

Anita Mercante

A Universidade e o Professor Universitário

Rio de Janeiro

2000

Anita Mercante

A Universidade e o Professor Universitário

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA: MONOGRAFIA

Reitor: Pietro Novellino.

Decana: Maria José Mesquita Cavalleiro de Macedo Wehling.

Diretora: Dayse Martins Hora "Protempore".

Chefe de Departamento: Monica Cerbella Freire Mandarino.

Professora: Sueli Barbosa Thomaz

A UNIVERSIDADE E O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

ANITA MERCANTE

Monografia apresentada à Escola de
Educação da Universidade do Rio de
Janeiro – UNI-RIO para obtenção do
grau de bacharel em Pedagogia.

Professor Orientador: ADILSON FLORENTINO DA SILVA

Rio de Janeiro

2000

MERCANTE, Anita. **A universidade e o professor universitário.** Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, Escola de Educação, Monografia (Graduação em Pedagogia)- 2000. 50 f.

M533 Mercante, Anita.

A universidade e o professor universitário / Anita Mercante. - Rio de Janeiro 2000.
50 f. ; 30 cm.

Monografia (Graduação em Pedagogia)-
Escola de Educação, Uniyersidade do Rio de Janeiro, 2000.

1. Universidades. 2. Professores universitários. I. Título.

CDD 378

CDU 378.4.011.31

Agradecimentos

São tantos os agradecimentos que não posso deixá-los de especificar alguns deles.

Agradeço, em primeiro lugar, a meus pais, que tanto amo e que me auxiliaram e me deram força e garra para concluir este Curso.

Tive uma educação excelente: meus pais sempre zelaram por mim e fui criada com muito amor e carinho, talvez seja por isso que esta obra é fruto de muito sentimento e afeto.

Agradeço a Deus por ter me feito melhorar de um problema de saúde, que muito me abalou emocionalmente.

Agradeço a minha irmã, por ter me feito confiar mais em mim.

Agradeço ao meu irmão, por me fazer sorrir nas horas em que eu mais preciso.

Agradeço ao Sr. William Albuquerque, um profissional competente e diretor da Empresa onde trabalho, por ter me mostrado sua satisfação em lidar com o Ensino Superior no Brasil, o que veio a contribuir para que eu delimitasse o tema deste trabalho. Forneceu o espaço de seu escritório para que eu digitasse e me concentrasse na organização desta Monografia.

Agradeço a minha amiga Lucina Nunes Leal por ter me auxiliado na formatação e finalização.

Agradeço também a Alceu Albuquerque, uma pessoa que me ensinou como lidar com o computador, esta máquina tão utilizada nos dias de hoje e que eu rejeitava no passado.

Agradeço ao Professor Adilson Florentino da Silva, meu orientador, por ter tido paciência com relação à minha ansiedade, um de meus defeitos.

Deus deu-me o dom de adorar escrever, pois, para muitos, escrever não é uma tarefa fácil. Escrevo desde os dezessete anos de idade e não foi um obstáculo ter que me dedicar a esta obra, que me desperta muito entusiasmo e interesse.

Enfim, tenho que agradecer à vida, por me fazer refletir em todos os seus aspectos, ressaltando que infelizmente, nem todos, podem ter o prazer que eu tive em me realizar pesquisando para esta Monografia.

Anita Mercante

“O mestre deixa de ser um inimigo e já nem é um ser exterior; é possível estabelecer com ele melhor do que um diálogo, uma troca. Ao mesmo tempo, é aquele guia que tem autoridade para guiar; não é um entre outros, entre os alunos e também não procura fazê-los acreditar (nisso). Foge-se à multiplicidade cética das opiniões”.

SNYDERS, George, Para onde vão as pedagogias não diretivas? pp. 309-314.

Resumo

Buscou-se resgatar neste trabalho a verdadeira identidade da Universidade Brasileira: sua origem no Brasil a partir do século XIX, sua história no decorrer das décadas, seus objetivos iniciais, os problemas enfrentados pela comunidade acadêmica ressaltando-se as crises pelas quais a universidade transita, as dificuldades pelas quais a comunidade externa se depara por ser considerada uma sociedade "fora dos padrões universitários" e o problema com relação aos discentes inseridos em uma Instituição de Ensino Superior – a dificuldade da articulação do ensino teórico relacionado ao prático. São também colocadas soluções para a melhoria da qualidade do Ensino Superior Brasileiro. Teve-se como base uma pesquisa bibliográfica com os principais autores: Maria Helena da Foutoura, Maria Amélia Zabbag Zainko, Boaventura de Souza Santos e Henry Giroux. No que concerne ao professor universitário, foram enfatizados os pontos-chaves para uma melhor relação deste com seus discentes, a influência que os docentes exercem dentro do contexto universitário e é colocada a postura que muitas vezes não é a viável frente à suas classes de atuação.

SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO.....	11
2.0 A UNIVERSIDADE.....	14
2.1 Definição de Universidade.....	14
2.1.2 A Função da Universidade.....	15
2.1.3 A Produção do Conhecimento na Universidade.....	16
3.0 A UNIVERSIDADE E A COMUNIDADE	
3.1 A Função da Extensão Universitária.....	17
4.0 A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE.....	18
4.1 A Idéia de Universidade: sua construção no Brasil.....	18
5.0 A IDÉIA DE INOVAÇÃO NO BRASIL HOJE.....	25
6.0 OBJETIVOS DA UNIVERSIDADE	
6.1 Relação entre os objetivos antigos e os atuais.....	29
7.0 A CISÃO ENTRE A UNIVERSIDADE DE ELITE E A UNIVERSIDADE DE MASSAS	
Um breve comentário.....	30
8.0 A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DA DICOTOMIA EDUCAÇÃO/TRABALHO	
Uma nova concepção.....	31
9.0 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	32
9.1 Aprender: uma nova visão.....	32
9.2 O Professor como Intelectual transformador e suas características.....	34

10. A IDÉIA DE MODERNIZAÇÃO.....	35
10.1 A universidade na contemporaneidade.....	36
10.2 As crises da universidade.....	37
10.2.1 A crise da legitimidade e da hegemonia – considerações mais específicas.....	39
11.0 A UNIVERSIDADE SE VÊ PRESSIONADA.....	40
12. SOLUÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR E PARA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO – UM PARALELO.....	42
12.1 Soluções para o professor universitário.....	44
CONCLUSÃO.....	47
BIBLIOGRAFIA.....	50

1.0 INTRODUÇÃO

“Um aprendente é cada um de nós, adulto ou criança, frente a um outro como ensinante. Um ensinante é cada um de nós, adulto ou criança, gerando um outro como aprendente. (...) Assim, um professor só poderá ensinar se aprende e um aluno só poderá aprender se ensina”.

Fernandez, 1992, p.93

Ao longo de minha vida acadêmica, confesso que tive muitas dúvidas a respeito do tema que escreveria para meu trabalho de conclusão de final de Curso.

Quando cursava o sexto período deste Curso de graduação, tinha em mente pesquisar sobre a Função do Pedagogo na Empresa. Logo depois, no penúltimo período da faculdade, tive vontade de me envolver com a interação dos alunos de Instituições de Nível Superior para com os seus respectivos professores. Ora veja: cheguei a pensar em fazer um trabalho baseado nas Tendências Pedagógicas.

Meu trabalho já estava quase que pela metade, quando notei que não estava satisfeita com a minha pesquisa. Conversei com meu orientador, com outros professores relacionados à área e, influenciada pela paixão que tenho pelo lugar onde trabalho e pelas pessoas que convivem comigo neste mesmo ambiente, optei por pesquisar sobre a Universidade e seus respectivos aspectos, incluindo a posição dos professores universitários dentro do contexto universitário.

Lido diariamente com Instituições de Nível Superior. Estas contactam nossa Empresa de Consultoria Educacional para que façamos uma Avaliação Institucional dos padrões de qualidade dos Cursos de graduação nelas oferecidos, conforme os mesmos padrões do Ministério da Educação - MEC.

Portanto, esta área já me causa fascínio e apreciação. Realizo visitas com o diretor da Empresa onde trabalho e, juntos com a equipe de especialistas que nela consta, elaboramos projetos de Cursos de Graduação conforme exigências do MEC, dentre outras atividades correlacionadas à atual situação da Educação em nosso país.

Pensando e repensando, tirei uma conclusão: por que não falar sobre a universidade, um assunto que tanto interessa a sociedade, os atuais estudantes universitários e toda a classe que nela convive?

Assistindo as aulas do Curso de graduação em Pedagogia da UNIRIO, pude refletir mais sobre estes assuntos e assim observar a postura de cada um dos professores dentro de sala de aula e como eles lidam com seus alunos: como cada professor se comporta e como é a sua didática e, desta forma, pesquisei a respeito de como deveria ser o perfil de um professor para que assim mantivesse um contato saudável e amigável com seus alunos.

A monografia que se segue versa sobre a influência que a Universidade exerce sobre seus alunos e a função do Professor Universitário como agente fundamental no processo de aprendizagem do corpo discente.

Meu estudo se baseou na leitura de teóricos da Educação como: Maria Helena da Fontoura, Maria Amélia Zabbag Zainko, Vera Maria Candau, Boaventura de Souza Santos e Derek Bok, Maria Isabel da Cunha, Habermas, Waldeck, Paulo Freire, Henry Giroux e Joe L. Kincheloe.

Este trabalho possui extrema relevância na medida em que se relata a trajetória da Universidade ao longo dos anos desde o século XIX, como esta se difundiu, os seus atuais problemas, as soluções para o Ensino Superior Brasileiro para que assim se torne um ensino de qualidade para os alunos universitários incluindo o papel primordial do professor universitário não só ao lecionar os conteúdos trabalhados em Instituições de Ensino Superior como também por suas concepções e experiências de vida, que todos nós possuímos a vontade de compartilhar com os outros.

Antes de ingressarem na universidade, os vestibulandos muitas vezes não têm a noção da escolha que realizaram para seu futuro profissional. Estes possuem muitas expectativas com relação ao curso a que pretendem ingressar: têm a idéia de que irão aprender os respectivos conteúdos das disciplinas referentes ao seu curso, com uma maior facilidade e compreensão e que o professor do Ensino Superior possui uma didática inigualável.

Quando já inseridos em uma universidade, - seja ela qual for - estes "novos alunos" percebem que muitas das expectativas que possuíam, não são presenciadas. Consequentemente, o que almejavam, tende a se tornar um desapontamento.

Em outros casos, ao conviver com seus colegas de classe e, principalmente, com os docentes das disciplinas de seu curso, passam a possuir uma visão crítica não só de seu

curso, como também das questões que envolvem problemas de seu cotidiano, inclusive da globalização, tão discutida no mundo atual.

Foi o meu caso. Identifiquei-me com muitos docentes de minha Universidade, e, com isso, tenho a vontade de lecionar em Instituições de Ensino Superior para que assim, mostre aos meus futuros discentes, que ser professor é saber dosar autoridade com a troca de experiências.

Durante o período acadêmico, os discentes assistem aulas com as quais se identificam ou não com os mestres que as regem, e assim, estes mesmos alunos, elaboram uma nova concepção de suas idéias e ideais ao longo do curso.

Ao começar a trabalhar na área de Educação, fui tendo a convicção que o que mais me encanta é contribuir para um ensino mais personalizado e mais dinâmico para alunos de Nível Superior. Sou nomeada atualmente como a "Coordenadora Pedagógica" da empresa onde atuo.

Neste trabalho que se segue, uma das partes que mais gostei de pesquisar, foi a parte sobre o professor universitário e as soluções que li a respeito de como ele deve lidar com sua classe. Ele possui a função de estimular seu aluno a pensar, a refletir na sua realidade tanto social quanto acadêmica. Os mestres que realizam esta proeza, com certeza encantam sua classe, fornecendo assim uma nova visão: quando o ensino é trabalhado com dinamismo junto à seus alunos, é prazeroso tanto para o professor, quanto para o aluno aprenderem juntos, os conteúdos transmitidos à classe discente.

Esta nova maneira de perceber o ensino, passa a ser uma novidade. Porém, a maioria dos docentes leciona os conteúdos sem ter a consciência de que são muito mais do que meros professores.

Ser professor não é somente lecionar, mas sim compartilhar experiências em sala de aula, isso sim, é realmente raro tanto nos Estabelecimentos de Ensino Superior como em outros tipos de instituições de ensino.

Anita Mercante

2.0 A UNIVERSIDADE

2.1 DEFINIÇÃO DE UNIVERSIDADE

Certa vez estava eu em minha casa e, conversando com uma mulher de uns quarenta anos de idade e que trabalhava em minha residência na época, deparei-me com a seguinte pergunta: “- *Puxa menina, você já tá na faculdade!*” (fazendo expressão de que sonhava acordada). E eu respondi: “- *Sim, estou, vou me formar em Pedagogia, serei professora de Universidade*”. Ela fez uma expressão de surpresa e disse: “- *Deve ser muito difícil, né, moça? Deve ser muito difícil passar pra lá, né? Puxa...*”

Fiz a questão de colocar este diálogo aqui para mostrar como a universidade é vista pela classe não privilegiada de nossa sociedade.

No Brasil principalmente, possuímos uma boa parcela da população analfabeta, o que nos causa espanto e tristeza.

Estas mesmas pessoas vêem o ambiente universitário como se fosse algo totalmente a par de seus ideais, até mesmo pelas suas condições sócio-econômicas.

Outro exemplo que ocorreu com a minha pessoa, a uns dois anos atrás: tinha um colega que não possuía terceiro grau, só havia feito até a 2ª série do segundo grau. Ele estava comigo no portão de minha faculdade, prestes a entrar e, se dirigindo a mim, disse: “- *Não vou entrar, estou com vergonha: as pessoas aqui vão saber que eu não possuo nível universitário*”. Eu sem entender, disse-lhe: “- *Entre, ninguém vai olhar para você de cara feia, todos aqui são meros estudantes...*”

Senti que de nada adiantaram minhas palavras.

Aproveitando estas situações, li a respeito de uma definição para “Universidade”. Ao longo dos anos, filósofos, pensadores e autores, tentaram elaborar uma definição para “Universidade”. Das várias definições que li, enfatizo aqui três delas.

Charle e Verger (1988) colocam em História das Universidades: Cientes de que as universidades sempre representam apenas uma parte do que poderíamos denominar, de modo amplo, ensino superior; tomam a idéia da universidade em um sentido relativamente preciso de “*comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior*” (p.7), que faz dela uma “*criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII.*” (p.8).

Outra definição seria que universidade é, assim, uma instituição aristocrática destinada a *“encorajar o uso não instrumental da razão por si própria, proporcionar uma atmosfera onde a superioridade moral e física do dominante não intimide a dúvida filosófica, preservar o tesouro dos grandes feitos, dos grandes homens e dos grandes pensamentos que se exige para alimentar essa dúvida”* (p. 244).

A terceira definição seria a de que a universidade é um centro de investigação e de produção de conhecimento de educação e de formação de educadores, cientistas e investigadores, possibilitando a formação para o exercício das diversas profissões existentes na sociedade e transmitindo a cultura às novas gerações.

2.1.2 A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE

São várias as funções da universidade. A principal função da universidade é recrutar e classificar talentos de forma que eles possam ser identificados mais facilmente por escolas de graduação e profissionais e, finalmente, pelos empregadores.

Mas, sabemos nós que o que falta na universidade é qualificar o profissional para que este seja mais confiante e que não tema em enfrentar os desafios do mercado competitivo.

A Universidade é um espaço de produção e difusão de conhecimento, um espaço de formação de profissionais de todas as categorias e em plena atividade como cidadãos profissionais e um espaço de construção, produção e disseminação de saberes, acessíveis à todos, pública e gratuita, com a preocupação constante com a qualidade do que se oferece aos que procuram.

Refletindo sobre a respeito desta última função, primeiramente, seria preciso ensinar a população o que significa ser um cidadão: quais são os seus direitos e deveres, para depois pensarmos no ingresso de estudantes conscientes de seu papel em nossa sociedade. Estes se inseririam dentro do contexto universitário e o problema de estudantes acadêmicos ditos como “alienados”, cessaria na medida em que estes “novos ingressantes” teriam maior consciência e, principalmente, orgulho, de fazer parte de uma Instituição de Nível Superior.

Coloco aqui outra questão: como a Universidade é acessível à todos, se ao menos no Brasil as nossas crianças mal têm a possibilidade de ingressar em uma escola pública de Ensino Fundamental ora por escassez de vagas ora falta de infra-estrutura para congregar tantos estudantes?

A Universidade pode também desempenhar outra função: a de socializadora de conhecimento para as pessoas que fazem parte dela diretamente: professores e alunos como também para outros setores da sociedade, o que não acontece na realidade.

Luckesi (1998) fala da consciência crítica que a Universidade possui. Esta consciência não poderá ser efetivada e desenvolvida se não houver uma compreensão do conhecimento de como entender o mundo, sendo necessário que esta compreensão oriente todos os atos acadêmicos e pedagógicos na prática universitária.

2.1.3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE

Os alunos que ingressam na Universidade provém de escolas que não lhes dão a oportunidade para expor suas opiniões no espaço de sala de aula.

Estes mesmos alunos estão acostumados com o conteúdo repassado à eles de uma forma direta e sucinta, sem que eles tenham o direito de questionar ou refletir.

Os conteúdos que foram transmitidos na escola estão transversalizados por uma série de fatores econômicos, políticos, sociais e ideológicos, todos envolvendo aspectos conscientes e inconscientes. Saber dos aspectos inconscientes presentes na relação ensino-aprendizagem abre um espaço de liberdade e é neste espaço da liberdade humana, que a possibilidade e o direito de pensar são características fundamentais.

Produzir conhecimentos faz parte das necessidades humanas e assim deve ser visto e vivido. Este conhecimento não pode ser visto como uma entidade autônoma, sem qualquer vínculo com a realidade na qual ele produz, independentemente das condições econômicas, sociais e políticas nas quais é produzido.

Nos dias de hoje, não se pode mais confundir a tarefa de educar com a transmissão de conhecimentos que já existem. Há toda uma construção teórica recente com uma visão sociocultural que fundamenta uma atividade educativa como uma função transformadora, de produção do conhecimento. Esta visão traz a questão da cultura e do social como de extrema importância ao se pensar o desenvolvimento do ser humano.

O conhecimento hoje, se produz em várias frentes, em múltiplos espaços e por distintos sujeitos sociais se opondo à antigamente, que era de forma linear e determinada.

Nenhuma forma de conhecimento se basta em si mesma. Precisa-se buscar uma postura em que diferentes saberes se articulam em um movimento de construção de um saber

coletivo, onde o diálogo seja privilegiado. Esse processo pode ocorrer a partir da valorização da ação dialógica que ocorre no processo de aprendizagem entre quem ensina e quem aprende.

“Compreender é inventar ou reconstruir através da reinvencão e que será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende para o futuro é que os indivíduos sejam capazes de produzir ou de criar e não apenas de repetir”.

Piaget (1998, p.42)

3.0 A UNIVERSIDADE E A COMUNIDADE

3.1. A FUNÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Côm o advento dos anos sessenta, constituiu-se uma vertente, de orientação social e política, baseada na invocação da “responsabilidade social da universidade” perante os problemas do mundo contemporâneo, uma responsabilidade raramente assumida no passado, apesar da premência crescente desses problemas a apesar de a universidade ter acumulado sobre eles conhecimentos preciosos. Esta vertente teve um cunho marcadamente crítico. A universidade foi criticada, quer por raramente ter cuidado de mobilizar os conhecimentos acumulados a favor de soluções dos problemas sociais, quer por não ter sabido ou querido pôr a sua autonomia institucional e a sua tradição de espírito e de discussão livre e desinteressada ao serviço dos grupos sociais dominados e seus interesses.

A reivindicação da responsabilidade social da universidade assumiu tonalidades distintas. Se para alguns se tratava de criticar o isolamento da universidade e de a pôr ao serviço da sociedade em geral, para outros tratava-se de denunciar que o isolamento fora tão-só aparente e que o envolvimento que ele ocultara, em favor dos interesses e das classes dominantes, era social e politicamente condenável. Por outro lado, se para alguns a universidade devia comprometer-se com os problemas mundiais em geral e onde quer que ocorressem (a fome no terceiro mundo, o desastre ecológico, o armamentismo, o *apartheid*, etc.), para outros, o compromisso era com os problemas nacionais (a criminalidade, o desemprego, a degradação das cidades, o problema da habitação, etc.) ou mesmo com os problemas regionais ou locais da comunidade imediatamente envolvente (a deficiente

assistência jurídica e assistência médica, a falta de técnicos de planejamento regional e urbano, a necessidade de educação de adultos, de programas de cultura geral e de formação profissional, etc.).

Atualmente, as Universidades possuem um programa de auxílio à comunidade como, por exemplo: cursos de extensão universitária – cursos de idiomas, cursos de profissionalização, cursos tecnológicos e até mesmo cursos para idosos, o que faz com que estes se sintam úteis em nossa sociedade - que os discrimina, infelizmente.

4.0 A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE

4.1 A IDÉIA DE UNIVERSIDADE: SUA CONSTRUÇÃO NO BRASIL

Desde o século XIX a universidade pretende ser o lugar por excelência da produção de conhecimento científico. Não admira, pois, que a sua reputação seja tradicionalmente medida pela sua produtividade no domínio da investigação.

A universidade moderna propunha-se produzir um conhecimento superior, elitista, para o ministrar a uma pequena minoria, igualmente superior e elitista de jovens, num contexto institucional classista (a universidade é uma sociedade de classes) pontificando do alto do seu isolamento sobre a sociedade.

Com um surgimento tardio já no século XX, e sob a influência de toda a história das Universidades no mundo, a Universidade brasileira tem o seu início, também, como escolas de formação de profissionais em nível superior.

Na época do Brasil Colônia, a Universidade para a qual acorriam todos os brasileiros que concluíam seus cursos nos reais colégios dos Jesuítas, era a Universidade de Coimbra, o que fez com que a idéia de Universidade brasileira poderia distanciar-se, ou até mesmo reger-se por uma filosofia distinta da filosofia portuguesa.

Os contornos da Universidade brasileira ancoram-se na criação de escolas profissionalizantes ligadas à técnica ou, mais especificamente, ao saber fazer com ampla base científica.

A partir da década de 1920, com a influência da revolução urbana e industrial e o descontentamento com a política brasileira da época, a sociedade se uniu para alterar a situação que vivenciava. A aspiração, tendo como referência os países centrais do pós-guerra,

era a de organizar um mundo social de um modo racional, com uma possibilidade de construir sociedades modernas, estáveis e economicamente fortes.

Na área da educação surgiu o movimento da chamada escola nova, liderada por educadores de vários Estados que, em 1932, produziram o chamado "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova". As novas idéias educacionais ganharam apoio da sociedade e foram inseridas nas Constituições de 1934 e 1937, anunciando uma nova etapa pedagógica.

Incorporava-se o discurso que relacionava educação com a construção do estado democrático contemplando o acesso universal à educação básica. O Estado começava a assumir o seu papel provedor dos direitos universais e a criação do Ministério da Educação e Saúde confirmava esta direção política.

A ruptura política dada pelo Estado Novo provocou uma interrupção nas idéias que poderiam ter gestado algumas embrionárias experiências educacionais inovadoras.

Muitos dos educadores que antes apoiavam o movimento inovador passaram a assumir uma posição de neutralidade, de acordo com o paradigma científico dominante e com a ordem política vigente. A prematura interrupção dos esforços democratizantes abalou a possibilidade da reconfiguração desejada, ainda que algumas marcas tenham permanecido, favorecendo sua recuperação futura.

Em 1958, já em outro momento político do país, retomou-se as idéias dos escalanovistas para melhorar o ensino através das chamadas escolas e classes experimentais que procuravam dar ao ensino, primário e secundário uma formação mais definida para a vida social e profissional, criticando a dicotomia entre a escola do tipo propedêutico para alguns e a escola do tipo profissional, para outros.

Se é verdade que o objetivo da formação profissional, apesar de toda a atenção que tem merecido desde a década de sessenta, não conseguiu eliminar o objetivo educacional geral da universidade, não é menos verdade que este, apesar de incrente à idéia da universidade, não conseguiu nunca suplantar o objetivo primordial da investigação. A investigação foi sempre considerada o fundamento e a justificação da educação de "nível universitário" e a "atmosfera de investigação", o contexto ideal para o florescimento dos valores morais essenciais à formação do caráter.

A marca ideológica do desinteresse e da autonomia na busca da verdade fez com que o prestígio se concentrasse na investigação pura, fundamental ou básica e que incluísse nesta as humanidades e as ciências sociais. Daí a dicotomia entre teoria e prática e a prioridade absoluta da primeira. Qualquer que tenha sido a tradução real no período do

capitalismo liberal e na primeira fase do período do capitalismo organizado, esta ideologia universitária entrou em crise no pós-guerra e nos anos sessenta viu-se frontalmente confrontada com a reivindicação do envolvimento da universidade e do conhecimento por ela produzido na resolução de problemas econômicos e sociais prementes. Foi assim posta em questão a dicotomia entre a teoria e a prática, e as tensões daí decorrentes têm vindo a ser geridas como recurso a diferentes mecanismos de dispersão.

A vertente principal do apelo à prática foram as exigências do desenvolvimento tecnológico, da crescente transformação da ciência em força produtiva, da competitividade internacional das economias feitas de ganhos de produtividade cientificamente fundados. As mesmas contradições que, no domínio da educação, reclamaram mais formação profissional, reclamaram, no domínio da investigação, o privilegiamento da investigação aplicada. Mas o apelo à prática teve uma outra vertente, mais sócio-política, que se traduziu na crítica do isolamento da universidade, da torre de marfim insensível aos problemas do mundo contemporâneo, apesar de sobre eles ter acumulado conhecimentos sofisticados e certamente utilizáveis na sua resolução.

A universidade procurou mais uma vez usar expedientes que salvaguardassem a sua centralidade sem comprometer a sua identidade funcional e institucional tradicional.

À luz disto, deve-se ter presente que a questão da relevância econômica, social e política da universidade, tal como foi levantada a partir dos anos sessenta, incluiu vertentes muito diversas e discrepantes.

Enquanto que, para o ensino secundário, o centro das discussões centrava-se na sua qualidade e condição, para o ensino primário, a preocupação foi com sua expansão quantitativa, retomando o ideal do Estado democrático que procurava se comprometer com a universalização da escola. Os esforços acompanharam a distensão política do início da década de cinquenta e culminaram na promulgação, já extemporânea, da chamada Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Essa Lei conseguiu acabar com a divisão entre secundário e técnico profissional, mas reafirmou a sua denúncia. Para contornar esta impossibilidade argumentou-se que as *"alternativas pedagógicas oferecidas pelos educadores, consubstanciadas nas experiências inovadoras, podiam representar uma saída tecnicamente mais avançada..."* (Warde, 1980, p.200). Entretanto a autora adverte que estas experiências pouco se consubstanciaram, *"pois na luta entre diferentes intenções e diferentes níveis de captação da realidade acabou por*

dominar os que compatibilizavam-se com as classes dominantes – interesses conservadores – e que, por serem dominantes, traçaram os limites da prática inovadora” (p.202).

Os anos de 1960, especialmente na resistência à ditadura, o movimento estudantil provocou grandes mobilizações, criticando e procurando melhorias no ensino superior.

Segundo Maria Isabel (2000), pode-se afirmar que as experiências inovadoras na educação brasileira se acentuaram no contexto histórico-social dos anos de 1960.

Tiveram destaque as famosas passeatas para pressionar a situação dos chamados candidatos excedentes. Aos olhos do governo, o necessário era melhorar a eficiência e a produtividade da universidade e foi sob esta égide que foi proposta a nova Lei da Reforma Universidade, sob o número 5540/68. Nela ficou fortemente marcado o caráter desintegrador da estrutura acadêmica e a intenção de despoliticizar conteúdos e conhecimentos. A palavra de ordem colocava-se no sentido da perspectiva desenvolvimentista do novo Estado.

O movimento estudantil dos anos sessenta foi o porta-voz das reivindicações mais radicais no sentido da intervenção social da universidade. Entre estas reivindicações e as reivindicações dos conservadores e tradicionalistas que recusavam, por corruptor do ideário universitário, qualquer tipo de intervencionismo, foi emergindo ao longo da década um tipo de intervencionismo moderado, reformista, que teve a sua melhor formulação na idéia da *multiversidade* americana teorizada por Clark Kerr (1982) a partir de 1963.

Ancorada numa longa tradição que remonta às “land-grant universities”, a multiversidade é, sucintamente, uma universidade funcionalizada, disponível para o desempenho de serviços públicos e a satisfação de necessidades sociais conforme as solicitações das agências financiadoras, estatais e não estatais. Trata-se de uma “*instituição no centro dos acontecimentos*.” (Kerr, 1982, p.42) e estes tanto podem ser a colaboração com as forças armadas e a CIA, a ligação à indústria ou às associações de agricultores, como a assistência técnica aos países do terceiro mundo, o apoio às escolas das zonas urbanas degradadas, a organização de “clínicas de vizinhança” para as classes populares, a assistência jurídica e judiciária aos pobres.

Em suma, do ponto de vista conservador, a vocação da universidade seria o investimento intelectual de longo prazo, a investigação básica, científica e humanística, uma vocação por natureza isolacionista e elitista.

A multiversidade foi também atacada pelo movimento estudantil e em geral pela esquerda intelectual (Wallerstein e Starr, 1971). A crítica fundamental foi que a universidade,

com a sua total disponibilidade para ser funcionalizada e financiada, acabava por se tornar dependente dos interesses da classe dominante, do *establishment*.

Num notável texto de reflexão escrito no meio da turbulência estudantil, Wallerstein afirmava que *"a questão não está em decidir se a universidade deve ou não deve ser politizada, mas sim em decidir sobre a política preferida. E as preferências variam"* (Wallerstein, 1969, p. 29).

A perenidade de objetivos da universidade só foi abalada nesta mesma década de sessenta, perante as pressões e as transformações a que esta foi então sujeita. Mesmo assim, ao nível mais abstrato, a formulação dos objetivos manteve uma notável continuidade. Os três principais fins da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços.

Foi, sobretudo ao nível das políticas universitárias concretas que a unicidade dos fins abstratos explodiu uma multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si. A explosão de funções foi o correlato da explosão da universidade, do aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber.

Com o golpe político-militar de 1964 a perspectiva pedagógica utilitária-desenvolvimentista passou a ser dominante e os interesses que ela representava tornaram a inovação inicialmente inexistente. Com o estado ditatorial, a política brasileira no período pós 64, estancou as experiências inovadoras em educação.

Quando se reflete sobre a proposta que fazia o governo brasileiro, na tentativa de compatibilizar seus objetivos e as reivindicações dos estudantes, percebe-se que ela centrou-se nas alterações das estruturas organizacionais do ensino superior, tais como: criação do sistema departamental, vestibular unificado, sistema de créditos, matrícula por disciplina, carreira do magistério e ênfase na pós-graduação. Todas estas eram inovações que representavam os mitos da inovação tecnológica ou tecnicista: defendiam soluções generalizáveis para todo o país, respaldadas em estudos técnicos de especialistas/investigadores contratados especialmente para legitimar os objetivos políticos em jogo.

Três anos após a Reforma Universitária (Lei 5.540/68) promulgou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5.596/71) que materializou para o primeiro e segundo graus e para a formação de professores os mesmos princípios político-ideológico-organizacionais presentes na legislação já estabelecida para o ensino superior.

O período que se sucedeu foi propício às inovações tecnicistas. A lógica do desenvolvimento e da produtividade priorizou alternativas organizacionais e metodológicas generalizáveis, aparentemente modernizantes, especialmente incorporando princípios de engenharia social e novas alternativas de comunicação, com significativos aportes de recursos.

Muitos estudos foram sistematizados tentando explicitar as causas, efeitos e repercussões da tendência política-pedagógica desenvolvida no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970. Nela enfraqueceu-se a função tradicional do professor de ser transmissor e interpretador do conhecimento. Havia outras instâncias pensando e decidindo sobre o que ele deveria executar e novos materiais sendo testados para, em grandes números, substituir a tradicional relação discente-docente, até então legitimada.

Os cursos de licenciatura ainda têm profundas marcas deste período político-cultural que afetou intensamente a universidade no Brasil, especialmente pela perspectiva de organização estrutural. A divisão do conhecimento em especialidades já estava construída pela compreensão positivista de ciência. O projeto político completou esta dimensão com a divisão da estrutura de poder, fracionando o que até hoje temos sido pouco capazes de unir: teoria e prática; conhecimento pedagógico e conhecimento específico; ensino e pesquisa; bacharel e licenciado etc.

Este fracionamento na formação dos professores vem sendo agravado se considerarmos que o terreno político da nova ordem econômica vem sofrendo profundas modificações desde finais dos anos setenta. Como afirma Angulo (1999, p.15): *"O suposto consenso sobre a sociedade mudou, em razão da nova constelação de valores a que se supõe tinham que responder os sistemas educativos, onde o valioso já não se encontra mais relacionado com a idéia de transformação moderna de sociedade e de melhora constante, nem a extensão da mesma. A crise econômica e a propagação paulatina mas constante das políticas neoliberais estão trazendo um marco diferente do anterior...incorporando a ideologia social do mercado, dos discursos de excelência e de privatização"*.

Ao contrário do período anterior, os investimentos escassearam consolidando a idéia de que o objetivo da inovação é justamente poupar recursos e reduzir as despesas com a educação. A generalização de diretrizes curriculares e a homogeneização dos conteúdos auxiliam a diminuir o custo social e colocam as escolas/universidades em posição de responsabilidade pelo alcance de objetivos definidos externamente pelas políticas públicas reguladas pelo mercado. A presença de organismos supranacionais (Banco Mundial) completa

a faceta desta conjuntura implementadora de políticas competitivas, onde é preciso tomar decisões conforme o esperado, previamente definido e formatado pelos mecanismos de avaliação externa. Enfraquece-se o público ao atribuir ao privado as qualidades de eficiência e produtividade típicas do mundo empresarial.

Essas considerações nos fazem compreender que não é possível pensar os processos inovativos sem levar em conta seu caráter histórico-social. Eles se constroem num tempo e espaço e não podem ser percebidos como uma mera produção externa, nem ingenuamente como algo espontâneo e independente. Percebe-se que a inovação é resultado de tensões e não meramente a inserção de novidades técnicas e tecnológicas, como dispositivos modernizantes.

Os movimentos políticos vêm marcando a história do país, incluindo suas relações internacionais, estabelece avanços e recuos na construção de um projeto educacional cada vez mais dependente das estruturas do poder dominante. Neste contexto o conceito do que seja inovação oscila, sempre na perspectiva de cumprir uma profecia previamente estabelecida.

Inovação não é um termo que se define por si. A explicitação de sua perspectiva é fundamental para a compreensão do contexto que constrói seus elementos discursivos.

Talvez por não aprofundar esta condição é que é possível localizar distintas reações ao termo inovação.

Os educadores brasileiros dos anos 1980 foram bastante críticos frente à inovação. Fácil é entender este fenômeno pela conotação dada ao termo no período militar, onde os processos inovadores foram vistos como mecanismos para mudar o superficial sem trazer à tona as questões de fundo. O esforço do discurso crítico foi o de denunciar este fato e, portanto, banir aquela perspectiva funcionalista de inovação. Como é bastante comum em situações similares, rejeitou-se qualquer possibilidade de resignificação do termo.

O início dos anos 90 encontrou a possibilidade de repensar este quadro. As contradições vivenciadas pelas chamadas experiências pedagógicas que insistiam em quebrar com a história raiz conservadora fizeram os educadores refletirem de forma mais flexível sobre as inovações. Muito desta condição alicerçou-se na necessidade de procurar referenciais teóricos que ajudassem a melhor entender as transformações contemporâneas. Estudos como os de Popkewitz, Bernstein e Santos deram interessantes contribuições neste sentido.

Começou a ficar claro que a contradição, além de pedagógica, era política e epistemológica. A idéia de inovação não era neutra e poderia ser usada numa perspectiva emancipatória, articulada a um projeto alternativo de sociedade.

5.0 A IDÉIA DE INOVAÇÃO NO BRASIL HOJE

No Brasil, as evidências no campo educacional são notórias. A privatização dos espaços públicos talvez seja a sua face mais perversa. A expansão das redes pela iniciativa privada, notadamente do ensino superior, é o mais evidente exemplo de que a educação passou a ser tratada como mercadoria e sua venda regulada pelo mercado. Mesmo as universidades públicas sofrem o enquadramento na visão mercadológica, onde os financiamentos externos privilegiam os interesses estratégicos do capital, dificultando as iniciativas que o contrariem. Neste contingente está a pesquisa, a extensão e o ensino aviltados pela ordem vigente, em que o que vale é a produtividade, entendida como capaz de atender a lógica do mercado.

A força do modelo neoliberal é inegável e suas estratégias têm sido competentes para manter uma pseudo-hegemonia no país. O controle da mídia tem sido um importante aliado neste processo, dificultando as contraposições.

No campo educativo, porém, é nelas que temos de apostar. Novamente é preciso recuperar a compreensão da contradição para poder manter a possibilidade da utopia, já que, sem esta não se faz educação. E é este espaço que está possibilitando e até exigindo a recuperação conceitual de inovação.

Apesar da necessária compreensão crítica da história das inovações na educação brasileira, é preciso recuperar a idéia de que o espaço da contradição é o espaço da construção e da utopia. Assim como podem ser identificadas as forças que aprisionaram um conceito de inovação tecnicista e alienante, outros espaços e experiências produziram algumas mudanças de orientação muito significativas. O espaço educativo e acadêmico vem produzindo resistências e experiências alternativas onde se procura a construção de um conceito emancipatório de inovação.

Com relação à idéia de inovação, ao considerá-la como ente abstrato, perde-se a noção que ela se realiza em um contexto que é histórico e social, porque é humano. Ênfase

aqui a idéia de que: uma inovação existe em determinado lugar, tempo e circunstância, como produto de uma ação humana sobre um ambiente ou meio social.

No caso da educação, o ambiente se caracteriza por seu espaço institucional que *"(...) não é uma entidade estática caracterizada exclusivamente pela sua organização, mas é uma entidade conflitual e contraditória, que se produz e reproduz no conflito"* (Corrêa, 1989, p.18).

No contexto do ambiente educativo, em muitas circunstâncias, se confrontam forças contraditórias e se estabelecem campos de luta que podem mesmo chegar a ser concorrenciais. Bourdieu (1983) chama a atenção que este é o caso da instituição universitária.

O processo, muitas vezes, vem esquecendo o sujeito como construtor do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre os sujeitos no espaço institucional e não reconhecendo as relações de força entre o institucional e o social mais amplo.

Outro ponto de referência para a compreensão do entendimento de inovação vem do caráter de regulação e norma que tem acompanhado a noção de conhecimento na modernidade. Construído contra o senso comum e o dogma religioso, o conhecimento, nessa perspectiva, adquire a adjetivação de científico porque é capaz de generalizar os entendimentos sobre a natureza e dar a eles um caráter de verdade, a partir do chamado método científico. Para tal, ele tem de se considerar neutro, acima de qualquer interesse ou intervenção daquele que o produz.

"Essa concepção de ciência tem presidido o trabalho acadêmico na universidade, sem muita consciência de suas repercussões. Parece que está naturalizado entre nós o paradigma da ciência moderna que sustenta o conhecimento e que é o mesmo "que pretende dar conta do equilíbrio entre regulação social e emancipação social" (Leite, 1996 p.49).

O paradigma da ciência moderna impregnou, inclusive, as ciências humanas e sociais, tentando adaptar seus procedimentos metodológicos de busca do conhecimento à racionalidade cognitiva-instrumental.

Na afirmação desta lógica a universidade teve um papel preponderante, por constituir-se no *locus* privilegiado da ciência. É fácil perceber que é desta lógica que deriva a destacada separação feita entre ciências humanas e naturais. Na busca da afirmação das diferenças se centraram as estruturas paradigmáticas no seio das quais se pensa a inovação.

A ruptura necessária propõe a atitude epistemológica que permite reconfigurar conhecimentos para além das regularidades propostas pela modernidade. Procura ultrapassar a

concepção de que o conhecimento, para ser científico, precisa romper com o senso comum e faz um esforço para recuperá-lo nesta reconfiguração.

"No processo, a racionalidade conjuntiva instrumental cede lugar à estético-expressiva e à moral prática. A revalorização dos saberes na construção do conhecimento se configura no agir das comunidades interpretativas e não no agir do cientista pesquisador/indivíduo que, segundo nomes e científicidades explicitadas, interage com o objeto social ou da natureza ou, ainda, da cultura, produzindo conhecimento verdade comprovada" (Santos, 1994, p.193).

A idéia que tem orientado os estudos sobre este tema foi tomar estas concepções para caracterizar as inovações. No decorrer do processo investigativo tem-se procurado construir alguns indicadores que melhor informem os campos estudados, sempre levando em conta o referencial teórico eleito.

Com a finalidade de sinalizar, com mais precisão, os critérios de análise das experiências inovadoras, pontuei as seguintes condições e características que vêm presidindo a análise das experiências:

- ruptura com a forma tradicional de ensinar e/ou aprender com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
- gestão participativa, onde os sujeitos do processo inovador sejam protagônicos da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- reconfiguração de saberes, onde se anulam ou diminuem as clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação /trabalho etc.
- reorganização da relação teoria prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede à prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora;
- perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

Quero deixar bem clara a noção de inovação que se está procurando reconstruir: difere da tradicional concepção de inovação como rearranjo de situações e procedimentos externos à situação inovada. Também exige a análise crítica que a formulação do termo tem carregado, na sua relação com o contexto político-social mais amplo.

Os esforços inovativos emancipatórios precisam sempre ter muito claro seus pressupostos políticos e compromissos com as finalidades educativas que defendem. Não podem ser ingênuos na interpretação da realidade. Precisam detectar as armadilhas do

discurso do reducionismo científico bem como das atuais políticas neoliberais defensoras da produtividade e eficiência, sem discutir objetivos conceituais.

O sentido de investir em inovações está na tentativa de minimizar os problemas das comunidades educativas. Angulo (1999) distingue três problemas atuais como principais: a democracia na educação, a defesa da educação pública e a formação da sociedade rede. A eles acrescentamos o desafio de construir uma sociedade – e, portanto um sistema educacional – que seja capaz de aliar justiça e liberdade.

“A democracia na educação, para além do discurso da universalização da escola/universidade, precisa recuperar o caráter mais notório de sua gênese, que é a formação da cultura democrática, ou seja, do sentido de cidadania, que envolve a formação de cidadãos educados, mobilizados e participativos, “pois a democracia é o terreno em que se constitui a vontade política e se recria coletivamente a sociedade” (op. cit. p.22).

A defesa da educação pública para impedir sua transformação pela incorporação da lógica de mercado constitui-se outro grande desafio. A privatização do público tem sido a principal barbárie do capitalismo, transformando os cidadãos em clientes e até em objetos.

Só a preservação da esfera educacional pública pode possibilitar maior igualdade para os participantes. Com prioridade ensina Angulo que *“é a aceitação igual de todos os sujeitos, com independência da sua riqueza ou posição política, o cultivo do raciocínio, da reflexão crítica e da liberdade de acesso, não restringida nem limitada, o que define os espaços públicos em nossa sociedade” (p.22).*

A terceira bandeira que pode transformar-se em alternativa para os esforços inovadores refere-se a possibilidade de construção de sociedade rede. Tendo em vista o inevitável e fantástico desenvolvimento das novas tecnologias da informação, o empenho das inovações emancipatórias tem de ser no sentido incluyente da maioria das pessoas no circuito de informação. Para Angulo, a educação tem um duplo desafio: incorporar os benefícios da tecnologia sem perder de vista que somos *homo sapiens* e, mais ainda, pessoas com necessidades culturais e afetivas onde o sentido da comunicação e afetividade interpessoal não pode ser colocado em segundo plano.

Quando se acrescenta a estas três proposituras do autor o desafio da construção de uma comunidade educativa que alie *justiça e liberdade*, é porque percebemos que o segundo milênio da era cristã se esgota sem ter conseguido alcançar este desejado patamar.

Aproveitando a idéia de Angulo, que é favor de uma nova maneira de perceber o ensino, enfatizo a idéia que as inovações que procuram explorar novas alternativas que se

constróem na contramão das forças dominantes, podem ser importantes marcos para a construção de novas possibilidades. As pesquisas sobre estas experiências podem, também contribuir para consolidar novas possibilidades.

Santos (1999, p.99) coloca que *“quanto mais global for o problema, mais locais e mais múltiplamente locais devem ser as soluções. Investigar experiências inovadoras localizadas, que tenham indícios de processos rupturantes, pode ser uma interessante alternativa para a melhoria do processo educativo.”*

A busca desinteressada da verdade, a escolha autônoma de métodos e temas de investigação, a paixão pelo avanço da ciência constituem a marca ideológica da universidade moderna. São a justificação íntima da autonomia e da especificidade institucional da universidade. Subjazem às regras e aos critérios de contratação e de promoção na carreira, tanto dos investigadores, como dos docentes. De fato, os docentes são sempre considerados investigadores-docentes.

Tenho o intuito com esta pesquisa de poder contribuir para que a universidade e os sistemas educativos sejam uma alternativa à eles próprios.

Será este intento um fim ou uma possibilidade?

6.0 OBJETIVOS DA UNIVERSIDADE

6.1 RELAÇÃO ENTRE OS OBJETIVOS ANTIGOS E OS ATUAIS

A notável continuidade institucional da universidade, sobretudo no mundo ocidental sugere que os seus objetivos sejam permanentes. Clark Kerr (1982) afirma que *“das oitenta e cinco instituições atuais que já existiam em 1520, com funções similares às que desempenham hoje, setenta são universidades”* (Kerr, 1982, p.152).

Em 1946, repetindo o que afirmava já em 1923, Karl Jaspers (1965), bem dentro da tradição do idealismo alemão, definia assim a missão eterna da universidade: *“é o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria. Os seus membros congregam-se nela com o único objetivo de procurar, incondicionalmente, a verdade e apenas por amor à verdade”* (Jaspers, 1965, p.19).

Daqui decorreriam, por ordem decrescente de importância, *“os três grandes objetivos da universidade: porque a verdade é só acessível a quem a procura*

sistematicamente, a investigação é o principal objetivo da universidade: porque o âmbito da verdade é muito maior que o da ciência, a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo; finalmente, porque a verdade deve ser transmitida, a universidade ensina e, mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação integral” (Jaspers, 1965, p.51). No seu conjunto, estes objetivos – cada um deles inseparável dos restantes – constituiriam a idéia perene da universidade, uma idéia uma porque vinculada à unidade do conhecimento.

A exigência posta no trabalho universitário, a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade da atividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objetivos fizeram da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites. Esta concepção da universidade, que já no período do capitalismo liberal estava em relativa dessintonia com as “exigências sociais” emergentes, entrou em crise no pós-guerra e, sobretudo a partir dos anos sessenta.

7.0 A CISÃO ENTRE A UNIVERSIDADE DE ELITE E A UNIVERSIDADE DE MASSAS – UM BREVE COMENTÁRIO

Os anos sessenta foram dominados pela tentativa de confrontar a cultura de massas no seu próprio terreno, massificando a própria cultura. Foi este um dos efeitos nem sempre assumido, do processo de democratização da universidade. A explosão da população universitária, a alteração significativa da composição de classe do corpo estudantil e a ampliação dos quadros de docentes e investigadores possibilitaram a massificação da universidade e com ela a vertigem da distribuição em massa da alta cultura universitária.

Admitiu-se que a escolarização universal acabaria por atenuar consideravelmente a dicotomia entre alta cultura e cultura de massas. Contudo, não foi isto o que sucedeu. A massificação da universidade não atenuou a dicotomia, apenas a deslocou para dentro da universidade pelo dualismo que introduziu entre a universidade de elite e universidade de massas. Tal como teve lugar, a democratização da universidade traduziu-se na diferenciação-hierarquização entre universidades e entre estas e outras instituições de ensino superior.

A produção da alta cultura, permaneceu em grande medida controlada pelas universidades mais privilegiadas, enquanto as universidades de massas se limitaram à distribuição da alta-cultura ou, quando a produziram, baixaram o nível de exigência e degradaram a qualidade. Este foi o preço que a universidade teve de pagar para tentar manter a sua centralidade na produção de cultura-sujeito. Nos anos setenta este preço começou a revelar-se demasiado alto. A atenuação da tensão entre alta cultura de massas provocara uma outra tensão.

A denúncia insistentemente repetida da degradação da produção cultural na esmagadora maioria das universidades veio a dar origem, nos anos oitenta, à reafirmação do elitismo da alta cultura e à legitimação das políticas educativas destinadas a promovê-lo.

8.0 A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DA DICOTOMIA: EDUCAÇÃO/ TRABALHO – UMA NOVA CONCEPÇÃO

A hegemonia da universidade não é pensável fora da dicotomia educação-trabalho que começou por significar a existência de dois mundos com muito pouca ou nenhuma comunicação entre si: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho. Quem pertencia ao primeiro estava dispensado do segundo; quem pertencia ao segundo estava excluído do primeiro.

Esta dicotomia, atravessou todo o primeiro período do desenvolvimento capitalista, o período do capitalismo liberal, mas já no final deste período começou a transformar-se e a assumir um outro significado que se viria a tornar dominante no período do capitalismo organizado. A dicotomia passou então a significar a separação temporal de dois mundos intercomunicáveis: a seqüência educação-trabalho. Esta transformação da relação entre os termos da dicotomia acarretou inevitavelmente a transformação interna de cada um dos termos. De algum modo, a dicotomia instalou-se no interior de cada um deles.

Assim, a educação que fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação do carácter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho, da direcção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção.

Por seu lado, o trabalho, que fora inicialmente desempenho de força física no manuseio dos meios de produção, passou a ser também intelectual, qualificado, produto de

uma formação profissional mais ou menos prolongada. A educação cindiu-se entre a cultura geral e a formação profissional e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado.

A resposta da universidade a esta transformação consistiu em tentar compatibilizar no seu seio a educação humanística e a formação profissional e assim compensar a perda de centralidade cultural provocada pela emergência da cultura de massas com o reforço da centralidade na formação de trabalho especializada. Esta resposta, plenamente assumida nos anos sessenta, trouxe consigo, a diferenciação interna do ensino superior e da própria universidade. Ao lado das universidades “tradiccionais” surgiram ou desenvolveram-se outras instituições especificamente vocacionadas para a formação profissional, mantendo graus diversos de articulação com as universidades: *Community and Junior Colleges* nos EUA, *Fachhochschule* na Alemanha, *Institutes Universitaires de Technologie* na França e *Polytechnics* na Inglaterra. Por seu lado, as universidades se multiplicaram, passaram a conhecer novas formas de diferenciação e de estratificação: entre as faculdades profissionais tradicionais (Direito e Medicina), as novas ou ampliadas faculdades de especialização profissional (Engenharias, Ciências e Tecnologia, Economia, Administração), e as faculdades “culturais” (Letras e Ciências Sociais).

“Nestas condições, a universidade não pôde ser uma instituição democrática e assim, convive mal com a democracia porque nesta “não há uma classe não democrática” (1988, p.245). “É, pois, necessariamente uma instituição impopular que “deve resistir à tentação de querer fazer tudo pela sociedade” (1988, p.249). “À luz desta concepção, os anos sessenta foram “um desastre” pois liquidaram por completo o que ainda restava da universidade: “não sei de nada de positivo que esse período nos tivesse trazido” (Santos, 1988 p.312).

9.0 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

9.1 APRENDER: UMA NOVA VISÃO

Até o presente momento, ressaltarei a importância da universidade, seus objetivos, suas dificuldades bem como sua história ao longo dos anos. Neste capítulo que se segue, pesquisei sobre a função do professor universitário dentro de instituições de nível superior.

Colocarei aqui uma nova forma de aprender, que julguei de extrema relevância, começando assim por citar um autor que enfatiza a idéia.

Fernandez (1990) define aprendizagem como um processo que vai além da aprendizagem escolar. Traz em sua formulação, o conceito de que na cena de aprendizagem há dois sujeitos: um que aprende, que ele chama aprendente, e outro que ensina, que ele chama ensinante. Um não pode existir sem o outro: o lugar de cada um, o papel que cada um exerce, é dado pela existência do outro.

“O sujeito que aprende se constrói a partir da inter-relação entre o sujeito desejante (relativo ao seu aspecto inconsciente) e o sujeito epistêmico (relativo ao seu aspecto cognitivo), que atravessando o organismo, se representam em um corpo”. Fernandez (1990, p.88).

Já Pain (1988), define a aprendizagem como o processo que permite a transmissão de conhecimentos. Através da aprendizagem que o indivíduo se torna sujeito. Assim, para aprender, se faz necessário um ensinante e um aprendente que entrem em relação.

Dar a palavra ao docente, escutá-lo, refletir com ele, é o primeiro passo para possibilitar a abertura de um espaço que poderá levar ao exame das situações de dificuldade.

Fernandez (1992), refere-se ao processo de conhecer, definindo: *“a aprendizagem se constrói apenas na medida em que o conhecimento se conecte como desejo presente no saber [...] O conhecimento é saudável quando é possibilitador da criatividade”* (1992, p. 39-40).

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos. Entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos.

Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais conseqüente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e explicitar suas convicções. Inclusive há aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, realmente, as respostas que procuram.

Deve-se salientar que os conteúdos dos cursos de licenciatura, ou não incluem o estudo das Tendências Pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino

que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática.

Sendo assim, a universidade fornece ao professor o lugar do saber e da autoridade, tornando a aprendizagem um processo de memorização e de comunicação unilateral, exceto em alguns casos que presenciei durante quatro anos e meio nas aulas de meu curso de graduação em Pedagogia.

9.2 O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL TRANSFORMADOR E SUAS CARACTERÍSTICAS

Em seu livro: “Os Professores como Intelectuais”, Giroux (1997) coloca que o professor pode ser um intelectual transformador, comprometido com o ensino como prática emancipadora, com a criação de escolas com esferas públicas democráticas, com a restauração de valores progressistas compartilhados e com um discurso e uma prática ligados aos ideais da democracia, igualdade e justiça social.

“É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando”.

(Giroux, 1997, p. 161).

Ao longo de minha pesquisa, consegui coletar as mais variadas concepções de como o professor seria considerado como o “ideal”, como poderia contribuir para a aprendizagem de seus alunos: não só dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas também auxiliar seus alunos a refletirem sobre seu papel no contexto sócio-econômico no meio em que vivem. Eis aqui algumas das características que destaco:

≤ Os professores devem tornar o conhecimento escolar relevante para as vidas de seus estudantes, para que os membros tenham voz: eles afirmam a experiência estudantil como parte do encontro pedagógico fornecendo conteúdo curricular e práticas pedagógicas que tenham ressonância com as experiências de vida dos estudantes.

≤ Devem tornar o conhecimento e a experiência emancipadores, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma imaginação social e coragem cívica capaz de ajudá-los a intervir em sua própria autoformação, na formação dos outros e no ciclo socialmente reprodutivo da vida em geral.

≤ Os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores. Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração.

Intelectuais deste tipo, não estão preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário.

10. A IDÉIA DE MODERNIZAÇÃO

O conceito de modernização, segundo Habermas (1990, p.14): *“refere-se a um feixe de processos cumulativos que se reforçam mutuamente: à formação de capital e mobilização de recursos, ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho, ao estabelecimento de poderes políticos e centralizados e à formação de identidades nacionais, à expansão dos direitos de participação, de formas urbanas de vida e de formação escolar formal, refere-se à secularização de valores e normas, etc.”*

A teoria da modernização procede a uma abstração do conceito de Modernidade de Weber, dissociando-a das suas origens na Europa dos novos tempos e quebrando as conexões internas entre a modernidade e o contexto histórico do racionalismo ocidental. As investigações que se seguem em torno da questão da modernidade nos anos 50 e 60 possibilitam as condições adequadas para a discussão ainda não resolvida, se vivemos em uma era de Modernidade ou de Pós-Modernidade.

O primeiro filósofo a desenvolver um conceito preciso de Modernidade foi Hegel. A compreensão do significado da “relação interna entre a Modernidade (Modernität) e racionalidade, tida como evidente até Max Weber é hoje posta em questão” (Habermas, 1990, p.16).

Segundo Dias, (1989, p.21), "*a racionalidade, qualidade do que é racional, tanto pode significar aquilo que está de acordo com a razão, como algo na linha da eficácia, especialmente a instrumental*" aliás, o que vem caracterizando a modernização universitária.

10.1 A UNIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

A posição defensiva, "dispersiva", da universidade neste domínio tem uma justificação plausível: a universidade não tem hoje poder social e político para impor condições que garantam uma avaliação equilibrada e despreconceituosa do seu desempenho.

Tal impotência é a outra face da perda de hegemonia. Mas, a gestão da crise de hegemonia deixa alguma margem para lutar contra tal impotência. Trata-se de uma questão política, por mais que as exigências da avaliação sejam formuladas em termos tecnocráticos (eficiência, conhecimento do produto universitário, gestão racional), e é como questão política que deve ser enfrentada pela universidade. Aliás, as abordagens tecnocráticas da problemática da avaliação escondem a fraqueza política da universidade, sobretudo da universidade pública.

Perante isto, a universidade só poderá resolver a crise institucional se decidir enfrentar a exigência da avaliação e, para tal possa ser feito com sucesso, a universidade tem de procurar coligações políticas, no seu interior e no seu exterior, que fortaleçam a sua posição na negociação dos termos da avaliação. Se tal suceder, a universidade terá provavelmente condições de fazer duas exigências que são fundamentais. Em primeiro lugar, que seja ela, em diálogo com as comunidades que lhe são mais próximas (internacionais, nacionais, locais), a decidir dos objetivos em função dos quais deve ser avaliada. Em segundo lugar, "*que a avaliação externa seja sempre inter pares, isto é, seja feita por gente da comunidade académica capaz de distanciar-se do clientelismo de cada centro*" (Giannotti, 1987, p. 91).

Contudo, a autonomia e a especificidade institucional da universidade tem vindo a impedir a busca de tais coligações. No que respeita às coligações no interior, a "sociedade de classes" que a universidade tem sido tradicionalmente não facilita a constituição de uma comunidade universitária, certamente a várias vozes, mas que incluía docentes e investigadores em diferentes fases da carreira, estudantes e funcionários.

Tal dificuldade é hoje particularmente gravosa, pois a universidade só pode ser uma força para o exterior se possuir uma força interior, e a democratização interna da universidade é a pré-condição da constituição desta força. No que respeita às coligações exteriores, a "torre de marfim" que a universidade também foi durante séculos é ainda uma memória simbólica demasiadamente forte para permitir à universidade a procura de aliados externos sem ver nisso uma perda de prestígio ou uma perda de autonomia. Por estas razões, tem sido difícil à universidade resolver esta dimensão marcante da sua crise institucional. E porque assim tem sido, dificilmente poderão manter controlados durante muito tempo os fatores que a vão agravando.

Identificarei os principais parâmetros da complexa situação em que se encontra a universidade para, em seguida, construir o ponto de vista a partir do qual a universidade deve defrontar os desafios que lhe são postos.

10.2 AS CRISES DA UNIVERSIDADE

Para que entendamos alguns dos problemas pelos quais a universidade transita, destaco nesta parte os dois tipos de crise pelas quais a universidade sofre atualmente: uma crise de hegemonia e outra crise da legitimidade.

A crise da hegemonia é assim denominada na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos.

A segunda contradição, entre hierarquização e democratização, manifesta-se como crise de legitimidade.

Há uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita.

A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos. Finalmente, a terceira contradição, entre autonomia institucional e produtividade social, manifesta-se como crise institucional.

Há uma crise institucional sempre que uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução. A

universidade sofre uma crise institucional na medida em que a especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes.

As dificuldades hoje comumente reconhecidas de planificar adequadamente o sistema educativo em função das necessidades previsíveis da mão-de-obra no mercado de trabalho dos próximos anos e o deficiente desempenho das funções económicas e instrumentais da universidade não impedem esta, antes pelo contrário, de desempenhar adequadamente funções sociais e simbólicas, como por exemplo, a função de inculcar nos estudantes valores positivos perante o trabalho e perante a organização económica e social de produção, regras de comportamento que facilitem a inserção social das trajetórias pessoais, formas de sociabilidade e redes de interconhecimento que acompanham os estudantes muito depois da universidade e muito para além do mercado de trabalho, interpretações da realidade que tornam consensuais os modelos dominantes de desenvolvimento e os sistemas sociais e políticos que os suportam.

Tanto a crise da hegemonia como a crise de legitimidade e a crise institucional eclodiram nos últimos vinte anos e continuam hoje em aberto. No entanto, são diferentes os tempos históricos dos fatores que as condicionam. Farei um breve comentário de cada uma delas especificando a crise da hegemonia e da legitimidade no capítulo que se segue.

A crise de hegemonia é a mais ampla porque nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite. É também aquela cujos fatores condicionantes têm maior profundidade histórica.

Se aceitarmos a divisão do desenvolvimento do capitalismo em três períodos – o período do capitalismo liberal (até finais do século XIX); o período do capitalismo organizado (de finais do século XIX até aos anos sessenta); e o período do capitalismo desorganizado (de finais dos anos sessenta até hoje) – os fatores da crise da hegemonia configuram-se logo no primeiro período.

De fato, a proclamação da ideia da universidade é de algum modo reativa: surge no momento em que a sociedade liberal começa a exigir formas de conhecimento (nomeadamente conhecimentos técnicos) que a universidade tem dificuldade em incorporar. Na crise de legitimidade está em causa o espectro social dos destinatários dos conhecimentos produzidos e a democraticidade da transmissão destes. Os fatores desta crise configuram-se no período do capitalismo organizado por via das lutas pelos direitos sociais (entre os quais, o direito à educação) e económicos, cujo êxito conduziu ao Estado-Providência.

Finalmente, na crise institucional está em causa a autonomia e a especificidade organizacional da instituição universitária. Os fatores desta crise configuram-se no período do capitalismo desorganizado e decorrem, em geral, da crise do Estado-Providência.

10.2.1 A CRISE DA LEGITIMIDADE E DA HEGEMONIA – CONSIDERAÇÕES MAIS ESPECÍFICAS

A legitimidade da universidade não foi seriamente questionada durante o período do capitalismo liberal e para isso contribuiu decisivamente o fato de o Estado liberal, que foi a forma política da sociedade moderna neste período, não ter, ele próprio, um forte conteúdo democrático. Este começou por ser mesmo muito débil e só se foi fortalecendo à medida que foram tendo êxito as lutas dos trabalhadores pelo sufrágio universal, pelos direitos civis e políticos, pela organização autônoma dos interesses, pela negociação sobre a distribuição da riqueza nacional.

O êxito destas lutas provocou alterações tão profundas que veio a configurar, a partir de finais do século XIX, um novo período de desenvolvimento capitalista, o período do capitalismo organizado, em cujo decurso a forma política do Estado liberal foi substituída, nas sociedades europeias desenvolvidas, pelo Estado-Providência, ou Estado social de direito, uma forma política muito mais democrática apostada em compatibilizar, dentro do marco das relações sociais capitalistas, as exigências do desenvolvimento econômico com os princípios filosófico-políticos da igualdade, da liberdade e da solidariedade que subjazem ao projeto social e político da modernidade.

Compreende-se assim, que a legitimidade da universidade moderna, apesar de sempre precária, só tenha entrado em crise no período do capitalismo organizado e de resto, tal como a crise da hegemonia, só no final do período, na década de sessenta.

“A crise da legitimidade é em grande medida o resultado do êxito das lutas pelos direitos sociais os quais pontifica o direito à educação”

Santos (1989, p.103)

A crise da legitimidade ocorre, assim, no momento em que se torna socialmente visível que a educação *superior* e a *alta* cultura são prerrogativas das classes superiores, altas.

Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a. Por isso, a sua função tradicional de produzir conhecimentos e de os transmitir a um grupo social restrito e homogêneo, quer em termos das suas origens sociais, quer em termos dos seus destinos profissionais e de modo a impedir a sua queda de status, passa a ser duplicada por estoutra de produzir conhecimentos a camadas sociais muito amplas e heterogêneas e com vista a promover a sua ascensão social.

Daí, a implicação mútua da crise de hegemonia e da crise da legitimidade: o tipo de conhecimentos produzidos (questão de hegemonia) tende a alterar-se com a alteração do grupo social a que se destina (questão de legitimidade). Por isso, as respostas da universidade à crise de hegemonia analisada acima – incorporação limitada da cultura de massas, da formação profissional, da investigação aplicada e da extensão à comunidade – só são plenamente compreensíveis se tivermos em mente que com elas a universidade pretende incorporar, de modo igualmente limitado, grupos sociais até então excluídos (filhos da classe operária, da pequena burguesia, e de imigrantes, mulheres, minorias étnicas).

11. A UNIVERSIDADE SE VÊ PRESSIONADA

Maria Isabel da Cunha, professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e UNISINOS, teve como base a pesquisa chamada “A Inovação como Fator de Revitalização do Ensinar e do Aprender na Universidade”, que vem integrando, através da pesquisa em parceria, a UFRGS, a UFPel, a UnB e a UBA (Argentina).

Pesquisadores destas instituições vêm procurando identificar experiências inovadoras, que podem favorecer rupturas com as formas tradicionais do ensinar e do aprender na Universidade usando como referenciais teóricos principais os estudos de Santos, Lucarelli, Angulo e Leite. O enfoque principal dos diferentes estudos tem sido as relações que determinam as inovações, ou seja, os elementos ou fatores que causam a ruptura e, portanto, cortam a reprodução.

Há algumas experiências de inovação nas instituições de ensino superior, vencendo obstáculos e realizando rupturas. Estas iniciativas afirmam a idéia de Correia (1989)

de que a universidade, para saber estar no mundo em constante mudança, tem de ser capaz de mudar a si própria.

Os estudos das inovações requerem cuidados, especialmente os de natureza conceitual. As concepções funcionalistas que privilegiam a ordem, o equilíbrio e a regulação/conservação têm acompanhado os conceitos e o entendimento de inovação numa perspectiva tradicional. Uma das questões sobre as quais se tem refletido refere-se à recuperação histórica da inovação educacional no Brasil contemporâneo.

Segundo Santos (1989), um pouco por todo o lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado.

Duplamente desafiada pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Tal impreparação, mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança.

Referindo-me à dicotomia educação-trabalho como já foi falada anteriormente, hoje questionada a um nível mais profundo o questionamento da própria sequência educação-trabalho, em primeiro lugar, a acelerada transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitante deste. A formação e o desempenho profissional tendem a fundir-se num só processo produtivo, sendo isso sintomas às exigências da educação permanente, da reciclagem, da reconversão profissional, bem como o aumento da percentagem de adultos e de trabalhadores estudantes entre a população estudantil.

Em segundo lugar, a própria concepção de trabalho e emprego, fazendo com que o investimento na formação deixe de ter sentido enquanto investimento num dado emprego. Acresce ainda que a miragem "pós-industrial" acena com ganhos de produtividade e, com isso, a centralidade do trabalho na vida das pessoas.

Sendo certo que os conhecimentos adequados à formação de produtores não se adequam à formação de consumidores – num caso são necessários conhecimentos específicos, no outro são necessários conhecimentos gerais –, a tendência para privilegiar a formação de consumidores acabará por se repercutir no núcleo curricular.

12. SOLUÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR E PARA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO – UM PARALELO

Colocarei aqui as soluções para que o Ensino Superior Brasileiro se torne um Ensino Superior de qualidade e o que achei viável dentre minhas leituras quanto à postura e atitudes relativas ao professor universitário, ressaltando que, bem sabemos nós, que este seria o ideal universitário, mas nossa realidade é outra. Enfatizarei este ponto de vista na parte concernente à conclusão deste trabalho.

“Não deve haver um ensino centrado único e exclusivamente na figura do professor e nem tão somente no aluno, pois assim, é praticamente negar a relação pedagógica, pois não há nem aluno ou grupo de alunos que consigam aprender sozinhos ou professor que ensine para “o nada”.

Fountoura, 1999, p.53

A Universidade precisa redescobrir seu caminho enquanto agência de produção e circulação de conhecimentos, por estar perdendo esta função para outras instâncias de divulgação, que caminham mais rapidamente e fazem uso de recursos mais interessantes e mais rápidas do que a característica tradicional da transmissão oral tão popular em nossas instituições públicas de ensino superior.

A criação de espaços de discussão das alternativas para as formas de ação do docente implementadas em nossas instituições atualmente é uma excelente alternativa.

“É no âmbito da Universidade que se institui a legitimidade para exercer um papel constitutivo na formação do educador”.

Fountoura, Helena Amaral da (1999, p.56).

As universidades deveriam fazer o possível para aprimorar a qualidade de seus programas, não só porque cabe aos estudantes e à sociedade arcarem com problemas prementes mas também porque a educação é importante por si mesma.

Professores, reitores, presidentes, todos optaram por dedicar suas vidas a educar os outros. Fizeram esse compromisso em virtude do respeito que têm pelo conhecimento e pelo desejo de aprender. Essas mesmas razões deveriam impeli-los a dar o melhor de si por seus alunos, possam ou não possam ser comprovados um dia os resultados práticos.

“Como profissionais, eles (professores) devem esse esforço aos que pagam os salários que lhes permitem ficar de bem com a vida do magistério. Como intelectuais, deveriam ser os primeiros a ter fé na importância da educação. Se é aos docentes que cabe decidir, se aos jovens interessa ou não aprender a assimilar idéias importantes, a apreciar grandes obras da literatura ou a raciocinar com maior precisão, seria certamente ignóbil responder com algo menos que uma afirmação veemente.” -

Bok, Derek (1998, p.63)

Por um lado, é hoje evidente que a universidade não consegue manter sob o seu controle a educação profissional. A seu lado, multiplicam-se instituições de menores dimensões, maior flexibilidade e maior proximidade ao espaço da produção com oferta maleável de formação profissional cada vez mais volátil. Aliás, o próprio espaço da produção transforma-se por vezes numa “comunidade educativa” onde as necessidades de formação, sempre em mutação, são satisfeitas no interior do espaço produtivo.

Por outro lado, e em aparente contradição com isto, a mutação constante dos perfis profissionais tem vindo a recuperar o valor da educação geral e mesmo da formação cultural de tipo humanista. Em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que ele reclama, considera-se que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e das suas transformações de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva perante o trabalho árduo e em equipe, e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo.

Um inquérito recente a empresários ingleses sobre as suas expectativas a respeito da formação universitária, sem surpresa, o inquérito revela que se espera que a universidade selecione os jovens mais capazes e lhes forneça alguns conhecimentos específicos. Mas,

curiosamente, *"espera-se acima de tudo que a universidade os submeta a experiências pedagógicas que, independentemente do curso escolhido, criem flexibilidade, promovam o desenvolvimento pessoal e agucem a motivação individual"* (OCDE, 1987, p. 66).

Os recursos de que a universidade dispõe são inadequados para resolver a crise desta, uma vez que seus parâmetros transcendem em muito o âmbito universitário, mas têm sido até agora suficientes para impedir que a crise se aprofunde descontroladamente. Como resulta da análise precedente, a crise da hegemonia é a mais ampla de todas as crises que a universidade atravessa, e de tal modo está presente nas restantes.

12.1. SOLUÇÕES PARA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

O professor deve intervir de maneira a ajudar seus alunos a ultrapassarem suas necessidades, criando outras. Ajudando-os a ganhar autonomia, os discentes passam a distinguir a verdade do erro e a compreender as realidades sociais e conseqüentemente, sua própria existência.

Para possibilitar a construção do saber do aluno e do seu próprio saber, o professor deve ocupar um lugar que lhe é outorgado pelo outro, seu aluno, o lugar do suposto saber e não ser ele, o professor, o próprio saber, fato que impede o estabelecimento e relação de troca mútua.

É fundamental que o professor se dê conta das significações inconscientes que atravessam o espaço da aprendizagem, pois a transmissão se dá também através do não-dito, do que não está nomeado, não está falado.

Neste contexto, o papel do professor universitário é se propor a trabalhar com alunos que podem vir a aprender, a construir seu próprio conhecimento, a partir do que já existe, porém sem se limitar a isto.

Ele precisa apropriar-se de seus próprios conhecimentos, a partir de seu saber pessoal para então oferecer-se para o outro como agente possibilitador da construção. Precisa reconhecer que a responsabilidade pelo processo de aprender é compartilhada, especialmente quando se refere a alunos adultos.

Se o professor não admite o saber do outro, o aluno para não causar problemas, pode apresentar o que Fernandez chama de aprisionamento da inteligência. Se o professor

esconde o conhecimento através do “não-dito”, o aluno poderá entender que o conhecimento não pode ocorrer diretamente.

Mas, se o professor mostra claramente e vive o prazer de conhecer, possibilita ao aluno conectar-se com seu próprio desejo de aprender, escolhendo e selecionando de acordo com sua história, aqueles conhecimentos que poderão se articular ao seu saber.

Rodrigues (1996) afirma que a ação primeira do educador seria a de formar o ser humano, ajudar a incorporá-lo ao mundo, para que nele possa agir em função de transformá-lo e transformar a si mesmo.

Cabe ao professor buscar um amplo desenvolvimento pessoal que envolva criatividade e imaginação, criticidades, ética e redescoberta de um novo sentido para a cidadania; deve também buscar um desenvolvimento profissional constante, aprender a aprender, investigar e refletir sobre sua própria prática, produzir conhecimento em sua área e lidar com os alunos como adultos e parceiros corresponsáveis pelo processo de construção de conhecimento, sem negligenciar os aspectos instrumentais de seu desenvolvimento, como língua estrangeira e informática.

Um professor com estas características pode identificar a universidade como um dos espaços de produção e circulação de conhecimento: um verdadeiro espaço educativo partilhado e interativo, estando então aberto às mudanças e atento, para a qualidade dos serviços que oferece.

O professor universitário deve procurar ser um intelectual transformador, no verdadeiro sentido da expressão. Transformar significa realmente mudar e não repetir o que já existe com outra roupagem. Este processo de tornar-se um intelectual transformador passa pela vontade de acertar, de aprimorar a sua prática, pois só o desequilíbrio o traz a busca pelo equilíbrio. Essa formação requer um espaço permanente de reflexão que pode ser oferecido pelas faculdades de educação com vistas à troca de experiências que estão acontecendo na Universidade e que passam ser sistematizadas e servirem de base para elaborações e reelaborações teóricas.

Dar a voz a quem faz, ouvir quem tem o que dizer, trabalhar junto com, é este o papel do educador comprometido com uma mudança de qualidade na educação pública para todos.

Os professores universitários precisam aprender a articular com clareza seus propósitos, estabelecer objetivos, conhecer e aplicar técnicas de ensino e recursos auxiliares, e

prever mecanismos avaliativos condizentes com o processo percorrido, evitando deste modo, surgir com "receitas mágicas".

CONCLUSÃO

Nesta Monografia procurou-se ressaltar alguns pontos que não são questionados ao longo de uma estória acadêmica, ora porque tanto a classe discente como a classe docente se oculta, ora por estes se acomodarem perante a sua situação dentro do contexto universitário.

Cômeço minha reflexão concordando com a frase de Piaget (1998, p.) que consta neste trabalho: *“Compreender é inventar ou reconstruir através da reivenção e que será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende para o futuro é que os indivíduos sejam capazes de produzir ou de criar e não apenas repetir.”*

Esta sentença retrata um dos objetivos deste trabalho.

Como se pôde perceber, a universidade tem como função a produção do conhecimento, e não somente a repetição ou reprodução deste.

Eu pergunto: o que é produzir conhecimento?

Os estudantes têm em sua maioria, um “histórico escolar” onde não estão habituados a refletirem ou indagarem ora sobre questões à cerca de seu futuro, ora sobre questões a respeito da atual situação que vivenciam, ora sobre questões relacionadas ao seu país, ou ora sobre questões relacionadas à educação, que, como qualquer outra área, têm seus problemas e contribuições para a sociedade.

No processo ensino-aprendizagem; tanto alunos como professores possuem relevância extrema.

O dia em que professores e alunos se conscientizarem realmente de que são muito mais do que professores que ensinam e os alunos se conscientizarem de que não são somente alunos que aprendem, a universidade vai deixar de possuir esta visão unilateral, que possuiu durante anos e que continua a perpetuar em nossos dias.

Como foi colocado no início do trabalho: as pessoas enxergam a universidade como algo totalmente a par de seus ideais.

O que falta nas pessoas é **confiança**, precisam colocar em suas mentes que são capazes de contribuir para um ensino inovado e com várias vertentes.

Os estudantes pensam que suas experiências de vida não contribuem para um determinado conteúdo trabalhado em sala de aula, seja qual for ele.

As pessoas se desvalorizam por acharem que sempre tem alguém “maior” que elas, que sempre tem alguém que “vai superá-las”.

Foi colocado aqui “as pessoas”, pois não são somente os alunos: as pessoas trabalhadoras também têm este pensamento um tanto medíocre, melhor ainda: pobre de espírito.

O primeiro passo para a Universidade se expandir e crescer como instituição de produção do conhecimento e ser vista com “bons olhos” pela maioria da população, seria o de transformar uma vida escolar inteira: pois é no Ensino Fundamental que os professores se dirigem à seus alunos com falas do tipo: “- *Que isso menino!!! Isto está errado!!! Classe...ele errou o problema...quem quer fazer?*”

Concordo com Ângulo (1999) quando coloca que é preciso aliar justiça e liberdade.

A liberdade precisa ser mais trabalhada em sala de aula junto aos alunos. Portanto, não se deve confundir liberdade com falta de organização ou com uma sucessão de pensamentos ou falas. Ao longo do curso de Pedagogia, alguns professores souberam aplicar a liberdade aliada à responsabilidade de transmitir os conteúdos, interagindo estes ao mesmo tempo com os discentes.

No início de meu curso de graduação eu estranhava os graduandos falando sobre suas vivências em sala de aula. Achava muito interessante visto que eu não sabia que sequer isto existia: o aluno possuía “liberdade” para transmitir à seus colegas de classe experiências que embasavam e complementavam os conteúdos trabalhados no espaço universitário.

É preciso aceitar o cultivo do raciocínio, tanto de docentes como de discentes.

Entretanto, nem todos os mestres fornecem esta oportunidade da fala para sua classe...

Não coloco aqui a culpa nos professores, mas como os alunos já se vêem como inferiores perante o “mestre”, seria preciso que os professores não deixassem de escutar seus alunos, tomando deste modo, um outro tipo de postura.

Um exemplo típico: tenho uma amiga que cursa Engenharia de Telecomunicações na UERJ e contou-me que possui um professor que somente atende seus alunos se estes lhe chamarem de “mestre”. Eu, como pedagoga, fiquei um tanto espantada com a exigência deste docente. Só que o discente esquece que, não só ele mas todo ser humano tem a necessidade de se sentir importante, e quem não tem?

Qual o indivíduo que não tem o orgulho de ser reconhecido por seus méritos e conhecimentos adquiridos no decorrer de sua vida?

Quem sabe um dia os professores em vez de falarem que seus alunos estão errados, digam: "*Não é bem assim, mas continue a falar o que você achava que fosse, João (nome hipotético)...conte-nos o que você vivencia a respeito deste tema que estamos trabalhando em sala de aula*".

Será que estou sonhando alto???

Será que ainda há esperanças para que eu pense desta forma???

Eu ainda acredito na Educação e em um ensino inovado e tenho esperanças que um dia, não sei qual, esta situação vai mudar e todos poderão ingressar em uma instituição de nível superior e erguer seus diplomas, honrados de suas habilidades e capacidades.

ANITA MERCANTE

Bibliografia:

- FOUNTOURA, Maria Helena da. A Formação do Professor Universitário: considerando propostas de ação. In: Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo, Rio de Janeiro: Intertexto, 1999.
- ZAINKO, Maria Amelia Zabbag. Planejamento, universidade e modernidade. Curitiba: All-Graf Editora, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel da. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice. O social e o político na Pós-Modernidade. 6. ed., São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à sua prática. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KINCHELOE, Joe L. A Formação do Professor como Compromisso Político – Mapeando o Pós-Moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.