora de uma economia de mercado voltada para o comércio de conhecimentos e

que, assim como na Revolução Industrial, promove a desestruturação social pela servidão do homem ao mercado, a destruição do Meio e a busca predatória pelo progresso.

Este é o cenário em que se encontra atualmente a universidade brasileira. De um local onde se poderia oportunizar a formação humanista do indivíduo, tendo por princípios, a liberdade, a cooperação e a Ciência como uma eterna busca, ela se vê reduzida a mais um acessório do sistema econômico. Além disto, encontra-se subjugada junto com a sociedade, a uma economia de mercado voraz, cujo objetivo único e precípua é o de obter lucro, e que transforma homens, natureza e conhecimentos em simples mercadorias.

Após este panorama apresentado sobre como é constituída a instituição universitária brasileira contemporânea, fica uma questão: de que forma a visão utilitarista e pragmática presente na mercantilização do conhecimento, pode se apresentar em nosso contexto universitário atual? Concentraremos essa discussão, acerca da visão utilitarista sobre o conhecimento na universidade, nos cursos de Licenciatura. Este foco deve-se por entendermos que, sendo a ação docente voltada para a formação de pessoas, torna-se imprescindível que os professores sejam profissionais reflexivos, no sentido de usarem o seu pensar como norteador de sua ação e não serem apenas profissionais reprodutores de técnicas e conhecimentos já prontos.

3.2. Formação de professores: a visão utilitarista presente nos cursos de Licenciatura

Os primeiros cursos superiores para formação de professores surgiram no Brasil nos anos 30, devido à regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Em vista disso, foram criadas novas unidades de ensino ligadas a diferentes projetos de universidade, que surgiram entre os anos de 1931 a 1939, com modelos de organização variados, norteados por várias formas de se entender qual seria o objetivo desses cursos de formação de professores e qual seria o papel a ser desempenhado pela universidade. Esses projetos abarcavam correntes de pensamento político que iam desde o autoritarismo até o liberalismo (Candau, 1987).

Em 1931, com a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, foram estabelecidos padrões para o ensino superior, levando à reforma da Universidade do Rio de Janeiro, a qual serviria como modelo para as outras instituições de Ensino Superior. Uma das mudanças ocorridas foi a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras responsável pela oferta dos cursos de Licenciatura, habilitando os docentes a ministrarem

as disciplinas de sua área específica nos cursos normal ou secundário. Entretanto, a existência desta faculdade nas universidades não era obrigatória e, por isso, ela nem chegou a ser instalada pelo Governo Federal. Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo onde, dentre as diversas faculdades aglutinadas, estava a de Educação. De acordo com o projeto original, ela deveria desempenhar o papel de um centro de formação de professores para o ensino secundário. Entretanto, o que se propôs na verdade foi que ela se responsabilizasse pela formação pedagógica dos licenciados da Faculdade de Filosofia. Após 1938, ela foi extinta e criou-se então uma seção equivalente na Faculdade de Filosofia, ficando em segundo plano sua função acadêmica, e voltando-se mais para a formação de professores secundários. Em 1937 formaram-se os primeiros professores licenciados para o ensino secundário (Candau, 1987).

Esta prioridade dada à formação de professores mostra também a existência de uma preocupação maior com a função de formação profissional do que a acadêmica. Cabe à universidade oportunizar a formação de profissionais, mas sem limitar-se a ela. Verifica-se, portanto, que o problema no qual vivemos hoje, com relação à redução do papel da universidade à formação profissional técnica, em detrimento de uma formação acadêmica humanista, já se apresentava desde o início da estruturação da universidade brasileira.

De acordo com Candau (1987), em 1935 foi fundada no Rio de Janeiro, então capital federal, a Universidade do Distrito Federal (UDF). Uma das suas finalidades era a formação do magistério em todos os graus. Para isto, foi incorporada a ela, a Escola de Professores do Instituto de Educação, que passou a se chamar Escola de Educação. Os seus objetivos com relação à formação de professores eram bem maiores do que os propostos para a unidade educacional da Universidade de São Paulo. Previa-se a oferta de uma série de cursos, voltados para habilitações de magistério de segundo grau e para o Normal, cursos de administração e orientação escolar, e de extensão e continuação para professores. Desta forma, articulava-se a universidade com os demais graus de ensino e não apenas com o secundário. Anos depois, em 1939, a Universidade do Distrito Federal foi incorporada à Universidade do Brasil e deixou de existir como instituição autônoma. A Universidade do Brasil era na verdade a Universidade do Rio de Janeiro reorganizada novamente em 1937, de forma que se tornasse um modelo padrão para as outras instituições de nível superior. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras que até então não existia efetivamente, acabou por nascer, mas dividida em Faculdade Nacional de Educação e Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1939, após mais uma reforma, a Faculdade Nacional de Educação foi transformada em duas seções da Faculdade de Filosofia: a seção de

Pedagogia, com um curso de Bacharelado na área; e a seção de Didática, responsável pela habilitação de professores para o ensino secundário.

Muitos destes cursos de formação de professores seguiram o modelo da racionalidade técnica, estruturado de acordo com a fórmula “3+1”, onde as disciplinas pedagógicas, com duração de um ano, eram justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de 3 anos. Neste modelo, o professor é visto como um técnico especialista que aplica em seu trabalho as regras oriundas dos conhecimentos científico e pedagógico. Por isso a necessidade de prover a sua formação com um conjunto de disciplinas pedagógicas e científicas. Os conhecimentos adquiridos pelo aluno de Licenciatura nestas disciplinas eram aplicados nas atividades do Estágio Supervisionado. As críticas feitas a este modelo referem-se, principalmente, ao fato da preparação teórica e prática estarem separadas; ao primado da teoria, já que esta é considerada como prioritária; e ao entendimento de que a prática se resume a uma aplicação direta dos conhecimentos. Além disto, tem-se como pressuposto que o bom professor é aquele que domina os conhecimentos específicos da área em que vai atuar. Atualmente, em algumas universidades este modelo ainda não foi superado por completo, permanecendo as disciplinas específicas sob responsabilidade dos institutos correspondentes, as disciplinas pedagógicas como incumbência das Faculdades de Educação, e os momentos de estágio continuam a ocorrer no final do curso (Pereira, 1999).

Percebe-se neste modelo “3+1” a oportunização de um ensino com foco utilitarista, pois resumir a prática a uma aplicação dos conhecimentos teóricos é dar à teoria um caráter utilitário, já que permite pressupor, que os conteúdos selecionados para serem trabalhados serão aqueles que possibilitarão uma posterior aplicação, ou seja, os que poderão ser utilizados na prática. Além disto, a separação entre o Bacharelado e a formação de professores deixa clara a idéia de que não é necessária ao docente a formação para pesquisa, pois a sua função é a de um técnico do ensino.

Com a incorporação da Faculdade Nacional de Educação à Faculdade de Filosofia, retornou-se ao modelo proposto por Francisco Campos em 1931, no Estatuto das Universidades Brasileiras, tornando-se o padrão de referência para outras instituições. De 1939 até 1950 houve um lento processo de expansão das Faculdades de Filosofia, agora novamente acrescidas pelas Faculdades de Educação. Entretanto, nos dez anos seguintes, o seu número triplicou, de forma que em 1961 foi vetada a obrigatoriedade presente no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 4.024/61), de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no conjunto universitário (Candau, 1987).

Na época, década de 1960, encontrava-se em plena execução o projeto desenvolvimentista brasileiro e a lei nº 4.024/61, estava em consonância com o crescimento industrial e urbano e com a progressiva demanda por acesso à escola (Weber, 2000). Segundo Morosini (2005), a nova legislação não trouxe grandes mudanças na estrutura dos cursos universitários, mas com relação à formação de professores, houve algumas alterações. Passou-se a admitir que os alunos que concluíssem o normal ginasial ou o normal colegial pudessem exercer o magistério. Isto acentuou as diferenças entre escolas urbanas e rurais e entre o ensino oportunizado nas várias regiões do país. A normatização da formação para o magistério tinha como foco atender a necessidade de professores no ensino primário que se expandia (Weber, 2000). Podemos perceber, portanto, que já nesta época havia uma preocupação em convergir o projeto de desenvolvimento do país com a formação de professores, de forma a atender uma demanda social e mercantil, pois o crescimento industrial e urbano trazia a necessidade de formação de mão-de-obra.

Em 1968 dá-se mais uma reforma universitária, onde a Lei nº 5.540/68 traz modificações para o ensino de terceiro grau. Uma das alterações é a substituição das Faculdades de Filosofia pelos institutos centrais de ensino básico, ficando a formação pedagógica dos professores sob responsabilidade da Faculdade de Educação. Entretanto, apesar desta reforma,

“(...) a mesma precariedade e o mesmo desprestígio que marcavam as seções de Pedagogia e Didática na antiga Faculdade de Filosofia se reproduziam nas novas Faculdades de Educação. Os mesmos problemas com que se defrontavam os cursos de formação de professores, desde o seu início (tais como a falta de integração entre a formação pedagógica e a específica, e o caráter excessivamente ‘teórico’ dos cursos), persistiram e até talvez se agravaram com a desarticulação da Faculdade de Filosofia”.(Candau 1987, p.20)

De acordo com Candau (1987) e Weber (2000), alguns anos depois, também ocorreram transformações nas escolas de primeiro e segundo graus advindas da promulgação da lei nº 5.692/71, em um período marcado por um regime político autoritário e por uma visão de educação como capital humano. Dentre as mudanças sancionadas estão a profissionalização dos cursos e o aumento da escolarização obrigatória de quatro para oito anos, de forma que os estudos seguissem uma linha que ia do mais amplo para o mais específico, associando os conteúdos de formação geral com os de formação específica. Quanto aos cursos de Licenciatura, estes foram estruturados em três setores: o de educação geral, o de formação especial e o setor pedagógico. Além disto, cada uma das

Licenciaturas teria duas habilitações: a Licenciatura curta e a Licenciatura plena. Com isto, a formação de professores passou a obedecer a diferentes graus de titulação, conforme os níveis de ensino, no caso 1º e 2º graus. Possibilitava-se também, que os licenciados em curso de curta duração ministrassem aulas para as turmas de 5ª a 8ª série e aqueles que tinham até o 2º grau poderiam, por meio de uma complementação de estudos, também lecionar nas turmas de 5ª e 6ª séries do 1º grau. A formação de professores era de caráter tecnicista com ênfase na instrumentalidade advinda dos métodos.

Com o intuito de se desativar a escola normal, criou-se a “Habilitação Magistério”, que sofreu várias críticas. Dentre elas, a irrelevância do conteúdo tanto de formação geral como os de formação pedagógica; disciplinas isoladas, não havendo interdisciplinaridade entre as matérias de núcleo comum e as profissionalizantes; formação fragmentada com um currículo dividido em disciplinas teóricas e práticas; grande preocupação com a passagem de conteúdos e o cumprimento do planejamento, sem espaço para momentos de reflexão, acabando por dissociar a escola da realidade; entre outras dificuldades (Gonçalves e Pimenta 1990 *apud* Aranha 2002; Oliveira, 1994). Porém, estes problemas não eram exclusividade do Magistério, pois as Licenciaturas, além de apresentarem entraves muito próximos, ainda somavam a estas questões a separação entre pesquisa e ensino e o tratamento diferenciado entre os alunos do Bacharelado e da Licenciatura (Pereira, 2000).

Portanto, apesar das reformas universitárias de 1939 e 1968 e das mudanças na legislação educacional, o caráter dado aos cursos de formação de professores permaneceu restrito ao instrumentalismo e à idéia da prática como aplicação de técnicas e métodos aprendidos na teoria. Isto demonstra que a visão utilitarista manteve-se presente nos cursos de Licenciatura e no contexto educacional.

Segundo Freitas (2002), entre o final da década de 1970 e início dos anos de 1980, a luta dos educadores dentro do movimento para democratização da sociedade contribuiu de forma significativa para a educação, ao destacar as relações entre educação e sociedade. No campo de formação de professores, o Comitê Nacional, a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tiveram um importante papel nas mudanças de rumo das discussões ocorridas no âmbito oficial que, sob uma ótica tecnicista, compreendia a formação de professores como formação de recursos humanos para a educação. Nos anos de 1980 houve um rompimento com este pensar tecnicista, e no

movimento de formação de professores foram produzidas concepções sobre a formação do educador,

“(...) destacando o caráter sócio-histórico desta formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (Freitas, 2002 p.139).

Com base nesta concepção buscou-se superar as polarizações entre professor/especialista, Pedagogia/Licenciatura, especialista/generalista, já que as relações de poder no interior da escola caminhavam para a democratização e a elaboração de projetos coletivos novos. As discussões e os estudos realizados neste período não tinham por objetivo somente negar o tecnicismo presente na educação desde a década de 1970, e que colocava professor e aluno em um plano secundário, pois o principal era organizar racionalmente os meios, de forma a se atingir a eficiência instrumental. O objetivo era voltar o foco da educação para o professor, resgatando-o como profissional (Freitas, 2002; Facci, 2004).

Entretanto, apesar desta tentativa de se mudar a concepção tecnicista até então presente na educação, esta nunca se fez ausente, apenas ganhou diferentes roupagens. Segundo Bueno (2004), a mesma tendência presente nos anos de 1970, – de se importar modelos de planejamento, avaliação, administração e supervisão escolares, que tinham como parâmetro a classificação e a mensuração da qualidade e da adequação das seções educacionais –, fez-se presente nos anos de 1990 com o neotecnicismo presente nas recomendações dos organismos internacionais.

No decorrer da década de 1990, algumas idéias de organismos internacionais sobre a formação de professores circularam em âmbito global e influenciaram diversos países. Uma destas influências internacionais sobre a educação veio do Banco Mundial. São pontos comuns em seu discurso, a expectativa do custo-benefício, a relevância das leis de mercado e a aproximação entre as imagens da escola e da empresa (Lüdke; Moreira & Cunha, 1999). Neste período, segundo Freitas (2002), as discussões centralizaram-se no conteúdo da escola, em termos de habilidades e competências escolares, enfatizando-se o que acontecia na sala de aula e focando a ação educativa no professor. Acabou por se tornar centro de interesse de políticas neoliberais preocupadas com a qualidade da instituição e do conteúdo, e não com a formação humana geral. A qualidade na educação passou a ter papel estratégico para o desenvolvimento e a realização das políticas

educacionais neoliberais, no sentido de aprimorar a acumulação de riquezas e aprofundar o capitalismo.

Segundo Maués (2003), o neoliberalismo e as organizações internacionais têm influência na definição das políticas educacionais mundiais, de forma a homogeneizá-las para assim permitir a formação de trabalhadores que atendam às exigências do mercado. A introdução de novas tecnologias e o esgotamento do fordismo levou a mudanças na sociedade, principalmente, com relação ao trabalho. A escola que até então, preparava o indivíduo para um processo de trabalho baseado no paradigma industrial, representado pelo fordismo, deixou de atender a demanda exigida pela nova configuração econômica mundial. Assim, ela foi responsabilizada pela falta de preparo dos alunos e pela ausência de vínculo entre os conteúdos ministrados e as novas necessidades advindas do paradigma informacional moderno, e passou a se fundamentar sobre o mundo do trabalho. Neste contexto, os professores foram criticados e sua formação começou a ser vista como excessivamente teórica, separada de uma prática real e distante das necessidades sociais e educacionais.

Ainda, segundo o autor, de acordo com as análises de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a única saída é uma reforma no sistema educacional com o objetivo de qualificar as pessoas para a competição presente em um mundo que está em consonância com o mercado. Assim, as políticas educacionais são estruturadas e as reformas internacionalizadas, pois os seus objetivos estão de acordo com o que é determinado pelos organismos internacionais multilaterais que, por sua vez, estão centradas no crescimento econômico e por isso tentam equiparar a escola à empresa e os conteúdos ministrados às demandas no mercado. As reformas na formação de professores têm apresentado uma preocupação com o papel deste profissional no mundo moderno. Observa-se também uma indicação, por parte do movimento internacional, de alguns elementos fundamentais que devem estruturar a formação de professores. Dentre eles estão, a “universitarização”/profissionalização; a ênfase na formação prática/validação das experiências e a formação continuada.

A “universitarização” seria um meio de qualificar melhor a formação de professores e profissionalizá-la, de forma que houvesse um aprofundamento dos conhecimentos e maior domínio da função. Entretanto, em alguns países, no intuito de atender as organizações internacionais, a formação dos profissionais foi passada para o nível superior, mas fora da universidade, afastando o ensino da pesquisa. A ênfase na formação prática/validação das

experiências é justificada com a idéia de que o futuro docente necessita entrar em contato com a realidade em que irá atuar e por isso deve assumir atividades específicas desde o início de sua formação, e ter um acompanhamento constante para a realização destas tarefas. Além disso, argumenta-se que os cursos de formação de professores são muito teóricos, demonstrando que o saber valorizado é o saber prático capaz de resolver problemas do cotidiano. Desta forma, defende-se o aumento da carga horária da parte prática, como garantia de melhor qualidade na formação docente. O aproveitamento e a validação de experiências têm o intuito de considerar a importância das experiências relevantes que enriquecem a formação. Entretanto, isto tem contribuído para aligeirar e reduzir o tempo dos cursos de formação, elevando o número de diplomados e as respectivas estatísticas, as quais têm a função de impressionar os organismos financiadores. A formação continuada tem o caráter de adaptação dos professores a uma sociedade voltada para as demandas do mercado (Maués, 2003).

É sob esta perspectiva que, ainda na década de 1990, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96. Segundo a nova legislação, a formação de profissionais da educação se dará em nível superior, em cursos de Licenciatura plena, oferecidos em universidades e em Institutos Superiores de Educação e terá como fundamentos a *“associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”* e o *“aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”* (lei nº 9.394/96, artigo 61, incisos I e II).

Os Institutos Superiores de Educação manterão cursos para formação de professores para a educação básica, inclusive o Normal Superior; programas de formação pedagógica para os já graduados em ensino superior, mas que queiram atuar na educação básica; e programas de educação continuada para profissionais da educação. Já a formação de profissionais da educação não-docentes, será feita pelos cursos de graduação em Pedagogia ou em pós-graduação. Tais determinações foram, posteriormente, reforçadas com a Resolução CNE/CP 1/99 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Segundo este documento, os cursos oferecidos nestes institutos deverão contemplar na formação de seus alunos, dentre outros itens: a ligação entre teoria e prática, valorizando-se a atividade docente, e o aproveitamento da formação e de experiências anteriores, inclusive na prática profissional. Entretanto, ao se discriminar as capacidades profissionais que se espera de um professor graduado nestes institutos, em nenhum momento alude-se a idéia de oportunizar em sua formação a atividade de pesquisa. Dentre as expectativas relacionadas com as aptidões desenvolvidas pelos graduados, estão

o domínio dos conteúdos que serão ensinados na atividade docente e a resolução de “problemas concretos” presentes na atividade e no contexto escolar.

Portanto, não se oportuniza a formação humanista, possibilitadora de uma ação docente pautada no próprio “pensar” do professor. O que se faz é instrumentalizá-la com técnicas e conhecimentos que serão aplicados posteriormente em sala de aula.

Retornando com a contribuição de Maués (2003) sobre a influência dos organismos internacionais em nossa educação, vemos que a “universitarização” citada pelo autor e a formação de professores em nível superior centrada em instituições próprias, longe da pesquisa acadêmica, é claramente presente tanto na lei nº 9.394/96 quanto na Resolução CNE/CP 1/99. Além disso, verifica-se também nestes documentos oficiais, a ênfase na formação prática e na validação das experiências. Desta forma, conclui-se que a valorização da prática como meio primeiro para formação de professores, que a visão de que os conhecimentos teóricos abordados devem ser aqueles que serão de alguma forma utilizados na ação docente, que a tendência em se separar Bacharelado de Licenciatura, limitando a formação do professor a técnicas e conteúdos a serem aplicados e ministrados, permanecem presentes no contexto educacional brasileiro. Separar Licenciatura de Bacharelado ou concentrar a formação de docentes em instituições específicas, é assumir que o magistério se restringe a um elaborado de técnicas e metodologias, não sendo necessário nenhum arcabouço teórico para fundamentar sua prática. Além disto, vemos também que as determinações desses documentos condizem com as orientações dadas pelos organismos internacionais, para que as políticas educacionais estejam de acordo com o mercado.

Gadotti (2000) critica a criação dos Institutos Superiores de Educação, pois segundo ele, se permanecerem os currículos fragmentados e desvinculados da realidade escolar, a ausência de relação teoria e prática e a formação conteudista, o fato de se criar novas instituições não significará a promoção de mudanças reais. Outra crítica feita pelo autor refere-se ao aumento do número de horas de estágio em Prática de Ensino que, de acordo com o artigo 65 da lei nº 9.394/96, passou de 180 horas para 300 horas. De acordo com o autor, isto não garante a melhora da formação docente, pois as horas antes estabelecidas já são cumpridas com dificuldades e de forma burocrática e que, portanto, não resolve aumentar o número de aulas sem repensar a forma como se realiza o estágio. Entretanto, esta reflexão sobre o formato dos estágios supervisionados não ocorreu e, com a Resolução CNE/CP 1/99, o número de horas obrigatórias para a parte prática de formação de professores, aumentou para 800 horas, oferecidas no decorrer do curso e não apenas ao

final deste. Os alunos que já desenvolvem atividades docentes podem incorporar as horas trabalhadas, desde que devidamente comprovadas.

Concordamos com Gadotti (2000) que propor mudanças e colocá-las sob a forma de lei não garante que elas ocorram e, da mesma forma, elevar o número de horas de estágio não garante aumento de qualidade na formação docente. Entretanto, na análise feita pelo autor há uma idéia, também presente no discurso comum dos educadores, que merece um olhar mais detido. É a crítica feita com relação a falta de vínculo entre o currículo dos cursos de formação de professores e a realidade que estes encontram nas escolas. O contexto real é heterogêneo e dinâmico e atrelá-lo a um currículo é burocratizá-lo, não é atingi-lo. A velocidade com que a realidade se altera é superior a das mudanças burocráticas. Desta forma, fica uma questão para se refletir: como elaborar um currículo que sempre abarque a realidade?

Scheibe (2003) também critica a criação dos Institutos Superiores de Educação, colocando-os como uma forma de desresponsabilizar a universidade brasileira pela formação dos professores, além de fomentar a separação entre Licenciatura e Bacharelado, já estabelecida dentro do ambiente universitário. Segundo Freitas (1999), a separação da pesquisa das áreas de formação, leva a crer que o caráter dos cursos de formação de professores para a educação básica é limitado ao técnico e ao instrumental. Neste sentido, Veiga (2003) tece uma crítica ao papel dado ao professor a partir da lei nº 9.394/96, a qual o deixa muito próximo de um tecnólogo do ensino, já que a sua formação passa a se basear no desenvolvimento de competências para o exercício de sua profissão, reduzindo sua ação ao pragmatismo.

Em 2001 foi sancionado o Plano Nacional de Educação (lei nº 10.172/01), o qual, dentre outras orientações, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, com o objetivo de assegurar a flexibilidade e a diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior do país. De acordo com Freitas (1999; 2002), o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares foi suscitado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir de 1997, e segue as orientações dos organismos internacionais, no sentido de adequar a formação profissional fornecida pelas universidades brasileiras às demandas do mercado globalizado.

Em 2002 foram instituídas por meio da Resolução CNE/CP 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação

plena. Ao analisar-se o teor deste documento, verifica-se uma preocupação excessiva em orientar os cursos de formação de professores para o desenvolvimento de diferentes competências nos alunos de graduação. Percebe-se uma tendência nítida para a capacitação do professor, no sentido de dar-lhe instrumentos para sua ação docente. Conforme consta no documento: *“Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; adotar essas competências como norteadoras, (...)”* (Resolução CNE/CP 1/2002, artigo 4º, incisos I e II).

Nos artigos 5º e 6º de tal Resolução, reforça-se este enfoque nas competências necessárias a serem desenvolvidas pelos futuros professores. Novamente, assim como em outros documentos anteriormente citados, percebe-se uma visão sobre a formação docente, extremamente técnica, voltada para a instrumentalização profissional. A valorização da dimensão prática do curso também aparece nos artigos 12 e 13, enfatizando-se que a prática não pode se restringir ao estágio curricular supervisionado, pois este é apenas uma das formas de se propiciar aos alunos uma atividade prática. Segundo o documento, todas as disciplinas que formarem os componentes curriculares terão uma dimensão prática.

Após esta análise de alguns documentos oficiais que regulamentaram e fundamentaram o contexto educacional brasileiro, e daqueles que atualmente direcionam os caminhos de nossa educação, concluímos que o eixo norteador de todas as políticas públicas educacionais sempre foi o do utilitarismo, do uso prático, voltado para a satisfação das necessidades do mercado, no princípio nacional e, após 1990, global.

Uma das formas de expressão deste utilitarismo é a valorização dos conhecimentos práticos e o entendimento de que a teoria está a serviço desta prática e, portanto, seus conhecimentos precisam ser úteis. Assim, dicotomiza-se a formação do professor em aspectos teóricos e práticos devidamente oportunizados em momentos distintos. Mas, quais concepções estão por detrás desta separação entre teoria e prática, e como estas se articulam com a visão utilitarista presente nos documentos que estruturam nossas instituições de ensino, em especial a universidade?

3.3. Uma expressão do utilitarismo: o primado da prática

Segundo Lalande (1996), o termo prática pode ter duas conotações: como adjetivo, relacionado a ação em oposição ao teórico; e como substantivo no sentido de práxis, de ser uma atividade modificadora do meio. Já a teoria é compreendida tanto como uma

concepção do espírito que esquematiza os fatos de forma simplificada e muito esquemática para que se possa concluir algo aplicável ao real, quanto uma concepção individual originada mais da imaginação ou do preconceito do que da razão.

Pereira (1994) faz uma análise dos diferentes significados dados ao vocábulo teoria, e percebe a constância da sua relação com alguma forma de abstração, seja ligada ao ato contemplativo ou ao ato intelectual, de cunho científico ou não. Claro que ao teorizar, abstraímos, mas como pondera o autor, apesar destes dois atos estarem ligados entre si e serem inseparáveis, não são sinônimos. Quando a teoria é resumida à abstração, ela é separada da prática e vista como antagônica desta. No entanto, quem se opõe à prática não é a teoria, mas sim a abstração, portanto, a equivalência dos termos só ocorre quando há uma separação entre teoria e prática.

Candau & Lélis (1983) vêem estas diferentes definições como uma das causas primeiras da separação que é feita entre teoria e prática. Segundo as autoras, esta dicotomia reflete os problemas e as contradições da sociedade capitalista que separa o trabalho intelectual do trabalho manual. É neste contexto que a relação entre teoria e prática situa-se na formação do educador. As autoras reúnem em dois grupos as diferentes visões dicotômicas presentes na educação sobre esta relação: a concepção dissociativa e a concepção associativa.

Quando se dissocia a teoria da prática, elas são vistas como componentes isolados e opostos. O papel do teórico seria pensar, refletir e planejar, enquanto que o prático seria aquele que executa, age e faz. É o que fundamenta a célebre frase “na prática a teoria é outra”. Percebe-se que esta forma de compreender está presente na formação do professor quando o currículo de seu curso é justaposto entre disciplinas teóricas e práticas, fazendo com que coexistam em um único programa duas tendências: a que enfatiza a formação teórica, favorecendo a aquisição de conhecimentos teóricos, percebendo a teoria como um conjunto de verdades absolutas e universais e a prática como ativismo, algo não-rigoroso e não-científico; e no extremo oposto a outra tendência, que enfatiza a formação prática e defende a inserção do professor na realidade escolar, pois acredita que a prática educativa tem uma lógica própria que independe da teoria. Nesta forma de entender, para se formar um educador é necessário inseri-lo na prática e esta ditará o seu processo formativo.

Em contrapartida a esta visão dissociativa, há a relação teoria e prática entendida como dois pólos separados, mas não opostos, considerando-os como justapostos. É o primado da teoria, que deverá ser aplicada pela prática. A teoria traz inovações, já a prática não, por isto ela só é relevante se for fiel à teoria. Uma outra concepção também de cunho

associativo é a visão positivo-tecnológica cujo lema é “*saber para prever, prever para prover*” (Candau & Lélis, 1983 p.14), denotando uma grande valorização da Ciência, que tem por finalidade prever os acontecimentos para que a prática possa ter instrumentos de domínio da realidade natural e social. O movimento é da teoria para a prática, ou seja, da Ciência para a ação, sendo a tecnologia o mediador desta passagem. Os professores formados dentro desta concepção vêem a prática educacional como aplicação das teorias pedagógicas e a tecnologia como o meio que assegura esta aplicação. Para esta visão, a educação precisa ser organizada racionalmente de forma que as interferências subjetivas sejam minimizadas, pois elas representam um risco para a eficiência. Exemplos desta concepção são o micro-ensino, o tele-ensino e a instrução programada. A ênfase está na aquisição da tecnologia neutra que garante uma ação eficiente, por isto a educação está voltada para a produção de resultados observáveis e mensuráveis. Com relação ao currículo, as disciplinas instrumentais são vistas como aplicação das teóricas.

Este entendimento de a teoria fornecer subsídios para a prática reforça a idéia de que as formulações teóricas são receitas que servem para solucionar os problemas do cotidiano escolar. Tunes & Carneiro (2002) colocam que, quando os professores vêem a teoria como uma prescrição, acabam ficando frustrados, pois não conseguem chegar aos resultados que esperavam alcançar, levando à idéia de que a teoria não serve para a prática.

Costa (1988) também questiona a polarização entre a teoria e a prática presente na formação do professor e levanta como uma das causas para esta visão dicotômica, o critério da utilidade presente em nossa sociedade, que é caracteristicamente pragmática. Este pragmatismo leva a uma segunda causa, que é o desejo de ser efetivo e, neste aspecto, tem-se a falsa impressão de que a prática parece ser mais eficiente do que a teoria.

Segundo a autora, esta dicotomia entre teoria e prática revela alguns problemas na formação docente. O primeiro é a separação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico, sendo este último restrito a aplicação e sem nenhum vínculo com o saber específico. Esta forma de pensar se manifesta também na polarização entre conteúdo e forma, onde a área pedagógica é a responsável pela forma, pelo fazer prático, e a área específica pelo conteúdo teórico. Um outro equívoco presente na formação de professores é a idéia de que o conhecimento só é produzido por meio da pesquisa, pois a prática é ação e não reflexão.

Mitjans Martinez (2003), contrapõe este utilitarismo da prática não-reflexiva ao enfatizar a importância do professor conhecer aspectos do desenvolvimento infantil, justamente para que a sua prática pedagógica seja mais reflexiva, efetiva e coerente com os

posicionamentos teóricos adotados. Entretanto, na prática do cotidiano escolar, o que se tem observado são algumas tendências, sobre as quais a autora chama a atenção e coloca sua preocupação: a subvalorização do conhecimento científico como direcionador da prática pedagógica, a superficialidade do conhecimento sobre desenvolvimento e as confusões conceituais e, por último, a procura por receitas pedagógicas. Dois aspectos dos três que foram levantados nos interessam em especial.

O primeiro é a reduzida valorização do conhecimento científico como direcionador da prática pedagógica. Segundo a autora, isto é evidenciado pela pouca procura, por parte dos professores, de literatura especializada na área de desenvolvimento infantil como forma de aprimorar sua ação pedagógica permanecendo a predominância do senso comum.

Esta falta de linearidade entre os pressupostos teóricos e as necessidades que o professor sente com relação às situações do dia-a-dia escolar, leva a segunda tendência muito comumente encontrada nas escolas, que é justamente a procura por “receitas” pedagógicas que possam ser utilizadas diretamente nas diversas realidades educacionais. Como o conhecimento teórico não abarca esta diversidade, os professores acabam perdendo o interesse e recorrendo ao que é oferecido pelo senso comum. É a crença de que as teorias são verdades universais que independem dos diferentes contextos.

No sentido de superar esta bipolaridade entre teoria e prática, Costa (1988) coloca como ponto de partida o reconhecimento da unidade teoria-prática, proposta por Vázquez¹³. Para que esta unidade esteja presente na formação dos professores, faz-se necessário que haja a valorização da teoria e a sua validação na prática, destacando a sua necessidade na explicação do saber e do fazer docente, de forma que estes estejam fundamentados e possam ajudar na proposição de ações alternativas. Tendo em vista estas concepções, a autora propõe pensá-las dentro do currículo, tarefa esta de responsabilidade dos especialistas, mestres e doutores que precisam trabalhar com o conteúdo à medida que eles se apresentam na prática.

Trazendo esta visão de unidade para a organização da escola e para os cursos de formação de professores, a teoria e a prática seria o núcleo articulador da formação do educador. A teoria deixaria de se resumir a normas sistematizadas e passaria a ser formulada a partir das necessidades concretas, ou seja, ela passaria a orientar a ação que permitiria mudar a realidade existente. Neste caso, a prática seria tanto ponto de partida

¹³ VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

como de chegada e o fazer pedagógico seria articulado ao “para quem” e ao “para que”, denotando a unidade entre conteúdos teóricos e instrumentais (Candau & Lélis, 1983).

Rays (2004) também defende a unidade teoria-prática na formação docente e caracteriza esta união como sendo indissolúvel e recíproca, pois fornece ao ato educativo as alternativas pedagógicas para uma educação comprometida em orientar para as soluções das dificuldades educacionais atuais, as quais fazem parte das problemáticas sociais contemporâneas. Ainda, segundo o autor, o objetivo da didática escolar produzida na mediação da unidade teoria-prática, é a formação de um “sujeito histórico competente” com capacidade para, a partir do conhecimento científico, avaliar a realidade e nela interferir ocasionando uma mudança.

Entretanto, o que se verifica na concepção de unidade teoria-prática como o caminho para uma mudança social, é a presença do mesmo utilitarismo em que se fundamentam as diferentes visões dicotômicas. Ao se defender uma visão de unidade, com o objetivo de formar o professor para que a partir de sua reflexão ele mude a realidade em que se encontra, é transformá-lo em uma ferramenta para se alcançar a transformação social. Portanto, a formação oportunizada volta-se para algo externo ao sujeito, um objetivo que deve ser alcançado por ele em sua ação profissional. Neste sentido, o foco da educação deixa de ser a formação do indivíduo em si, e se torna o desenvolvimento de habilidades para que ele tenha uma ação mais efetiva frente aos problemas do cotidiano. O mesmo ocorre quando Candau & Lélis (1983) articulam o fazer pedagógico ao “para que”, o qual significa, “para que” o indivíduo faça algo. Não se oportuniza a unidade entre teoria-prática, pois é o aspecto prático que acaba prevalecendo, já que a pessoa será formada para fazer algo, no caso, mudar a realidade. Portanto, a visão utilitarista permanece, assim como o primado da prática.

Da mesma forma, quando Candau & Lélis (1983) associam a teoria com as necessidades concretas, elas a colocam a serviço da prática. Logo, a teoria só é válida se corresponder à realidade, o que também constitui uma visão utilitarista e pragmática sobre o conhecimento.

Quando Costa (1988) coloca a necessidade de se valorizar a teoria e de validá-la na prática, está dando aos conhecimentos teóricos um caráter utilitário, pois se associa sua valorização com a respectiva legitimação na prática. O que nos leva a pressupor que, aquilo que por ventura não possa ser válido “praticamente” não é relevante. Da mesma forma quando a autora propõe pensar a unidade teoria-prática dentro do currículo, e delegar esta tarefa aos especialistas, ela desresponsabiliza o professor e distancia-o da

reflexão sobre a sua realidade e sobre a sua ação. A unidade teoria-prática não pode ser imposta por uma estrutura curricular, dimensioná-la dentro de um currículo é burocratizá-la não é oportunizá-la.

O que precisa ser entendido, segundo Tunes & Carneiro (2002), é que não existe um caminho direto ligando as teorias com as situações práticas, pois elas não são soluções prontas. Os conhecimentos teóricos servem como meio de reflexão da prática e, se assim forem compreendidos, podem possibilitar um melhor entendimento das situações vividas e desta forma auxiliar o professor a planejar as ações necessárias para alcançar os seus objetivos. Estas ações vão depender das diversas situações e contextos, portanto, elas não poderão ser generalizadas. Os ajustes necessários para cada realidade encontrada dependem da reflexão feita pelo professor.

Partindo-se do pressuposto que a teoria nos ajuda a refletir sobre nossa realidade, e que esta é formada por nossas vivências, a unidade entre teoria e prática não pode ser algo externo que é dado ao indivíduo para que este a adquira e use-a em sua ação. A unidade teoria-prática depende de cada um, pois a forma como o sujeito vive e compreende a realidade é única para cada pessoa. O que se pode oferecer nos cursos de formação é um ambiente onde, por meio da relação com o outro, cada um possa ter a possibilidade de unir os conhecimentos teóricos adquiridos com a sua prática, representada por suas experiências vividas. A unidade teoria-prática está na possibilidade do indivíduo analisar alternativas que lhe permitam fazer opções na sua ação.

Levando esta discussão para os documentos oficiais já analisados aqui e que regulamentam e orientam a educação brasileira, vemos que a visão utilitarista do conhecimento presente neles e a valorização dos aspectos práticos, estão pautados em um entender dicotômico entre teoria e prática, de caráter tanto dissociativo como associativo. A dissociação aparece no formato dos cursos de Licenciatura que permanecem com o modelo “3+1”, coexistindo a ênfase teórica representada pelas disciplinas específicas e algumas pedagógicas, e a prática representada pelos estágios supervisionados. Concomitantemente, percebe-se também uma visão associativa, em que as práticas são vistas como momentos de aplicação das teorias aprendidas. Entretanto, apesar de aparentemente se primar pelos conhecimentos teóricos, o que se vê é que estes estão a serviço da prática, eles são abordados com vistas a uma aplicação. Portanto, podemos dizer que eles existem por causa da prática e que em nossos cursos para formação de professores e na legislação educacional, o que prevalece é o primado da prática, pois é esta que interessa, já que é por meio dela que a teoria cumprirá o seu papel utilitário. Daí a

preocupação em aumentar o número de horas de atividades práticas nos cursos de Licenciatura.

Associando-se este primado da prática à discussão feita até este momento, acredita-se que a valorização dos conhecimentos práticos constitui-se em uma das formas de representação do utilitarismo presente na mercantilização do conhecimento, advinda da economia de mercado estabelecida pela Revolução Industrial. Mas, com relação à universidade, quais concepções estão presentes em seu contexto, que fomentam esta valorização da prática e permitem que ela se perpetue?

II. OBJETIVOS

Sendo constatada a valorização dos conhecimentos práticos na formação oportunizada pela universidade, colocam-se como objetivos deste estudo:

Objetivo geral

- Reconhecer as concepções presentes na universidade, que dão movimento à tendência de maior valorização dos aspectos práticos da formação universitária e profissional.

Objetivos específicos

- Analisar os documentos que trazem a legislação e as concepções que fundamentam a formação da universidade contemporânea e como isso se apresenta nas propostas de cursos a serem desenvolvidos nesta instituição, mais especificamente, naqueles voltados à formação de professores;
- Verificar como a visão utilitarista e a tendência a mercantilização do conhecimento se fazem presentes nos cursos de formação de professores, analisando a continuidade do processo de valorização desse conhecimento, como um instrumental para a prática profissional.

III. METODOLOGIA

1. Os procedimentos da pesquisa

Na realização deste estudo foram utilizados diferentes procedimentos, voltados para duas frentes: a análise documental¹⁴ e a pesquisa de campo envolvendo alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A análise de documentos foi feita no decorrer de todo o estudo, servindo como fonte de argumentação e caracterização do contexto universitário atual. No caso, foi estudada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96), a Lei de Financiamento do Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação (nº 10.168/00), o Plano Nacional de Educação (nº 10.172/01) e a Lei de Incentivo à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica no Ambiente Produtivo (nº 10.973/04). Também foram analisados os decretos que regulamentam o Sistema Federal de Ensino (nº 2.306/97) e o que dispõe sobre a organização do ensino superior e avaliação de cursos e instituições (nº 3.860/01).

Além destes documentos, também foram objetos de análise, a resolução CNE/CP 1/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, a CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena, e a CNE/CP 2/2002, que institui a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; o atual Anteprojeto de Lei de Reforma da Educação Superior (versão Julho/2005), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas (CNE/CES 1.301/2001) e a proposta curricular para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília (UnB), presente no Manual do aluno de Biologia 2003/2004. Na época em que se realizou este estudo, estava sendo discutida uma nova estrutura curricular. Em virtude disso, foi solicitada à Secretaria do curso uma cópia desta nova proposta, porém, como a discussão ainda estava ocorrendo, não nos foi liberado o acesso ao documento.

Na investigação junto aos alunos foram utilizados dois instrumentos¹⁵, um questionário composto por questões abertas (anexo 1) e a participação de 3 alunos em um

¹⁴ Considerando-se “*documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação*” (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2002 p.169).

grupo de discussão. A escolha pelo questionário teve por objetivo possibilitar o acesso a um número maior de alunos, os quais, por meio das questões abertas poderiam expressar a sua opinião a respeito dos temas abordados. O grupo de discussão foi pensado, como sendo um momento em que se poderia aprofundar a discussão com alguns poucos alunos sobre a universidade e o curso de Licenciatura em foco. Sobre os alunos participantes da pesquisa, e sobre a composição dos instrumentos, outras informações aparecem em sessões que vêm a seguir.

2. Os participantes da pesquisa

Tendo em vista que o objeto deste estudo é o que sustenta a tendência de valorização dos conhecimentos práticos na formação oportunizada pela universidade, e que o foco desta discussão centra-se na formação de professores oferecida por esta instituição de ensino superior, foram escolhidos para participarem deste trabalho alunos de cursos de graduação que tivessem optado pela modalidade Licenciatura.

Como na metodologia proposta seriam feitas análises de alguns dos documentos que estruturam a universidade e os cursos oferecidos por ela, optou-se por trabalhar com um curso de graduação específico, no caso o de Licenciatura em Ciências Biológicas. O motivo desta escolha é o fato deste ser o curso de formação da pesquisadora e, por isso, a discussão acerca da estrutura curricular e da dinâmica do curso poderia ser feita com mais propriedade. Dentro dos alunos que compõem esta graduação, o foco recaiu sobre os estudantes que estivessem matriculados a partir do 4º semestre de curso, pois eles já teriam cursado algumas das disciplinas pedagógicas voltadas especificamente para a Licenciatura, tais como: Organização da Educação Brasileira, Didática Fundamental e Psicologia da Educação, oferecidas pela Faculdade de Educação; Desenvolvimento Psicológico e Ensino, ofertada pelo Instituto de Psicologia; Metodologia de Ensino em Ciências, Metodologia de Ensino em Biologia, Estágio Supervisionado em Ciências e Estágio Supervisionado em Biologia, de responsabilidade do Núcleo de Ensino em Ciências e Biologia (NECBIO) pertencente ao Instituto de Ciências Biológicas (IB).

Consultando-se o rol de disciplinas ofertadas no segundo semestre de 2005 para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, optou-se por Metodologia de Ensino em Ciências e Estágio Supervisionado em Biologia, respectivamente, do 6º e 8º/9º semestres.

¹⁵ Entende-se por instrumento, todos os procedimentos utilizados que estimulem a expressão dos sujeitos e não forneçam apenas dados (González Rey, 2002).

Os alunos matriculados nestas disciplinas estão na fase final de sua formação para a docência, e já entraram em contato com a sala de aula nas escolas. Além disso, por estarem em vias de finalizarem o curso, a preocupação com a vida profissional-acadêmica pós-universidade está mais próxima, fato que poderia contribuir para nossa reflexão.

As duas professoras responsáveis pelas disciplinas escolhidas mostraram-se solícitas e colaboraram com o trabalho, cedendo o espaço de suas aulas para a aplicação do questionário, o que facilitou o acesso aos alunos.

Os alunos participantes do grupo de discussão foram selecionados a partir da disponibilidade que tiveram para o envolvimento e a formação do grupo. Nos questionários vários alunos se prontificaram para tal, mas no ajuste de dias e horários foram reunidos três alunos para este momento da pesquisa.

3. Os instrumentos da pesquisa

Neste estudo foram utilizados dois instrumentos: um questionário de questões abertas aplicado aos alunos do curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas e um grupo de discussão formado por alunos deste mesmo curso.

Com relação ao questionário (anexo 1), este foi estruturado em três partes. Na primeira foram abordados os dados pessoais do aluno, como: o nome e a faixa etária; e informações mais gerais como o nome do curso de graduação, o turno e o semestre que cursava naquele momento. A identificação dos participantes foi solicitada porque, após a análise das respostas, alguns seriam convidados a integrarem o grupo de discussão, onde seriam aprofundados aspectos sobre a universidade e o curso de graduação, levantados por eles ao responderem o questionário. Entretanto, apesar de se solicitar a sua identificação, foi-lhes preservada a liberdade de se revelar ou não, pois a participação no grupo era voluntária.

A segunda parte do questionário voltou-se para a relação do aluno com seu curso de graduação. Neste sentido, foram exploradas as expectativas dele ao iniciar o seu curso, se estas foram ou estavam sendo cumpridas e porque ele assim considerava; o porquê da opção pela Licenciatura; quais das atividades desenvolvidas no curso ele considerava como as que mais contribuíram para a sua formação e porque. Ainda com vistas a sua formação, quais outras atividades ele gostaria que fossem implementadas e, se fosse reformular o currículo de seu curso de graduação, que mudanças faria, incluindo aí disciplinas e

atividades. Na terceira parte foi abordada a temática da universidade e o que pensava o aluno sobre esta instituição. Assim, questionaram-se as expectativas dele com relação à universidade; a importância de se cursar o ensino superior; a avaliação que ele fazia da formação até então oportunizada, identificando as experiências acadêmicas mais marcantes e importantes; e, para finalizar, como ele pensava a vida pós-universidade e quais as possibilidades e os limites que ele conseguia perceber no momento.

Pode-se contar com a colaboração de 63 alunos, os quais participaram prontamente, respondendo as perguntas propostas no questionário. Foi esclarecida aos participantes a possibilidade de se formar um grupo de discussão para que alguns temas pudessem ser aprofundados. Desta forma, foi solicitado aos alunos interessados em participar deste segundo momento da pesquisa, que disponibilizassem um meio de contato. Feito, posteriormente o convite, três estudantes puderam comparecer para a discussão. Com esses três alunos foi concretizada uma rica reflexão que ajudou a esclarecer vários aspectos com relação à universidade e ao curso de graduação em Ciências Biológicas, levantados anteriormente no questionário.

Neste grupo foram discutidos os problemas do curso, tanto em termos gerais como em relação à parte de Licenciatura; possíveis soluções para os conflitos levantados; o papel da universidade hoje; a relação entre ensino e pesquisa existente no curso e a importância da pesquisa na universidade. Para que se pudesse proceder com a análise da discussão, esta sessão foi gravada em vídeo e em áudio. No sentido de auxiliar a condução do grupo, elaborou-se um roteiro de temas (anexo 2) a serem tratados.

Os alunos participantes apresentaram-se colaborativos e interessados, de modo que a discussão transcorreu com tranquilidade, com a abordagem aos temas propostos feita de forma espontânea no decorrer da reflexão, sem a necessidade de interferência. Como a discussão realizada alcançou o objetivo proposto, corroborando com as informações já obtidas com o questionário, não se viu a necessidade de se organizar um novo grupo, no caso, com a presença de outros estudantes que tivessem respondido ao questionário.

Os resultados obtidos com o questionário e com o grupo de discussão são apresentados a seguir.

IV. RESULTADOS

1. Análise das informações obtidas com o questionário

O questionário (anexo 1), como relatado anteriormente, foi composto por 14 questões, 05 objetivas e 09 subjetivas, e dividido em três partes: a primeira voltada para a identificação do participante, a segunda direcionada para a relação entre o aluno e o seu curso de graduação e a terceira entre o estudante e a universidade.

Dos 63 alunos que participaram da pesquisa e que eram provenientes do curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília (UnB), 16 deles (25,40 %) estavam matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em Biologia e 47 (74,60 %) em Metodologia de Ensino em Ciências. Para a aplicação deste instrumento, as professoras das respectivas disciplinas cederam um tempo em suas aulas, o que facilitou o contato com os alunos.

Ainda, desses 63 alunos participantes, 73,02% estavam entre o 6º e 8º semestre o que corresponde ao 3º e 4º ano de curso; 50,8% freqüentavam o turno diurno, 44,4% o noturno e 4,8% não responderam. Com relação à faixa etária, 73,02% possuíam entre 21 e 23 anos de idade, 15,88% entre 24 e 26 anos, 7,93% de 18 a 20 anos e 1,58% dos 27 aos 29 anos de idade. Apenas um aluno (1,58%) não informou sua faixa etária.

Ao se abordar o curso de graduação, questionou-se quais expectativas os alunos tinham com relação ao seu curso, se elas se cumpriram ou não e o porquê de assim considerarem. Segundo os estudantes, eles esperavam, principalmente, a obtenção de um emprego no mercado de trabalho, um maior aprofundamento dos assuntos ligados a Biologia e a possibilidade de fazer pesquisa. Com relação à formação para docência, apenas um aluno se pronunciou a respeito, afirmando que esperava ser mais bem preparado para a realidade da sala de aula. Do total de participantes, 66,7% afirmaram que suas expectativas não se cumpriram devido a problemas relacionados com a estrutura do curso, seja pela carência de vagas e créditos, pelo foco maior em uma determinada área, pelos professores desmotivados ou pelo pouco número de atividades práticas realizadas. As outras justificativas para o não cumprimento das expectativas foram, a não aplicabilidade dos conhecimentos da área escolhida e a não relação entre a teoria aprendida e a realidade do cotidiano.

Ainda com relação ao o que os alunos esperavam do curso, sobre a opção Licenciatura, as explicações sobre o porquê da não satisfação estavam voltadas para a pouca aplicabilidade dos conteúdos e para o pouco número de atividades práticas.

“(...). A maioria dos professores ensina práticas que estão longe de aplicar, creio que a maioria está realmente muito desmotivada. (...)”¹⁶

“(...), acho que devia ser menos teórica, ou ao menos, investir mais em práticas. Simulações de aulas deveriam acontecer ao longo do curso e não apenas no final, assim como as observações”.

“Eu achava que um curso de Licenciatura realmente ensinasse quais as melhores ‘técnicas’ de ensino. (...). Aprendemos muita teoria e pouca prática, e a maioria esmagadora dos trabalhos são teóricos demais”.

“(...) sou muito familiar com as teorias (grifo do aluno) pedagógicas, mas não tenho a mínima segurança ou idéia da parte prática de dar aulas. Meu intuito era meramente aprender a dar aulas, lidar com situações inusitadas, saber elaborar uma prova; em nenhum momento tive interesse nessas teorias, que considero inválidas no cotidiano das aulas”.

Dos participantes que consideraram suas expectativas cumpridas (33,3%), algumas das justificativas foram:

“(...) percebi as várias possibilidades de emprego do biólogo, (...). Já realizo(...) estágio em minha área e já tenho planos definidos para minha carreira..”

“Proporcionou os fundamentos (...) para a escolha de minha área de atuação (...) e condições para uma futura especialização”.

“Aprendi muito (...)”.

Percebe-se nas falas dos alunos que a insatisfação com relação ao curso está associada com a expectativa de que os conhecimentos adquiridos fossem diretamente aplicáveis, e que a sua formação estivesse mais voltada para as atividades práticas e para o ensino de técnicas. Mesmo aqueles que se consideraram satisfeitos, foram porque já atuavam por meio de estágios na área escolhida. Portanto, o sentimento de satisfação também está ligado à aplicabilidade, pois estavam atuando em algum campo. Da mesma forma, quando afirmaram que o curso proporcionou os fundamentos para que escolhessem onde atuar ou para uma especialização, ou ainda que aprenderam muito, eles não fazem alusão a uma formação voltada para o pensar ou para busca pelo conhecimento.

¹⁶ Ao se transcrever as citações, foram respeitadas as formas de expressão do participante, não se fazendo correções.

Solicitou-se aos alunos, na questão 13, que fizessem uma avaliação da formação até então recebida na universidade e que citassem as experiências consideradas como mais marcantes. Apesar da maioria dos participantes (66,7%) ter considerado que as suas expectativas com relação ao curso de graduação não foram efetivadas, 47,6% dos alunos avaliaram de forma positiva a formação oportunizada a eles pela universidade, justificando a sua satisfação pelos conhecimentos adquiridos em cada disciplina e pela convivência com professores e colegas. Com relação às atividades, foram consideradas como experiências importantes, as saídas a campo, os congressos e os estágios em laboratório e em escolas. Em algumas respostas, a relação entre a importância destas atividades e a possibilidade de contato com a realidade é ressaltada.

“(...) a realização do estágio junto ao meu projeto de iniciação científica, o que me ajudou a enxergar a realidade de um profissional da área de Biologia”.

“(...) grupo de pesquisa, o que foi extremamente importante, pois lá pude aprender e conhecer a realidade acadêmica da pesquisa, (...)”.

“(...) a universidade oferece suporte para saídas a campo, congressos e outros eventos nos permitindo uma contextualização com a realidade”.

Apenas 17,5% fizeram uma avaliação negativa de sua formação, afirmando que não se sentiam bem preparados profissionalmente, nem com conhecimentos suficientes para atuarem na área. As experiências mais marcantes para este grupo foram as atividades práticas, saídas a campo, atuação no colégio e estágios. Com relação a este último, um dos alunos diz que *“(...) o programa do curso é bem fraco no sentido de possibilitar tais experiências”*. Os restantes (34,9%) apenas indicaram quais tinham sido as suas experiências acadêmicas mais importantes, não fazendo uma avaliação da formação universitária que tiveram. Neste caso, as atividades citadas foram pesquisa, estágios, congressos, o volume de informação e a capacidade dos professores para despertar o interesse no aluno.

Novamente, a importância dada às atividades práticas se fez presente, associando-se estas a momentos de contato com a realidade, e que por isso contribuíram de forma mais significativa para a formação de cada um. Subentende-se aí uma crença de que é *“na prática que se aprende”*, o que não deixa de ser também uma visão utilitarista sobre o conhecimento, representando uma primazia da prática.

Na questão 8, perguntou-se quais atividades desenvolvidas no curso que eles consideraram como as que mais contribuíram para a sua formação e porque. Foram

considerados os estágios, as aulas práticas e as saídas a campo. Segundo os alunos, porque elas proporcionaram uma aproximação da realidade, uma melhor aprendizagem e complementaram a teoria.

“(...) tornam os assuntos mais interessantes e permitem um contato prático e longo ao assunto abordado. Dessa forma o conteúdo teórico torna-se parte da experiência de vida do aluno. (...) existe uma maior possibilidade dos alunos não esquecerem o assunto com facilidade, como acontece com assuntos abordados apenas no âmbito da teoria”.

“As atividades práticas são as que mais contribuem para a formação, pois é nela que obtemos experiência real com a profissão”.

“Porque complementam o arcabouço teórico e permitem uma atuação prática que é insubstituível do ponto-de-vista profissional”.

“É muito importante vivenciar uma situação para realmente aprender”.

Na seqüência, foram citadas a monografia, as aulas de algumas disciplinas, a participação em congressos, discussões e atividades de extensão e de pesquisa. A consideração sobre a parte teórica apareceu explicitamente em apenas um caso. Nas respostas apresentadas a esta questão, duas chamaram a atenção pela crítica feita a algumas disciplinas consideradas como não aplicadas.

“Segundo comentários, (as disciplinas da Educação) não contribuem muito para a formação profissional e que somente nos estágios que o aluno encara a realidade e confirma que a maioria dos conteúdos vistos (Psicologia) são difíceis de serem aplicados”.

“As aulas teóricas são uma armadilha, pois existem muitos professores ruins, e você, acaba muitas vezes, saindo da matéria sem saber nada. Sem falar naquelas matérias que não têm utilidade e você é obrigado a fazer”.

A preocupação e a valorização das atividades práticas também se fez presente quando, na questão 9, se perguntou quais outras atividades eles gostariam que fossem implementadas no curso.

“Mais práticas. Uma parceria com uma empresa de licenciamento ambiental, uma escola, uma indústria ligada à área de saúde, etc”.

“Oficinas ensinando dinâmicas para o curso de biologia e ciências (...), ensinando a confecção de experimentos simples e baratos para o ensino. Oficinas de idéias para ensinar diversos conteúdos”.

“Principalmente maior contato com a parte experimental da Biologia. Isso nos ajudaria a melhor fixar o conhecimento e a ter idéias de como passá-los caso me tornasse um professor”.

“Mais aulas práticas!!! E também oportunidades de estágio (...) em áreas diferentes da pesquisa e do magistério”.

“(...) oferecer cursos rápidos, não no formato de disciplinas, que servissem para fins específicos, como técnicas de laboratório, triagem etc”.

Foi mencionado também, um maior número de palestras com especialistas e pessoas bem sucedidas na área e de mais disciplinas optativas.

Em ambas as questões, números 8 e 9, verificam-se a valorização da prática e a menos valia da teoria. A crença de que para se aprender é preciso vivenciar uma situação, de que as aulas teóricas podem ser uma armadilha, a não utilidade de algumas matérias, a não aplicabilidade de conhecimentos e a cobrança por cursos rápidos e oficinas, ilustram a existência de um primado da prática. O mesmo ocorre com as atividades que os alunos gostariam que fossem implementadas no curso. Analisando-se as respostas, observa-se que são todas voltadas para a aplicação, como se estas garantissem uma melhor formação profissional, por permitirem um contato com a realidade. Realmente, os momentos práticos são muito importantes, porém, não porque representam a realidade a ser encontrada no contexto profissional, mas porque são momentos que possibilitam ao aluno, analisar alternativas que lhe permitam fazer uma opção de ação. As atividades práticas precisam se constituir em espaços de pensar para o agir e não, simplesmente, em situações aplicadas.

Ao se questionar quais reformulações eles fariam no currículo, as reivindicações de aumento no número de créditos e vagas em algumas disciplinas específicas da área biológica e maior oferta de disciplinas, foram as que se apresentaram com mais força. Entretanto, também neste momento, a solicitação por mais atividades práticas não foi esquecida.

“Mudaria a maneira como as aulas são dadas. (...) faria um esforço conjunto com os professores para mostrar a realidade prática moderna (ou atual) da matéria, para que o aluno saia da universidade e possa se tornar um profissional, (...)”.

“Incluiria um maior número de disciplinas com parte prática”.

“(...) daria mais importância a parte experimental, isto é, prática”.

“Incluiria pelo menos mais um estágio de licenciatura no meio do curso”.

“No caso da educação acredito que seria melhor diminuir o número de disciplinas pois são muito repetitivas e acrescentar mais dois estágios”.

Novamente, vê-se representada a crença de que a prática representa a realidade e que, por isso, ela possibilita um melhor preparo profissional. A preocupação com a formação profissional é válida, porém, não serão estas atividades por si só que garantirão esta melhor preparação, pois a realidade é muito mais dinâmica, diversa e complexa do que os momentos de aplicação.

Como o curso de Ciências Biológicas oferece as modalidades, Bacharelado e Licenciatura, questionou-se o porquê dos alunos terem optado pela Licenciatura. Segundo as respostas, para 47,6% dos alunos, porque a docência constitui-se como uma segunda opção no mercado de trabalho, para 19,1% porque a nota de corte ou a concorrência no vestibular era menor e para 12,7% porque têm interesse em se tornarem professores. Os outros 20,6% restantes apresentaram diferentes justificativas, como para ter outro diploma, para aprender a lidar com as pessoas e a ter mais didática.

Aparece em algumas respostas, o esclarecimento de que a escolha pela Licenciatura foi feita depois de eles já terem entrado para o Bacharelado, e que decidiram por fazê-la porque, além do que já foi exposto, eles precisariam cursar apenas mais algumas matérias para terem as duas habilitações.

“(...). Além do que os dois currículos são muito parecidos, e possibilitam uma dupla habilitação sem adicionar muitos semestres”.

“Optei pela licenciatura por uma questão de comodidade já que meu curso é de bacharelado mas a universidade permite que se tenha a dupla habilitação”.

“Porque na UnB o currículo era parecido com o de Bacharel, (...)”.

“Vi que não tinha diferença com o bacharelado e é mais fácil de entrar”.

A escolha primeira pelo Bacharelado demonstra a diferente valorização existente entre ser bacharel e ser licenciado. A relevância dada à pesquisa é muito maior do que a que é dada à docência, sendo esta vista mais como uma forma de arranjar um emprego do que como uma atividade satisfatória e realizadora. A própria universidade colabora para esta desvalorização ao oferecer dois cursos em um, transformando a Licenciatura em uma complementação do Bacharelado.

Com relação à universidade, da mesma forma que feito com o curso de graduação, questionou-se as expectativas que os alunos tinham com relação a instituição. No caso, estas se direcionaram primeiramente para a formação profissional, seguido pelo anseio de aprender muito. A questão da infra-estrutura também apareceu nas respostas,

principalmente com relação à organização, a higiene, a salas de aula mais confortáveis e a laboratórios melhor equipados.

“Me especializar em algo para me tornar produtivo”.

“(...) adquiriria todos os conhecimentos necessários para a profissão”.

“(...) seria a única maneira de alcançar a formação exigida pelo mercado de trabalho, (...)”.

“Que o curso superior seria a salvação e garantia de emprego”.

“Abertura de horizontes, conhecer pessoas interessantes e aprender muito”.

“(...) Estudar muito, aprender muito (...)”.

A preocupação com o emprego e com uma boa colocação no mercado de trabalho também apareceu em 61,9% das justificativas dos alunos, quando perguntado sobre a importância de se cursar o ensino superior. Já a aquisição e aprofundamento de conhecimentos estiveram presentes em 20,6% das respostas dos estudantes. O restante não respondeu ou colocou outras justificativas, como o crescimento e amadurecimento pessoal ou a formação cultural.

“O ensino superior qualifica o indivíduo com um conhecimento específico, mais complexo, o qual possibilitará que esse indivíduo possa realizar uma função mais valorizada e, portanto, melhor remunerada no mercado de trabalho”.

“Aumenta o seu leque de oportunidades de emprego (...)”.

“Fundamental para competir no mercado de trabalho e ter boas oportunidades futuras”.

“Aprofundamento dos conteúdos; formação teórica; ter o próprio diploma em si, pois hoje em dia é um requisito fundamental para um lugar melhor no mercado de trabalho”.

“Possibilidade de produzir novos conhecimentos (pesquisa), maior oportunidade de emprego, o conhecimento em si”.

Vê-se, claramente, nas respostas dos alunos o anseio de terem uma formação voltada para o mercado de trabalho, como forma de se garantir um emprego no futuro e de se tornarem produtivos. Isto retrata a maneira como a universidade foi reduzida a uma escola técnico-profissionalizante. Mesmo quando se levanta a *“possibilidade de produzir novos conhecimentos”*, associa-se isso com oportunidades de emprego. Isto porque o fazer pesquisa é visto como atividade laboral e não como a busca pelo conhecimento.

Na última questão, perguntou-se o que os alunos esperavam da vida pós-universidade, com suas possibilidades e limites. As possibilidades vislumbradas foram a pós-graduação (mestrado e doutorado), ser aprovado em concurso público para ter estabilidade financeira, e a Licenciatura. Entretanto, no caso da docência, esta se apresenta como uma alternativa temporária e não como um desejo profissional.

“Outra possibilidade que eu vejo (a primeira é pós-graduação) é ser professor de ensino médio, pois já trabalho em monitoria, mas não gostaria de fazer isso desde agora até o fim de minha vida profissional”.

“(...) não penso em lecionar enquanto existir a opção de seguir a vida como pesquisadora apenas”.

A docência como opção temporária corrobora as impressões já relatadas na questão 7, quando se questionou o porquê dos alunos terem optado pela Licenciatura. No caso, a docência é vista como mais uma alternativa de emprego e/ou como uma complementação à formação de bacharel.

Ainda com relação à vida pós-universidade, os limites no momento visualizados pelos alunos estão relacionados com o temor de não atuar na área de formação devido ao próprio mercado, e as poucas possibilidades existentes por conta da formação dada pela universidade. Em contrapartida, há os que consideraram esta formação como fundamental para as perspectivas futuras.

“A universidade não me ensinou tudo, mas ela me ensinou a melhor maneira de passar a conhecer tudo. Com isso, posso ser um profissional de destaque, que busca soluções e melhoramentos”.

“A universidade proporciona o fim dos limites”.

Verifica-se que, mesmo ao se considerar a formação universitária como importante para as perspectivas futuras, esta é relacionada com a profissionalização, como sendo uma forma de ele poder buscar soluções e melhoramentos. Apresenta-se mais uma vez a visão utilitarista em que o conhecimento é associado somente a aplicação.

No sentido de aprofundar esta discussão acerca do curso de Licenciatura e da universidade, realizou-se o grupo de discussão com alunos que colaboraram respondendo ao questionário. Como veremos a seguir, alguns depoimentos presentes no questionário foram reforçados no grupo de discussão.

2. Análise das informações obtidas com o grupo de discussão

No grupo de discussão o foco maior foi sobre o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e não tanto a universidade de uma forma geral. Foi abordado, o currículo, a qualidade da formação oferecida, a relação professor-aluno, a união entre pesquisa e ensino, e as atividades de pesquisa que os alunos desenvolvem nos estágios. Além disso, foram discutidos o papel da universidade hoje, a importância da pesquisa na universidade e algumas propostas para contornar os problemas apresentados por eles. No sentido de orientar a discussão, elaborou-se um roteiro com os temas a serem abordados (anexo 2).

O grupo, formado pelos três alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília (UnB), mostrou-se participativo e interessado na discussão oportunizada. Em nenhum momento houve necessidade de intervenção por parte da pesquisadora, devido a desvio dos temas ou por não abordarem algum tópico. A discussão teve duração de aproximadamente 1 hora e 23 minutos, e transcorreu de forma tranquila atingindo o objetivo esperado, de aprofundar a reflexão iniciada com o questionário. Apesar de ser um grupo formado por três alunos, este se apresentou representativo e, por este motivo, julgou-se não ser necessária a realização de um outro momento semelhante, que tivesse a participação de mais ou de outros alunos.

Os participantes iniciaram a discussão com uma crítica ao atual currículo do curso, no que diz respeito ao pouco número de créditos e vagas nas disciplinas. Pode-se evidenciar que se associa a este problema, a preocupação com a qualidade do curso e, conseqüentemente, com a formação oportunizada a eles.

“É, a qualidade do curso cai, porque é impossível, é inviável! Você ver uma matéria de seis créditos, às vezes fica difícil da gente conseguir ver tudo! Aí, por mais que os professores falem: ‘Não, mas aqui vocês só vão conhecer onde que tá o conhecimento. Vocês que vão atrás’. Não dá, (...) a gente vai sair incompleto da universidade. (...)”

Percebe-se neste comentário, o problema de se limitar a ação da universidade à transmissão de conteúdos e a profissionalização. Caso não se possam oferecer as disciplinas, os alunos perdem em sua formação, pois esta se resume a conhecimentos prontos e ao ensino de técnicas e não ao pensar para se produzir o conhecimento.

A reivindicação apresentada nos questionários por mais atividades práticas, também se fez presente na discussão quando tratado da qualidade do curso.

“A maioria das matérias que a gente tem, não tem nem prática”.

“A gente (...) não vê a técnica, né. (...), é tudo muito teórico. (...). Precisa da teoria, é óbvio que precisa, mas como que você é um biólogo que, por exemplo, a gente não tem muita saída a campo, né. (...)”.

Neste aspecto, cabe esclarecer que, segundo os alunos, a cobrança por mais aulas práticas deve-se por estas serem pouco ofertadas. Entretanto, em outros momentos, verifica-se que, independente desta necessidade, há também uma valorização maior para este tipo de atividade.

Ainda no que diz respeito à qualidade do curso, este quesito foi abordado também com relação ao nível e ao tipo de cobrança feita por alguns dos professores do Instituto de Ciências Biológicas (IB).

“B: (...) Porque ali na sala é ridículo! Não é segundo grau?!”

(...)

C: Não, é menos do que segundo grau. Quando eu fiz (...) a gente estudava pelo Amabis¹⁷ (...).

B: E aí os professores criticam a gente, (...).

C: Aluno é preguiçoso (imitando um professor).

B: (...), mas eles que estão cobrando da gente pouco!

A: Pouco! Como é que você vai buscar mais conhecimento se eles ficam cobrando um mínimo.

B: É, a aula não condiz, não tem nada. Porque, por exemplo, quando o professor dá aula pesada pra gente, a gente não corre atrás?! (...)”.

“O pessoal ficou revoltado porque a prova foi assim, a transparência da aula, aquela coisa bem decoreba, decoreba”.

“As da (...) é canetão. Mas tem que botar as palavras-chave, se não tiver no texto (...), desconsidera. (...)”.

“Dá vontade da gente escrever na prova assim, né: ‘Ah, o capítulo 3 (...), página 100 a 220’ (...). (...), não te dá muita abertura pro teu raciocínio. Você tem que ir do jeito que eles gostam”.

Segundo os alunos, este mesmo quadro se repete com relação às disciplinas específicas da Licenciatura, oferecidas pela Faculdade de Educação e/ou pelo Instituto de Psicologia, acrescentando a elas, críticas sobre a metodologia utilizada pelos professores ao ministrarem as aulas.

“(…), primeiro a professora dividiu a matéria em três módulos. O primeiro (...) ela fazia discussão na aula e ela ficava sentada assim, olhando a galera conversar. O segundo

¹⁷ Autor de um dos livros de Biologia utilizados no ensino médio.

módulo foi pela internet, (...) era só discutir texto na internet, (...), e o módulo três era apresentação de seminário. Ela não fez nada! Nada, nada, nada...”

“E a aula do (...) era expositiva né, voltada pros órgãos dele, porque ele falava pra dentro e parecia que estava morto na frente da sala, era algo assim, impressionante!”

“(…), eu acho seminário muito bacana, sabe, mas na Educação eles são mestres nisso, a gente dá aula, né. Porque você fica assim, a aula todinha você dando aula, e eu não acho que seja tão maravilhoso. (...) às vezes você passa, acho que metade do curso, aluno dando aula pra professor, né. (...)”

Estes relatos sobre o tipo de cobrança e a metodologia utilizada pelos professores, tanto do Instituto de Ciências Biológicas como da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia, ilustra o processo de escolarização que a universidade vem sendo submetida. A pouca cobrança por parte dos professores, o nível de aprofundamento equivalente ao do ensino médio e o excesso de seminários, mostra um ensino preocupado com a transmissão de conteúdos e não com uma formação humanista voltada para o sujeito e para a busca pelo conhecimento.

Ao se questionar, como solucionar o problema relacionado com a qualidade das aulas do curso, foi sugerida pelos alunos que se tivesse uma coordenação de disciplina que funcionasse e que os professores tivessem preocupação com a qualidade da matéria ministrada e não apenas em cumprir a ementa proposta. Associou-se às críticas, a formação dos próprios professores, questionando-se a valia de titulações e a falta de uma formação pedagógica. Este último item foi direcionado, especificamente, a alguns professores do Instituto de Ciências Biológicas (IB).

“(…), as pessoas acham que lá (UnB) estão os monstros, os gênios né, os doutores. Só a nata, mesmo. Mas você vê que de repente tem professores que você fica, gente o quê que é um título, né?! (...). Porque você vê assim, que tem a referência, o cara super-famoso e não sabe nada. (...)”

“(…), acho que entra aquela questão da formação dos professores, porque eles são ali mestres, doutores, bacharéis. Acho que muitos deles não têm essa formação de Licenciatura. Então, eu acho que por mais que esteja na universidade, eles teriam que ter algum conhecimento sobre educação, né. Falta pra eles. Eles são bons, até podem ser ótimos lá na pesquisa deles, mas eles não sabem dar aula, (...). Não vêem assim, a importância da educação. (...). Eles estão lá com a pesquisa deles e tem que dar aula porque você tem que dar. (...)”

Apesar das críticas, alguns professores receberam elogios. Dois docentes responsáveis por disciplinas específicas da Biologia foram extremamente elogiados pelo fato de que, segundo os alunos, eles ensinavam a pensar. No caso de um dos professores, os elogios

foram reforçados, pois ele também cobrava uma aplicação do conhecimento e não apenas o domínio do conteúdo.

“Não, é muito bacana, porque (...) ela tá ali: ‘Gente, vamos pensar? (...) Vamos fazer alguma coisa, sair da decoreba. Vamos aplicar!’ (...). Então, assim não fica muito naquela coisa que os professores gostam, que é só aquela coisa massacrante e tal”.

Neste relato vê-se que há uma valorização da aplicação, pois o fato do professor aplicar o conhecimento é reforçado na fala do aluno.

Já com relação à formação dos professores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas da Licenciatura, especificamente aos da Faculdade de Educação, as críticas se voltaram principalmente para o grau de atualização do docente: *“Eles são muito arcaicos, sabe. Eles vêem a educação como essa coisa que parou no tempo né, ou estudou lá em 1970 e continua daquele jeito, sabe”.*

Este problema da atualização do professor é considerado também em relação ao conteúdo trabalhado pelas disciplinas da Educação e associa-se a ele a distância que, segundo os alunos, existe entre o que se discute nas aulas e a realidade encontrada nas salas escolares. A solução apontada pelos participantes e ilustrada pelo diálogo a seguir, foi a reciclagem dos professores.

“B: Reciclagem de professores, porque, isso mesmo, lá na Educação eles são muito antigos, (...). Eu ouvia muito na sala as pessoas falarem, ‘mas professora, na sala de aula não é assim’. (...), eu acho que eles ficam envolvidos com essas pesquisas deles, ‘porque a educação, porque a educação’ (...).

A: Mas é muito teórico.

B: Só que não vão pra sala de aula!

A: Eles não estão na sala de aula, então eles não têm a menor idéia.

B: Educação pra eles é uma coisa teórica, Educação é linda e porque fulano disse isso, (...) sala de aula que é bom, ver o problema que está acontecendo (...), eles não vêem isso, entendeu?! (...) você vai ver aqueles textos, nossa aquele texto velho que você pega lá de 1970. Não tem nada de novo, (...), não tem ninguém novo aí nessa área da Educação. (...). A gente só conhece esse povo, né. Fala de Piaget...

A: Piaget, Vigotsky.

C: É do século retrasado (...).

B: (...). A educação que eu tive é diferente do que tá hoje e esse povo não muda! (...).”

Percebe-se nesse diálogo uma idéia de que o conhecimento teórico no caso da Educação é ultrapassado e, portanto, considerado como não válido. Isto reforça a idéia de sua não aplicação ao cotidiano escolar.

Ao discutirem esse distanciamento entre o conteúdo ministrado pelos professores da Educação e a realidade encontrada nas escolas, foi questionada a aplicabilidade destes conhecimentos.

“C: (...) Tá e aí, o quê que eu vou fazer com isso? Você chega na sala e você vê: nada, nada...”

A: É, porque é diferente! Porque assim, você vê que o referencial teórico é uma coisa e quando você vai pra sala de aula, vê como a realidade é completamente diferente. Que você não vai aproveitar nada! Você vê aquilo, que você tem que se virar mesmo pra poder dar a matéria”.

“Nessa hora não existe Piaget, não existe ninguém”.

“(...). Então, eu não entendi como eu vou utilizar isto (...)”.

Neste momento, questionou-se aos participantes se, ao fazerem as atividades do estágio supervisionado, eles conseguiram associar o que estavam fazendo com o que tinham visto nas disciplinas de Licenciatura. Os alunos pensaram em silêncio por um momento e afirmaram que não, abrindo apenas uma exceção.

“Pra não dizer que eu não lembrei de um desses teóricos, ela falou em Vigotsky e eu lembrei que numa dessas aulas (...) eu tenho certeza que não entenderam nada (...). Foi, foi muito difícil pra mim ter dado essa aula. (...), mas eu lembrei que o Vigotsky falava alguma coisa de um conhecimento lá, é... proximal, que você aprende com outro (...), e eu chamei uma aluna pra explicar, e eu passei exercício (...) pra eles fazerem em dupla pra um ajudar o outro. (...). Acho que foi a única aula em que eu lembrei de alguma coisa desse tipo, porque quando a gente entra na sala de aula é muita coisa na sua cabeça, sabe.”

Como já exposto por Tunes & Carneiro (2002), ao se cobrar a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos das disciplinas pedagógicas, evidencia-se uma separação entre teoria e prática, retratada pela expectativa de que a teoria seja prescritiva. Como ela não o é, fica o sentimento de frustração e a idéia de que “teoria é uma coisa e prática é outra”. Neste relato, o aluno afirma que usou o conhecimento teórico, no caso um conceito de Vigotsky, mas ele o fez aplicando-o diretamente a uma situação, como se este fosse uma solução para aquele problema. Ele não usou o conceito para pensar sobre a situação que se lhe apresentava e daí optar por uma ação.

Segundo uma aluna, a preocupação era em fazer alguma coisa diferente, pois ela lembrava de que havia aprendido isso em uma das disciplinas de Metodologia de Ensino.

“B: Então eu tinha uma preocupação, vamos fazer um jogo, aquela coisa assim, ‘como que eu vou dar aula disso?’ Sabe, aquela coisa de você ficar bolando uma prática, alguma

coisa. Porque a consciência que eu tinha, que a (...) passou, foi aquela coisa assim: ‘Não tem que dar essa aula de giz que o menino não presta atenção’. Então a minha preocupação era assim, vamos fazer uma coisa diferente. (...).

(...)

A: Você sabe que estar ali na frente só com o gizinho, não adianta nada, porque é aí que eles vão tá tacando bolinha, tacando caneta, não presta atenção”.

Novamente ilustra-se uma valorização do conhecimento prático, no sentido deste ser útil e aplicável. Na situação citada pelo aluno, seria a elaboração de uma prática que chamasse a atenção dos alunos e, assim, ficassem quietos e prestassem a atenção na aula. Portanto, mais uma vez valoriza-se o conhecimento como aplicação, e não como um norte para o pensar.

No que diz respeito às disciplinas da Licenciatura, uma das Metodologias de Ensino, ministrada por professor do Instituto de Ciências Biológicas (IB), foi considerada como a que mais ajudou, pois saiu das teorias.

“B: Porque pela primeira vez você sai daquela coisa da teoria (...), e ali é a aula e vamos fazer, vamos elaborar uma coisa bacana. ‘Como que o aluno vai prestar atenção?’ Então (...) você saiu daquele mundo lá dos pensadores. Eles podem ser ótimos (...).

C: Mas eles são teóricos!

B: É, talvez a gente até gostasse mais deles, se a gente fizesse uma discussão pra realmente entender (...) como que se utiliza isso e tal (...)”.

Como sugestão para solucionar o problema do descompasso existente nas disciplinas da Educação, entre o conteúdo teórico e a realidade, a alternativa apontada foi a ida dos professores junto com os alunos para a sala de aula. De acordo com eles, as matérias da Licenciatura, no caso a parte sob responsabilidade da Educação, não chamam muito a atenção porque ficam discutindo textos que não os ajudam. A expectativa era de que aprenderiam a como dar aula, mas segundo os alunos, eles estão aprendendo a como não dar aula, tecendo aí uma crítica à forma dos professores trabalharem. Ainda, segundo os participantes, das quatro disciplinas pedagógicas que eles precisam fazer, nenhuma delas é prática e todas são enfadonhas e desinteressantes.

Em mais um momento verifica-se a menos valia da teoria como produtora ou como explicativa da realidade e, nesta perspectiva, importante como uma proposta de elaboração do pensamento a partir do real. Ao contrário, para o aluno a teoria serve em sua aplicabilidade, o que acaba convergindo para a primazia da prática. A disciplina considerada como a que mais contribuiu foi aquela que se voltou mais para as atividades aplicadas. No caso da Educação, como as disciplinas não são práticas, elas são

consideradas como desinteressantes e desnecessárias. Além disso, cobra-se novamente a aplicação ou a utilidade dos conhecimentos teóricos.

Foi solicitada aos alunos, uma avaliação sobre a validade dos Estágios Supervisionados nas escolas. Segundo seus relatos, eles valem à pena e são necessários, pois representam a realidade. Entretanto, não aprovam um aumento no número de horas de estágio, como determinado pela Resolução CNE/CP 2/2002, mas sim que elas sejam distribuídas ao longo do curso e não concentradas nos dois anos finais. Além disso, sugerem aulas de observação nas escolas desde o começo do curso, para depois atuarem em sala de aula.

“(...). É só naqueles momentos finais, então você dá bastante aula pra vê se você aprende, sendo que, antes a gente fica naquela, não vai na sala porque são só os teóricos (...).”

“A: É distribuindo a carga horária e não é aumentando.

B: É, justamente! Talvez outras matérias, que de repente a gente faça, por exemplo, só de observação, entrevistas com os alunos”.

Ao fazerem estas sugestões, eles exemplificaram com uma atividade desenvolvida também em uma das disciplinas de Metodologia de Ensino, que consistia em aplicar um questionário a alunos de segundo grau para ver o que eles estavam entendendo sobre determinado assunto. A aula em que os resultados foram apresentados aos participantes da disciplina, foi considerada como uma das melhores daquele semestre.

O comentário de que é no final do curso que os alunos ministram mais aulas para ver se aprendem, exemplifica a crença de que “é na prática que se aprende”. Portanto, apesar de defenderem a distribuição de carga horária dos estágios supervisionados e não o aumento de horas, o que se espera é por momentos de aplicação.

No decorrer da discussão, pode-se perceber que a relação entre professores e alunos é considerada difícil, pois segundo os participantes, os docentes não gostam de ser questionados e não são receptivos quando procurados.

“Não sei, a grande questão é que o professor não gosta de ser questionado, a grande maioria (...).”

“(...), parece que a pergunta é pra afrontar e não pra esclarecer”.

“É, tipo assim, pra muitos professores você não consegue conversar com eles, parece que eles gostam que você corra atrás deles. Então fica difícil você conseguir ir atrás deles pra fazer qualquer coisa, né?!”

“É porque tem professor que te ignora, né. Acha que você é nada, passa por você assim e finge que você não existe”.

Ainda no que diz respeito à relação professor/aluno, que pela falas acima fica evidente a valorização da aproximação e o repúdio às relações hierarquizadas e autoritárias, outra constatação é de que, apesar dos alunos estarem cientes de que os docentes além de ministrarem aulas também realizam pesquisas, eles demonstraram não saber que pesquisas são feitas pela maioria de seus professores. Segundo os participantes, não há abertura para que os alunos conheçam as pesquisas nem se oportuniza este tipo de atividade no decorrer das disciplinas. Entretanto, apesar desta restrição, os alunos consideram que a Universidade de Brasília (UnB) é muito mais voltada para a pesquisa do que para a formação profissional.

“Eles te preparam para ser professor meia-boca ou eles preparam para ser pesquisador”.

“Eu acho o seguinte, que lá de cima (Governo Federal) eles estão querendo que a gente saia da universidade, porque (...) reduzindo os créditos do jeito que estão fazendo, eles não estão querendo formar profissionais. Acaba que a gente vai ficar ou na área acadêmica ou vai ficar na área acadêmica (...)”.

Em um momento anterior, já foi relatado o distanciamento presente na relação dos professores com os alunos. O fato destes não terem conhecimento das pesquisas feitas por seus professores, nem de lhes serem oportunizados momentos para este tipo de atividade no decorrer das aulas, reforça as evidências antes discutidas sobre o processo de escolarização passado pela universidade. Apesar dos alunos acreditarem que eles estão sendo preparados para a pesquisa, não é isto que se verifica em seus relatos, pois se percebe que, na maioria das vezes, quando acontece a participação em pesquisas, ela restringe-se a tarefas estanques e mecânicas.

Abrindo a discussão para o papel da universidade hoje, os alunos admitem que este se restringe à certificação.

“C: Acho que é mais do diploma, você ter a educação formal, (...). Na prática.

B: Eu acho que o objetivo (...) é: ‘Vamos todos ter um curso superior, independente da qualidade que seja. Então, vamos terminar logo, vamos reduzir os créditos e saiam daqui, pelo amor de Deus. Tirem seu diploma e entrem para as estatísticas de pessoas que têm o nível superior’”.

Nesta fala da aluna evidencia-se um imediatismo, uma premência de finalização do curso, para o quê a qualidade pode ser dispensada. Assim, como presenciado no

questionário, há a preocupação com o mercado de trabalho, o receio de não poder continuar trabalhando na área e a opção pela docência como uma atividade provisória.

“B: É, a minha mãe, quando eu falei (...) que ia fazer Biologia, ela falou assim: ‘Minha filha, você já pensou em uma Administração, um Direito ...

A: Tem mercado de trabalho? (ironizando)”.

“E ainda tem essa questão, e agora, e o mercado de trabalho?”

“(...). Eu queria ficar na minha área, aí tem essa questão de dar aula. Porque eu, na verdade, eu gostei de ter dado aula, (...). Só que eu penso, eu não quero dar aula porque eu quero viver! (...) Porque o salário do professor é muito ruim, entendeu. (...). Eu vi lá no estágio, (...) como eles são frustrados! Sabe, eles brincam assim: ‘Você quer ser professora, mesmo?’ (...) Porque não é um emprego em que eles vão e que saem realizados, (...)”.

“(...). Como que a pessoa vai ficar feliz sabendo que vai ficar a vida inteira nessa vida?! (...) Então, financeiramente dá um medo de dar aula (...). Então, assim, eu gostaria de dar aula, só que eu acho que não tenho muita vontade de ficar por muito tempo, não”.

Comprova-se nestas falas que a formação dada aos alunos pela universidade não é voltada para a pesquisa como busca pelo conhecimento, mas para a certificação necessária ao mercado de trabalho. Com relação à docência, assim como nos questionários, esta é vista em segundo plano e como opção temporária.

Tendo sido ressaltado este direcionamento da UnB para a pesquisa, foi solicitado aos alunos que fizessem uma avaliação da formação acadêmica por eles recebida, se a universidade os preparava mesmo para serem pesquisadores. Todos consideraram que sim, mas desde que eles fossem atrás dos professores. Ao relatarem suas impressões sobre a formação para pesquisa recebida até o momento, descreveram como sendo diferente da sala de aula, porque nesta, eles estão passivos, apenas absorvendo o conhecimento. Também foi relatado que não são incentivados a questionar o que fazem e que não verificam a presença de uma metodologia científica nos projetos de pesquisa já vivenciados.

“É muito diferente do que a gente faz em sala de aula. Ali você (...) meio que é sujeito, você tá lá só, é passivo, tá lá só escutando, tentando absorver”.

“Na pesquisa, o que eu descobri, é que esse negócio de método científico (...) não existe muito né, ali na prática. (...)”.

“(…), a nossa pesquisa assim, também não é tão questionadora, (...). Acho que ainda não é uma pesquisa, aquela coisa assim de você estar ali sendo incentivado a pensar mesmo, a questionar às vezes o que você faz. (...)”.

“Você vai, você não questiona, você simplesmente faz”.

Estes relatos ajudam a ilustrar como a formação universitária oportunizada não é voltada para a pesquisa. Mesmo quando os alunos participam de projetos de pesquisa, eles não têm contato com todo o processo inerente a uma pesquisa científica. O que eles fazem é cumprir com uma determinada etapa de um projeto, sem saberem exatamente o porquê de estarem fazendo o que fazem e sem questionar. De onde se conclui que o trabalho desenvolvido por eles não é de pesquisa, mas meramente técnico, ou seja, eles cumprem uma tarefa, nada a mais.

Com relação à importância da pesquisa na universidade, como ilustrado pelo diálogo transcrito abaixo, foi levantada pelos participantes a questão da aplicabilidade de alguns conhecimentos pesquisados.

C: (...). A pesquisa na Biologia é muito assim, pouca coisa você aplica. Eu mesmo, fiz PIBIC¹⁸ com diversidade de aranhas e ficava imaginando: ‘Mas no quê isso é relevante concretamente?’ É bem claro, é conhecimento, é coisa de Ecologia, não tem nada no Cerrado tal, mas... Sai do âmbito da Zoologia é isso: ‘O quê que isso faz diferença?’ (...), fora da universidade pouca coisa da Biologia você aplica, mais as pesquisas do pessoal que trabalha com Botânica, tipo com melhoramento genético, o pessoal da Embrapa. Isso é uma coisa muito aplicada agora.

B: Pois é, mas é, eu também não acho muito certo a gente ficar perguntando o pra quê que serve. É só fazer se tiver uma utilidade pro homem? (...). Se é pesquisa tem algo mais, entendeu?!

C: (...), mas é um questionamento meu, por quê que eu não posso fazer alguma coisa que tenha uma utilidade?

B: É porque é uma coisa que a sociedade cobra, né. (...).

(...)

B: (...). Acho que a pesquisa é isso mesmo, a gente não tem também que ficar só buscando uma coisa pra você, entendeu?! ‘Eu só vou pesquisar se tiver uma utilidade pra mim’. Senão perde o foco e acho que deixa de ser pesquisa, né. Se você fica só naquilo, ‘eu só vou fazer alguma coisa que... Eu vou deixar de estudar isso aqui porque eu não tô vendo uma importância nisso aqui agora’.

C: Claro que não, né?! (...), mas às vezes você pensa: ‘Mas o quê que eu tô produzindo?’

(...)

C: (...), mas por que não aplicar? (...).

B: Eu vejo (...) esse sentimento como uma coisa assim, (...) porque a sociedade também não dá muita força pra gente.

C: Não tem essa integração”.

Nota-se neste diálogo, o incômodo que os alunos sentem com relação à aplicabilidade ou não dos conhecimentos produzidos nos projetos de pesquisa dos quais participam. Eles sentem também a cobrança que a sociedade faz com relação a isto. A expectativa é de que

¹⁸ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

os resultados obtidos sejam úteis, aplicáveis. É o retrato da mercantilização do conhecimento na universidade.

As análises interpretativas aqui realizadas nos permitem ver como o primado da prática se faz presente na universidade, em especial, nos cursos de formação de professores. A valorização das atividades e dos conhecimentos aplicados, o modo como a pesquisa é possibilitada aos alunos, a distância entre professores e alunos, a forma como as aulas são dadas, nos revelam uma universidade escolarizada, como colocado por Bartholo Jr. (1992), voltada para a capacitação profissional e não para a formação humanista do aluno, de forma que ele possa, a partir dos conhecimentos oportunizados, pensar sobre as situações do seu cotidiano e daí fazer opções de ação.

Após esta análise das informações obtidas com o questionário e com o grupo de discussão, pergunta-se: de que maneira estas impressões corroboram e se articulam com a reflexão apresentada anteriormente, quando se discutiu a trajetória que a instituição universitária percorreu até constituir-se tal como a conhecemos hoje, a mercantilização do conhecimento e a forma como esta se apresenta na universidade, em especial, nos cursos de formação de professores?

V. DISCUSSÃO

Na análise documental feita no decorrer do trabalho, percebeu-se em alguns dos documentos que estruturam o ensino superior brasileiro, em especial a universidade, uma tendência de se contribuir com a perpetuação do sistema econômico vigente, o qual se pauta em uma economia de mercado e que tem no conhecimento sua principal mercadoria. Este apoio a mercantilização do conhecimento, presente no sistema de mercado, é representado nos documentos analisados sob a forma de uma visão utilitarista, marcada pela valorização da pesquisa na área científico-tecnológica, que seja capaz de produzir patentes e/ou conhecimentos que possam ser diretamente comercializados. Além disso, há uma preocupação em formar profissionais para prover o mercado de trabalho e, assim, sustentar o atual sistema econômico.

Neste sentido, percebe-se por detrás destas prioridades, uma valorização de aspectos práticos na formação universitária, tanto para a pesquisa como para o técnico profissional, como se fez presente nas falas dos alunos já anteriormente apresentadas. Como forma de se garantir o cumprimento destas metas escolariza-se a universidade, transformando-a em uma escola técnico-profissionalizante, conforme colocado por Bartholo Jr. (1992). Além disso, a instituição universitária passa a cumprir o papel de uma prestadora de serviços para as empresas e fornecedora de produtos para a indústria. Esta preponderância da visão utilitarista sobre o conhecimento também foi constatada pelo questionário e pelo grupo de discussão. As informações obtidas pela pesquisa podem ser agrupadas em dois grandes temas: a valorização da prática na formação universitária e a formação de professores, e o papel que a universidade desempenha hoje.

1. A valorização da prática na universidade e a formação de professores

A valorização da prática aparece explicitamente nos depoimentos quando os alunos consideram os estágios, as aulas práticas e as saídas a campo, como as atividades que mais contribuem para a sua formação. Estas mesmas atividades aparecem nas sugestões para reformulação do currículo, acrescidas pela solicitação de oficinas e cursos rápidos voltados para o ensino de técnicas tanto pedagógicas como laboratoriais. Nas justificativas apresentadas do porquê destas diversas atividades práticas serem consideradas tão

importantes, vê-se a sua associação com a realidade, como se sem elas esta estivesse distante. Além disso, são relacionadas também a uma melhor aprendizagem e como forma de se complementar os conhecimentos teóricos estudados em momentos anteriores. É importante ressaltar que, ao referirem-se à sua formação, na maioria das vezes, esta é direcionada para o aspecto profissional e, em alguns poucos relatos, à formação pessoal, no sentido de se poder acumular mais conhecimentos. Porém, em nenhum momento há referência a uma formação humanista geral voltada para o seu desenvolvimento como sujeito, capaz de a partir dos conhecimentos oportunizados e de sua experiência vivida, questionar a realidade que se lhe apresenta. É esta formação que o habilitará para a diversidade de contextos que formam a realidade e não o ensino de técnicas, de conhecimentos prontos nem atividades práticas que se resumem a momentos de aplicação.

A visão da prática como complemento da teoria pode, em um primeiro momento, parecer estar relacionada à visão dissociativa entre teoria e prática, citada por Candau & Lélis (1983) ao tratarem das diferentes formas de se entender a relação entre conhecimentos teóricos e práticos. Segundo as autoras, há uma compreensão desta relação, em que teoria e prática são vistas como separadas, porém justapostas. Nesta forma de entender fica constituído um primado da teoria, pois a prática é considerada como um complemento desta. Nesta visão, acredita-se também que os conhecimentos teóricos deverão ser aplicados pela prática, portanto, esta seria um instrumento de aplicação teórica.

Entretanto, quando os participantes se referem a esta complementaridade, é no sentido de valorizar a prática, pois ela é entendida como a que proporciona a melhor aprendizagem e que os aproxima da realidade. Ela não é vista como uma ferramenta para aplicação da teoria, pelo contrário, é o conhecimento teórico que serve como receita para a prática. Portanto, não se verifica um primado da teoria, mas sim um primado da prática, pois a teoria está a serviço dela.

Como as atividades práticas são valorizadas por possibilitarem uma melhor aprendizagem, pois segundo os alunos permitem o contato com a realidade, elas são consideradas como fundamentais para a formação profissional. E mesmo quando se reconhece a importância da teoria, esta normalmente é relegada em nome da prática, sendo considerada até mesmo como uma armadilha, devido a forma de trabalhar de alguns professores ou como sem utilidade por conta do conteúdo de algumas disciplinas. No caso da área pedagógica, esta valorização da prática se faz ainda mais presente, pois se questiona a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos trabalhados nas aulas e, defendem-se os estágios supervisionados e as disciplinas de metodologia de ensino como as que

realmente contribuem para a formação, pois são as que permitem uma aproximação da realidade e não ficam somente na teoria.

Esta preocupação com a aplicação dos conhecimentos teóricos, vistos nas disciplinas pedagógicas, acaba por levar a um sentimento de descrença com relação às teorias que apóiam a educação, pois se entende que teoria é prescrição e não um meio para reflexão. Desta forma, a impressão que os alunos têm é de que o conhecimento teórico-pedagógico não serve para nada e que, por isso, essas disciplinas deveriam ter o número de créditos reduzido, aumentando no seu lugar as horas de estágios e/ou momentos de aplicação, como observações ou atividades feitas junto às escolas. Associada a idéia de não aplicação das teorias pedagógicas, está a compreensão de que para ser professor é preciso a prática, pois é ela que permite um melhor aprendizado. Tal crença pode ser bem ilustrada pela resposta dada por um dos participantes, ao ser questionado sobre quais das atividades desenvolvidas no decorrer do seu curso de graduação, ele considerava como as que mais contribuíram para a sua formação. Ele diz:

“As atividades práticas, que simulem o que irei enfrentar caso vire professor. Isso porque o excesso de teorias pedagógicas nos sobrecarregam, não sabemos que métodos aplicar. Se eu fosse seguir uma pós-graduação em Educação, esse modelo seria ideal; mas, como eu seria apenas professor, sinto uma dificuldade com a parte prática. São tantos métodos psicopedagógicos que nos ensinam, que o que ocorre é: ou esqueceremos todos, ou não saberemos como aplicá-los”.

Segundo Candau & Lélis (1983) esta forma de entender a formação do professor revela uma dissociação entre teoria e prática, onde esta última é vista como tendo uma lógica própria que independe da teoria. Fato este, bem exemplificado no diálogo em que os alunos afirmam que ao chegar em sala de aula, percebem que o conhecimento teórico visto nas disciplinas pedagógicas não servirá para nada, pois a teoria é diferente da realidade. Espera-se destes conhecimentos quase que um receituário para a prática, que eles sirvam como ferramentas para solucionar os problemas do cotidiano escolar.

De acordo com Tunes & Carneiro (2002) é isto que leva os professores à frustração, pois eles esperam que as teorias os ajudem a obter determinados resultados, mas como estes não são alcançados, eles entendem que a teoria não lhes auxilia em nada. Novamente colocam-se os conhecimentos teóricos a serviço da prática, sendo esta a mais valorizada. Portanto, vê-se mais uma vez representado o primado da prática.

A forma como as disciplinas são trabalhadas também pode colaborar para esta visão prescritiva sobre os conhecimentos teórico-pedagógicos. Um estudo feito por Silva (2003)

revelou que a disciplina Psicologia da Educação privilegia conhecimentos que estão distantes da prática escolar, contribuindo para que os professores não associem o seu saber docente com o saber científico produzido sobre o fazer docente. Segundo a autora, isto ajudaria na manutenção de uma concepção instrumental sobre a formação do professor.

A noção da teoria como prescrição também está representada quando os alunos questionam a validade, em termos de atualização, das linhas pedagógicas trabalhadas nas disciplinas da Licenciatura. Assim, Piaget e Vigotsky, autores citados pelos participantes, são considerados como ultrapassados e, por isso, não servem para o contexto educacional atual. Esta forma de pensar revela a expectativa de que os conhecimentos produzidos pelos teóricos sejam diretamente aplicáveis, e que sirvam para solucionar os problemas com os quais o professor se depara em seu dia-a-dia escolar. Assim, os participantes defendem uma atuação maior dos graduandos de Licenciatura nas escolas e uma redução no número de disciplinas pedagógicas consideradas como teóricas.

Este aumento de horas para o estágio docente já foi instituído pela Resolução CNE/CP 2/2002, a qual determina que da carga horária de 2.800 horas previstas para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura com graduação plena, 400 horas sejam destinadas ao “(...) *estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso*” (Art. 1º, inciso III). Acrescenta ainda o parágrafo único da Resolução que, os alunos que já estiverem exercendo regularmente a atividade docente na educação básica, poderão diminuir as horas de estágio curricular supervisionado em até, no máximo, 200 horas.

Isto comprova que, assim como os alunos, para o Conselho Nacional de Educação (CNE) o que importa na formação do educador são as horas de atividade prática e que estas não precisam necessariamente de uma orientação. Tanto que se o aluno já exerce a docência, ele pode reduzir pela metade o número de horas de estágio, pois já tem a experiência prática, por isso não precisa de tanta orientação como aqueles que ainda não têm tal vivência. Portanto, o que vale é estar em sala de aula atuando, a forma como essa ação está sendo feita, não importa. Não se percebe uma preocupação com a sustentação teórica desta ação, o que nos leva a ver que, nos próprios documentos que regulamentam os cursos de Licenciatura, há uma tendência em se valorizar mais a prática, subentendendo-se que os aspectos teóricos da formação são secundários.

Preocupa este entendimento de que a docência é atórica e de que para ser professor é preciso acima de tudo tempo de prática em sala de aula, pois tal crença limita o papel do professor à transmissão de conteúdos, relegando-se o aspecto formador de sua ação. Com

isso, equivale-se a função do professor a de um técnico-especialista. Esta desqualificação da ação docente também é ilustrada quando a maioria dos alunos assume que optou pela Licenciatura devido a nota de corte no vestibular ser mais baixa, aumentando as possibilidades de eles entrarem na universidade, e por ela ser uma segunda opção de emprego, a qual eles não gostariam de recorrer e, se for preciso, que seja apenas em caráter temporário.

A Licenciatura como segunda opção é reforçada pela própria estrutura do curso de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília (UnB). Segundo o “Manual do aluno de Biologia 2003/2004”, a graduação em Ciências Biológicas oferece duas habilitações: o Bacharelado e a Licenciatura. A modalidade Bacharelado habilita o aluno a atuar em todas as atividades profissionais de responsabilidade de um biólogo, – exceto as relativas ao Ensino Fundamental e Médio –, mais especificamente para a atividade de pesquisa, e que sua formação deve ser complementada com cursos de Pós-Graduação. A Licenciatura habilita o aluno para exercer a docência no Ensino Fundamental, além das outras atividades profissionais do biólogo, dentre elas a pesquisa. Com relação ao currículo, a Licenciatura engloba as disciplinas obrigatórias do Bacharelado, mais as psicopedagógicas oferecidas pela Faculdade de Educação e pelo Instituto de Psicologia, e as disciplinas de Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado em Ciências e em Biologia, de responsabilidade do Instituto de Ciências Biológicas (IB). Para que o aluno tenha as duas habilitações ao mesmo tempo, ele precisa matricular-se nestas disciplinas a partir do segundo semestre do curso.

A divisão em habilitações faz com que se divida a formação do biólogo em duas frentes principais: aquele que pesquisa e aquele que leciona. Mesmo que o licenciado possa atuar em outras atividades, inclusive a pesquisa, sua ação é limitada à docência, pois ele não é visto como um pesquisador ou como um biólogo, ele é um professor. Denotando-se aí, um sentimento de menos valia, presente na fala dos alunos e na estrutura do curso que trata a formação em Licenciatura como uma complementação do Bacharelado. Isto também é evidenciado nos relatos dos alunos ao afirmarem que optaram primeiro pelo Bacharelado e depois se matricularam na Licenciatura, pois bastava fazer mais algumas disciplinas para eles terem as duas habilitações.

Isto nos leva a alguns questionamentos: se a base curricular da Licenciatura é a mesma do Bacharelado, acrescida das disciplinas psicopedagógicas, por que dividir o curso em duas habilitações? Se o licenciado pode exercer todas as atividades cabíveis ao biólogo, dentre elas a pesquisa, por que distinguir entre o bacharel (pesquisador, biólogo) e o

professor? Esta distinção não está presente somente na estrutura do curso de Ciências Biológicas, as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais separam dos cursos superiores as Licenciaturas. No caso, há as Diretrizes para o curso de Ciências Biológicas (CNE/CES 1.301/2001) e para a Formação de Professores (CNE/CP 1/2002), sendo que esta última atende a todas as Licenciaturas.

Na verdade, ao fazermos o retrospecto histórico sobre a formação de professores no Brasil, vemos que esta separação entre Bacharelado e Licenciatura data de 1939, quando a Faculdade Nacional de Educação foi transformada em duas seções da Faculdade de Filosofia. Na seção de Pedagogia formavam-se os bacharéis e na seção de Didática habilitava-se para o magistério de ensino secundário. Segundo Pereira (1999), nestes cursos o professor era visto como um técnico especialista que aplicava em sua prática, os conhecimentos científicos e pedagógicos adquiridos no decorrer de sua formação. Por conta desta aplicação, os cursos de formação eram constituídos por disciplinas científicas e pedagógicas, cujos conhecimentos vistos eram aplicados quando os alunos realizavam o Estágio Supervisionado. Com relação ao currículo, as disciplinas específicas da área eram de responsabilidade dos institutos correspondentes, as pedagógicas das Faculdades de Educação e os estágios supervisionados ocorriam no final do curso.

Comparando-se este quadro apresentado com a organização curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília (UnB), deduz-se que, no decorrer do tempo houveram poucas mudanças com relação à formação de professores. Além disso, percebe-se que a limitação da formação docente ao aspecto técnico, separado da pesquisa e com um viés utilitarista em que o papel do professor é aplicar os métodos aprendidos na teoria, faz parte da estrutura da universidade brasileira. Como visto em Freitas (2002) e Facci (2004), apesar de nos anos de 1980 ter-se tentado um rompimento com este tecnicismo acerbado, ele nunca foi eliminado dos cursos de formação de professores. Na década de 1990, contribuíram para a sua permanência, a maior presença do neoliberalismo e a forte influência dos organismos internacionais sobre a educação do país, fazendo com que a concepção tecnicista ganhasse nova força (Bueno, 2004). Relembrando Maués (2003), a ênfase na formação dos professores passou a ser no aspecto prático, pois assim ela estaria mais próxima da realidade e das necessidades sociais e educacionais. O argumento era de que os cursos de formação de professores estavam muito teóricos, por isso defendeu-se um aumento na carga horária das disciplinas práticas para, assim, o docente ser mais bem formado. Esta perspectiva com relação à formação dos professores

foi oficializada no artigo 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), nas Resoluções CNE/CP 1/99, CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002.

Deduz-se, portanto, que a crença dos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de que é na prática que eles aprendem e que por isso é necessário um maior número destas atividades, tem respaldo na própria estrutura da universidade, que é organizada segundo as determinações previstas pela legislação educacional, elaborada pelos órgãos que representam o Governo Federal.

2. O papel da universidade hoje

A mais valia das atividades práticas e a crença de que elas podem oportunizar um melhor aprendizado, aparece também quando os alunos avaliam a formação que até aquele momento receberam na universidade. Independente do parecer positivo, negativo ou da abstenção de opinião, as atividades práticas, no caso, os estágios, saídas a campo e a participação em congressos, foram consideradas como as experiências mais marcantes por permitirem um maior contato com a realidade. De onde podemos deduzir que para eles o que é visto teoricamente está distante do contexto real. Mesmo quando se consideram os conhecimentos adquiridos como experiências marcantes, estes são vistos em termos quantitativos, considerados importantes profissionalmente e não como momentos que contribuíram para a sua formação como pessoa. Tanto que a quantidade de conhecimentos adquiridos foi considerada pela maioria como um dos fatores positivos da sua formação.

Portanto, mesmo quando se considera o conhecimento, este não é visto pela sua importância em si, mas pela sua quantidade. Somando-se a isto a importância dada à prática, verifica-se que não há uma valorização da busca pelo conhecimento, independente de sua aplicabilidade. Ao contrário, o que se busca e se valoriza é o conhecimento útil que pode ser aplicado. Isto se verifica, de igual maneira, quando os participantes relatam as expectativas que tinham quando iniciaram o curso de graduação. Ao registrarem que esperavam um maior aprofundamento dos conhecimentos em Biologia e uma maior aprendizagem, eles referiram-se à quantidade de informações e não à busca pelo conhecimento que os ajudariam a pensar o mundo e, assim, poder posicionar-se diante dele e não apenas repetir o que já está estabelecido.

Retomando o que discutimos em nosso referencial sobre a relação entre o utilitarismo e o conhecimento, vimos que o domínio das máquinas especializadas e o estabelecimento

da economia de mercado, conseqüentes da Revolução Industrial, levaram a criação das mercadorias fictícias terra, trabalho e dinheiro, ocasionando uma arrasadora transformação social (Polanyi, 2000). No contexto destas transformações sociais, segundo Bartholo Jr. (1986), a forma do homem compreender o mundo mudou, fazendo com que a busca da Ciência pelo saber deixasse de ter por objetivo responder o “por que” das coisas e passasse a procurar pelo “como” fazer. Assim, a busca da verdade pela Ciência vinculou-se a um saber que visava o domínio e o controle da natureza. Com isso, foram estabelecidos novos parâmetros científicos, dentre eles a quantificação e a aferição. Como conseqüência, a natureza começou a ser vista de forma quantitativa e a sua valoração pelo homem passou a fazer parte de um projeto de dominação e uso do ambiente. Esta concepção quantitativa sobre a natureza aliada a busca pelo lucro, característica da economia de mercado, fez com o valor da funcionalidade e da lucratividade preponderasse. A busca pelo lucro fez com que atividades antes desempenhadas pelos homens fossem transferidas para as máquinas, pois estas eram mais eficientes do que o ser humano. Assim, o trabalho foi dividido em partes, e o trabalhador deixou de dominar o processo de produção para participar de apenas parte dele. Desta forma, separou-se o trabalho manual do trabalho intelectual e a técnica deixou de se pautar no acúmulo de experiências para basear-se no pensamento racional, de modo que o “fazer técnico” passou a ser subordinado ao “pensar científico”. A subordinação do “fazer” ao “pensar” contribuiu para a valorização do conhecimento científico, levando dentre outras conseqüências, a busca por teorias “aplicáveis”, ou seja, que servissem a uma prática.

Esta servidão da teoria à prática apresenta-se neste estudo sob duas formas. Uma delas é a valorização das atividades práticas na formação universitária, presente na fala dos participantes e no teor de alguns dos documentos analisados responsáveis pela estruturação da universidade. O objetivo desta valorização seria formar profissionais para prover o mercado de trabalho e assim sustentar a economia de mercado vigente. A outra forma é a preocupação em se produzir conhecimentos úteis, presente também nos relatos dos alunos e nas leis que regulamentam e incentivam a pesquisa na universidade, e defendem a sua parceria com empresas privadas, tendo por objetivo a produção de conhecimentos que sirvam como mercadoria.

O objetivo da formação profissional para o mercado de trabalho é compartilhado pelos alunos, quando consideram quais eram as suas expectativas quando iniciaram o curso universitário. Segundo eles, esperavam ser preparados para o mercado de trabalho e para a pesquisa, o que demonstra uma visão de universidade como um espaço de formação

profissional. Mesmo os participantes que consideraram a formação para pesquisa, esta é vista sob o aspecto profissional, ou seja, o foco não é a atividade de pesquisa como busca, como questionamento da realidade, mas o desejo de se tornar um pesquisador para o mercado do trabalho. Portanto, permanece a preocupação com o aspecto profissional, o que denota que as expectativas dos alunos são todas voltadas para uma aplicação, ou seja, eles esperavam ser preparados para atuarem profissionalmente. Não havia a expectativa de uma formação pessoal sem um objetivo externo ao próprio indivíduo. O que importava era estar preparado tecnicamente para exercer uma função fosse ela como pesquisador, professor ou outra forma de atuação profissional.

A preocupação com a formação profissional, no sentido de se conseguir uma boa colocação futura no mercado de trabalho, também aparece como justificativa para a importância de se cursar o ensino superior. Isto reforça a presença de uma visão utilitarista sobre a formação universitária, pois a preocupação é a formação técnica com o objetivo de se conseguir um bom emprego. Ao mesmo tempo, revela-se a redução do papel da universidade ao de uma escola técnico-profissionalizante, ou seja, ela tal como é vista, não ultrapassa os limites de uma escola. A nossa universidade hoje é escolarizada, uma continuação do ensino secundário.

A escolarização da instituição universitária nos faz pensar sobre o papel desempenhado por ela atualmente. Neste sentido, vale retomar alguns aspectos já discutidos anteriormente, quando situamos a universidade na sociedade de mercado. Segundo Goergen (1998), a partir do século V, criaram-se instituições que tinham por objetivo produzir Ciência e transferi-la para a prática, pois se considerava que esta era a única forma do ser humano acessar a realidade. A partir daí, a Ciência passou a ser relacionada com desenvolvimento e progresso, e valorizada pela praticidade de seus resultados. Com o tempo, a universidade acabou incorporando este “sentido prático do saber”, transformando-se em uma unidade produtora de conhecimentos úteis e de formação de profissionais treinados para atuarem em um mundo modelado pela Ciência e pela tecnologia. Com o neoliberalismo, já nos dias atuais, a Ciência foi tomada como uma ferramenta dentro do sistema político-econômico para aumentar e justificar o lucro, pois os países que detêm o conhecimento lideram a economia mundial. Assim, como coloca Tunes (2005), a universidade atual tem um papel semelhante ao das indústrias têxteis na Revolução Industrial, ou seja, a geração de produtos que mantenham a economia de mercado, representados atualmente pelo conhecimento e pela mão-de-obra especializada. Funções estas bem diferentes das propostas por Humboldt em seu projeto universitário.

De acordo com Bartholo Jr. (1992; 2001), a proposta de Humboldt não veio com o objetivo de reformar a universidade da época, início do século XIX, marcadamente iluminista e voltada para o utilitarismo da prática científica. O que ele propunha era uma nova concepção de universidade, voltada para a reflexão filosófica, para a eterna busca pelo conhecimento. Um local onde o conhecimento produzido não seria restrito a alguns nem simplesmente transmitido, pois o objetivo não seria a posse da verdade por meio do conhecimento, mas sim a busca pela verdade. Sendo assim a quantidade de conhecimentos adquiridos não importaria, pois as pessoas que ali conviveriam não estariam interessadas em acumular conhecimentos, mas em buscá-los. Por isso estariam na universidade voluntariamente, o que permitiria uma relação de cooperação entre professores e alunos. Segundo Humboldt (1997), é este tipo de relação professor/aluno que diferencia a universidade da escola, pois nesta última o objetivo seria a transmissão de conhecimentos prontos.

Conclui-se que a aprendizagem oportunizada na concepção humboldtiana de universidade, não seria voltada para a formação técnico-profissionalizante, pois a aprendizagem não estaria associada à transmissão, acúmulo e repetição de conhecimentos, nem ao pragmatismo característico da visão utilitarista. Aliás, o objetivo da universidade não seria somente a aprendizagem do aluno em si, mas a formação deste como pessoa, ou seja, uma formação humanista geral. Professores e alunos estariam unidos pela Ciência, pela eterna busca do conhecimento e da verdade, e não pela mera aquisição dos conhecimentos necessários para exercerem uma profissão. Na universidade humboldtiana formar-se-iam pessoas e não técnicos, pois conforme Humboldt (1997), a sua função seria o desenvolvimento da Ciência e a produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral. Lembrando que este conteúdo não poderia ser algo imposto ao indivíduo por alguma intenção externa a ele.

Em vista do exposto, reiteramos nossa afirmação anterior de que a universidade hoje é escolarizada. Pode-se verificar isto no relato dos participantes quando eles comentam o modo como as disciplinas são trabalhadas, onde a cobrança dos professores é pautada na simples repetição da matéria transmitida, com foco no cumprimento da ementa. O mesmo se observa na forma como os seminários são propostos aos alunos, cujo objetivo não os diferencia em nada de outras aulas. Isto demonstra a não preocupação com a formação da pessoa-aluno, mas sim com a quantidade de conhecimentos que serão transmitidos a ele.

A falta de atividades de pesquisa nas disciplinas de forma a unir pesquisa e ensino, a dificuldade de acesso dos alunos aos professores, os problemas com a pouca oferta de

créditos e de vagas nas disciplinas, trazem à tona um contexto universitário em que a formação do aluno não é a prioridade, a não ser no nível técnico-profissional, por isso a centralização na transmissão de conhecimentos. Como consequência, verifica-se um distanciamento entre professores e alunos, de forma que se torna difícil a possibilidade de uma formação humanista geral.

A falta de uma relação de cooperação entre aluno e professor e a escolarização da universidade, revela-se até mesmo nas atividades de pesquisa realizadas pelos alunos nos estágios em que participam como voluntários. Verifica-se que eles participam dos projetos de pesquisa como executores, estão lá para fazer e não para pensar ou questionar. São delegadas determinadas funções e eles as cumprem. Novamente percebe-se que não há uma busca pelo conhecimento, pois a pesquisa para eles se resume a atividades técnicas, o que pode levar ao desenraizamento da atividade científica ali oportunizada, pois ela torna-se externa ao indivíduo, algo do qual ele participa, mas permanece como um estranho no processo. Ele faz o que lhe dizem para fazer, mas não sabe porquê fazer aquilo. Não há uma noção do todo, tanto que eles não percebem a metodologia científica no contexto da pesquisa, pois não participam da totalidade do processo, apenas de uma parte dele. É o primado da prática representado pela Ciência que, segundo Bartholo Jr. (1986) busca o “como” e o “para que”, não o “por que” das coisas.

Esta concepção utilitarista de Ciência é revelada no diálogo entre os participantes, em que eles revelam a angústia que sentem com relação ao objetivo das pesquisas que fazem e à cobrança que sentem da sociedade com relação a estas atividades. O questionamento feito por uma das alunas sobre a aplicabilidade e a relevância concreta da pesquisa em Biologia, o incômodo por não fazer algo útil ou com alguma aplicação, demonstra claramente a preocupação com a utilidade, com o fim prático, com um produto que sirva para algo, que faça alguma diferença. A pesquisa com o objetivo de se buscar o conhecimento sem uma finalidade que possa ser aplicada, não é compreendida. Exemplo disso é o projeto que uma das alunas desenvolveu no PIBIC¹⁹, e sobre o qual ela se questionava: “*É bem claro, é conhecimento, é coisa de Ecologia, não tem nada no Cerrado tal, mas... Sai do âmbito da Zoologia é isso: ‘O quê que isso faz diferença?’ (...)*”.

Esta preocupação em se fazer uma pesquisa aplicada está em consonância com o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação (lei nº 10.168/00), que estimula programas de cooperação entre universidade e o setor privado,

¹⁹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

com vistas a pesquisas científico-tecnológicas que propiciem a transferência de tecnologia e a exploração de patentes ou uso de marcas. Além disso, estes contratos universidade-empresa também abarcam o fornecimento de tecnologia e a prestação de assistência técnica. Há outros documentos já apresentados no decorrer de nossa reflexão, que também dão relevada importância à pesquisa aplicada, dentre eles o atual Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior²⁰, que delega à universidade o papel de integrar o país no mundo globalizado, como uma nação que produz conhecimentos e tecnologia e não apenas os consome; o Plano Nacional de Pós-Graduação, proposto neste Anteprojeto, que considera como sendo necessário incentivar, especialmente, as áreas do conhecimento que atendam as necessidades de política industrial e comércio exterior, de forma a aumentar a competitividade nacional. Conjuga-se com este Plano de Pós-Graduação, o estabelecido pela Lei de Incentivo à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica (lei nº 10.973/04) que prevê medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científico-tecnológica no ambiente produtivo, com o objetivo de capacitar o país a alcançar a autonomia tecnológica e o desenvolvimento industrial. Para isto, permite-se que a instituição científica tecnológica, no caso a universidade, firme contratos que visem a transferência de tecnologia e o licenciamento para concessão de direitos de uso ou de exploração de criação desenvolvidos por ela.

Portanto, o papel da universidade hoje é o fornecimento de dois produtos: conhecimentos que possam servir como mercadoria, portanto úteis, e para isso ela tem a possibilidade de poder contar com a parceria das instituições privadas e com o aval e incentivo do Governo Federal; e mão-de-obra especializada que possa atender às demandas da economia de mercado institucionalizada e assim garantir a permanência do atual sistema político-econômico. A mercantilização do conhecimento, representada por uma visão utilitarista que valoriza a prática constituindo-a em um primado, não somente faz parte da estrutura da universidade, como direciona suas ações, desvirtuando-a em uma escola técnico-profissionalizante. Fato este comprovado pelos depoimentos dos alunos tanto no questionário como no grupo de discussão e que responde à questão proposta neste estudo, ou seja, como se movimenta a tendência de valorização dos aspectos práticos na formação docente e, ainda mostra de que forma dicotomiza-se a teoria e a prática, as quais deveriam ter uma concepção de unidade.

²⁰ Versão oficial de 29 de Julho 2005.

Assim, concluímos que os pressupostos presentes nos documentos oficiais que estudamos, os quais promovem e institucionalizam o mercado do conhecimento, fazem-se presentes também no próprio contexto universitário. A visão utilitarista sobre o conhecimento que permeia estes documentos, representada pelo incentivo a pesquisas que gerem produtos e patentes e pela preocupação em formar profissionais para alimentar o mercado, é evidenciada nos relatos dos alunos.

Por conseguinte, a valorização que os estudantes dão aos aspectos práticos de sua formação e a cobrança que fazem junto aos professores por mais atividades práticas, menos teorias e mais conhecimentos aplicados, é fomentada e compartilhada pela forma como a instituição universitária é organizada, gerida e sustentada pelos órgãos federais. A mercantilização do conhecimento, o primado da prática e o seu utilitarismo cerceante fazem parte de uma instância maior chamada economia de mercado. Este sistema econômico que nasceu com a Revolução Industrial, ganhou dimensão global e dominou o comércio entre os países, estabelecendo uma nova categorização entre eles: as nações que produzem conhecimento, o comercializam e tornam-se soberanas; e aquelas que somente o compram e permanecem submissas.

Na ânsia de tornar o Brasil um país do bloco dos poderosos, promove-se uma política desenvolvimentista que transforma nossos centros de pesquisa, dentre eles a universidade, em fábricas de conhecimentos. No caso das instituições universitárias, a situação torna-se mais alarmante, pois se soma ainda, a responsabilidade pela formação de pessoas que sirvam de massa para o mercado institucionalizado e o façam funcionar. Neste aspecto, os cursos de formação de professores podem estar contribuindo para a manutenção do processo de mercantilização do conhecimento, pois são orientados sob a primazia da prática, representada pela busca por um conhecimento aplicado e pela crença de que a formação docente resume-se ao ensino de técnicas.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendia-se com este estudo colaborar para uma reflexão sobre a universidade atual, enfocando as concepções presentes em seu contexto que fomentam e perpetuam uma visão utilitarista sobre o conhecimento, representada pela valorização, por parte dos alunos, dos aspectos práticos de sua formação. Para isso, fez-se uma retrospectiva histórica dos caminhos percorridos pela universidade, desde os filósofos gregos dos séculos VI e V a.C. até esta se constituir como a instituição que conhecemos hoje. Neste longo caminhar, a busca e a transmissão de conhecimentos sempre esteve presente, mas sob diferentes enfoques.

No caso da universidade brasileira, de história mais recente, podemos perceber uma certa constância com relação ao papel a ela proposto nos vários momentos de sua trajetória. Analisando-se o seu percorrer, vê-se que ela sempre esteve voltada para a formação profissional. No período colonial, as Academias Reais formavam os profissionais necessários para o estabelecimento da Coroa na colônia. Com a República vieram as faculdades, mas o enfoque na profissionalização permaneceu, diferenciando-se apenas pela liberação do ensino superior à exploração privada. Em 1920, oficializava-se a Universidade do Rio de Janeiro, primeira instituição universitária do país, e com ela iniciaram-se as discussões acerca da função da universidade, se pesquisa ou se formação profissional. Tal debate permanece até os dias atuais, assim como, a prioridade à formação de profissionais. Apesar das reformas e discussões realizadas nesses 86 anos de caminhada da instituição universitária brasileira, vemos que determinadas concepções sobre o seu papel não mudaram, mostrando a constante presença de um viés utilitarista sobre as suas funções, representado pelo seu direcionamento a profissionalização.

Na análise documental realizada constatou-se que esta visão utilitarista se faz presente em diversos documentos que compõem a legislação educacional, e que interferem na estrutura das instituições universitárias. Este enfoque utilitarista foi reforçado nos anos de 1990, com o estabelecimento das políticas neoliberais e a institucionalização de uma economia de mercado baseada na mercantilização do conhecimento.

Neste sistema de mercado mundial, os países que mais produzem conhecimentos capazes de gerar produtos e/ou patentes são aqueles que detêm o poder sobre as outras nações que não produzem ou que o fazem em menor escala e, por isso, são obrigadas a

comprar os conhecimentos de que necessitam. Portanto, o conhecimento hoje é responsável pela condição de soberania dos países. Neste contexto, a universidade tem um papel central, a responsabilidade pela produção destes conhecimentos aplicados, ou seja, úteis e comercializáveis. Para sustentar esta economia de mercado é preciso que haja mão-de-obra disponível e devidamente capacitada para exercer diferentes funções no mercado de trabalho. Aí novamente a universidade se faz primordial, pois ela permaneceu responsável pela formação profissional.

Para garantir que os indivíduos procurem tal capacitação, criou-se a apologia do “cidadão produtivo”. Assim, todos precisam adentrar no mercado de trabalho para serem úteis à sociedade. Como a competitividade faz parte deste mercado, quem estiver mais bem preparado terá mais chances de sucesso, por isso cursar o ensino superior tornou-se uma necessidade, já que se acredita que é nas instituições superiores que a pessoa terá uma preparação mais adequada. Entretanto, como o valor que rege o sistema de mercado é o do utilitarismo, os profissionais necessários ao mercado são aqueles formados para produzirem, portanto, para serem úteis. Em vista disso, valoriza-se a parte prática da formação profissional, pois é nela que o aluno vai aprender a fazer, a produzir. Assim, aprovam-se leis, decretos e resoluções que garantam tanto a produção de conhecimentos úteis, por meio do incentivo à pesquisa aplicada e às parcerias universidade-empresa, quanto a formação profissional voltada para os aspectos práticos.

Os alunos que cursam a universidade fazem parte desta sociedade de mercado, portanto, os princípios que a regem fazem parte da “formação cidadã” destes estudantes. Quando eles entram para o ensino universitário, buscam que as expectativas constituídas em seu ambiente social sejam atendidas. Como a maioria dos estudantes espera ser formada para atuar no mercado de trabalho e assim tornar-se útil, os alunos cobram em sua formação profissional, atividades práticas, úteis, que lhes prepare para a realidade que vão encontrar e não uma formação que lhes permita pensar para atuar bem. Desta maneira, formam-se professores para situações padrão e não para a diversidade de contextos presentes na realidade. Assim, institui-se na universidade o primado da prática, onde o que importa é o saber fazer. Entretanto, como o mercado é mais dinâmico do que a estrutura da universidade, por mais que ela seja organizada e legislada para corroborar com ele, não consegue acompanhá-lo, o que leva os estudantes a terem a impressão de que a universidade está fora da realidade.

Não se questiona aqui a validade e a importância da formação prática. Compreende-se e defende-se a sua essencialidade para a formação profissional. O que se levanta é a

primazia dada a ela, como se somente a prática bastasse em uma formação. O mesmo ocorre com o incentivo, por parte do Governo Federal, às parcerias universidade-empresa e às pesquisas aplicadas que gerem produtos e/ou patentes para serem comercializados e, assim, promover o desenvolvimento do país. Tais parcerias e pesquisas são fundamentais para o crescimento econômico de uma nação. O problema é dar-se prioridade a determinadas áreas da pesquisa científica, as quais julga-se que possam contribuir para o progresso do país, e relegar os outros campos como se o conhecimento produzido por eles fosse irrelevante.

Com relação ao papel que a universidade desempenha atualmente, consideram-se como suas funções sim, a formação profissional e o desenvolvimento de projetos de pesquisa aplicada. O problema é restringir sua ação a estas duas frentes. A universidade, como qualquer instituição de ensino, é responsável também pela formação do aluno como pessoa. Não se defende aqui um modelo universitário humboldtiano, mas admite-se que os princípios da proposta de Humboldt, como “solidão e liberdade”, “busca pelo conhecimento” e uma formação humanista, podem nos ajudar a pensar em como a universidade brasileira foi estruturada, nas possibilidades que lhe foram negadas e como ela dificulta a atuação em um mundo diverso.

Retornando à questão norteadora deste estudo, concluímos que as concepções presentes na universidade, que dão movimento à tendência de se valorizar mais os aspectos práticos da formação profissional, estão diretamente associadas ao processo de mercantilização do conhecimento. Portanto, uma visão utilitarista e imediatista representada pela valorização da prática como a forma de melhor aprendizagem e de capacitação técnica para o mercado de trabalho, e pela preocupação em se fazer pesquisas cujos resultados possam ser diretamente aplicados.

Não se espera com este trabalho a exaustão do assunto. O contexto universitário possibilita muitas outras reflexões, por isso, ao finalizar este estudo alguns pontos ficam em aberto à espera de mais contribuições. Vê-se como importante um aprofundamento a respeito das relações entre teoria e prática, principalmente sobre a dimensão unitária entre elas e a concepção de que esta unidade é o caminho para uma mudança social. Outra questão pertinente refere-se à extensão universitária como prestação de serviços à comunidade e, ao modo como as políticas de inclusão social estão sendo implementadas. De que forma esta compreensão sobre a extensão universitária e sobre a inclusão dos menos favorecidos se articulam com os princípios da economia de mercado vigente?

Com relação à formação de professores, também ficaram questões em aberto. Considerando-se como ela é vista pelos alunos de Licenciatura, associada às suas expectativas por uma formação essencialmente prática e o lugar que a docência ocupa no rol de possibilidades destes estudantes e no currículo dos cursos, questiona-se: Que docente é este que está sendo formado pelas universidades? De que maneira a formação de professores estruturada segundo os princípios da economia de mercado atual, pode influenciar no sistema de ensino fundamental e médio? Devem estes níveis de ensino, por meio da ação docente, serem utilizados como espaços para a reprodução de concepções utilitaristas e assim garantir a manutenção de um mercado do conhecimento? Dependendo da reflexão que este estudo oportunizou a cada um que o leu, outras questões podem ser levantadas, inclusive uma continuação do próprio trabalho.

Não fez parte desta pesquisa o objetivo de que ela sirva para ser aplicada de alguma forma, seja para novos projetos ou como possibilidade de solução para os problemas contemporâneos do contexto universitário. Não se propõe com este trabalho nenhum modelo, muito menos uma solução para as questões relacionadas com o ensino universitário brasileiro. Como dito anteriormente, nos movimentamos no sentido de trazer uma contribuição para a análise de uma questão crucial vivida pela universidade em nossos dias. Isto sim desejamos ter possibilitado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARTHOLO JR., Roberto S. Solidão e liberdade: notas sobre a contemporaneidade de Wilhelm von Humboldt. *In*: BURSZTYN, Marcel (Org.). **Ciência, ética e sustentabilidade: desafios ao novo século**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001. p.43-59.

_____. O território da Universidade: a contemporaneidade de Wilhelm von Humboldt. *In*: **A dor de Fausto: ensaios filosóficos**. Rio de Janeiro: Revan, 1992. p.27-40.

_____. **Os labirintos do silêncio: cosmovisão e tecnologia na modernidade**. Rio de Janeiro: Marco Zero/UFRJ, 1986.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de Outubro de 1988. Texto consolidado até a emenda constitucional nº 48 de ao de agosto de 2005. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/con1988/CON1988_10.08.2005/CON1988.pdf>. Acesso em: 24 de outubro de 2005.

BRASIL. **Decreto nº 3.860/01**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>. Acesso em: 17 de agosto de 2005.

BRASIL. **Decreto nº 2.306/97**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prg.ufpb.br/coletanea/dec2306-97.htm>>. Acesso em: 17 de novembro de 2005.

BRASIL. **Exposição de motivos. Anteprojeto de lei da reforma da educação superior.** Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/anteprojeto.pdf>>. Acesso em 17 de agosto de 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.973/04.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/legis/leis/10973_2004.htm>. Acesso em: 22 de agosto de 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.172/01.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 22 de agosto de 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.168/00.** Institui contribuição de intervenção de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/legis/leis/10168_2000.htm>. Acesso em: 22 de agosto de 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17 de agosto de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 239**, de 24 de fevereiro de 2003. Regulariza a expedição e registro dos diplomas dos alunos concluintes dos cursos superiores de formação específica, cursos sequenciais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P239.pdf>>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2006.

BUENO, Maria Sylvia Simões. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.122, maio/ago 2004. p.445-466.

CAMPOS, Arminda Eugenia Marques. **Identidade e diferença no nascimento da Universidade.** Rio de Janeiro: E-papers, 2001.

_____ & BARTHOLO JR., Roberto S. O que é um intelectual? *In*: BURSZTYN, Marcel (Org.). **Ciência, ética e sustentabilidade: desafios ao novo século.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001. p.21-42.

CANDAU, Vera Maria. (Coord.). **Novos rumos da Licenciatura.** Brasília: INEP, 1987.

_____ & LÉLIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. **Tecnologia educacional**, v. 12 (55): 12-18, Nov./Dez. 1983.

CASPER, Gerhard. O futuro da universidade e o futuro das bibliotecas. **Futuro da universidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 35-54.

_____. Um mundo sem Universidades? *In*: KRETSCHMER, Johannes e ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs.). **Um mundo sem Universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. p.35-77.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez 2003, n. 24. p.5-15.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES 1/99**. Dispõe sobre os cursos seqüenciais da educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/RO12799.pdf>> Acesso em: 17 de fevereiro de 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://www.prograd.ufes.br/licenciaturas/resolucao_19_02_02.pdf>. Acesso em: 17 de novembro de 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/0102formprof.pdf>>. Acesso em: 17 de novembro de 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1/99**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/doc/rcp01_99.doc>. Acesso em: 17 de novembro de 2005.

COSTA, Marisa C. Vorraber. A dissociação entre teoria e prática na formação do professor: examinando seu significado. **Tecnologia educacional**, v. 17 (83/84):54-61, Jul./Out. 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.25, n.88, p.795-817, Especial – Out. 2004.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & sociedade**, Campinas, vol.24, n.82, Abril 2003. p.37-61.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2005, n.28. p.164-173.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. **Revista Brasileira de Educação**, n.10, Jan/Fev/Mar/Abr 1999. p.16-32.

FREITAS, Helena Costa de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v.23, nº 80, Campinas, Setembro 2002. p.136-167.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999. p.17-44.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOERGEN, Pedro. Ciência, sociedade e universidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.19, no.63, p.53-79, Ago. 1998.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. *In*: KRETSCHMER, Johannes e ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs.). **Um mundo sem Universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997 (1810). p.79-100.

KAWASAKI, Clarice Sumi. Universidades públicas e sociedade: uma parceria necessária. **Revista da Faculdade de Educação**, Jan./Dez. 1997, vol.23, no.1-2.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999. p.278-298.

MACHADO, Nilson José. **Conhecimento e valor**. São Paulo: Moderna, 2004.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n.88, p.845-866, Especial – Out. 2004.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, nº118, março/2003. p.89-117.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. p.131-150.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A procura de uma coerência necessária. Mesa redonda: Desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas. **Anais do Simpósio Educação Infantil: construindo o presente**. UNESCO Brasil: 2003, p. 237-244.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Universidade hoje - Ensino, pesquisa, extensão. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.19, no.63, p.19-37, Ago. 1998.

MOROSINI, Marília Costa. O ensino superior no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.296-323.

OLIVEIRA, Ana Cristina Baptistella de. **Qual a sua formação, professor?** São Paulo: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.22, Jan/Fev/Mar/Abr 2003. p.47-60.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: Pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999. p.109-125.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens de nossa época.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

RAYS, Alonso Oswaldo. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas, SP: Papirus, 2004. p.33-52.

ROCHA, João Cezar de Castro. Antes que seja tarde: reflexões sobre o futuro da universidade. Introdução. *In:* CASPER, Gerhard & ISER, Wolfgang. **O futuro da universidade.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p.15-31.

_____. Introdução. Respostas à pergunta: Que é Universidade?. *In:* KRETSCHMER, Johannes e ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs.). **Um mundo sem Universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. p.15-34.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. *In:* STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.30-39.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. *In:* VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (orgs.). **Formação de professores: Políticas e debates.** Campinas: Papirus, 2003 p.47-63.

SCHUGURENSKY, Daniel & NAIDORF, Judith. Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e do Canadá. **Educação & sociedade**, Campinas, vol. 25, n.88, Especial – Out. 2004, p.997-1022.

SILVA, Angela Anastácio. **Contribuições da disciplina Psicologia da Educação segundo professores do ensino médio.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2003. 140p.

SILVA JR., João da & SGUISSARDI, Valdemar. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, Jan/Fev/Mar/Abr 1999. p.33-57.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? **São Paulo em perspectiva**, 14 (1), 2000. p.3-11.

TUNES, Elizabeth & CARNEIRO, Maria Helena. **Curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização – PIE: Eixo integrador: Escola como instituição social**. Fascículo 1, seção 1. Brasília: Faculdade de Educação – Unb, 2002. p.13-33.

TUNES, Gabriela. **Sobre raízes e utopias: caminhos contemporâneos do desenvolvimento situado**. Tese de doutorado. Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, 2005. 186p.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. **Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior**. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999. p.16-31.

UNESCO/OIT. Ensino superior e desenvolvimento. Responder às exigências do mundo do trabalho. **Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior**. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999. p.312-448.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/IB. **Manual do aluno de Biologia 2003/2004**.

VAIDERGORN, José. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. **Caderno Cedes**, ano XXI, n.55, novembro/2001. p.78-91.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? *In*: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (orgs.). **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2003 p.65-93.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº70, Abril/2000. p.129-155.

WEIL, Simone. **O enraizamento**. Bauru, SP:EDUSC, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1
O QUESTIONÁRIO APLICADO

ANEXO 2**RELAÇÃO DE TEMAS PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO**

RELAÇÃO DE TEMAS PARA O GRUPO DE DISSCUSÃO

- O papel da universidade hoje.
- A pesquisa na universidade.
- Expectativas com relação à universidade e ao curso.
- Mudanças no currículo atual.
- Como aproximar teoria da prática?
- Perspectivas para o futuro.