

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA VIEIRA NETO

**FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NO INTERIOR DE UMA IES – Formação e
prática docente dos cursos da FAFICH- Goiatuba/GO**

Uberaba - MG
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA VIEIRA NETO

**FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NO INTERIOR DE UMA IES – Formação e
prática docente dos cursos da FAFICH- Goiatuba/GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Otaviano José Pereira .

Uberaba – MG
2007

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Vieira Neto, Maria
V673f Fundamentos da educação no interior de uma IES : formação
e prática docente dos cursos da FAFICH – Goiatuba/GO / Maria
Vieira Neto. -- 2007
122 f.

Orientador: Prof. Dr. Otaviano José Pereira
Dissertação (mestrado em Educação) -- Universidade de
Uberaba, Uberaba, MG, 2007

1. Professores - Formação. 2. Educação 3. Ensino Superior. 4.
Prática docente I. Título.

CDD: 371.12

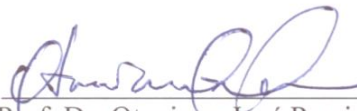
MARIA VIEIRA NETO

**FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NO INTERIOR DE UMA IES:
formação e a prática docente dos cursos da FAFICH - Goiatuba/GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 13/12/2007

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Otaviano José Pereira
Universidade de Uberaba - UNIUBE



Prof. Dr. José Carlos Rothen
Centro Universitário do Triângulo - UNITRI



Profª Drª Ana Maria Faccioli de Camargo
Universidade de Uberaba - UNIUBE

RESUMO

A pesquisa aponta para questões que podem ser lidas a partir da abrangência de contexto sócio-histórico no qual a FAFICH e, por extensão, seus docentes, sobretudo aqueles desejosos de uma prática pedagógica emancipadora dos sujeitos envolvidos se situam, numa imersão social mais complexa que imaginamos. Tais sujeitos, principalmente os professores e alunos, não estão livres de condições sociais e contextuais que os determinam. Assim, os impasses e limitações entre o que se assimila e se repete, enfim, discursos de toda ordem e o que se pode, efetivamente, fazer aparece como problema de pesquisa, em torno do qual algumas supostas hipóteses são apresentadas para verificação e análise, onde através de observações feitas, seguidas de relatórios e as tomadas de depoimento de alguns docentes da FAFICH se transformam em dados preciosos para uma pesquisa de natureza qualitativa. E tem como problema uma proposta qual seja, discutir os impasses e limitações enfrentadas pelos professores, em sua prática docente, no ensino superior nos cursos da FAFICH. Enfatizando a idéia, norteadora, que é, mesmo quando o professor expressa fundamentos teórico-práticos em seus objetivos de ação docente, este encontra limitações estruturais de uma sociedade dependente, que expande um ensino superior de qualidade político-social duvidosa, resultando, em impasses aparentemente insolúveis a uma ação docente mais plena (crítica, reflexiva, autônoma, emancipadora). Como consequência desses impasses, o professor corre o risco de perceber o seu embasamento de fundamentação teórico-prático resultando em abstrações - sob a forma aparente de discursos pedagógicos abstratos, de efeito subjetivo.

Palavras-chave: fundamentos da educação; formação e prática docente; ensino superior; sociedade dependente.

ABSTRACT

The research points to issues that can be read from the wide range of socio-historical context in which the FAFICH and, by extension, their teachers, especially those wanting a pedagogical practice emancipatory of the subjects involved situated in a more complex social dumping that imaginamos. This subject, mainly teachers and students, are not free from social and contextual conditions that determine. Thus, the impasses and limitations between what is assimilates and repeats, finally, speeches of all order and it can be, effectively, to emerge as the research problem, around which some alleged hypotheses are presented for verification and analysis, where through observations, followed by reports and the taking of testimony from some of the teachers FAFICH are transformed into valuable data for a search of a qualitative nature. And has the problem a proposal that is, discuss the deadlock and limitations faced by teachers in their practice teaching in higher education in courses of FAFICH. Emphasizing the idea, norteadora, that is, even when the teacher expressed theoretical and practical foundations in their teaching objectives of action, it is structural limitations of a society dependent, which expands an education of quality political and social doubtful, resulting in deadlock the seemingly insoluble one share teaching more fully (criticism, reflexive, autonomous, emancipatory). As a result of such impasses, the teacher is likely to realize its abasement of theoretical and practical reasons resulting in abstractions-in the form of speeches apparent teaching abstract, in fact subjective.

Keywords: foundations of education, training and practice teaching; higher education; society dependent

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1.UNIVERSIDADE E IES: ORIGENS, TRAJETÓRIA E DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS DAS IES BRASILEIRAS	21
1.1 Origens e Trajetória	21
1.2 Delimitações conceituais: toda universidade é IES, nem toda IES é Universidade..	29
1.2.1 A peculiaridade da IES isoladas no Brasil: o modelo francês como origem.....	31
2.AS IES NO BRASIL, NO CONTEXTO DO CAPITALISMO HEGEMÔNICO.....	33
2.1 Olhar retrospectivo: o caráter “temporão” da universidade brasileira como expressão de uma modernização da sociedade, também tardia e “reflexa”.....	33
2.2 Olhar diagnóstico: as IES brasileiras, limitadas ao modelo francês, ainda presente ênfase nas IES isoladas.....	36
2.2.1 O Surgimento	37
2.3 O conflito resultante do impasse entre ser instituição (universitária) ou organização (empresarial) no interior também das IES isoladas.....	41
2.4 De uma “modernização conservadora” do capital.....	44
2.5 Da tríplice crise da universidade no mundo atual.....	48
2.6 Olhar prognóstico: a revolução comunicacional e o “salto de qualidade” irreversível apresentada como apelo as IES	52
2.7 Da necessidade, emergente da crise, de uma reforma geral da universidade.....	54
2.8 Impasse nas IES isoladas: “re-formar” o que (ainda) não tem “forma”?.....	57
3. A FAFICH NO CONTEXTO DAS IES BRASILEIRAS E A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA FAFICH.....	59
3.1 Breve histórico da contextualização da criação da FAFICH.....	59
3.2 A FAFICH diante das demandas do mercado	61
3.3 A Política de Expansão do Ensino Superior, a FAFICH e os fundamentos do ensino que propicia	64
3.4 O Papel social da FAFICH	66
3.5 Quem é o Professor da FAFICH.....	68
4. OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO VISTOS “POR DENTRO” – A PESQUISA DE CAMPO.....	71
4.1 Para que servem os fundamentos da educação?.....	71
4.2 Os procedimentos da pesquisa de campo.....	73
4.2.1 Procedimentos Técnicos	78

4.3 Síntese dos Depoimentos dos Professores	83
4.3.1 <i>Análise dos Depoimentos dos Professores</i>.....	85
4.4 Síntese dos depoimentos dos alunos.....	97
4.4.1 <i>Análise dos Depoimentos dos Alunos da FAFICH</i>.....	98
4.5 Impasses verificados na leitura da instituição	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	119

AGRADECIMENTOS

A Deus como criador da vida e de todo universo, dando-me saúde para enfrentar essa trajetória.

A todos os meus professores que demonstraram conhecimento, profissionalismo, ética e muito interesse na realização desse mestrado.

A gestão da FESG/FAFICH, pela a autorização e apoio para a realização dessa pesquisa.

Em especial ao meu Orientador Professor Dr.Otaviano José Pereira, que não só contribuiu para o meu crescimento profissional, como me proporcionou estímulo nos momentos difíceis, para que eu chegasse ao final desta etapa, que era o meu grande sonho.

A minha família: meu esposo Pr. Rafael, minhas filhas Keila e Raquel, meus genros Flávio e Olavo e aos meus queridíssimos netos, Ana Laura e Rafael Netto.

Á minha família que esteve todo o tempo ao meu lado, em momentos que tive próximo a desistir.

INTRODUÇÃO

Nem sempre religião e trabalho científico – ou filosófico e literário – combinam, em virtude do risco do predomínio da pregação e, pior, do dogma. Contudo, para este trabalho busca-se apoiar na significativa metáfora da semente, expressa na parábola (ou alegoria) do semeador, conforme descrito, por exemplo, no evangelho de Matheus, (13, p.3-18). A idéia norteadora é essa: um (bom) semeador saiu a campo para lançar uma (boa) semente... e a pergunta inevitável surge: em que terra (boa, mais ou menos ou ruim) ela caiu? Esta parábola não tem uma presença direta nesse texto, mas está posta como pano de fundo nesse trabalho de análise, voltando apenas uma vez no final da dissertação. Ela está no centro do problema dessa pesquisa, com sua força metafórica.

E qual é o problema da pesquisa?

Ele surge também de uma pergunta, que perpassa toda a dissertação: para que servem os fundamentos da educação?, e dá título ao presente trabalho.

Esta pergunta, bem ou mal formulada, bem ou mal resolvida, não é nova no campo da própria educação, tampouco em minha cabeça como pesquisadora, ela persegue-me a alguns anos, quando, ao entrar em contato com os fundamentos, em diversas instâncias, a saber, textos das mais diversas fontes, conferências, filmes, contato com alunos, aulas na graduação, docência na graduação, entre outros momentos em que aparece, surge de uma vivência dos próprios fundamentos, portanto, como uma questão “existencializada”. Mas é desse contexto de uma “internalização” permanente dos fundamentos, que, ao observar a distância entre o que se apregoa como fundamentos e o que se nota na transformação da realidade, brota a necessidade ou mesmo a exigência de dar um cunho de utilidade (não de mero utilitarismo) real a eles. Em outras palavras, como pesquisadora percebi que, quanto mais se “fala” (não necessariamente se revolve) em fundamentos, menos eles parecem ter força de mudança da realidade. Daí a pergunta: então, para que servem, se não passam de *flactus voces*, (vozes flácidas, sem força ou mesmo “vazias”) como diriam os antigos latinos. Fundamentos expressos em falas - sobretudo de docentes em suas “aulas teóricas” - anunciadoras de uma força transformadora, da educação e, no limite, da própria realidade, porém, despidas da força emancipadora que elas mesmas anunciam como espécies de palhas ao vento. Em outras palavras, e lançando mão de uma expressão popular muito em voga, os fundamentos da educação, do

ponto de vista morno” nos compêndios, nos textos clássicos, nos dicionários, ou mesmo nas falas de docentes, “não estão claros” frente a uma brutal realidade que os coopta, quando não os devora, por exemplo, do ponto de vista dos fundamentos éticos da educação, numa sociedade tão carente de revisão de valores, e afogada no pragmatismo e no imediatismo de seus resultados.

A pergunta sobre a utilidade (emancipadora e humana) dos fundamentos conduz a outra: onde eles estão? Em que campo de abordagem pode-se identificá-los? Ora, não precisa raciocinar muito para encontrá-los na própria multiplicidade de abordagens que marca, neste caso, o campo das ciências humanas e sociais. Portanto, estão na filosofia, nas ciências sociais: sociologia crítica, antropologia e economia, na ciência política, na história, na psicologia social, nas ciências da religião, nas ciências da comunicação... enfim, num amplo “campo” de abordagens à disposição de quem queira buscá-los ou aprofundá-los.

E o movimento de perguntas continua: se há uma oferta de abordagens, para todos os gostos e necessidades de estudo, onde eles são trabalhados, no sentido de dispor de um sistema estruturado de elaboração e discussão, desses mesmos fundamentos? Ora, encontram-se sobretudo nas instituições sociais encarregadas de trabalhar os fundamentos: institutos de pesquisa em ciências humanas, filosofia e educação, (dentro ou fora das universidades) e instituições de educação superior (constituindo-se ou não em universidades).

Continuando o movimento circular de perguntas em torno dos fundamentos, aí surge outra questão de pesquisa: quem trabalha os fundamentos? Evidentemente que, nos institutos de pesquisa, os pesquisadores e seus auxiliares (podendo ou não ser professores e alunos) e nas instituições de ensino superior (IES – sigla a ser usada por nós doravante), professores e alunos, podendo ou não ser pesquisadores, pois a correlação entre essas atribuições dos sujeitos dentro das IES não é automática.

Agora, sim, vem uma questão que brota naturalmente, em decorrência do que vem dizendo desde o início: como as IES trabalham os fundamentos da educação? Em outras palavras, como elas consolidam, internalizam ou, numa linguagem dialeticamente mais rica, como elas concretizam os fundamentos da educação, para que a resposta à pergunta, a que servem, possa ser respondida? Ora, de um lado, quando as IES conseguem ter uma proposta emancipadora de construção do conhecimento, no que dela se exige, independentemente de suas boas intenções - expressas via de regras em belos documentos oficiais – diria que elas conseguem dar uma resposta qualitativa a essa pergunta de pesquisa. Na metáfora aqui posta,

nesse caso encontra-se diante da “terra boa” para a semente dos fundamentos. De outro lado, quando não consegue dar uma resposta qualitativa, ou apenas em parte - é comum um curso com razoáveis ou mesmo bons resultados, em IES que acaba absorvendo os reflexos de um contexto socioeconômico e cultural que apresenta uma qualidade, apenas como resultado do trabalho de equipes empenhadas - diria que elas não conseguem dar uma resposta qualitativa a essa pergunta de pesquisa. Na metáfora aqui posta, neste caso depara-se diante de uma “terra árida”.

O que se depreende do dito até agora, é que esse próprio movimento de reflexão que moveu-me como pesquisadora, vai resultar na conclusão provisória - não conclusão da dissertação, mas desse movimento da pergunta - que, falar em fundamentos da educação, sob um olhar mais de perto, ou seja, “no interior da Instituição”, onde acontece a teoria/prática, visando a responder sobre suas utilidades, mais do que buscar seus conteúdos nos compêndios de filosofia e das ciências humanas - isso seria estudo de conteúdos - é buscá-los nas circunstâncias sociais, em respostas concretas, ainda que expressando candentes limitações. No caso das IES, em tese estão encarregadas de disseminá-los, discuti-los, e preferencialmente transformá-los em instrumentos teórico-práticos da própria transformação social. E isso só se faz com uma propositura pedagógica de efeitos práticos (e não pragmáticos) hauridos de uma inserção social em que as mesmas IES se colocam. Em outras palavras, perguntar a que vêm as IES e como suas atribuições fundamentais - pesquisa, aulas, extensão, diálogo com a comunidade, gestão do conhecimento e das relações, etc. - levam à leitura delas como espaços de concretização dos fundamentos da educação aqui postos.

Esse movimento (ainda da pergunta de pesquisa) conduziu-me a um estudo a um olhar sobre as IES e em específico a instituição de ensino superior, a FAFICH de Goiatuba, GO, tendo em vista compreender sobretudo os impasses verificados na prática de seus docentes, como o suporte da resposta à pergunta. Em outras palavras, se as IES devem (em tese) dar conta dos fundamentos, pelos seus protagonistas (professores e alunos envolvidos), o objetivo se desdobra para uma avaliação da qualidade pedagógica dos cursos oferecidos pela referida instituição. Mas não será cumprido, esse objetivo na perspectiva maniqueísta do “é boa”, “ou ruim” (para responder aos fundamentos), uma vez que será considerada a limitação estrutural de uma instituição - que tem seu “tamanho” não só estrutural mas “pedagógico” - aqui apresentada como reflexo, mais ainda, como peça de uma sociedade dependente em que limites estruturais lhe são impostos para o seu próprio funcionamento.

Mais especificamente, será verificado se o espaço ocupado pelos professores para a leitura da limitação de suas próprias práticas, expressa o paradoxo, no interior da instituição, entre a (necessária) linguagem da “qualidade” da educação oferecida, a partir de discursos “floreados”: cidadania, emancipação, diminuição das desigualdades, etc., e os impasses percebidos na concretização de tais “fundamentos” sociais da educação, apenas como adaptação passiva ao mercado. Ainda sim, verificar os limites da política pedagógica desenvolvida pela instituição (FAFICH) em relação aos impasses inerentes à situação sócio-econômica de fato, e em si mesma limitadores, dos próprios alunos, entre outras circunstâncias inerentes a uma instituição de ensino superior que faz parte de uma sociedade dependente. Afinal, discutir os fundamentos não é discorrer sobre a realidade?

Neste sentido, uma vez considerada a FAFICH de Goiatuba, o próprio campo de observações e o isolamos como um “caso” para estudo - os limites entre ser uma pesquisa de campo e um estudo de caso dependem de como a encaramos – então, do problema inicial, sobre a utilidade dos fundamentos da educação, agora situada nesse estudo avaliativo, brotam outras questões que ajudam a problematizar e, naturalmente, enriquecer a indagação: Qual o “lugar pedagógico” real, realizado pela fundamentação da ação educacional do professor da FAFICH? Que limitações institucionais podem ser verificadas para a prática docente dos cursos da FAFICH, no tocante à fundamentação do trabalho pedagógico de seus docentes? Que impasses podem ser verificados entre a fundamentação – via de regra entendida como “teoria” - e a prática docente; ou, as dicotomias teoria e prática do ponto de vista dos fundamentos cabem aqui, de que forma? Em que medida a FAFICH não consegue resolver esse grande impasse – de resto o semelhante impasse entre formação inicial e continuada dos docentes, em dicotomias que também já vão se tornando pedagogicamente desgastadas? Que “limitações impostas” se apresentam aos docentes para as articulações (teóricas) entre suas próprias práticas, como síntese, ou como “leitura do mundo real”, do ponto de vista do próprio aluno que a FAFICH recebe? Em que medida a FAFICH “entrega” este aluno a seu docente para ser por ele “trabalhado” não como co-sujeito das leituras de mundo e mudanças, mas como receptor passivo de informações, para cumprir tarefas acadêmicas, receber notas, passar de ano, ir para uma cerimônia de formatura, como “ponto final” de um processo, etc.? Enfim, tantas perguntas realmente angustiantes.

A pergunta da pesquisa, endereçada a um trabalho avaliativo da “qualidade institucional” da FAFICH pode nos levar a constatar que esta, por razões a ser verificadas e

discutidas, não se apresenta como uma “terra boa”. Em sendo assim, a partir dessa constatação, e somente a partir dela, teríamos muitas pressuposições que poderiam resultar em hipótese de trabalho. Aqui resolvemos ficar com apenas uma. E o pressuposto – que poderia servir como hipótese, se assim o desejarmos - de que, mesmo quando o professor da FAFICH de Goiatuba expressa fundamentos teóricos sólidos, hauridos de sua própria “preparação intelectual” - formação inicial, embora objetivamente não queremos entrar nessa dicotomia entre as chamadas “inicial” e “continuada” – em seus objetivos de ação docente (seus planos de ensino, avaliação, etc) este encontra limitações estruturais de uma sociedade ¹dependente produto de um capitalismo que tem de alimentar essa “fatia” da dependência social, e expandir um ensino superior de qualidade político-social (portanto, também pedagógica) duvidosa. Resultando, numa espiral de crescimento dessas IES, que têm espaço social a ser ocupado, criam-se instituições educacionais à sua imagem e semelhança (aliás, da educação infantil à universidade) resultando em impasses aparentemente insolúveis para uma ação docente mais plena: crítica, reflexiva, autônoma, emancipadora, etc., como o “lado avesso” do próprio fundamento que se busca (apenas) em aulas repetitivas. Como consequência, aqui a força de nosso pressuposto básico: diante de tais impasses, o professor corre o risco de seu “estoque” de fundamentação teórico-prática - o que aprendeu nos livros, na “formação inicial, etc.- resultar em abstrações, sob a forma aparente de “discursos pedagógicos de efeito” – como afirmara um professor da casa, não pesquisado; acaba “caindo no vazio” - ou algo similar. Assim, a nossa hipótese básica vai exatamente em direção à percepção que tive, como docente envolvida na educação superior, há algum tempo e que me levou a escrever esta dissertação e “passar a limpo” uma questão por mim internalizada: para que servem os fundamentos da educação?

E como se apresentam nossos procedimentos metodológicos?

Nossa pesquisa em foco apresenta uma rica possibilidade de abordagem, levantamento e interpretação de dados, em três momentos de trabalho.

Num primeiro momento, a revisão de literatura sobre a vida acadêmica das IES no Brasil, desde suas origens, como o fizemos anteriormente, para uma visão da natureza e

¹ Usamos o termo “sociedade dependente” sem um mais apurado rigor científico. Embora remonte à “Teoria da dependência da sociologia/economia crítica dos anos 70/80 (Fernando Henrique, Octávio Ianni, Celso Furtado...) a expressão diz respeito a uma sociedade específica (a brasileira), da época. Hoje, certamente o termo se torna impreciso por conta do desmonte de uma antiga relação centro-periferia do capitalismo, hoje hegemônico, a-patrio de capital volátil, etc, de forma que o termo se refere, de forma genérica, a uma sociedade com problemas ainda não resolvidos”.

contexto da FAFICH: seu “tamanho” acadêmico, suas possibilidades e, notadamente suas limitações. Nessa revisão de literatura uma visão dos fundamentos da educação, do ponto de vista da educação superior, quando tangenciamos questões como relação teoria/prática, produção de conhecimento e relações intrínsecas entre conhecimento e realidade, atribuições da universidade, em tese como o “locus” do conhecimento emancipador pelas suas funções de ensino, pesquisa, extensão, gestão do conhecimento e formação, etc Em termos gerais, nesse momento “passamos a universidade a limpo”, com o olhar focado nas IES isoladas conforme Pereira, (2003, p.243). Aqui os dados são fundamentalmente teóricos, bibliográficos, frutos de leituras histórico-interpretativas das IES. Estão evidenciadas mais precisamente nos dois primeiros capítulos.

Num segundo momento de trabalho, está o diagnóstico da FAFICH. Os dados são fundamentalmente documentais e serviram para a localização da pesquisa de campo. São dados institucionais que envolveram o corpo físico da instituição e sua constitucionalidade jurídica e dados de seu pessoal, vale dizer, sua comunidade acadêmica; funcionários (aqui sem uma atenção mais acentuada), gestores (relativamente considerados) e principalmente professores e alunos, estes, protagonistas da pesquisa e que proporcionaram os depoimentos que nos possibilitaram a chance de atribuir uma dimensão fundamentalmente qualitativa da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa de campo e uma vez que enfocamos a FAFICH dentro de um contexto brasileiro - de sociedade brasileira em sua resposta possível ao capitalismo hegemônico, sob a forma de uma dependência estrutural – optamos por uma abordagem qualitativa, considerando a análise da FAFICH no contexto referido, e pelo fato de esta IES não ser diferente, das demais instituições de ensino superior, entendemos que a pesquisa bibliográfica e de campo, daria conta sobre análise das supostas hipóteses levantadas a chegar às respostas possíveis.

Num terceiro momento partimos então para uma observação sobre a ação docente do quadro efetivo dos professores que trabalham com os fundamentos da educação, conforme relato decorrente da pesquisa de campo, especificado no capítulo sobre a metodologia aqui proposta e realizada. Essa observação partiu dos impasses e as limitações manifestadas pelos docentes da FAFICH, conversas dos intervalos, nas discussões pedagógicas e nas reuniões de: departamentos, congregação, planejamentos, nas demais reuniões de trabalho e seguido de anotações em caderno de campo, que posteriormente desencadeou na tomada de

depoimentos de seis (9), dos vinte (20) professores que trabalham com os fundamentos da educação na instituição pesquisada.

Através dos depoimentos, tornou possível perceber que eles falam por si só e nos deram a leitura qualitativa que necessitamos para nossas interpretações. Esse diagnóstico da FAFICH, e dos sujeitos da pesquisa estão nos capítulos 3 e 4.

Finalmente, num quarto momento de trabalho, está a coleta de dados extraídos dos depoimentos e seu evidente uso na interpretação da pesquisa como o ponto alto da mesma.

De início pensávamos que precisasse de algumas informações gerais, seja de professores, seja de alunos - por exemplo, em relação aos alunos, saber o que entendiam por fundamentos da educação, ou categorias e conceitos como marxismo, dialética, etc – mas isso está inscrito na situação em que esse alunado se encontra no contexto analisado ou foi possível ser também extraído dos depoimentos.

Nessa parte nos remetemos a autores usados anteriormente - na revisão de literatura como suporte para a fundamentação do trabalho – e teve como finalidade cumprir os objetivos da pesquisa e verificar até que ponto nossas hipóteses se confirmaram.

Os depoimentos não identificam professores e alunos. A metodologia para a coleta de dados baseou-se em depoimentos de dados por: (9) nove professores de diferentes cursos da FAFICH, (6) seis alunos.

a) O docente da FAFICH

Mediante os depoimentos, dos citados professores, foi possível perceber que existe clareza, consciência crítica, responsabilidade e até mesmo uma indignação, desses profissionais, diante um desejo de transformação desses impasses tão reclamados que tem interferido no processo educacional de qualidade da FAFICH, explicitados nos depoimentos.

Quanto aos critérios usados na definição de escolha dos professores que foram ouvidos através de seus depoimentos, a escolha se deu em função de seus desempenhos, tendo em vista o modo como encaram e como trabalham (conseguem trabalhar dentro de seus limites) os fundamentos da ação docente e como a enxergam no cotidiano da instituição a partir de uma conversa prévia. Assim mesmo, algumas exigências prévias, até mesmo óbvias, se colocaram na escolha desses nove docentes:

a) ser professor da FAFICH;

- b) pertencer ao quadro docente da FAFICH, por um período acima de dois anos;
- c) por ser de cursos diferentes;
- d) possuir uma boa fundamentação teórica, através da sua formação anterior demonstrada em seus currículos e na vivência da dinâmica acadêmica através do envolvimento dos trabalhos desenvolvidos dentro e fora da Instituição;
- e) demonstrar interesse em participar da pesquisa;

b) Depoimento dos alunos

Quanto aos critérios usados na definição de escolha dos alunos, foi definido:

- a) ser aluno devidamente matriculado na FAFICH;
- b) estar cursando um dos cursos de graduação de nível superior, oferecido na Instituição pesquisada;
- c) ser aluno que esteja cursando acima do quarto período;
- d) respeitar o interesse de participação na pesquisa, como depoente.

Nosso propósito não foi historiar a universidade. Contudo, partindo do pressuposto de que a FAFICH faz parte de um contexto mais amplo, partimos inicialmente no primeiro capítulo, com o propósito de fazer uma leitura de pano de fundo histórico e/ou civilizatório da universidade e IES: origens, trajetória e delimitações conceituais. Nesse pano de fundo aconteceram, de uma forma ou de outra, os fundamentos da educação, aqui reclamados tendo as IES como seu *locus* específico. Para este momento contamos com as presenças de Cristovam Buarque (2000), Lima Vaz (1966), Luckesi (1997) Pereira (2001;2002) e Teixeira (1969).

No segundo capítulo, descendo mais no detalhe desse contexto histórico nos é apresentada a situação em que se encontram as IES no Brasil no contexto do capitalismo hegemônico. Nele os fundamentos da educação que, em nosso entender não é algo abstrato, apenas produto de compêndios, que podem ser lidos numa relação de heteronomia, num sistema econômico que tenta a todo custo “moldá-los”, cooptando-os, quando não os anulando. Diria que este capítulo apresenta o discurso das possibilidades diante das limitações impostas dentro das próprias instituições de ensino superior. Chamamos para esse capítulo, além dos autores já citados, Cunha (1989), Frigotto (2001), Göergen (2003), Marques (1994), Marx (1977), Morais (1996), Oliveira (2000), Pereira (2006) e Sousa Santos (1994)

O terceiro capítulo, afinando ainda mais no campo da análise, apresenta uma leitura da FAFICH, umbilicalmente inserida no contexto das IES brasileiras, com uma breve contextualização e justificativa da criação dessa Instituição em Goiatuba. Além de alguns autores já citados, Bastos (1992), Dias Sobrinho (2000), Severino (2001) e sobretudo alguns documentos oficiais que dão acento à fundação e consolidação da FAFICH nos acompanham, fazendo ainda, uma apresentação do professor da FAFICH e discute os fundamentos da educação em função de uma prática docente limitada pela instituição e, esta, pelo contexto a que se insere. É o momento em que a questão dos fundamentos da educação, do ponto de vista real, ganha força em nossa dissertação. Além de alguns autores já lembrados, tais como Cristovam Buarque (2000), Pereira (2003), Sousa Santos (1994), Teixeira (1999), uma rápida lembrança ao pensamento de Ortega y Gasset (apud SCIACCA, 1970), contamos, para este capítulo, com a companhia de Demo (1996), Freire (1997), Inbernón (2000), Iolanda (2000), e documentos como o Plano Nacional de Graduação (1999)

No quarto capítulo, especificamente o da análise dos depoimentos, onde voltamos a detalhar alguns procedimentos da pesquisa – porque aqui abrimos mão de apresentar um capítulo específico sobre a metodologia - a força do referido capítulo reside na fala dos protagonistas, alunos e professores. Tais depoimentos são apresentados numa forma de sinopse, em dois quadros. Alguns autores já citados foram relembrados, também conforme a necessidade e conveniência, no momento em que os depoimentos e análises convergem para a confirmação de nossa hipótese básica, na resposta à questão de pesquisa formulada: **a que servem os fundamentos da educação?**, no caso os fundamentos trabalhados numa instituição superior sobre a qual, e sobre cujos protagonistas evitamos atribuir juízos de valor.

1 - UNIVERSIDADE E IES: ORIGENS, TRAJETÓRIA E DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS – O CASO DAS IES BRASILEIRAS

1.1 Origens e trajetória

De onde surge a universidade? Qual o real significado do termo? Que relações essa instituição mantém, desde suas origens, com os sistemas sociais que a criaram? Por que estamos falando em universidade na dissertação se, na verdade, estamos pesquisando uma instituição de ensino superior “não universidade” no sentido restrito da palavra? Estas questões são recorrentes toda vez que tratamos do tema.

A propósito, nos cursos de graduação, no Brasil, pelo menos, consta-se que, via de regra, o aluno passa pela universidade sem um estudo sobre a origem, a trajetória histórica, a natureza e o destino dessa instituição que lhe abriga e lhe propicia a formação superior.

Pereira (2001, p.2) **em algumas mini-teses, como anotação de curso em Didática do ensino superior**, nos afirma:

A universidade é uma típica obra da civilização, como representação e como síntese da mesma, pelo que produz e preserva, sejam suas novas fronteiras de conhecimento, seja este traduzido em cultura e memória, mesmo nas formas mais arraigadas da tradição. Como força motriz de um movimento de fluxo e refluxo da expansão cultural dos povos, notadamente das elites, desde os gregos, é propriamente como *universitas studiorum* que ela conseguirá imprimir uma identidade mais delineada como instituição, na Idade Média, nos séculos XII e XIII, principalmente este, o século por excelência de sua afirmação histórica. Vale dizer, as universidades, desde suas origens mais remotas, é ocidental em suas raízes gregas, onde mora sua “alma original” e cristã-ocidental em seus *corpus* institucional propriamente dito.

Segundo Cristovam Buarque (2000, p. 19), a universidade surgiu como transição, no momento em que a Europa dos dogmas e do feudalismo iniciava seu rumo ao renascimento do conhecimento e à racionalidade científica, do feudalismo ao capitalismo. Redescobrimo nos conventos, por obras dos judeus e mulçumanos, o conhecimento da filosofia clássica dos gregos, a universidade foi instrumento da criação do novo saber que serviria ao novo mundo, que surgiu entre o fim do feudalismo dogmático e a consolidação do liberalismo capitalista.

Para Luckesi (1997, p. 30-39), a universidade é herdeira das instituições do mundo greco-romano e é, sobretudo entre o final da Idade Média e a Reforma (entre os Séculos XI e XV) que propriamente ela nasce, tornando-se o órgão de elaboração do pensamento medieval.

A Igreja Católica desse tempo é a responsável pela unificação do ensino superior em um só órgão, a “universidade”. Isto ocorre como resultado de todo um esforço da Igreja Católica no sentido de fundamentar a sua ação política e religiosa, enquanto preparava seus quadros, o clero especificamente.

Nessa época, segundo o autor, havia por um lado, os fortes climas religiosos, determinados pela Igreja, que, naquelas circunstâncias, gerava o dogmatismo, a imposição de verdades tão a gosto dos ambientes autoritários, ainda presentes em nossos dias. Por outro lado, é nesse tempo que nasce e se cultiva, nas escolas universitárias, o hábito das discussões abertas, dos debates públicos, das disputas como elementos integrantes do currículo e especificidade de certas disciplinas. É claro que tais debates sempre aconteciam sob a vigilância do professor que, além de moderador, garantia à ortodoxia das idéias e eventuais conclusões. Nota-se, nesse momento civilizatório de afirmação da universidade no ocidente cristão, uma contradição básica expressa nessa rica fase do “debate controlado”, que, apesar de tudo, representou algo de propulsor para a identidade futura dessa tradição milenar, mas conservadora desde suas origens.

Sobretudo preservar um tipo de ensino para todas as especialidades e propiciar aos futuros profissionais uma formação inicial única e geral é um interesse predominante dessa época. É claro que não se pode falar ainda de conhecimento científico, como é entendido hoje. O trabalho intelectual em grande parte, desenvolvido nessa época, giram em torno da fé, religião e os estudos filosóficos que são bastante explorados.

Com a concretização e a influência do catolicismo, o papel da educação é colocado em segundo plano como espaço de discussões para a divulgação de novos caminhos e saberes do conhecimento, empenhando-se na formação que objetivava através das escolas e conventos, o cristianismo.

No decorrer do primeiro milênio, as discussões se concentraram no confronto entre os dogmas e heresias da igreja. Sobretudo a intenção principal da época era voltada para interpretar e não avançar, conhecimentos – aí outro elemento contraditório. Era esclarecer através da astrologia e pela divina revelação, em vez de explorar e aprofundar o conhecimento.

Na origem da universidade estava a transição da humanidade de uma etapa para a outra. Criada para formar uma elite aristocrática, depois complementada por uma elite de mérito. Notadamente o conceito de universidade torna-se, inconsistente com a realidade. Com a revolução industrial e a consolidação do modo de produção capitalista, na afirmação do paradigma moderno, surgiram exigências de especializações e técnicas que atendessem a nova divisão do trabalho. É aí que se percebe, na origem da universidade a transição de uma etapa para a outra: da vida rural para a vida urbana, do pensamento dogmático para o racionalismo, do mundo eterno para o mundo temporal e terreno, da idade Média para a renascença, e a modernidade iluminista.

O termo universidade, aqui já originalmente indicado como *universitas studiorum* - numa tradução não literal e rápida: o “lugar da universalidade dos estudos” - está ligado a muitos outros: cultura, ciência, ensino superior, pesquisa, autonomia etc. – que devem ser conjuntamente compreendidos. Como inúmeras instituições sociais de nosso mundo questionam-se suas finalidades, mas seus ideais, traduzidos em grandes objetivos, e tradicionalmente aceitos, permanecem válidos nos dias de hoje. Certas funções, como as de qualificar os alunos para as diversas profissões, diferenciar o saber científico e o pré-científico, a cultura erudita e a popular, tornar a universidade mais democrática, tanto no sentido do poder interno, quanto no sentido de abri-la para as camadas mais vastas da população, transformou-se numa rica teia de desafios que nos colocam sérias questões sobre seu legado para a humanidade e seu próprio futuro como instituição de importância ímpar para a sociedade. Qual seu significado verdadeiro? A que e a quem ela serve? Que caminho está, de fato, trilhando?

Existem aqueles que vêem a universidade como o lugar historicamente apropriado para a criação e divulgação do saber, para o desenvolvimento da ciência, para a formação de profissionais de nível superior, técnicos e intelectuais de que as sociedades necessitam, sejam quais forem seus segmentos, seus sistemas sócio-econômicos ou seus regimes políticos. Ou, em tese, pelo menos, como instituição social que articula o ensino, a pesquisa e a extensão nos níveis mais elevados da política educacional de um país, satisfazendo os requisitos prefixados pela sociedade. Contida dentro de certos limites, a algumas não lhes é permitida autonomia alguma, a outras lhes é permitida relativa autonomia, desde que não se contraponha aos objetivos postos pelos governantes e setores privados mantenedores, e a outras, finalmente, a autonomia é conquistada, o que às vezes esbarra em estruturas de conflitos no campo da gestão política das relações sócio-culturais da instituição.

Há autores, em contrapartida, e não tem sido poucos, que encaram a universidade fundamentalmente como um dos aparelhos ideológicos privilegiados da formação social capitalista, tanto na reprodução das condições materiais e da divisão social do trabalho em intelectual e manual, quanto para garantir as funções de inculcação política e ideológica dos grupos e classes dominantes. Com ou sem razão, essas leituras não deixam de expressar um certo “fatalismo” de sua função propriamente “política” social e de suas atribuições sociais.

a) O caráter “civilizador” da instituição universidade como síntese de cultura hegemônica

Seja qual for o viés ideológico de nossa leitura ou de qualquer outra, a constatação da “força civilizatória” da universidade é inegável. E como obra síntese da civilização, só o é como produtora de cultura hegemônica. A universidade surge em seu nascedouro como instituição fadada a se tornar o depositário de uma poderosa estrutura de abrigo e apoio - a Igreja, que também cumpria a própria função de “Estado” - e, portanto, já com vocação “conservadora” e esta prerrogativa ainda persiste.

Pereira (2001, p.2) nos diz:

Até agora, não foi a visão de ciência da universidade que determinou a visão e os caminhos da universidade. Vale dizer: se a universidade hoje luta pela autonomia para pensar o conhecimento (a ciência) que produz ou apenas divulga, ela mesma esteve vinculada à visão de ciência possível.

Contraditoriamente – segue o autor - só ela, pelo “estoque de razão” que lhe é inerente, isto é, pela possibilidade de pensar sua própria crise, pode reverter o quadro de heteronomia frente à ciência até agora produzida, como seu projeto utópico fundamental.

Cristovam Buarque (2000, p.25), na esteira de uma revisão crítica da universidade propriamente moderna ou “modernizada” (literalmente: atualizada) em sucessivas reformas, afirma que:

...antes a universidade contestava os desenhos do futuro. No decorrer do século XX o futuro da civilização parecia aceito; a universidade servia para justificá-lo, legitimá-lo, e para ajudar a construí-lo sem contestá-lo. Para dar a ilusão de contestação, foram criados

departamentos especializados, que se limitavam, porém, a contestar e debater detalhes, sem ruptura com o propósito da civilização industrial.

Já o filósofo da História, Henrique L. Vaz (1966, p.18-19), nos assegura que a própria civilização moderna, que irá mudar os rumos da universidade, é:

...a primeira grande civilização, das então conhecidas que alcançou o status de civilização “universal” na qual o processo educativo se concebe deliberadamente orientado para a aquisição de uma cultura superior na forma do saber racional, da ciência consciente dos seus métodos, da amplitude do seu objeto, da sua eficácia e da sua virtude humanizante.

Sobretudo, ainda segundo o autor,

...é pela mesma razão, que, pela primeira vez, o processo educativo, como processo de comunicação social da cultura, modela-se pelas exigências mesmas do saber racional que pretende transmitir: a exigência de uma informação progressiva e metódica, de uma formação que se estenda a todos os campos de conhecimento, marcada pelo signo do universalismo da razão mesma, de uma fundamentação crítica do objeto do saber e, finalmente de uma intenção desinteressada de reflexão e pesquisa, que alimenta e faz crescer o organismo já profundamente diferenciado da ciência.

b) A Modernidade e os modelos hegemônicos de Universidade

Se fizéssemos uma “arqueologia” das raízes da universidade, veríamos que este equipamento social milenar e de importância ímpar em seu próprio destino – pelo menos a que conhecemos até agora – é, por excelência, uma instituição conservadora. Ora, se a universidade, como um produto cultural de síntese das relações societárias de poder, até mesmo de sobrevivência, se estabelece sobre modelos hegemônicos de sociedade, ela mesma tende a buscar essa hegemonia e desenhá-la em seu *corpus* institucional como a sua própria reprodução. É nesse sentido que se pode falar em alguns modelos de universidade que permaneceram nessa própria relação de hegemonia da cultura, tendo como base inicial a visão eurocêntrica de mundo. Assim aconteceu na era medieval, quando produção de cultura e

produção de poder, foram ideologicamente “cimentados” (na feliz expressão de Gramsci em várias de suas obras), num momento em que Igreja e Estado não se separavam do ponto de vista de um único arcabouço jurídico-político. Assim aconteceu, igualmente, na absorção da revolução produtiva do capital, em suas diferenciadas instâncias na modernidade, ainda que na “rachadura” entre Igreja e Estado e no movimento crescente de “secularização” da cultura, com a entrada em cena da ciência moderna. Se na era medieval tínhamos “um modelo” (no singular) de universidade, é na modernidade que podemos falar em “modelos” (no plural) de universidades, que também podem ser vista como “orgânicas”. Elas tentaram pelo menos responder às exigências de um novo tempo, revolucionado em várias frentes da ação humana e social, o que seria impossível sem alcançar um *status* de “dominante” nesse novo cenário.

Assim, grosso modo - e sem querer cair em simplificações - apontaríamos aí, na modernidade, quatro grandes modelos: a) um modelo inglês, em que a universidade se torna uma espécie de centro de educação, como o *locus* da transmissão e, sobretudo conservação do saber como saber universal. Os valores morais e éticos, e de valores sociais arraigados é forte, bem como o culto do gosto refinado e a conduta nobre de uma cultura para as elites. Mas como “universidade do espírito”, não é o lugar da descoberta científica, nem filosófica, pois para isso não seria universidade para alunos (jovens em formação), senão para filósofos e cientistas já “maduros”, intelectualmente formados. A reforma do cardeal Newman, na Irlanda, em 1851, irá fazer uma síntese possível entre o humanismo cristão e a ciência leiga crescente; b) um modelo francês, também centrado no ensino, mas onde ensino e profissionalização se encontram. É o modelo voltado a atender as profissões liberais crescentes e, quando faz ciência, é no sentido da investigação prático-instrumental. É o modelo também da uniformização das opiniões culturais, culturais e políticas que abrem espaço para a educação pública e a consolidação de sua hegemonia, por exemplo, no acento à formação de professores para a rede pública - como a questão de nossas licenciaturas, aqui no Brasil neste modelo a universidade (e a escola) tem de ser úteis ao Estado, daí estar centrada no ensino em vista da profissionalização das camadas sociais. É o modelo que resulta na instrumentalização da universidade e se organiza em faculdades isoladas (sem ligação entre si), para a formação profissional. A proposta, em tese, é cada faculdade ter sua própria autonomia. Este modelo teve na reforma napoleônica, de 1810, o seu grande impulso; c) um modelo alemão, que insere a cultura da pesquisa, com a chamada reforma de Humboldt, também de 1810, quando expressa, na universidade, a fervura iluminista do idealismo alemão, que produziu uma plêiade

de grandes filósofos, artistas e literatos. Tratou-se de uma visão inspirada na busca perene da verdade, mas no marco da investigação especulativa. A prática da pesquisa ainda está presa à própria Filosofia, até porque as bases positivistas da ciência ainda não haviam sido postas e a relação ensino-pesquisa começa a amadurecer um projeto de universidade em que a centralidade do ensino perde força, ou adquire sentido na pesquisa e a relação professor-aluno adquire condições mais igualitárias. Mas a idéia de privilegiar os alunos “vocacionados” para a pesquisa acaba prevalecendo. É no modelo alemão, que amadurece a prática, dos seminários (para disseminação da pesquisa, mesmo especulativa) até como alternativas às aulas como forma única de puro ensino; finalmente, (o do) modelo americano, em que amadurece a idéia (e realização) da universidade como núcleo de progresso. A universidade será, de certa forma, um centro ativo e dinâmico, atualizado, do progresso da sociedade. O motivo disso é que, nesse modelo importa a relação estreita entre ela (a universidade) e a sociedade, com seus segmentos (sobretudo a empresa), de forma que todos ganham numa fusão de atividades conjuntas, e num sendo de utilidade - é por isso que nos EUA nem sempre as pesquisas são feitas nas universidades, mas nos institutos, com apoio logístico das universidades e financeiro das empresas. Nesse modelo está a idéia geratriz de extensão, conforme proposto por Whitehead, um de seus mentores. Esse é um modelo típico do século XX, de um capitalismo mais complexo.

Se observarmos mais atentamente nesses modelos, perceberemos que, grosso modo cada uma delas responde por uma das três funções da universidade de forma mais intensa. Os modelos francês e inglês, diferenciadamente demarcam a centralidade do ensino; o modelo alemão pela centralidade da pesquisa e o único modelo não europeu, o americano introduz para valer o sentido da extensão, uma função ainda incipiente entre as demais.

E o que ocorre hoje, num momento em que as próprias fronteiras entre modernidade e “pós-modernidade” se desenham sob um rico conflito de interpretações?

No final do século XX, ou já na entrada do terceiro milênio, nenhum desses quatro grandes modelos hegemônicos da universidade orgânica moderna fica de pé sozinho como o “mais ideal”. Pelo contrário, a entrada para o novo milênio traz grandes fissuras nesses edifícios, de forma que nenhum deles deixa de refletir uma crise que a universidade no mundo todo experimenta. É um momento de repensar sua natureza, suas atribuições, suas funções específicas, seus modelos de gestão, sua relação com a sociedade e sua capacidade de atendimento ao que há de propriamente emancipador em termos de uma “cultura superior” (ou

de nível superior). Há a emergência de um novo paradigma de universidade no ar, que certamente sairá da solução dessa crise, que Boaventura Souza Santos classificou como tríplice: “de hegemonia, de identidade, institucional”.(1995, p.190).

Por sua vez, Pereira (2001, p.4) nos diz:

Entramos numa era parecida com o Renascimento. As fronteiras se ampliam. Os paradigmas dominantes – como o da Física e Mecânica clássica – vão tombando como num jogo de boliche. Entender que a pós-modernidade pode ser mais que um puro espetáculo de acontecimentos decisivos. O que há por trás da agonia da modernidade é o esgotamento de um “estoque” de razão, num momento em que a civilização (moderna), tornada ela mesma universal, universalizou também o saber. A universidade que herdamos encontra-se, portanto, no epicentro dessa crise. Uma crise que, no entanto, não é só “dela”.

Se a crise não é só dela, a universidade, também a modernidade faz parte de um “arco civilizatório” mais amplo do que os cinco séculos que a determinaram. O autor segue nos esclarecendo:

A anunciada crise da modernidade - à qual universidade fora chamada a servir, via de regra numa relação de heteronomia e de forma instrumental – não é só crise da modernidade, do recorte de um tempo curto, mais a civilização que ora se globaliza. Crises hegemônicas desse tipo acontecem todas as vezes que a razão que fundamenta e a razão que interpreta não falam a mesma linguagem e nos põem diante da impossibilidade, pelo menos aparente e provisória de produzir novos valores. (Pereira: 2001, p. 4).

Do caudal dessa crise da universidade moderna, orgânica, feita para atender à revolução produtiva do capital, certamente não teremos mais “modelos”. O que se espera é a entrada, para valer num outro paradigma, o da universidade da cidadania global, da sociedade do conhecimento, de um conhecimento expandido *ad infinitum* na interatividade, conforme está sendo apontado pela UNESCO e referendado pelo ²famoso encontro de Paris, em 1998.

Para o nosso caso em foco, a universidade no Brasil (e nela as IES entendidas como sinônimos) exatamente por estar em processo de construção de sua identidade, no novo paradigma da universidade no mundo, para o terceiro milênio, é exatamente esse mosaico de identidades de IES contextualizadas é que deverão ganhar força, desde que respondendo a funções a que uma instituição de educação superior deve responder.

² (“Encontro de Paris , onde Ministros da Educação reuniram para discussão sobre o processo de Bolonha”).

1.2 Delimitações conceituais: toda Universidade é IES, nem toda IES é Universidade.

De acordo com o MEC, - publicado na *Folha de São Paulo*, (20/09/2004) etc “nem todas as instituições de ensino superior (IES) são Universidades. Nem toda a instituição as Universidades são Universidades de pesquisa. Nem toda a Universidade de pesquisa realiza a de forma intensa”.

No Brasil o termo “universidade” é utilizado, para denominar, ou fazer referência ao conjunto das IES brasileiras, totalizando um aglomerado de instituições com diferentes características quanto ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de tamanho, fontes financiadoras, sistema jurídicos. Ou seja, é a denominação de um sistema heterogêneo e complexo para um conjunto de instituições.

Nos anos de 1960, para permanecermos apenas em tempos mais recentes o Brasil passa por um processo de discussão em torno do sistema educacional como um todo que resulta na Reforma Universitária de 1968, após a industrialização que determinou que as IES adotassem um modelo de Universidade, que associasse para valer ensino e pesquisa, e que buscasse adotar diversas áreas do conhecimento. A extensão, sobretudo como a entendemos como atribuição social do conhecimento produzido, como se vê, nada mais ainda que um “terceiro pé” dessa mesa, ou muitas vezes apenas uma “palavra solta” nos discursos oficiais sobre educação superior brasileira. Esse movimento teve a participação de escolas e faculdades, apesar de muitos de seus participantes serem perseguidos pela ditadura militar. É nesse período que renasce com as idéias e com a expressão da vontade das bases dos intelectuais do país: tendo como referência, Darcy Ribeiro. Este, com uma equipe de intelectuais e diante de uma realidade nova convence os governantes a criar a Universidade de Brasília.

Uma universidade nova divergente das demais. Por ser criada sobre a expressão nacional, para ser um espaço de pesquisa e discussão sobre a realidade brasileira como possibilidade de encontrar caminhos. Sobretudo, a força do poder autoritário deste país, impede bruscamente o desenvolvimento da universidade de Brasília. Isso ocorreu em 1964. A quase totalidade daqueles professores foi afastada de suas funções impedidos de refletir e formular novos saberes. Em sua maioria aqueles cientistas emigraram e foram buscar novos conhecimentos em outros países. Anísio Teixeira dizia que:

a universidade brasileira, além de preparar profissionais para as carreiras liberais e técnicas que exigem uma formação de nível superior, o que tem havido é uma preocupação muito fluída com a iniciação do estudante na vida intelectual. Daí poder-se afirmar que, ressaltando o aspecto habilitação profissional, a universidade brasileira não logrou constituir-se verdadeiramente como uma instituição de pesquisa e transmissora de uma cultura comum nacional, nem logrou se tornar um centro de consciência crítica e de pensamento criador”. (Teixeira, 1969, p.235).

No pós-guerra, a industrialização do país demandava recursos humanos qualificados para atuar nas multinacionais, aumentando a pressão por vagas supridas principalmente, pela expansão da iniciativa privada. Em 1960, a ebulição das IES acompanhava o clima político e econômico do país.

No momento, mesmo com esse espaço dos intelectuais e lideranças políticas que continuam criando “universidades-modelo”, incluindo o momento de federalização no regime militar, a tradição de escolas superiores isoladas, a célula-tronco da universidade brasileira (para usar termo corrente) se manteve até mesmo ganhou pulso pela visão privatista e pela necessidade de atender a demanda social crescente para o ensino superior.

É por isso que damos aqui a expressão: IES isoladas, mesmo quando estas receberam uma “capa” de universidade no discurso sobre educação superior.

O que vale notar, para nós, é o vínculo umbilical entre essa instituição “grandiosa”, ou mesmo “grandiloquente” na origem de seu próprio nome, e que tem de dar conta do conhecimento social por ela produzido, avaliado ou mesmo criticado, e de instituições “nânicas”, como a de nossa pesquisa (sem qualquer tom pejorativo na palavra), mesmo quando as “grandes universidades” (pelo menos em tamanho, ou poder de fogo institucional) criam seus *campi* avançados ou suas unidades não deixando de reproduzir uma instituição “isolada”, se vista separadamente, como é o caso das estratégias de muitas instituições particulares no momento. Essa distância entre o que uma IES (isolada) deveria ser (universidade, e não só no nome) e o que de fato é, aponta para um elo profundo, cujo isolamento e limitações de toda ordem expressam, no marco de relações em que a educação superior se define, como a própria identidade das IES no país, e justo num momento em que, em crise no mundo todo ela (toda IERS) precisará continuar buscando seus caminhos alternativos como parte do desenho de uma identidade posta como o próprio projeto histórico da educação superior no Brasil. A tensão está, portanto, não no fato de ser “grande” (universidade) sendo “pequena” (IES isolada), mas

em definir seu “lugar social”. A incapacidade em ser “grande em qualidade” em sua função emancipadora é a preocupação que norteia nosso objeto de estudo em torno de uma IES isolada de Goiatuba, GO, quando partimos para uma investigação dos impasses e limitações do trabalho docente em seu interior.

1.2.1 A peculiaridade das IES isoladas no Brasil: o modelo francês como origem

A universidade brasileira, segundo Luckesi, (1997:30-39), tem suas origens no modelo jesuítico; a ordem jesuítica, como sabemos nascida para atender a contra-reforma da Igreja católica. E essa herança se reflete até hoje, com maior ou menor intensidade, em seu funcionamento atual. Do modelo francês – napoleônico, a maior influência herdada reflete-se na organização administrativa, na fragmentação organizacional curricular e nas estruturas de poder. Com a entrada para uma fase de organização da sociedade num capitalismo em formação e consolidação - indústrias nascentes, novas profissões, serviços, burocracia do Estado, etc. – a universidade passa a se adaptar a esse novo estágio organizacional da sociedade.

Assim se constituindo, a universidade é uma instituição que não nasceu em nosso País. É importada com modelos vindos de realidades que não eram a do Brasil. Não foi originalmente pensada para o nosso país, foi pensada para ser resposta a problemas de outras regiões, Europa, num primeiro momento da cultura iluminista, EUA, num segundo momento, já no século XX, que possuíam realidades próprias e peculiares de outros contextos e nacionalidades.

Para se buscar as raízes históricas da universidade brasileira, nesse ou em qualquer estudo, deve-se buscar, a nosso ver a compreensão da gênese de suas origens, sua natureza e suas funções, plenamente diferenciadas, com as fortes marcas das carências próprias de uma sociedade dependente que emergem na atual prática e concepção da universidade no Brasil ainda em nossos dias.

E não são poucos os problemas que resultam de sua complexidade sócio-histórica. Vamos permanecer apenas em uma: a sua recente assimilação do capitalismo, no que Darcy Ribeiro com muita precisão chamou de “modernidade reflexa”. A industrialização do país demandava recursos humanos qualificados para atuar nas multinacionais, aumentando a pressão por vagas supridas principalmente pela expansão da iniciativa privada. Nos anos de

1960, a ebulição acadêmica e estudantil das IES acompanhava o clima político e econômico do país. Então aliado americano na greve fria na sociedade em franca expansão de uma modernidade “importada” a permanente inflação, o custo de vida e a alta taxa de juros, dentre outros reflexos da política econômica, provocavam mobilização em prol da expansão econômica e aumentava a participação popular no plano político.

As IES brasileiras ainda apresentam características dos primeiros sinais com a marca europeia da universidade napoleônica: vários cursos profissionalizantes em instituições isoladas preocupadas com uma formação voltada para um ensino desvinculado de uma formação científica e intelectual de base, com uma expansão cada vez mais desestruturada, sem considerar que, além da flexibilização para a abertura de “muitos” cursos, tornou acima de tudo, um negócio rentável, caracterizado pelo sistema capitalista.

Essa intensificação que se processou no momento de expansão das IES isoladas para atender tão somente o movimento de uma “democratização” de um ensino superior, recentemente vista pelo MEC (gestão Paulo Renato) como “democratização do acesso”, num movimento irreversível que nos interessa mais precisamente. Mas ela que põe em dúvida a “qualidade” acadêmica, da “universidade brasileira” num momento em que o movimento de expansão paralela de ofertas, principalmente no setor privado, em muitos casos não diferencia a lei da oferta de ensino superior com quaisquer outros produtos do mercado – da venda de um automóvel ou um sabonete, por exemplo, conforme expressão usada no estudo de Helena Sampaio (2000, p. 88) sobre o setor privado. Esta será a tônica de nossas páginas posteriores quando debruçaremos mais detidamente sobre a relação entre capitalismo típico das sociedades dependentes e IES - as isoladas, sobretudo, então objeto central de nosso estudo.

2 - AS IES NO BRASIL, NO CONTEXTO DO CAPITALISMO HEGEMÔNICO.

2.1 Olhar retrospectivo: o caráter “temporão” da universidade brasileira como expressão de uma modernização da sociedade, também tardia e “reflexa”.

Fazer uma leitura retrospectiva da educação superior no Brasil implica em fazer a própria releitura das bases sócio-econômicas e culturais de sua formação, como país e como nação, estando a natureza do Estado brasileiro ocupando um lugar central nas análises.

Não pretendemos recair em teses polêmicas sobre o “Brasil cordial”, o país formado por um colonizador que não teve a mesma pujança dos países anglo-saxônicos que melhor encarnaram o “espírito do capitalismo” (Weber), enfim teses já devidamente discutidas e desmistificadas pelo historiador Sérgio Buarque de Holanda. (1999, p. 146,147). Contudo, abstraído da capacidade do povo português manter sua ampliação dos espaços de exploração de riquezas em terras ultramarina, do ponto de vista cultural, de uma mentalidade formadora, fomos colonizados por um país de formação católica. Vale dizer, uma formação orientada por reis católicos cuja estrutura mental - no dizer de Gramsci, conduzido por sua intelectualidade “orgânica” – em que a Igreja passa a recosturar sua antiga hegemonia medieval sob a forma de uma intensa reação a um projeto de modernidade em construção na Europa. Assim, um olhar retrospectivo sobre o complexo quadro de relações societárias entre colonizador e colonizado – por exemplo na tentativa de abafar expressões heterogêneas de cultura afro após a vinda da mão de obra escrava - mostra que Portugal, na verdade, do ponto de vista de sustentação de uma hegemonia como colonizador durou cerca de 200 anos.

Para permanecermos no campo apenas da superestrutura da sociedade em suas manifestações culturais e políticas - evidentemente ideológicas, pelo fato de um poder a ser “negociado” a todo instante - e bem dentro do campo da educação que nos interessa mais de perto, podemos apontar a crise pombalina, da segunda metade do século XVII. À guisa de trazer a Colônia para uma modernidade européia nascente, o ministro Marquês de Pombal, na crise com os jesuítas, que resultou na expulsão da ordem no Brasil, acabou “desmanchando” o que estava arraigado e estruturado sem pôr nada em seu lugar, em termos de sistema educacional brasileiro em formação. Foi um “iluminismo goela abaixo”, trazido num “pacote de reformas”, uma vez que, no iluminismo francês, sua fonte inspiradora, e notadamente na

reforma Napoleônica que estaria por acontecer na França, o Estado deveria ocupar uma função centralizadora das políticas educacionais. Como sabemos, algumas décadas mais tarde, já no início do século XIX, mais precisamente em 1808, a vinda de D. João VI para o Brasil, na transferência da sede da coroa - os dois séculos de hegemonia portuguesa em crise - sob pressão das invasões napoleônicas - na verdade só poderia reforçar seu ímpeto reformista - abertura de portos, “modernização” do Rio de Janeiro como na criação do jardim botânico, etc. Por dentro desse ímpeto de reforma, está a propositura de um modelo de Estado centralizador, cartorialista, burocrático, paternalista, cuja herança a sociedade brasileira ainda paga alto tributo.

Ora, se uma leitura da educação superior não se dissocia de um sistema educacional como um todo, a pré-história da universidade brasileira, do ponto de vista de sua formação e consolidação, bem como de suas permanente crise de relações com a Igreja no Brasil - crise que se amplia no campo jurídico político das relações de poder durante todo o século posterior, na formação da República, como a questão do “poder moderador”, etc. Está em jogo a pré-modernidade brasileira inaugurada pela vinda da família real e aprofundada mais para o final do mesmo século com a figura do nosso “monarca iluminista” por excelência, D. Pedro II, como se sabe um apaixonado pelas questões do ensino, da pesquisa, das novidades da ciência.

A paixão de D. Pedro II pela cultura acadêmica, pela docência, não elimina o fato de que, no contexto da América Latina, por conta de nossa formação católica arraigada e “pré-moderna”, típica de um intenso movimento de reação da Igreja, o surgimento e consolidação da universidade brasileira, tenha sido tardia e fragmentada.

Tardia por conta da demora de um processo harmônico de criação de universidade que só se tornaria viável no século XX, quando a América latina como um todo já discutia a própria renovação de suas universidades, como no encontro de Córdoba, na Argentina, em 1918. Não é à toa que o historiador da universidade brasileira, do ponto de vista de sua formação mais originária na Colônia a tenha chamado de “universidade temporã”, (CUNHA, 1986, p.11).

Fragmentada, por conta de que a ausência de um sistema, que desse conta de uma visão e realização da universidade como um todo, no sentido próprio de sua origem: *universitas studiorum*, o único caminho foi o da criação de faculdades isoladas, em Recife, Salvador, São Paulo e Rio de Janeiro, num conjunto de cursos - Direito, Escolas Militares,

cursos agro-técnicos, medicina, etc. - sob a influência portuguesa, notadamente de Coimbra, onde nossas elites buscavam seus primeiros estudos superiores, ou a “inspiração” para nossos cursos. É por isso que somente no século XX, portanto tardiamente, se pode falar em universidade brasileira, embora as bases de um modelo de educação superior que ainda perdura - o modelo da centralidade do ensino, como veremos.

A caracterização da universidade brasileira como “temporã” , como indica a feliz metáfora de Luis Antônio Cunha, trata-se daquele fruto que “nasce fora de época”. Se é verdade que a universidade pode ser entendida como síntese de um movimento cultural e civilizatório mais abrangente, como Lima Vaz nos apresenta, num texto memorável (1986, p. 440), esta obra tão profunda da humanidade, agora em sua fase de instituição cada vez mais “orgânica” em relação às bases produtivas do capitalismo em formação, não se desliga do “projeto de modernidade” vinda da Europa. Em nosso caso numa sociedade “dependente” desde suas mais tenras origens, sob a influência de um modelo francês via Portugal, cuja necessidade de “atualização” da colônia, já esteve em debate desde a crise pombalina, notadamente com os jesuítas. O historiador brasileiro, Roque Spencer Maciel de Barros, aliás, lembrado por Lima Vaz, faz um estudo desse projeto “casado” universidade e modernidade, que demoraria a sair do papel em a ilustração brasileira e a idéia de universidade.

Se buscássemos uma metáfora, em dia com a revolução da biociência, diríamos que o “DNA”, ou a “célula tronco” da tardia universidade brasileira apresenta “defeitos de formação”, como ato-reflexo de algo que não está só em suas origens, mas se apresenta em sua própria evolução no século XX, o século, por excelência, da universidade brasileira. Vale dizer, mesmo com a criação das primeiras universidades, de fato, como expressão da “modernidade à moda brasileira”, o que ocorreria apenas após a década de 1930, ela não deixa de ser a expressão candente do que o pensador e, ele mesmo idealizador de uma delas, (a UnB, nos anos 1960), Darcy Ribeiro chamou de “modernidade reflexa”, (1986, p. 25). Ora, um modelo de instituição social, qualquer que seja, via de regra nunca é algo isolado, modelo em si. É desse modelo, de inspiração francesa, que veio servir a essa “modernidade reflexa” de uma sociedade dependente que vamos cuidar no próximo item.

2.2 Olhar diagnóstico: as IES brasileiras, limitadas ao modelo francês, ainda presente – ênfase nas IES isoladas.

A universidade brasileira, propriamente dita, como uma instituição mais completa que pudesse fazer jus à sua própria nomenclatura, por um lado, não surgiu isolada, do “nada” como uma espécie de “geração espontânea, mas no cenário social da revolução burguesa de 1930 e suas conseqüências, entre elas a de comandar um processo de modernização por um ajuste de posição das elites num processo econômico e socialmente modernizador chamado de “substituição de importações” . Por outro, mesmo como ato contínuo dessa modernização, ela não conseguiu quebrar uma tradição: a de importar o que em geral se chama de “modelo francês” - entre os quatro grandes modelos reconhecidos na universidade orgânica da modernidade. Vale dizer, não rompeu com a tradição de uma centralidade do ensino voltado sobretudo para a formação profissional e, portanto, na maioria dos casos, tornando-se um agregado de faculdades isoladas ou, caso mais típico, reunindo faculdades isoladas para torná-las universidades. Essa tendência ainda é visível nos dias de hoje, quando um conjunto de duas ou três faculdades, em geral advindos de experiências de colégios particulares e de gestão circunscrita às famílias, estas já recebem o UNI na sigla, mesmo não sendo ainda universidade, mas propositadamente apontada para tal investidura. É evidente que as exigências da LDB, de 1996 colocou sérios obstáculos nessa “vocaçào de grandeza das isoladas”, como denuncia Pereira, (2004) em artigo intitulado “O que você vai ser quando crescer”. Aqui o Estado está presente em sua forma de controlador de políticas para o ensino superior. Aliás, a expressão ensino superior (e não educação superior) porquanto que inadequada, continua ainda sendo usada sem a menor dificuldade, uma vez que é lá que (prioritariamente) o aluno vai “receber aulas”.

Assim, o modelo francês, do preparo profissional, tanto dos bacharelados como das licenciaturas - veja-se o significado tanto simbólico como real que tem o diploma nesse modelo – acaba sendo a expressão quase que única do que já no início do século XX se falou em tríplice função: ensino, pesquisa e extensão, como um tripé, em tese, apenas em tese, indissociável. Esse modelo, que ainda perdura, tem suas fases, desde os anos 1930, com os naturais impasses típicos da procura senão de uma identidade, pelo menos da tentativa de melhor encaixar-se no sistema educacional brasileiro como resposta a ele ou apenas como seu espelhamento. Vejamos.

2.2.1 O surgimento

A universidade brasileira foi à última a surgir na América Latina. De acordo com Cristovam Buarque (1989, p.40). Vale ressaltar que a idéia de universidade, até então “no papel”, mas latente, já nos anos 1920 do século passado, tal universidade foi originada em homenagem ao Rei Leopoldo da Bélgica, em visita ao Brasil, no ano de 1922. Foi o caso específico da tão conhecida origem da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, capital da República.

Segundo o autor, se não fosse essa ingênua vaidade de homenagem ao monarca, a universidade brasileira tivesse levado talvez de 10 a 20 anos a mais para ser criada. Isso demonstra o descaso com a nação real, sua cultura, suas origens, seus anseios, a real falta de visão de futuro daí decorrente como expressão do servilismo da elite brasileira ao um modelo exógeno.

Cem anos depois da Independência e trinta e três anos depois da Proclamação da República, o Brasil ainda não possuía uma universidade. E ela só foi criada para atender às conveniências de um rei europeu. De natureza estrangeira, a maior influência herdada refletiu-se na organização administrativa, na fragmentação organizacional curricular e nas estruturas de poder centralizador.

Para Helena Sampaio (1989, p.40), a universidade idealizada nos anos 1920, além de não ter encontrado expressão legítima na Reforma Francisco Campos, uma das mais conservadoras reformas já conhecidas, também não se refletiu na política educacional do Governo Vargas ao longo de toda a década de 30, do século passado. Esse período foi marcado por intensa disputa entre elites católicas e laicas em relação ao controle sobre a educação, em especial sobre o ensino superior. Entre 1922 e 1934, a Universidade do Brasil embora já existissem no país diversos cursos de ensino superior, talvez fosse a única instituição universitária, no sentido pleno de universalidade dos cursos. No entanto, como é sabido uma universidade que não conseguiu “sair do papel”, pelas razões aqui já apontadas muito rapidamente.

A universidade a ser estabelecida pelo governo central no Rio de Janeiro deveria ficar sob controle e supervisão estritos da Igreja, ao passo que a Universidade do Distrito Federal, sob a liderança de Anísio Teixeira e sob a proteção do governo local. Entre 1922 e 1934, a Universidade do Brasil, que foi assim denominada até mesmo por acreditar ter caráter

provisório que foi uma exigência para conceder um título ao Doutor *Honoris Causa* ao Rei Leopoldo da Bélgica, em visita ao Brasil, no ano de 1922.

A primeira grande universidade brasileira nasceu em 1934, não mais pelo desejo de agrados diplomáticos. A Universidade de São Paulo resultou da vontade de intelectuais brasileiros, que, à moda dos mentores que quiseram pensar nossa sociedade e a universidade (no caso pública) no interior da mesma, mesmo sob a forte influência do positivismo francês. Foi uma espécie de “projeto Brasil” latente, comandado por um grupo de intelectuais brasileiros - muitos assinantes do famoso manifesto escolanovista de 1932, que encontrou eco na luta pelos interesses de uma nação, embora como espelhamento de seus próprios interesses. É evidente que a dependência do exterior tenha continuado sua influência nesses intelectuais, que não “se libertaram” como os escritores e artistas. Em síntese, com a revolução de 1930, o marco da “modernidade brasileira” pode-se dizer que, embora vindo das elites, emergia um projeto novo de sociedade, agora mais nítido, no clímax de um processo industrial em avassaladora expansão, e que incluía a implantação de nossa universidade de fato.

Entre 1935 e 1964, a universidade brasileira cresceu em tamanho, em multiplicação de cursos e de campus, etc., embora lhe faltasse o vigor necessário para o crescimento que o país precisava. Era uma questão da identidade da universidade brasileira, posta desde a primeira hora histórica de seu nascimento.

Nos anos 1960, a efervescência das IES acompanhava o clima político e econômico do país. A permanente inflação o custo de vida e a alta taxa de juros, dentre outros reflexos da política econômica, provocavam mobilizações em prol da expansão econômica e aumentavam a participação popular no plano político.

No início da década de 60, do século passado, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira criaram uma nova idéia para a universidade a ser fundada em Brasília, a nova capital do país, experimento esse que foi interrompido pelo golpe militar de 1964.

Nas raízes históricas da universidade brasileira, buscava-se aqui a compreensão de suas origens, sua natureza e suas funções que emergem na atual prática e concepção da universidade no Brasil, ainda em nossos dias. Para isto, pretende-se explicitar as características dos modelos importados de outros países e compará-las com algumas características do nosso ensino, buscando em suas similitudes e desencontros as possibilidades de superação do modelo existente.

No tempo de implantação e consolidação do regime ditatorial o Brasil vive um momento de intensa mudança político-educacional, envolto num clima de expansão das IES, entendidas como respostas possíveis, às vezes apressadas, às atuais mudanças no sistema sócio-político e econômico de uma sociedade (dependente), forjada a uma adaptação rápida para o modelo capitalista vigente dos tempos da guerra fria. Trocando em miúdos, um modelo de exploração intensiva e irracional de recursos naturais e mão de obra barata, em países afinados ao eixo de influência norte americano. Foi, por exemplo, o momento “de pico” da federalização da universidade pública brasileira - estendida para 54 universidades federais, pelo menos uma em cada estado da federação, com seus *campis* “isolados” do contexto social e ao mesmo tempo abrigando monumentais estádios de futebol sem nenhuma outra função social durante a semana. Foi uma das expressões da ideologia do “Brasil grande”, tentando cooptar a própria educação superior que vinha de uma década anterior de intensa participação estudantil.

As IES, públicas ou particulares, reformadas pela Lei 5.540/68 e comprometidas em sua autonomia passam a ser considerada como espaço de construção do saber, mas sob a visão de produção de conhecimentos úteis para a tarefa da “transformação social”. Vale dizer, uma idéia reducionista de transformação social no marco de uma formação da força de trabalho qualificada, então exigida pelo desenvolvimento industrial, tendo como fator primordial esperado, o crescimento do mercado de trabalho.

Junto às escolas técnicas – não esqueçamos dos objetivos paralelo da reforma dos outros níveis de ensino, pela lei 5692/71, de modo que ambas as reformas estivessem bem “amarradas” – escolas essas que também receberam considerável injeção de capital estrangeiro sob forma de endividamento crescente da economia, as IES brasileiras estão inseridas em um contexto de uma sociedade capitalista que, contraditoriamente, privilegia os meios de produção em detrimento da força do trabalho humano. Nesse processo, quando o capitalista se interessa na sustentação dos privilégios que a sociedade atual lhe proporciona, intercede a “democratização” das oportunidades de ensino. Diante disso, ele está agindo em prol de seus próprios interesses, e não por motivos ou interesse do “bem estar” de uma sociedade dependente, ainda que sob o impacto comunicacional de discursos (ideológicos) evasivos, como era a tônica dos discursos oficiais na ditadura. Por exemplo, nunca os generais falaram tanto em “Bem comum” em épocas de cassações de direitos, etc. Assim sendo, o objetivo “esperado” da educação, era uma formação em que instrutores e alunos estivessem preparados

para operar equipamentos modernos, tecnologia avançada, visando à produção de consumo do mercado.

Marx (1977, p. 276), já dizia que

...a máquina iguala, nivela todos os trabalhos. Afirma o autor diante dessa idéia, que os trabalhadores são iguais, pois para trabalhar com máquina é preciso possuir um mínimo já garantido pelo fato de ser homem. Não há mais segredos do ofício, nem hierarquia, e assim a subordinação do trabalho ao capital não tem limites. Com a maquinaria o que se tem é a passagem da produção empírica à produção cientificizada. É a ciência substituindo a rotina.

A Reforma Universitária de 1968 determinou que as instituições de ensino superior (IES) brasileiras adotassem, via de regra, o modelo de “universidade moderna”, que associasse ensino e pesquisa e contemplasse diversas áreas do conhecimento.

O que significa isso, precisamente, do ponto de vista da tradição da universidade brasileira?

Mesmo que o modelo francês de centralidade do ensino, e da ênfase à formação profissional não houvesse sido superadas - e ainda não o é plenamente - a referida reforma teve como mérito retomar a idéia de tripé, postulado desde a criação da universidade de São Paulo, nos anos 1930. Na verdade representou a introdução, para valer, da pesquisa em seus limites e possibilidades - até porque a idéia de extensão demoraria até o final do século para receber uma releitura crítica e uma refundamentação conceitual, por exemplo, nos sucessivos fóruns de pró-reitores. Foi como se, pela primeira vez de forma mais candente e decisiva, a pesquisa tivesse recebido o enfoque (nesse tripé “mágico”) e, sobretudo a atenção que realmente necessita. Assim sendo, a introdução da pesquisa na Universidade, naquele momento, aspiração de diversos segmentos da sociedade, era tida como via para o desenvolvimento científico e tecnológico autônomo.

É curioso notar nesse momento ímpar, e de resistência, da universidade brasileira, como autonomia (de pensamento e de gestão) e pesquisa se “casam”. Nos anos de 1980, por exemplo, era da concretização, na sociedade civil, da “abertura lenta e gradual” e do fim do regime ditatorial, em 1985, a idéia de autonomia tenha sido uma das principais bandeiras de luta, intra-muros, na universidade e dela para a com a sociedade organizada. Essa lembrança mostra como conhecimento (pela pesquisa) e política - esta como forma contra-hegemônica de construção da própria autonomia das instituições da sociedade civil - se converge. Esta atribui

a real “qualidade acadêmica” àquela, quando não se perdem em discussões intermináveis. No bojo desse movimento está embutida a questão de uma identidade da universidade brasileira em construção.

E no limite, no encontro significativo entre pesquisa dos sujeitos sociais como agentes autônomos da cidadania, e tendo a universidade como instituição síntese de tal movimento, aparece a nossa questão de pesquisa: para que serve a Filosofia, no campo da educação superior e, mais precisamente, no caso das IES isoladas, nosso caso em foco?

Cumprir lembrar, na continuidade dessa apressada leitura de um tempo linear, as IES no Brasil, mesmo conquistando espaços sociais significativos, por exemplo, na organização de suas frentes de resistência política - o sindicato nacional dos docentes, a ANDES, como o mais notório exemplo - as IES brasileiras esbarram na necessidade de ter de se amoldar às exigências do novo capitalismo, num momento em que sua própria natureza está em jogo. Na aurora do III milênio a universidade brasileira precisará decidir entre ceder às exigências de um capitalismo hegemônico e de uma economia global - esse do “mercado senhor de tudo”, que inclusive aposta e trabalha por uma minimização do Estado – ou impor resistências, inclusive internas, como prova de fogo de uma própria identidade há tanto tempo buscada, como instituição social.

2.3 O conflito resultante do impasse entre ser instituição (universitária) ou organização (empresarial) no interior também das IES isoladas.

Na medida em que o desenvolvimento econômico e social implicou novas tarefas para a sociedade, houve uma ampliação controlada ou até mesmo descontrolada da incorporação de novos diplomados ao leque profissional do sistema de poder. Com o desenvolvimento das forças produtivas, houve um alargamento curricular das profissões do ápice da pirâmide social, não havendo, porém, nenhum esforço significativo para implantar novos cursos, pois o próprio poder público facilitou e incentivou a autorização para essa tamanha expansão no ensino superior.

A política atual, do sistema “neoliberal”, optou por privilegiar as IES particulares em detrimento das universidades públicas, permitindo a expansão “desordenada” do sistema pela iniciativa privada e permitindo a oferta de cursos com baixa qualidade, com a criação das *universidades temporãs*.

A racionalidade técnica e modernizadora, invocada nestas medidas, busca potencializar recursos e obter o máximo de produtividade e competitividade pela divisão do trabalho acadêmico. Revela-se, assim, a relevância da Universidade e da pesquisa no cenário dos anos 90: potencialização de conhecimentos, técnicas e instrumentos de produção dos profissionais, que maximizam produtividade e transferem aos resultados do trabalho. Ou seja, a relevância é econômica, vinda da contribuição ao desenvolvimento do capital por meio do trabalho produtivo e da funcionalidade adquirida em relação a este. (CUNHA, 1989, p.50; & OLIVEIRA, 2000, p. 63). No entanto, não reduz a sua capacidade de agregação e tratamento discriminatório; pelo contrário, a amplia: "o velho financiador, o Estado, ao mesmo tempo em que procura exonerar-se da responsabilidade de financiar em exclusivo o orçamento da universidade, tem vindo a tornar-se mais vigilante e intromissor no que respeita à aplicação e gestão dos financiamentos que ainda mantém".(SANTOS, 1994, p. 219).

Esse processo de expansão principalmente em Goiás, nas últimas décadas, tem se dado, por exemplo, com a interiorização do ensino superior que é mais recente, sendo característica dos anos 80, do século passado, e está associada à instalação de instituições fundacionais municipais. Vale ressaltar a questão da falta de uma política de investimento na qualidade tanto dos cursos existentes como na consolidação de implantação dos demais, tem tornado o efeito dramático produzindo resultados que não asseguram a promoção de seus egressos a qualidade nos níveis de graduação oferecida.

Essa é uma realidade atual que traz a prova universitários portadores de diplomas devidamente reconhecidos, e com um número cada vez maior. Entretanto, os mesmos diplomas não são capazes de possibilitar condições de oferecer uma cidadania digna, ou fazer diferença nas desigualdades sociais e crônicas desse País. Neste começo de século cabe ressaltar que não existe um mapa ideológico. Percebe-se uma crescente exclusão social bombardeadas pelas mudanças dos anos de 1980 e 1990.

Como se dá esse processo do ponto de vista de uma "metamorfose dissimulada" que foi se operando na universidade brasileira, dos anos de 1990?

Chauí (2001, p.213,219), em um artigo publicado em universidade em ruínas organizado por Hélió Trindade, discute o modelo de universidade defendido pelas correntes neoliberais proposta pela a reforma do Estado no Brasil. Esse modelo para o ensino superior visa seguramente segundo a autora, minimizar a universidade pública em uma "organização social", ou seja, a universidade diante do crescimento hegemônico, em atendimento as normas

do mercado, passa a ser regida por meio de contratos de gestão com o Estado. Perdendo assim, sua marca registrada, sua autonomia conquistada, ao se delimitar pelas normas do mercado. Em outras palavras, essa reforma tem como pressuposto comprimir o espaço público e propiciar o espaço para expansão do ensino privado, que visa a reprodução da força de trabalho humano, que tem como fim, aumentar o capital de consumo, que Chauí, chamou de “colapso da modernização”, que é uma forma de “enxugar”, o Estado. A metamorfose processada pela concepção neoliberal tem transformado a universidade, considerada como "instituição social", em uma "organização social", ou seja, em uma instituição particular e isolada onde a qualidade é avaliada em relação ao seu desempenho perante suas concorrentes. A uma organização simplesmente não cabe refletir sobre sua própria existência, seu papel dentro da sociedade, sobre sua produção e para quem se produz, questões centrais da instituição universitária. Assim, enquanto a instituição social é voltada para a universalidade, ou seja, tem a sociedade, seus valores e paradigmas como referência, a organização tem a si mesma como referência, numa lógica de mercado que valoriza o quanto se produz, em quanto tempo e qual o custo do que é produzido. Ao voltar-se para si mesma, esse tipo de “universidade organizacional” perderia legitimidade pública, seu papel social, e acarretaria deformações de suas atividades fins. O desenvolvimento acadêmico correria o risco de se transformar em transmissão de conhecimentos e adestramento, e a pesquisa, de ser reduzida a um instrumento de influência e de controle de meios ou aparelho para a apropriação de um alvo a ser buscado, perdendo-se o significado do seu objetivo mais amplo de reflexão crítica, de questionamento da descoberta, na tentativa de conquista de uma autonomia cidadã global.

O que significa passar da condição de “instituição social”, para “instituição organizacional?”

A “instituição social”, ela busca ser uma (imaginária ou desejável) ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade de suas atribuições, num princípio de autonomia, de formação, reflexão, criação tendo a sociedade como sua extensão sóciopolítica, econômica e cultural, que procura estar atenta às contradições do tempo presente.

Ao contrário a “instituição organizacional” embasa seu objetivo na obtenção de meios particulares, (administrativos) que visa o controle para gerir o tempo e o espaço onde seu alvo não é responder às contradições e sim, vencer a competição como prestadora de serviço que se caracteriza, na fragmentação capitalista de produção, onde a sociedade aparece

como uma rede móvel, instável e efêmera permeados e controlada por estratégias de intervenção tecnológica e jogos de poder.

2.4 De uma “modernização conservadora” do capital

Responder se a modernização, aqui chamada de “conservadora” do capital e projetos de IES no Brasil são convergentes, após a colocação anterior do “risco de metamorfose” - a transformação de uma instituição social de inegável valor em mera “agência” de mercado (ou organização) - é uma tarefa complexa. Implica em discutir o destino da própria modernidade, o cumprimento final de seus objetivos emancipatórios ou sua cooptação, pela capacidade de renovação do capitalismo, ora em sua terceira grande fase produtiva. A universidade “orgânica moderna” que serviu as elites está no meio desse processo e, em decorrência disso, toda discussão de sua natureza e destino, doravante com o novo paradigma de educação superior em curso – o de uma universidade cidadã, global, como veremos adiante.

Como dissemos alhures, no caso da universidade brasileira, desde sua origem sempre esteve posta, na ordem do dia, em sucessivas importações de modelos ou em tentativas de reformas, a questão primordial de sua identidade, permanente construção, da universidade propriamente dita, ou das IES, em qualquer setor, público ou privado. Daí para o passo decisivo de nossa pesquisa o caminho é curso nas interrogações. Por quê? Porque, uma vez aproximados modernidade, novo capitalismo e IES, está posto, no bojo dessa tríplice temática, o próprio problema da crise do sujeito da modernidade, mesmo quando o reconhecemos como agente de cidadania. Aqui já vai aparecendo a espinha dorsal de nossa questão de pesquisa: para que serve a Filosofia, sobretudo numa sociedade repleta de contradições, onde um filosofar meramente especulativo de academias não nos ajuda a avançar na pergunta pelo sujeito - em nosso caso, veremos, o professor da FAFICH, com seus impasses.

Observando de perto as relações de cumplicidade entre universidade e novo capitalismo global, a tutela à estratégia neoliberal, cantada em prosa e verso pelos críticos de uma globalização desumanizadora, parece não haver caminhos alternativos para além dessa cooptação institucional da própria “alma da universidade”, quando esta vai sendo transformada em “organização empresarial” em prol do capital – conforme já denunciou Chauí.

O projeto neoliberal que propõe a hipertrofia do mercado como organizador das vontades sociais, desde logo desqualifica as funções ligadas à gerência e apoio do Estado. As carreiras públicas perdem prestígio. Cresce em importância o acesso às virtudes, potencialidades, mazelas, limitações, idiosincrasias e vícios da nação.

Sem dúvida, essas universidades vivem momentos espetaculares com o avanço da industrialização e a realização do programa iluminista. A hegemonia das potências reforça o pragmatismo no programa da Universidade. A educação profissional atrofia a formação humanística. A epistemologia depende dessa autorização e está subordinado àquele regime. É nessa especificidade política que se coloca o problema de alcançar a hegemonia, outro dos fios condutores na sua obra.

Para além da relação aqui apresentada entre IES e novo capitalismo, as denúncias sobre a força desumanizadora do capitalismo não é recente. Vem do próprio pensamento iluminista, como em Rousseau, em seu célebre “Discurso sobre a origem e o fundamento das desigualdades”, mas ganha um suporte dialético e de análise “científica” definitiva em Marx. Posteriormente recebe várias interpretações dos revolucionários de linhagem neomarxista, mesmo quando critica os descaminhos da própria análise materialista dialética da realidade para alguns desvirtuados, do finalismo revolucionário do socialismo.

O pensador italiano Antônio Gramsci, retomando as reflexões de Lenine sobre as condições de uma “situação revolucionária”, redigiu uma das passagens fundamentais dos *Cadernos do Cárcere, vista como “Análise de situação e relações de força”*.

Gramsci (Caderno N°13,1932-1934), demarca-se do marxismo catastrófico, segundo o qual a crise econômica do capitalismo surgiria, como por artes mágicas, a revolução socialista.

Segundo o autor, o capitalismo jamais cai por si mesmo e afirma: “é preciso derrubá-lo”. Em seu relato, Gramsci reforça a importância da ação coletiva do homem, uma intervenção consciente contra o poder dominante. Que não seja um agente passivo diante de tal crise. Qual seria o papel do sujeito frente a esse poder que esmaga, cada vez mais e reforça a exclusão na sociedade? Sobretudo essa ação requer uma ação política, consciente entendendo, que não basta ter consciência, e sim, intervir como sujeito? Mas a intervenção política se realiza a partir de determinadas relações de poder e de forças, porque o poder não se trata de uma coisa, mas de relações de poder e de forças, entre o sujeito.

O autor ao refletir sobre a hegemonia e adverte que a homogeneidade da consciência própria e a desagregação do inimigo se realizam precisamente através da batalha cultural mudando o próprio sujeito. É para o autor a cultura a arma principal para operar contra as condições do capitalismo e compreende a cultura, não para tentar legitimar a governabilidade consensual do capitalismo, mas para o derrubar. Cabe uma reflexão das IES, em relação a esse poder hegemônico que escraviza, submete e exclui de forma esmagadora?

As IES Brasileiras se encontram com a responsabilidade de repensar o seu papel, sob a globalização da sociedade, da internacionalização do capital e da reestruturação do sistema de produção que altera o processo de relações de um sistema capitalista que caracteriza uma revolução em todos os aspectos das relações da sociedade da informação, da comunicação, da tecnologia e da produção prevalecendo o modelo neoliberal de diminuição do papel do Estado e fortalecimento das leis do mercado.

As mudanças expressam na economia nas novas formas de produção, na tecnologia e no capitalismo financeiro, são formas de reestruturação do capitalismo em um conjunto de transformações que de mercado que vem sendo chamado de globalização.

Essa *globalização* trata-se de um modelo econômico que segue a lógica da subordinação da sociedade às leis do mercado, visando à lucratividade, para o que se serve da eficiência, dos índices de produtividade e competitividade.

A *globalização* é uma tendência internacional do capitalismo que com um projeto neoliberal, impõe aos países periféricos uma economia de mercado global sem restrições, com uma competição ilimitada. Para atingir esse objetivo, rompem-se as fronteiras comerciais, ampliam-se as grandes fusões entre empresas transnacionais, amplia-se à circulação do mercado financeiro. Tal modelo econômico tem causado conseqüências como competitividade, desemprego e exclusão social.

Como se vê, a globalização conseguiu angariar um sem-número de críticos, tendo em vista sua força no marco de uma revolução produtiva em curso na humanidade, apoiada pela revolução tecnológica e comunicacional. Mas nem sempre seus críticos são, necessariamente, seus detratores.

Trazida novamente para uma aproximação com as IES, no Brasil ou no mundo todo, a globalização é, sem dúvida, um dos fenômenos ligados às transformações mundiais da sociedade contemporânea que exercem maior influência sobre o ser e o fazer da universidade.

Conforme Goergen,

Seus sentidos são complexos, contraditórios e paradoxais. Trata-se de averiguar qual o significado e as conseqüências desse processo para aqueles que voluntária ou involuntariamente nele se encontram envolvidos. Para isso, são necessários novos recursos teóricos e instrumentos de particular sensibilidade empírica, capazes de darem conta da realidade e da condição humana globalizadas”. (GOERGEN, 2003, p. 129-130).

Ao discutir a recente reforma universitária, o autor num simpósio intitulado “a universidade numa encruzilhada” (UNESCO, 2003), afirma que:

...o ensino superior brasileiro teve como principal caráter o ensino e a preparação profissional em áreas relacionadas ao suporte aos requerimentos do processo de atendimento ao mercado, desde seu tardio surgimento. A razão da necessidade de uma reforma universitária foi praticamente deixada de lado e substituída por uma visão que vê a reforma como elemento constituinte do novo modelo de desenvolvimento que está sendo construído no Brasil que prioriza as emergências do mercado. Para ele, a reforma é vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural de nosso país e consolidar o projeto de nação democrática, autônoma, soberana e solidária. Nessa nova visão, a universidade é um instrumento de emancipação do Brasil do mundo globalizado que colocou nosso país e a “universidade diante de uma encruzilhada”

Ainda para o autor de um lado, o caminho da desregulamentação e da mercantilização do ensino, é que retira o protagonismo na definição das políticas educacionais, de outro, um projeto que percebe a educação superior como um direito público a ser ofertado pelo Estado gratuitamente, com qualidade... A política atual optou pelo segundo caminho. É essa a visão que norteia o processo de reforma da educação superior no Brasil, orientada pela concepção republicana do Estado Brasileiro, na qual as instituições públicas têm papel indutor e regulador no processo de crescimento, gerando distribuição de riquezas e de conhecimento.

De modo geral, para esses autores, o ensino superior no Brasil, neste início do século XXI, sob a hegemonia diante desse processo de globalização as relações sociais capitalistas, podem ser traduzidas como resultantes das complexas e significativas mudanças, visualizadas pela expressiva revolução tecnológica, as quais têm causado alterações significativas no processo produtivo e, em decorrência, do processo e nas formas de trabalho até então vigente.

Referindo-se a uma “crise” deste início de século, o professor Gaudêncio Frigotto citado por José Carlos Libâneo, (2001, p.39) identifica várias características da realidade

contemporânea, estratégias de recomposição do capitalismo. No plano sócio-econômico, o ajustamento de nossas sociedades à globalização significa a exclusão de dois terços da humanidade dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde e educação.

No plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo em que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres.

De acordo com essa realidade, a universidade precisa torna-se um instrumento inadiável de emancipação da sociedade brasileira, frente ao mundo globalizado que colocou nosso país em uma nova direção, exigindo assim um novo posicionamento das universidades, envolvendo todos seus atores, no sentido de tornar a educação um direito, e acima de tudo, um direito a uma formação que possa garantir a promoção social do sujeito humano, e de um profissional cidadão. Ou seja, paralelamente à crítica, aponta-se uma saída esperançosa para a universidade, como instituição convidada a repensar o lugar de seus sujeitos - ou agentes sociais de “cidadania”: gestores, alunos, professores, enfim a comunidade acadêmica como um todo.

2.5 Da tríplice crise da universidade no mundo atual

Do que fora exposto nos itens anteriores, sobre a tendência de cooptação da universidade moderna pelo capitalismo, pondo em xeque sua identidade, independentemente de conflitos de interpretação sobre os caminhos da universidade no mundo todo e, por extensão, as IES no Brasil, pode-se dizer que há uma crise da universidade no mundo todo?

A palavra a princípio pode assustar, mas chega a ser bem vinda quando o processo é visto numa totalidade carregada de contradições. As contradições como sabemos, empurra as questões críticas (ou “de crise”) às vezes tensas, para a formulação ou o encontro de soluções, de sínteses provisórias. Esse é o movimento dialético da realidade.

No caso da convergência, universidade e capitalismo é, na própria leitura do capitalismo, em suas três grandes fases de mutação, que a universidade moderna sofre profundos abalos. Em outras palavras, trazendo para uma nomenclatura gramsciana, as práticas institucionais (produção de conhecimento, métodos, relações, cultura...) no campo da

superestrutura, em dependência com as mudanças na estrutura da sociedade (prática produtiva).

O sociólogo português Boaventura de Souza Santos, um dos insígnios intérpretes dos caminhos da universidade atual, vai buscar nas três sucessivas fases de afirmação do capitalismo as raízes de uma crise prolongada da universidade. Ela revolve seu conteúdo (o conhecimento), seu método e justificativas (o porquê do conhecimento) e as finalidades sociais (o para quem do conhecimento).

Na obra *As mãos de Alice*, numas memoráveis mini-teses, em resumo Souza Santos faz o seguinte diagnóstico: Na era do capitalismo em afirmação pós-revolução industrial (fins do século XIX até meados do século XX) o autor se refere a uma crise de hegemonia. Foi a hora de perguntar sobre o conteúdo do conhecimento (o quê ensinar e/ou pesquisar). Com certeza o conhecimento em bases positivistas começariam a dar seus primeiros sinais de cansaço. No período posterior à Guerra Fria, nos anos dourados do capitalismo, essa universidade orgânica da modernidade entra numa crise de identidade (o porquê do conhecimento produzido).

Com certeza, os avanços do conhecimento produzido pela humanidade que chega ao horror das duas guerras põe em cheque sua identidade. Finalmente, trazendo para os tempos atuais, da virada do milênio, que produziu o próprio congresso de Paris, um encontro internacional de revisão profunda da universidade, Santos já detecta uma crise institucional, onde a questão sobre a quem tem servido a universidade está em jogo (o para quem do conhecimento). Certamente a postulação de uma “universidade cidadã global”, já posta pela UNESCO desde a década de 50 do século passado, encontra nesse último diagnóstico uma de suas justificativas.

Nas palavras do autor, Souza Santos (1994, p.192), analisa essa crise pela qual passa a universidade enquanto instituição de ensino superior sob três ângulos: da hegemonia, como “*perda de poder*” da universidade com relação à sociedade; da legitimidade como “*perda da crença*” da sociedade no caráter solucionador da instituição; e da “*instituição em si*” quando, em virtude das falências acima citadas, há pressão social por modificar os modelos estruturais desta instituição.

Como ler esse diagnóstico em sua terceira fase, portanto, pelo menos das duas últimas décadas do século findo e desses primeiros anos do milênio, tendo em vista a análise de que há uma modernização conservadora em jogo, principalmente considerando a tentativa de

minimizar o Estado? Em outras palavras, por exemplo, a universidade como um bem público (como instituição social) ou mesmo a universidade pública?

Souza Santos avalia que a crise tríplice (crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional) enfrentada há muito tempo pela universidade pública foi agravada, na última década, a) pela sua deliberada descapitalização (na esteira do recuo do Estado do Bem-Estar Social); b) pela conversão das novas tecnologias da informação e da comunicação em instrumentos pedagógicos que prescindem da co-presença e questiona de um modo ainda não compreendido a relação tradicional entre professor-aluno; c) pela tendência de transnacionalização do ensino superior (tomado como mercadoria como qualquer outra); e pelo fato de os caminhos escolhidos para enfrentar a crise estarem passando predominantemente, senão quase que exclusivamente, pelo enfrentamento do seu aspecto institucional, que é o mais visível, porém o menos promissor para oferecer respostas às inúmeras e complexas questões que a crise envolve.

Se não se pode hoje, nesse contexto nebuloso, ser identificada por sua real identidade, cabe resgatar a verdadeira origem de uma Instituição Educacional que ocupa o seu real espaço de construção do saber e ascensão social de cada cidadão. Uma Instituição Educacional que esteja vinculada no seu tempo histórico, articulada com os acontecimentos de sua época, para estar situada no contexto da sociedade atual, como instituição e não como agência reprodutora do capital, tem de buscar em a sua origem e a sua identidade a reconstrução de sua própria natureza como reparo da crise institucional, então a mais recente das crises acumuladas.

A sociedade atual regida pelos ditames do mercado, em profunda crise de “cultura”, - conforme já apregoada pelos filósofos da escola de Frankfurt – é uma sociedade globalizada da imposição de um pragmatismo que nos envolve e se reflete nas atividades das instituições. Ainda de acordo com o entendimento de Souza Santos, (1989, p.15), a crise que vem passando a universidade requer uma análise a partir dos conflitos e das tensões da educação superior contextualizada no sistema a que está referindo e ao sistema social mais amplo apontando como principal dimensão da crise a contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais que se manifesta pela crise de *hegemonia*.

Souza Santos (1989, p.15), contudo, não nos parece recair numa visão fatalística, do “tudo está perdido”. Pelo contrário. Ainda na rasteira de suas 12 mini-teses sobre ensino superior, a oitava delas nos apresenta o “ganho de esperança” de uma análise brilhante. Diz o autor que a universidade, dentre todas as instituições conhecidas, é a única capaz de conhecer

as razões de sua própria crise para se reinventar - o fato dela ser produtora de conhecimento e ela mesma poder rever o sentido do conhecimento que produz. Esse “estoque de razão” (PEREIRA, 8), capaz de reinventar os caminhos de sua própria herança iluminista, é que atribui à universidade ser o *locus* privilegiado de sua própria reinvenção. A crise do sujeito moderno volta aqui e, com ele, o lugar pedagógico ocupado pela Filosofia na formação e na prática docente – foco de nosso estudo de campo, na FAFICH, mais adiante.

Do ponto de vista das IES brasileiras, quando tardiamente a nossa universidade ainda persegue a construção de sua identidade e, muito recentemente, colocou a questão da pesquisa e, ainda mais recentemente, da extensão, numa tradição de centralidade do puro ensino, é evidente que a ressonância dessa tríplice crise se dá em muitos níveis.

Em que pese o significado da reforma de 1968, que postulou lugar da pesquisa, mesmo no âmbito de uma estrutura universitária comprometida com a dependência externa, nosso problema, principalmente da universidade pública, vem de nossas raízes, antes que qualquer crise mundial se estabelecesse. Assim, cumpre perguntar: que setor, no ensino superior brasileiro, realmente efetivou o paradigma de uma “cultura científica” de fato? Durante os 160 anos, a despeito de a Universidade vir a existir formalmente desde os anos de 1920, portanto há 87 anos, perduram ainda as escolas como instituições autônomas, dentro da “federação” universitária. A real mutação operada nas escolas superiores no século XIX é a da introdução da ciência experimental na Universidade. Dadas as particularidades da universidade brasileira se constituir, mais uma confederação de escolas do que uma integração universitária, essa mutação não iria ocorrer em toda a universidade, mais em algumas das suas escolas.

Nos anos 1980, em crise em todo o mundo ocidental (tanto nos países centrais quanto nos periféricos), a instituição acadêmica apresentava-se como custo para os Estados que assumiam configuração neoliberal. No Brasil, essa tendência a uma subserviência ao neoliberalismo perdurou até meados da década seguinte, quando a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, 9.394/96 (LDB/96) e legislação complementar não mais definiam a Universidade apenas como instituição pluridisciplinar, que associa ensino e pesquisa. A partir de então passou-se a debater, mais fortemente, as causas e implicações desta política para a estrutura e efetivação, a duras penas, da pesquisa do país.

De modo geral, se falamos em uma “modernidade reflexa” no momento de implantação da universidade brasileira como resultado da revolução burguesa de 1930,

podemos afirmar que se observa uma “crise reflexa” na universidade brasileira (ainda à procura de sua identidade) com relação à crise da universidade no mundo.

Do ponto de vista das IES isoladas (PEREIRA, 2003, p. 243), tal crise tríplice nem sempre é absorvida, pela simples questão de que sua própria identidade não está claramente posta. Em outras palavras, não entra em crise quem (a instituição) que sequer se reconhece como tal. Nas sociedades dependentes o próprio capitalismo reserva um “lugar obscuro” para elas – conforme veremos adiante, como uma de nossas hipóteses de trabalho, ao analisar o lugar ocupado por instituições como a FAFICH nesse contexto de capitalismo hegemônico.

2.6 Olhar prognóstico: a revolução comunicacional e o “salto de qualidade” irreversível apresentada como apelo as IES.

Se a universidade é obra síntese de cultura hegemônica, que essa obra civilizatória implica e abriga, desde a era medieval que demarca sua origem propriamente dita, é no bojo do desdobramento dos caminhos da civilização moderna que, nesse momento, a universidade vê colocada “em xeque” seu destino, mas como um destino que não é exclusivamente “seu”.

Nesse momento, conforme Otaviano Pereira, (2006, p.316) a humanidade vive a passagem para um terceiro grande momento em que experimenta uma revolução comunicacional sem precedentes, baseado na metáfora das “três ondas” de Alvin Toffler (1976, p.23), sobre as etapas do capitalismo. A revolução comunicacional representa o campo em que se expressa a densidade dos conflitos de uma civilização que ora alcance o estágio chamado de “globalização” - que não se restringe à globalização da economia, como geralmente se apregoa, mas, sobretudo de relações – num momento em que se aponta para o que alguns autores chamam de “paradigma emergente,” ou novo paradigma, que revolve a maioria dos campos de conhecimento e ação: nas ciências, nas artes, nos valores, na moral, nos conflitos étnicos, no mundo do trabalho, nas novas formulações de gestão e administração de empresas, na sociedade de serviços... e principalmente na passagem para a propositura de uma “sociedade do *conhecimento*” em que o chamado “conhecimento em rede” se torna o campo revolucionário por excelência, detonando o fim dos discursos lineares da modernidade - os discursos pautados na antiga formulação clássica emissor-receptor da teoria da comunicação. Com isso, as epistemologias das ciências modernas entram em conflito pela necessidade de ter

de assimilar novas pautas, como a da inter e transdisciplinaridade dos diversos saberes articulados pelos sujeitos envolvidos com suas diferenças, o que também revolve o intramuros das instituições, notadamente das universidades, então encarregadas não só de produzir como de zelar pela “qualidade” do conjunto de conhecimentos que articula. No campo educacional é o que Maria Cândida Morais, (1996, p.45) em sua tese de doutorado chamou de “paradigma educacional emergente”.

O diagnóstico que aponta o cenário da revolução comunicacional da “terceira onda” como o ambiente interativo real / virtual da produção de novas relações e conhecimentos desdobra toda a civilização para um outro patamar, o de uma “globalização” à espera de uma crítica histórica lúcida. Vale dizer, uma leitura crítica destituída, por um lado, de atitudes meramente detratórias, (“tudo o que é “global” é nefasto) ou, por outro, de assimilações acríticas puramente laudatórias (“a revolução do paradigma científico e informacional vai salvar a humanidade”). Assim, está em jogo um “salto de qualidade irreversível” a ser posto como a prova dos nove nas próximas décadas, uma vez que o paradigma moderno não cumpriu suas promessas de uma “humanidade plenamente madura” - a ideologia do progresso advinda da visão iluminista e da metodologia positivista de recorte “neutro” dos conteúdos da ciência, que a própria universidade via de regra reproduziu, aqui e alhures, em passado recente.

Contudo, não podemos esquecer que, com a crise da modernidade entramos para valer na era da crise do sujeito que essa própria modernidade produziu. Estamos entrando numa outra esfera de remodelação ou “releitura” da natureza e dos limites de ação desse próprio sujeito. Em outras palavras, o lema “nós que amávamos tanto a revolução” - isto é, que imaginávamos, numa perspectiva revolucionária “etapista” tomar o poder para derrotar o capitalismo - já virou passado e hoje o que está em jogo é o conteúdo da cidadania como uma proposta de ação coletiva de toda a humanidade, então em estágio de relação “globalizada”, interativa.

Aqui volta a nossa pergunta sobre os fundamentos da educação, no caso tendo em vista a ação docente e no campo das instituições de ensino superior. A pergunta de nossa pesquisa: para que servem os fundamentos da educação, revolve a natureza e o destino da própria universidade, nesse momento em que ela mesma se vê “puxada para cima” para uma outra esfera em que deverá superar o próprio paradigma moderno a que serviu, para buscar os caminhos de uma instituição diferenciada, no âmbito mesmo de uma “universidade cidadã” entendendo este apelo no marco de uma cidadania global a ser construída como apelo de

entrada num milênio carregado de problemas herdados e ao mesmo tempo de promessas. Vale dizer, no âmbito da “recostura” da universidade está a recomposição da nova natureza desse sujeito de ação, em crise “nela”, intramuros na universidade também “com ela”. Assim, no interior da própria revolução comunicacional da “terceira onda” a crise da universidade é, no limite, espelhamento da própria crise do sujeito moderno. O pensamento habermasiano da perspectiva de uma “comunidade de comunicação”, ou da capacidade dos novos sujeitos de “gerar comunidades interpretativas” no dizer de Mário Osório Marques (1994, p. 65) está em jogo; revolve relações, poder, conhecimento, pesquisa, gestão, enfim, novos caminhos para a postulação de (antigos) fundamentos.

Mas os apelos para uma reinvenção da universidade não se apresentam de forma tão simples e muito menos “automática”. Não é porque entramos em nova etapa da produção de relações no mundo globalizado que “iremos hoje dormir com um paradigma de universidade e acordar amanhã cedo já noutro paradigma”. Isso seria não acreditar no intenso e denso balão de ensaios que essa própria instituição-síntese da civilização significa. É preciso pensar numa ampla reforma da universidade que atenda ao novo paradigma, desta feita com pontos básicos que atendam aos aclamos de uma cidadania global, mas que não se apresente doravante como o “modelo ideal”. Essa foi à tônica do Encontro de Paris, de 1998, já na aurora do milênio. A postulação de uma reforma geral da universidade no mundo todo fora precedida por reuniões nos cinco continentes e seguida de avaliações, apresentando o espelhamento das próprias tentativas localizadas de reforma, como a recentemente experimentada no Brasil. As IES, todas elas, estão no bojo dessa reforma, mesmo as que servem apenas para revelar a descarada ausência de uma “identidade” da universidade brasileira, ainda em construção.

2.7 Da necessidade, emergente da crise, de uma reforma geral da universidade

O discurso da reforma educativa como construção hegemônica, a sua estruturação posterior torna-o fechado conforme Popkewitz, citado por Francisco Ibernón (2000, p.122) que aceita a globalização e o mercado em sua versão neoliberal como a ordem natural das coisas, portanto, (incontestado e incontestável), e que propõe a modernização da educação e a conquista de dois objetivos estratégicos, um de ordem econômica e outro de ordem política.

Sobre isso, a Cepal e a Unesco (1992, p.15), apontam a principal estratégia, que é preciso promover desde o início da década de 90, do século passado, e tem como objetivo:

“criar condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico tecnológico, que tornam possível a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social”.

É nesse sentido, e na rasteira do que alguns autores chamaram de “uma encruzilhada da universidade”, num texto recente, comemorativo de cinco anos do congresso de Paris, em 1998, que podemos enfatizar a idéia da UNESCO, que vem do pós-guerra, da construção de uma universidade “única” não no sentido de “um só modelo”, engessado, mas uma universidade da cidadania global, exatamente pelo compromisso de uma de suas principais características, a diferença sócio cultural, dos povos em permanente vigilância de sua vocação emancipadora, pelo menos em tese.

Ora, está em jogo, no estiolamento de um modelo orgânico da universidade moderna, que serviu ao capitalismo das duas fases anteriores (da revolução industrial e tecnológico-atômica) para a nova fase em curso (revolução produtiva no marco da revolução comunicacional e da “implosão” das antigas formas de relação capital e trabalho). Não é à toa que no mundo todo se fala em reforma universitária. A reforma da universidade brasileira recentemente concluída vem no bojo dessa necessidade de avanço em direção à “cidadania global” - é bom sempre lembrar que esta é uma tese da UNESCO para seu modelo de universidade para o III milênio. Cumpre saber da real força emancipadora das IES brasileira nesse processo, ou sua capacidade de se tornar uma agência social de “abrigo da cidadania”, pelo conhecimento que propicia, constrói, com a comunidade, acadêmica e extra-acadêmica. Mais uma vez a nossa pergunta sobre o para quê da Filosofia, em relação ao trabalho docente reaparece.

A idéia de reforma universitária ganha força no mundo todo e se torna irreversível, uma vez que o fim do paradigma moderno põe em foco a propositura de uma “universidade global” como o grande desafio do milênio. As novas razões para a reforma nada têm a ver com a adequação da universidade às conjunturas sociais, tecnológicas, políticas, ambientais e econômicas que abalam o mundo moderno e que desafiam o País. As razões são ideológicas, revivendo a velha batalha entre sistema do público e sistema privado, sendo que a nova linha é para a desprivatização da educação visando, praticamente, a estatização do sistema universitário brasileiro.

Pensando na emergência de uma reforma geral da universidade (no mundo todo e no Brasil), inspirado no congresso de Paris, Cristovam Buarque discute as “novas razões” para a reforma universitária.

De acordo com o autor, são cinco essas razões:

a) Reformar para Fortalecer a Universidade Pública - A liberação do ensino superior, a partir da metade da década de 90, do século passado, levou a uma expansão desenfreada das universidades privadas no Brasil. Com esse índice, o Brasil transformou-se no país com maior participação privada no ensino superior no mundo. O governo quer reverter este processo. b) Reformar para impedir a mercantilização do ensino superior - O ensino não é mercadoria, é um bem público. A Constituição prevê a educação como dever do Estado, mas garante também a participação da iniciativa privada. No entanto, ao exercer uma função pública delegada, o setor privado deve buscar a qualidade como centro de sua ação. O Estado amparado no seu papel regulador deve garantir esse princípio, orientando a expansão de forma ordenada, evitando a proliferação de instituições caça-níqueis, cujo único objetivo é a obtenção de lucros exorbitantes. As instituições estatais e privadas devem integrar um sistema público de Ensino Superior. c) Reformar para democratizar o acesso - O estado brasileiro precisa prover políticas efetivas que garantam o acesso de jovens de baixa renda ao ensino superior expandido as IES para regiões que careçam de escolas superiores, criando vagas públicas nas universidades não estatais. O desafio da inclusão social é um dos temas centrais da reforma. e) Reformar para garantir a qualidade - A qualidade é indispensável para a garantia do papel social e político da Educação e a Universidade pública deve constituir-se em elemento de referência. A abertura de faculdades, centros e universidades no Brasil nos últimos anos, nem sempre veio acompanhada da devida avaliação e preocupação com a qualidade do ensino, evidenciando uma fragilidade da capacidade de supervisão e regulação. f) Reformar para construir uma Gestão democrática - Democratizar é construir de maneira participativa um projeto de educação de qualidade social, que promova o exercício pleno da cidadania. Profundamente inseridas, na sociedade civil e com uma gestão democrática e participativa, as universidades e as instituições públicas e privadas devem produzir, de forma coerente, uma nova estrutura organizacional que dê sustentação para os desafios presentes e futuros do ensino superior em nosso país. (BUARQUE, 2004, p.14).

2.8 Impasse nas IES isoladas: “re-formar” o que (ainda) não tem “forma”?

Como se viu, a reforma da universidade, no mundo inteiro está na pauta de uma “nova humanidade”, de cidadania plena, de políticas, de contemplação da diversidade cultural, do novo paradigma de ciência, de gestão institucional, de ensino, de pesquisa, de relações, de extensão, de assim por diante.

Uma vez posta à agenda geral de uma reforma e da reforma da universidade brasileira - cuja avaliação não faremos por questão de espaço e principalmente por não representar objeto direto de nossa pesquisa – nesse sub-item nos deparamos com uma constatação que pode nos pôr num beco sem saída, pelo menos aparentemente. Vejamos.

Se é verdade que as IES brasileiras não são universidade in stricto sensu, não encontraram ainda uma identidade, o que a nosso ver será fruto de uma maturação histórica e da capacidade de recostura de seu lugar pedagógico e institucional na cidadania plena que se quer, o que esperar da IES isoladas? Ou, como “re-formar” o que ainda nem tem “forma”, no sentido histórico de ter encontrado seu caminho, sua identidade, e seu espaço social como o locus daquele fundamento da educação que aqui reivindicamos?

Mais uma vez a questão do pano de fundo em que as IES se encontram se coloca como o campo de identificação da natureza das IES e dos múltiplos problemas e desafios. A nosso ver, as IES isoladas cumprem uma tarefa de “democratização” em voga do ensino superior, no arco de expansão da demanda, sobretudo do ensino privado, onde há “espaço” para a falta de “qualidade” institucional, no âmbito de uma sociedade dependente que tudo aceita, num processo de cooptação do mercado. Vamos trocar isso em miúdos: um aluno que estudo numa faculdade noturna, de puro ensino repetitivo, sem pesquisa, advindo de um passado escolar de qualidade igualmente duvidosa, está, no sentido amplo, respondendo a uma demanda social que o mercado cumpre “moldar”. É como se disséssemos: cursar o ensino superior é expressão democrática e de cidadania, então a IES onde estudo está me propiciando essa oportunidade. Nota-se uma função “utilitarista” da própria instituição de ensino superior, onde não entra em questão se o ensino é “bom ou ruim” – ou essa questão tem de ser dissimulada – uma vez que se ressalta a idéia de que “com ele (meu curso superior) eu arranjo emprego, amplio minhas oportunidades”, etc.

Se aprofundarmos um pouco mais na leitura dos caminhos e descaminhos das IES em vista da questão de nossa pesquisa, aí aparece, escancarada, a crise do sujeito numa sociedade

pragmática, que usa a própria revolução comunicacional a seu favor. Essa constatação mostra o centro da crise de identidade, quando pesamos na identidade das IES brasileiras, que ainda têm de encontrar o seu caminho antes de qualquer “reforma” - ou será que uma reforma irá “puxar para cima” as IES nanicas. Se tal acontecer, de forma “automática” estas permanecerão à margem do próprio processo, tendo em vista a composição de seus “sujeitos” no processo e, em tempos de questionamento de cidadania plena, essa suposta “identidade” permanecerá adiada por conta da “passividade” de seus próprios sujeitos envolvidos.

Estamos diante de um impasse histórico. Aqui entra, mais uma vez a questão dos fundamentos da educação num conjunto de instituições “sem rosto”, mesmo com belos PDIs “de faixada”. A pergunta sobre os fundamentos remete, necessariamente, à pergunta sobre a natureza e “destino” das IES. Quanto às isoladas, que têm recebido pouca atenção dos estudiosos, fora discutida de modo especial em artigo alhures (PEREIRA: 2004), “O que você vai ser quando crescer”.

Aqui apontamos para o sentido da metáfora da semente sobre a terra infértil, ou árida, de que fizemos referência na introdução desse trabalho e que reaparecerá em nossa análise. Aqui entra a FAFICH, nosso campo de estudo.

3 - A FAFICH NO CONTEXTO DAS IES BRASILEIRAS

3.1 Breve histórico da contextualização da criação da FAFICH

a) Como se justifica a criação da FAFICH em Goiatuba?

Como é sabido, nas últimas décadas uma política de expansão de IES isoladas ocupou todo o mapa geográfico do país. A FAFICH, de Goiatuba, GO, não está fora desse contexto e justifica historicamente sua criação a partir dos movimentos desencadeados no setor privado de ensino superior no Brasil. Em outras palavras, ela surge com a proliferação de estabelecimentos isolados, a partir da década de 80, do século passado, e com o ideário segundo o qual, através do ensino, reduzem-se às desigualdades sociais. No contexto de uma economia global mundializada, paralelamente há a preocupação em reduzir a pobreza e, conseqüentemente, a exclusão social de uma população sem muitas alternativas. A idéia norteadora, pelo menos “no papel” é que as IES possam fazer sua parte, o que denota uma visão, pelo menos mínima e provisória, de sua função social, independentemente de qualquer “crise de consciência” das elites, num espaço político privilegiado de suas próprias influências no círculo do poder. Contudo, para uma revisão de sua função eminentemente social, resta o conflito entre dar respostas de mercado á sociedade globalizada ou tornar-se um espaço para repensar sua própria identidade e destino como instituição.

Trata-se de uma Instituição de Ensino Superior (IES) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), objeto de análise nesse trabalho, mantida pela Fundação de Ensino Superior de Goiatuba - FESG, sem fins lucrativos, criados pela Lei Municipal nº 88, de 07 de agosto de 1985, com personalidade jurídica, de direito público, jurisdição em todo município, domicílio e fórum na cidade de Goiatuba.

A FESG - Fundação de Ensino Superior de Goiatuba é a entidade mantenedora da IES. A FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - é responsável pela orientação didático, pedagógica e administrativa, tendo o apoio na movimentação de recursos orçamentários previstos para o seu exercício pela FESG. A IES de Goiatuba é autorizada pelo Decreto Federal nº 96.776, de 27 de setembro de 1988.

A FAFICH consiste em pessoas jurídicas de direito público interno da administração indireta criada por lei e pertencentes a entes jurídicos de direito público. No caso específico de

Goiás, nos anos 1980, revela-se um descompasso entre o legal e o instituído na prática dessas fundações isoladas utilizadas para a expansão do ensino superior nos municípios e no Estado.

O município é a menor circunscrição geográfica do país com personalidade jurídica e poder político, ou seja, o município “é uma unidade territorial, com autonomia política, administrativa e financeira, tudo conforme lhes dita a Constituição Federal, a própria Constituição do Estado e a Lei Orgânica dos Municípios” (Bastos 1992, p. 183).

A Constituição de 1988 reforça o papel do município na medida em que este assume parte integrante da Federação Brasileira através de autogoverno e, sobretudo na transferência de “autonomia”, ou seja, a capacidade de editar leis próprias embasadas na Constituição Federal e Constituição Estadual.

O autor Cristovam Buarque, nos aponta que:

as Universidades podem ser fundadas por príncipes, cardeais, presidentes, alunos e professores, mas elas só podem ser inventadas ao longo do tempo pela própria comunidade acadêmica, em sua convivência com o mundo inteiro e com a sociedade onde se situa... Pois,... nenhuma instituição sobrevive muito tempo, se não for capaz de reformar-se, adaptar-se a cada instante às exigências do seu tempo, mantendo-se fiel ao seu papel histórico. (1994, p.25).

Como se nota no texto de Cristovam Buarque, uma IES não surge apenas por decreto, se assim o é, já vem natimorta. Em sua concepção e nascimento, ou ela surge apenas para dar uma resposta (passiva) ao mercado, ou, ao contrário, mesmo inserida no mercado, para questioná-lo, surge para provocar o equilíbrio entre o mercado, que forjou sua criação, e a finalidade de contribuir para uma emancipação social a partir de suas funções e atribuições. À luz da leitura do autor supra-citado, esta segunda alternativa nos parece a mais plausível.

E como se deu a origem da FAFICH?

No caso da implantação da FAFICH em Goiatuba, o movimento em prol de sua fundação partiu, em primeiro lugar, da justificativa do ideário hegemônico de uma elite regional em comandar o ensino no país, com todos os ingredientes da retórica em torno da urgência em “entrar na atualidade” (ou “modernizar-se”) com o discurso explícito do poder político da época sobre a necessidade de se garantir “melhor qualidade” ao ensino em todos os níveis em Goiatuba e região.

Tal processo evidenciou aos municípios o afã de assumirem o ensino superior, muito embora com uma suposição pouco crítica de que os problemas educacionais do país, já não se tratam de quantidade de oferta, e sim, da qualidade proposta por uma prática docente,

fundamentada e embasada teoricamente numa cultura universitária vinculada ao ensino, a pesquisa e a extensão, válidos para sua respectiva época. Considera-se, ainda que, de acordo com a Lei vigente, a responsabilidade do município, está em garantir o Ensino Fundamental, pelo menos em tese, o elo se completaria.

Em segundo lugar, a própria origem do contexto de uma sociedade dependente em que está inserida, a FAFICH, surge sob uma constante pressão da lei da oferta. Uma pressão que aponta para uma expansão, as vezes desordenada e hoje em busca do equilíbrio de demanda, do ensino superior. No marco de uma massificação da cultura, que também busca responder a essa demanda com conhecimentos muito mais técnicos e, portanto, que possibilita uma resposta para a sociedade emergente, no contexto de uma globalização sem tréguas.

Em terceiro lugar, diante da idéia reducionista de que a função educativa da universidade se exaure na formação de mão-de-obra como, mera preparação para o mercado de trabalho, por mais qualificada que fosse essa preparação, a FAFICH, em seus documentos e em suas “cartas de intenção” sequer aponta para uma visão superadora; vale dizer, pelo menos com os traços de uma postura teórico-prática de crítica ao mercado a que serve. É interessante observar que, as Diretrizes Curriculares nem mesmo explicita que tipo de formação para a cidadania e que tipo de formação para o trabalho.

Contraditoriamente, contudo, a presença de disciplinas como Filosofia no conjunto geral de seus cursos. Por quê? Apenas por uma questão de determinação do MEC? O que estariam as disciplinas de fundamento, como a Filosofia e a Sociologia fazendo aí? É mister observar que aqui já apontamos para nosso problema de pesquisa, evidenciado em nosso título, sob a forma interrogativa.

3.2 A FAFICH diante das demandas do mercado

A FAFICH como uma instituição isolada, diante das mudanças que estão sendo impulsionadas, por uma economia dependente, tem procurado estar atenta às transformações mais amplas, que a circundam. Transformações estas, permeadas por constantes mutações internas, muitas vezes forjadas “de fora para dentro” sem muita compreensão de seus gestores, que, contudo, não deixam de torná-la heterogênea.

Promovendo ou alimentando uma flexibilidade institucional que possa situar-se num contexto, que muito embora, sinalizado por determinante estruturais advindas da pressão do

mercado e das regulamentações formais, esta IES isolada não tem como negar suas forças condicionantes que interferem brutalmente no processo de gestão da qualidade do ensino. Nesse aspecto a FAFICH não é em nada diferente das IES isoladas (PEREIRA, 2003, p. 243) do país e põe constantemente á risca sua própria autonomia institucional - que, aliás, começa com a autonomia de seus docentes e gestores, como veremos adiante.

Ora, diante das forças que atuam no mercado, não há possibilidade de pensar em solução para os graves problemas enfrentados no ensino superior sem pensar que a qualidade do ensino tem relação intrínseca e diretamente com os procedimentos de apropriação e/ou construção de conhecimento. Aqui chegamos ao âmago da questão, como questão institucional, mesmo no objetivo de responder aos fundamentos do ponto de vista do docente. No mínimo, não vamos “particularizar” os problemas e muito menos “culpar” as pessoas envolvidas na instituição, que circunstancialmente determina as diretrizes de seus trabalhos.

Em sua fase inicial, a FAFICH investiu em expansão de cursos no sentido de atender a efetiva demanda da região, com aproximadamente vinte e três municípios da região do entorno de Goiatuba. Não descuidando do investimento no espaço físico, buscou colocar em evidência sua finalidade em poder desempenhar, enquanto Instituição de ensino superior, com os desafios que lhes são apresentados, um importante papel social ao atender à crescente oferta de vagas, até este início de milênio.

É em função desse grande papel das IES, e como exemplo a FAFICH em repensar uma formação do ensino superior que contemple o contexto atual através de um ensino de “qualidade” de modo a estar em condições de responder às exigências da sociedade em relação à diversidade do conhecimento, de uma cultura universitária cada vez mais polivalente, que requer construir ou pelo menos viabilizar a construção de saberes adequados ao mundo atual. Em outras palavras, um ensino fadado a estar à mercê de um pragmatismo de mercado (incluindo o de idéias e sua própria crítica), para dar conta de suas finalidades e atribuições.

O fato de a FAFICH ser uma instituição pública municipal, não contando com nenhum “financiamento extra” – verbas para pesquisa em agências de fomento, que mal atendem a outras IES com “poder de fogo” para apresentar e sustentar seus projetos - a instituição desde seu nascedouro é mantida apenas pelas mensalidades dos alunos, como acontece na maioria das isoladas, muito embora sendo um valor irrisório que justifica somente a sua própria manutenção. Ora, se, obviamente o orçamento, que advém de mensalidades, é canalizado para um esforço em manter um “ensino de qualidade” (sem pesquisa),

considerando ser uma Instituição que não possui uma saída institucional para financiamentos adequados, acaba investindo no ensino “ignorando” a pesquisa e extensão.

Dessa rápida constatação, emergem questões em torno de uma centralidade de um ensino dito “de qualidade”, sejam em seus fundamentos (Filosofia, Sociologia, Antropologia, História...) seja em suas práticas integradas. Uma instituição de ensino superior como a FAFICH pode tornar-se refém de uma situação dada, e encontrar-se impossibilitada, na prática, de uma reflexão sobre seus próprios caminhos, sobre qual o “modelo” de educação superior a que está servindo, mesmo quando o faz abstratamente nos documentos oficiais que lhe dão assento ou avaliação.

Qual é, então, o papel da instituição, do ponto de vista de sua contribuição social, enquanto espaço de construção de um conhecimento emancipador, responsável, pelo menos em desenvolver em seus alunos a capacidade de enxergar o mundo, através de um olhar mais crítico e acima de tudo entender o mundo em que dele faz parte? Se isso não é mais possível no velho paradigma (mais adiante trataremos da crise do sujeito), como garantir a velha e marxiana “transformação do mundo” pelo menos como agente de cidadania? Ou: por exemplo, para que serve, afinal, a Filosofia, num momento em que o mercado “senhor de tudo”, tudo coopta a seu favor, com seu pragmatismo imediatista?

Antônio Joaquim Severino, um autor sabidamente afinado com o lugar da Filosofia na Educação, mesmo em se tratando da formação profissional, argumenta que, além de nossas estratégias de construção de uma existência digna e ética, no Brasil as exigências do mercado, têm contribuído, mesmo na formação acadêmica, para a resposta social a um sistema econômico baseado muito mais na exclusão do que na igualdade social. Aí não há idealismo filosófico que sustente uma suposta formação da “consciência crítica” sem que o trabalho docente recaia em pregações moralizantes e sem efeito. O aluno que (mal) lê Marx na universidade, estará pronto para reproduzir o sistema depois de sua formação por conta da sensação de inutilidade dos discursos acadêmicos. Severino defende que:

...o profissional que precisamos formar para atender as demandas específicas de nossa sociedade precisa enfatizar uma formação geral básica para inseri-lo numa sociedade histórica, na qual além de uma função técnica, deverá desempenhar um papel eminente de um cidadão político, que prevalece a idéia como critério radical à determinação do mercado. (2001, p.156).

A universidade não deve manter-se isolada frente às transformações históricas ocorridas no contexto econômico e social. Ela deve ser, pelo menos enquanto nossa visão

alcança, o lócus para se repensar a ação do sujeito, mesmo diante de sua crise de identidade. É papel da universidade propiciar uma formação que não esteja a serviço puramente aos interesses de produção do sistema econômico e financeiro. Cumpre investir o que pode para propiciar uma formação profissional, cultural e humanística que possibilite o profissional cidadão situar-se criticamente diante de uma sociedade constituída por interesses emergentes impostos pelo poder dominante que tem se tornado cada vez mais excludente, reforçando a grande desigualdade social. Mas isso na universidade só tem um caminho: a construção de um conhecimento emancipador, tendo como centralidade um novo paradigma de pesquisa, centrada no coletivo com suas questões sócio-educativas e existenciais básicas. É preciso, em última análise, “existencializar” o conhecimento para que o sujeito em crise possa ser reinventado, ainda que em doses homeopáticas da ação coletiva de cidadania plena. Mas aqui não vai nenhum “receituário” para as IES, notadamente as isoladas, se estas, já em seu nascedouro não enxergam esse caminho.

3.3. A Política de Expansão do Ensino Superior, a FAFICH e os fundamentos do ensino que propicia

Uma instituição de ensino superior, e em especial a FAFICH, não está isenta da responsabilidade de nortear reflexões em torno de uma nova política para a Educação Superior, em que está incluída, mesmo que “por osmose”. É sua parte de contribuição como “sujeito institucional” do processo. Repensar seus caminhos nesse contexto ora conturbado e mesmo desalentador, é ajudar a repensar até mesmo uma demanda privativista em exaustão, a qualidade de oferta e a própria “crise” a que já aludimos. No limite, ajudar a pôr em questão a identidade das IES brasileiras. Mas isso ela (a FAFICH ou qualquer outra) só o faz na reflexão da qualidade do ensino que propicia. Urge uma gestão verdadeiramente “política” que coloque a formação profissional superior em sintonia com o tempo presente e com a sociedade que a criou e a mantém, assumindo um papel de relevância política e social na construção de um mundo novo, no qual cada cidadão possa usufruir o direito de cidadão que lhe é assegurado.

Estamos pensando, primeiramente, no “cidadão aluno” (ou aluno-cidadão, a ordem não faz diferença) que ela recebe, via de regra já excluído, de um ensino anterior, (fundamental e médio) “de qualidade”; ou pelo menos sem a plena condição para uma vida

universitária que o faça, prioritariamente um “leitor” de seu próprio mundo (FREIRE, 1980, p.28), como condição de possibilidade prévia de sua própria emancipação. E aqui volta a relação com os fundamentos – o que não se torna um desafio apenas para o professor.

Para tanto, o Ensino Superior oferecido nas universidades brasileiras e em estudo a IES de Goiatuba, frente às exigências do mundo contemporâneo, a ser interpretado pelo seu coletivo (alunos, professores, gestores, comunidade) deve encontrar formas de enfrentamento da “crise” na qual está posta, pela construção de um projeto de desenvolvimento institucional que leva em conta as condições político-sociais da população, (e do próprio aluno, portanto,) ousando formar, cada vez mais, seus protagonistas, a partir de uma proposta político-institucional que estabeleça efetiva relação com a sociedade.

Várias podem ser as maneiras de responder aos desafios de repensar o papel da universidade, nesse momento singular da vida nacional. Dias Sobrinho (2000, p.32) nos chama a atenção para o desafio da construção de um processo de educação que tenha na qualidade seu pressuposto fundamental de re-significar o sentido da vida, resgatando no homem a sua verdadeira humanidade.

Para ele, a universidade de hoje deve tematizar a sua função formativa. Na formação de pessoal de nível superior, considerando a significação social dos conhecimentos e habilidades como um dos importantes critérios de qualidade acadêmica.

Seria ingênuo pensar que a tecnologia que sustenta o mundo globalizado venha contribuir para atenuar ou enfraquecer a grande parcela da exclusão social, que denuncia esse país, a nível mundial.

Enquanto não for um salto irreversível, mas para um sentido humanizador de seu usufruto, a tecnologia é um subproduto do modelo econômico que tem promovido a exclusão e a universidade deve ser um espaço de reflexão sobre possíveis caminhos para combater a exclusão social. Sobretudo o conhecimento e a informação são instrumentos que contribuem em grande parte para diminuir as mazelas que compõe o quadro dos excluídos deste país.

Esta parece ser a questão principal da universidade, em geral, se comprometida com uma formação capaz de propor políticas realmente emancipadoras, de tal sorte que se possam trilhar os caminhos da construção de um desenvolvimento social e humano. Tendo nas instituições universitárias a base de sustentação para o cumprimento de sua mais fundamental missão da sociedade contemporânea, qual seja o combate às mais perversas “doenças” sociais do tempo atual que é a marginalização e a exclusão social. Aí os problemas de fundamentos

passam a ser articulados não de forma abstrata em um ensino livresco, “desencarnado” da realidade aliás, típico de frios compêndios de Filosofia.

A FAFICH assim como outras instituições de ensino superior, no Brasil têm confrontado com impasses e limitações na formação dos cursos oferecidos, tais como a estrutura interna e externa que refletem em todo processo educacional tanto na gestão, docência, no administrativo, no aluno vítima de escola despreparada, e no próprio contexto em que ela está inserida, o de uma sociedade dependente.

É preciso dizer que não estamos aqui advogando contra o mercado, para supostamente bater de frente com ele, de forma inútil. Estamos perguntando sobre a capacidade de a FAFICH construir o equilíbrio entre o “mercado, senhor de tudo” - inclusive da tendência neoliberal de esvaziamento do Estado - e as portas possíveis de emancipação que pode surgir mesmo de um ensino (com interrogações, desafios, perguntas de pesquisa) não voltado apenas para sua passiva sobrevivência.

3.4. Papel Social da FAFICH

Diante dos desafios que estão postos a FAFICH, marcados por uma expressiva exclusão social, ainda se pode afirmar que esta IES de Goiatuba tem contribuído para diminuir em parte a exclusão social. Esse fato fica assinalado na qualidade de vida da população ou dos egressos desta instituição.

Por possuir Goiatuba e as cidades vizinhas uma economia voltada para a agricultura e a pecuária, percebe-se que os ex-alunos dos cursos de nível superior, oferecido por essa instituição, estão conseguindo se inserir no mercado, de ³formal. Notadamente muito desses profissionais se encontram no mercado formal, ou seja, tem encontrado seu espaço em empresas públicas ou privadas. Na área da educação os profissionais se encontram em sua maioria em escolas da rede pública ou privada e aqueles que estão atuando no ensino superior nas universidades da região. E no mercado informal, estão aqueles profissionais que optaram por abrirem seu próprio negócio, atuando como consultores, etc.

O processo de expansão principalmente em Goiás, nas últimas décadas, tem se dado, por exemplo, com a interiorização do ensino superior que é mais recente, sendo característica

³ Fonte: pesquisa sobre os egressos da FAFICH- PDI – Plano Desenvolvimento Institucional.

dos anos 1980, e está associada à instalação de instituições fundacionais municipais. Vale ressaltar a questão da falta de uma política de investimento na qualidade tanto dos cursos existentes como na consolidação de implantação dos demais, tem tornado o efeito dramático produzindo resultados que não asseguram uma suficiente promoção de seus egressos a qualidade nos níveis de graduação oferecida enquanto instituição no exercício no seu papel social.

Essa é uma realidade atual que traz a prova, universitários, portadores de diplomas devidamente reconhecidos e com um número cada vez maior. Entretanto, os mesmos diplomas não são capazes de possibilitar condições de oferecer uma cidadania digna, ou fazer diferença nas desigualdades sociais e crônicas desse País. Neste começo de século cabe ressaltar que não existe um mapa ideológico. Percebe-se uma crescente exclusão social bombardeadas pelas mudanças das décadas de 80 e 90, do século passado.

Goiatuba é um exemplo dessa realidade vigente. A expansão de inúmeros cursos em caráter temporário responsabilizou-se por um número expressivo de egressos dessa Instituição, diplomados, porém, grande parte desses egressos, excluídos do mercado de trabalho.

Quando foi implantada a FAFICH, em Goiatuba, visava atender a uma demanda que era o curso de Administração Rural, considerando ser, sobretudo naquela época uma região com uma economia voltada para uma considerável produção na área da agricultura e da pecuária e cursos na área de formação de professores, por não haver nas cidades vizinhas. Na época atentaram para esses cursos. Durante vários anos, a FAFICH, funcionou apenas com esses cursos. Os professores eram vindos de Uberlândia, Goiânia etc.

Os egressos dessa Instituição como os alunos do curso de administração, foram encontrando espaço no mercado local e região: nas empresas públicas, grande número de alunos bancários, empresas privadas, houve criação de micro-empresas, empresas de pequeno porte e outros já eram donos de algumas empresas da região.

Os profissionais da área de educação foram ocupando seus espaços nas escolas de Goiatuba e região em escolas públicas e particulares, em algumas empresas, outros montando sua própria escola. Alguns prosseguiram aperfeiçoando seus conhecimentos e estão ocupando seus espaços em Instituições de nível superior, como: na própria FAFICH, e em outras Instituições, ULBRA, UEG em Anápolis, em Morrinhos, em Itumbiara, em Catalão, em Caldas Novas e em outras universidades como: Araguari, Ituiutaba, Universidade Católica de Goiás, UFG – GO, Rio Verde, etc.

A política de expansão, principalmente em Goiatuba promoveu, com a ideologia de atender a demanda de uma sociedade globalizada, até mesmo, levando em consideração que esses cursos existentes, já não mais atendiam a realidade da economia atual. A LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 939.4/96, que prevê novas exigências como na área específica para atuação no Ensino Fundamental e médio. Surge também uma nova política na área da agricultura e pecuária que instiga tanto a FAFICH, como muitas outras Instituições isoladas no Brasil de Ensino Superior para abertura de novos cursos, contando com um aumento bastante acelerado, inclusive dos famosos cursos aligeirados.

A implantação desses cursos se deu de início em convênio com a FAFICH/UEG, posteriormente, implantados na própria Instituição-FAFICH, conhecidos como: Licenciatura Plena Parcelada em diferentes áreas da educação como: Letras, Matemática, Artes, Educação Física, História, Geografia, Biologia e alguns cursos técnicos de nível superior, etc. Esses cursos tendo como funcionamento em finais de semana e concentração de aulas nas férias de janeiro e julho, com duração de quatro anos, os cursos de licenciaturas, os já conhecidos (cursos aligeirados) para atender uma demanda proposta pela reforma educacional sem sequer pensar em uma qualidade que corresponda uma formação mais ampla e emancipadora.

Seria ingenuidade dizer que a FAFICH tem respostas para os graves problemas da exclusão social de Goiatuba e região. Até mesmo porque ela faz parte de um contexto que sofre as mesmas influências econômicas, políticas e sociais deste país, que atuam no interior desta Instituição de Ensino Superior, interferindo no seu processo como um todo. Seu destino ou seu futuro como instituição superior estará numa “outra qualidade” do ensino que propicia, desde que consiga agregar os fundamentos (para que serve a Filosofia?) à sua própria autocrítica, como suporte para uma transformação e humanização das relações sociais, sempre em jogo .

3.5- Quem é o Professor da FAFICH?

O pensador espanhol, Jose Ortega y Gasset, afinado com uma linha historicista da Filosofia, com rara felicidade deixou-nos uma definição muito usada nos meios acadêmicos: “eu sou eu e minhas circunstâncias” (apud SCIACCA, 1970, vol. 3, p. 196). Trazendo esses dizeres para nossa dissertação, o que dissemos a respeito da FAFICH no capítulo anterior está

umbilicalmente ligado a essa pergunta sobre quem é seu professor. Quando um profissional tem uma formação sólida e a instituição não o ajuda, ela o “puxa para baixo”, roubando-lhe sua suposta “qualidade”; quando o profissional não tem uma formação sólida a instituição pode (e deve) até ajudá-lo, mas cumpre saber que seu desempenho compromete a “qualidade” da instituição. Ora, nem sempre o professor é ruim “porque quer”, mas porque não consegue “ser melhor”, por razões pessoais ou institucionais. Em outras palavras, docente e instituição são trabalham “em sintonia,” por viverem os reflexos de uma mesma realidade.

Assim posta as coisas, a pergunta de nosso subtítulo: “quem é o professor da FAFICH?, a nosso entender não deve ter um endereço apenas subjetivo, individualizado, ou apenas de identidade burocrática. Aponta para suas circunstâncias, para uma instituição que o “molda” (o aperfeiçoa ou o diminui) do ponto de vista da profissionalidade docente. Não há como conhecer um sem o outro. É esse professor, “produzido” pela instituição, que deve por sua vez produzir um ensino, seja quando pergunta pelo que faz, se auto-avalia, seja age rotineiramente sem avançar no sentido último de sua ação que, em tese supõe sua própria auto-emancipação.

É a partir dele, mas de um docente situado - envolvido com alunos, gestores, comunidade, tempo histórico, enfim “circunstâncias – que fazemos aqui nossa questão de pesquisa, sobre a utilidade da Filosofia e dela extraímos os depoimentos dessa pesquisa de campo em torno da leitura de seu próprio desempenho, seu cotidiano, suas limitações”.

Para aprofundar em nossa questão de pesquisa, fomos conduzidos à percepção inicial de que o professor da FAFICH vive um contexto em si mesmo produtor de conflitos inerentes ao processo educacional que se justifica pelas influências internas e externas intrínsecas ao contexto da sociedade atual. Tais conflitos apontam para as causas econômicas, políticas, sociais, profissionais que para alguns docentes, os impulsionam a repensar sua atuação e sua identidade profissional. Para outros, funciona como um convite a acomodação profissional por não acreditar na existência de possíveis caminhos, para as prováveis respostas. Até aqui, nenhuma novidade.

Em tal contexto complexo, o docente da FAFICH se depara com questões que apontam para a necessidade de:

- a) construção de um espaço democrático na busca da autonomia e emancipação docente;
- b) descentralização das decisões acadêmicas;
- c) envolvimento e espírito de cooperação para superação dos mecanismos de controle;

- d) articulação teoria e prática, tendo como responsabilidade o compromisso social;
- e) combate contra visão imediatista que submete a Instituição ao utilitarismo de uma produtividade e de uma eficiência que têm no quantitativismo e na fragmentação como características fundamentais;
- f) construção de um projeto de desenvolvimento institucional que leva em conta as condições político-sociais da população, ousando uma formação profissional, a partir de uma proposta político-institucional que estabeleça relação com a realidade atual..

Esse é, de certo modo, “um” professor da FAFICH, se considerarmos os “inquietaos”, insatisfeitos com “suas circunstâncias” (ou com a instituição que “o molda”) que vive uma constante luta na conquista de um espaço de autonomia, emancipação e de sua identidade profissional. Em outras palavras, aquele que supostamente pergunta pela utilidade da Filosofia em tese, que se torna sua “ferramenta teórico-prática” de emancipação. É principalmente esse professor “atenado” com seu mundo, suas circunstâncias, que põe em questão sua profissionalidade e os “frutos” de seu trabalho, que se torna o interlocutor de nossa pesquisa de campo.

4 - OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO VISTOS “POR DENTRO” – A PESQUISA DE CAMPO

4.1 - Para que servem os fundamentos da educação?

Essa pergunta pressupõe uma reflexão sobre a formação e prática dos docentes dos cursos de nível superior oferecidos pela FAFICH de Goiatuba.

O docente da FAFICH frente à condição de perplexidade e dos inúmeros dilemas, entre os mais diversos contextos que influenciam no campo do saber e do atuar na vida cotidiana do seu trabalho docente, tem se deparado com limitações que interferem na essência da natureza profissional do seu trabalho docente.

Tal situação remete à seguinte constatação: o professor do ensino superior assimila um conjunto de discursos afinados com uma crítica pedagógica fundamentada por autores empenhados em compreender os problemas educacionais de diversas ordens no campo do conhecimento. Cabe indagar: quando esse professor enfrenta o “cotidiano”, da ação docente, por que a relação teoria e prática lhe parece apresentar um hiato, mesmo diante de um discurso esclarecedor, crítico, reflexivo, tão evidente em IES isoladas, como é o caso da FAFICH de Goiatuba? É que tal hiato acaba se tornando um impasse aparentemente indecifrável, que, por sua vez, conduz à inquietante pergunta que deu o título à nossa própria pesquisa: Fundamentos da Educação no interior de uma IES – Formação e prática docente dos cursos da FAFICH- Goiatuba/GO.

Afinal para que servem os fundamentos da educação?

A pesquisa aponta para questões de fundo que podem ser lidas a partir da abrangência de contexto sócio-histórico no qual a FAFICH e, por extensão, seus docentes, sobretudo aqueles desejosos de uma prática pedagógica emancipadora dos sujeitos envolvidos (com ênfase no aluno) se situam, numa imersão social mais complexa do que imaginamos num primeiro momento.

Considerando a atuação de um docente frente aos seus impasses - onde formação inicial e continuada, trabalho individual e coletivo, e ensino e pesquisa (e extensão) se encontram – e pelas evidentes questões de contexto das IES, verificamos, de saída, que este (suposto) professor com boa base de “conteúdo” - trazidos de sua formação inicial, não

apenas “livresca” - encontra-se diante de limitações estruturais, resultantes de uma sociedade dependente que são a ele apresentadas (ou impostas) de diversas formas:

- a. do ponto de vista institucional, por exemplo, em instituições que se auto-maqueiam (vide seu PPI), para “vender seus produtos”;
- b. do ponto de vista sócio-econômico, por exemplo, do aluno que ele recebe, a cada ano, advindo de escolas despreparadas e, sem condições até mesmo de enxergar seus próprios limites, via de regra o acusam: tal professor “não sabe transmitir conteúdo”;
- c. do ponto de vista acadêmico (ou de herança acadêmica) por exemplo, na ausência de uma cultura da pesquisa, e tudo isso gerando impasses numa prática docente forjada num ensino repetitivo.

Pelos impasses acima expostos, não se resumem a problemas de “qualidade” do docente: talento, ou “vocaçãõ” para dar aulas, etc.

A FAFICH como outras IES se encontra diante de situações estruturais de uma sociedade economicamente dependente e que expande um ensino superior de qualidade político-social, que cria um ensino à sua imagem e semelhança, resultando, assim, em impasses aparentemente insolúveis a uma ação docente mais plena (crítica, reflexiva, autônoma, emancipadora etc.). Como consequência desses impasses, o professor corre o risco de perceber o seu embasamento de fundamentação teórico-prático resultando em abstrações - sob a forma aparente de “discursos pedagógicos abstratos, de efeito subjetivo” ou algo similar. Em outras palavras, e usando de uma metáfora já sobejamente conhecida., resta-nos a impressão de que tal professor às vezes “prega no deserto”, quando tenta articular a “qualidade pessoal” de sua formação com a “qualidade institucional” (incluindo os alunos que recebe) da IES onde se encontra. O professor que “prega no deserto” na verdade é aquele professor afinado com o “puro ensino”, repetitivo e “moralizador” das consciências, sem a estratégia emancipadora, do próprio princípio pedagógico e educativo da pesquisa” (DEMO, 1996, p.213), despido da “existencialidade que a própria pesquisa como intervenção no real propicia.

Cristovam Buarque aponta para a questão da falta de pesquisa na universidade, por conta do que já salientamos de uma ausência de sua “cultura”. Nas IES isoladas, essa questão se torna ainda mais dramática, uma vez que no ritmo de um “mercado, senhor de tudo” o encontro do lugar pedagógico e emancipador da pesquisa têm passado por um

processo de total descaso, desconsiderando-se seu papel emancipador, mesmo na pura formação profissional de seus egressos, quando afirma,

...a simples igualdade entre as funções de pesquisa, ensino e extensão não é, suficiente para que se justifique plenamente. Para o ensino cumprir seu papel é preciso criar nova forma de transmitir conhecimento. Deve-se levar a comunidade a enfatizar a formulação de novas perguntas de respostas alternativas, a usar o máximo da dúvida ao invés da tradição de transmitir velhos conhecimentos já consolidados, a romper com a arrogância dos donos do saber, que diversos professores assumem. (Buarque, 2000, p.135).

Por que, para falar do trabalho docente e do lugar pedagógico da fundamentação (Filosofia) temos de tratar da “qualidade institucional”? Exatamente porque esta não se encontra apenas na cabeça das pessoas, isoladamente, mas num projeto coletivo de ação institucional por sua vez ligada a um contexto que demarca o sujeito coletivo em que o institucional se apresenta como o grande respaldo das ações individuais e coletivas. Uma instituição social inserida num contexto é o lado de “minhas circunstâncias” de que lembra Ortega y Gasset. Daí o fato de nos ocuparmos muitas páginas desse texto em torno da instituição para falarmos dos fundamentos da educação e sua potencialidade emancipadora.

4.2 Os procedimentos da pesquisa de campo

A teoria da análise utilizada para o estudo dos depoimentos dos professores e alunos ao ser atribuído valor ao contexto do enunciado, esse passa a não ser mais considerado ato individual, pois o indivíduo não estaria constituindo de forma isolada a ação docente, e sim, a mesma torna-se reflexo das influências internas e externas de uma instituição de ensino superior inserida em uma economia dependente. Para tanto, passa a ser então uma visão coletiva do contexto atual.

A análise da fundamentação teórica objetiva, observar a distância entre o PPI e a ação docente, dos cursos de nível superior oferecidos pela FAFICH de Goiátuba. Essa realidade que é expressa nos depoimentos dos entrevistados, tanto dos professores como dos alunos.

Muito embora tendo como proposta no PPI da Instituição uma prática docente reflexiva, democrática e emancipadora, o que é caracterizado no interior da Instituição é uma prática isolada e fragmentada, composta por atividades mensuráveis em termos quantitativos, com pouco tempo destinado à reflexão e ao espaço de estudos. E isso tem constantemente posto à prova a cerca da operacionalidade acadêmica. Expõem-se assim, os professores a uma realidade em que todos devem competir com seus pares, dificultando a integração de um trabalho coletivo e de práticas mais solidárias e mais produtivas.

O educador Luckesi aborda para a força da ação humana exercida coletivamente sobre o espaço que possibilita ao ser humano compreender e descobrir o seu próprio modo de agir. “A ação docente como um ato coletivo pode atuar sobre a realidade despertando e desenvolvendo o entendimento, a capacidade de compreensão de níveis de abstração mais complexos”.(Luckesi, 1994, p.14).

Convém ressaltar que, uma prática coletiva e consciente que visa transformação exige compromisso e decisão do docente em usar sua capacidade de agir e refletir para se inserir criticamente no processo educacional com uma atitude objetiva de compreensão da realidade. Sobretudo, deverá ser uma prática que propõe transpor os limites impostos pelo mundo, e atuando sobre ele, na tentativa de transformá-lo na busca de uma formação profissional comprometida com a transformação social.

Essa prática exige rumos críticos, propostas transformadoras, caminhos para mudança, experiências inovadoras, contestações, discussões e debates que se fazem necessários na fundamentação teórica na contribuição para uma formação de base e do bem estar coletivo.

A autora Chauí afirma:

o discurso competente é um discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram pré-determinadas para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo sua própria competência. (2006, p.19).

Historicamente o discurso instituído tem sido uma questão complexa do ponto de vista teórico, na medida em que a prática instituidora do social é ação de sujeitos que são instituídos. Sobretudo na FAFICH assim como em outras IES o espaço do discurso é instituído de forma em que a autonomia se torna circunstancial. Entendendo que o professor no seu dado discurso se limita a situações como uma prática desarticulada da pesquisa, com insuficiência teórica e os reflexos do aluno despreparado que a instituição recebe todo momento.

Assim sendo, a prática docente na FAFICH, partilha dos mesmos princípios que norteiam a práxis contraditória do espaço acadêmico. Isto porque, estamos todos submetidos às regras, exigências internas e externas e procedimentos burocráticos que nos aparecem como determinantes e impessoais, que interferem no andamento e no resultado da formação profissional desta IES.

Qual seria, portanto, o papel do professor e como ele poderia enfrentar essa realidade de uma pseudo-autonomia?

Diante das afirmações dos autores, acima citados parece ser complexo a questão da liberdade docente. Essa liberdade docente seria circunstancial?

O professor em termos práticos, o seu sucesso individual e coletivo, isto é, da ação do grupo na luta pelo poder acadêmico e da história através da ação, é determinado pelas condições e circunstâncias que o envolvem. É condicionado e condicionador da história. Tem um papel específico na relação pedagógica, que é a relação de docência.

O educador da FAFICH é aquele que, tem adquirido um nível de embasamento teórico necessário para o desempenho de sua atividade, ao ensino e à aprendizagem. Na práxis ele assume o papel de mediador entre a cultura elaborada acumulada e em processo de acumulação pela humanidade, e o educando. Ele exerce o papel de um dos mediadores sociais entre o universal da sociedade e o particular do educando.

Concordando com Freire, quando ele diz:

...onde há vida há inacabamento. Portanto, dotados de “inteligência”, somente entre nós humanos este inacabamento tornou-se consciente, e assim, percebendo-nos limitados por natureza, colocamo-nos num processo constante de busca, o que nos possibilitou criar ferramentas para transformar o suporte, entre elas a linguagem. E foi neste processo que, historicamente, fomos, a partir dos materiais que a vida oferecia, construindo nossa forma de intervenção, observando e nomeando o que produzíamos a partir destas intervenções, e assim

criando o mundo. Esta é uma competência humana, nossa capacidade de “inteligir” o mundo, a realidade, de compreendê-la. E por inteligir o mundo, é capaz, de comunicá-lo, encontrando desta forma sentido para a vida humana, para a nossa própria existência. (1996, p.55).

De acordo com a concepção de Paulo Freire, o desafio do docente da FAFICH em sua fundamentação teórica deve ser pautado em sentido e significado crítico, consciente e explícito. A alienação de seu trabalho ocorre quando ele ignora a realidade à sua volta, e reduz seu trabalho a uma rotina de sala de aula, cujo objetivo restringe-se à mera transmissão de informações, postura que não condiz com seu papel de educador.

Educar é, segundo Paulo Freire, (1979, p.23) completar porque o homem é ser inacabado, que sabe disso e por isso se educa. O saber se faz através de uma superação constante, por isso não pode o professor se colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo (é preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade).

Para Eni Orlandi, (1996, p.24) o discurso autoritário perde seu sentido na prática pedagógica. Segundo a autora, o discurso do professor deve se tornar polêmico, "efeito de sentidos e não transmissão de informação". Tornar o discurso polêmico é "ser ouvinte do próprio texto e do outro". Para tanto de acordo com a autora, o discurso autoritário é surdo.

Para a autora transformação do discurso pedagógico possibilitará a revisão da práxis pedagógica, que sairá de dentro do espaço acadêmico para as ruas, invadindo a vida, o mundo. A postura do professor influencia a postura do aluno, e o seu posicionamento de ouvinte, de aceitação da polêmica no diálogo, abrirá o caminho para a crítica e a conseqüente discussão da realidade.

A realidade do contexto atual necessita ser levada para as salas de aula através das discussões, de posicionamento crítico em uma parceria, professo/aluno na busca de transformação dessa sociedade atual.

Essa parceria servirá de instrumento para um posicionamento, não só de indignação, e sim, de responsabilidade política e social de se sentir sujeito dessa mesma sociedade para transformá-la. Isso ocorrerá na superação da acomodação, que condena o professor à repetição dos conteúdos isolados do contexto histórico, da submissão, do sentimento de impotência do docente frente à sua realidade, impedindo o resgate da confiança de que o mesmo pode criar na presente ação de confrontação na busca de um futuro melhor, que

rompa com a tradição de submissão do passado e do presente, na busca de uma autonomia emancipadora.

Esse é o desafio do professor das IES isoladas, uma vez conscientes das limitações que são inerentes, não só no contexto da FAFICH, e sim, de todas as IES no contexto de uma sociedade dependente. Esse princípio dependerá do papel do professor na fundamentação de uma prática política e filosófica em uma formação consciente da capacidade de aprender a aprender que poderá exercer mudanças na transformação da sociedade atual em uma sociedade mais democrática e emancipadora.

O referencial teórico desenvolvido na ação docente deverá discutir as atuais mudanças em uma prática dialética, em um processo pautado em uma ação que torne os alunos conscientes da importância de uma ação coletiva, frente aos problemas de toda ordem que são enfrentados, pela sociedade que tem refletido intenso movimento de contradição que ora, é instaurado no cotidiano de cada um. Além da condição objetiva de contradição que é provocada, é necessário, portanto, a reflexão da prática como movimento gerador da consciência crítica e da ação de cada sujeito no processo de transformação.

Diante desse processo, de hegemonia no campo educacional, expansão desordenada de cursos sem prever qualidade e de forma mediatizada por discursos ideológicos na defesa de atendimento descentralizando para atendimento da região, exige-se um repensar da fundamentação teórica na busca talvez de um ensino melhor para trilhar novos rumos e melhores caminhos.

Estas mudanças em curso estão exigindo nova postura, uma nova atuação do Ensino Superior para uma nova forma de traduzir as determinações do mundo em que vivemos.

Cumpramos repensar uma formação profissional de nível superior mais crítica, mais politizada, mais autônoma e mais cidadã? Mas isto basta? Não recairíamos em abstrações se a instituição permanece à mercê da lógica de um capitalismo hegemônico com seus efeitos, às vezes dissimulados em uma sociedade dependente? Embora absolutamente necessários de serem examinados nos tempos atuais em todas as sociedades e em todas as culturas sem exclusividade nem rejeição.

Para se conquistar um espaço de autonomia, no Ensino Superior, faz-se necessário construir caminhos, onde os rumos estão indicando postura política, espírito coletivo, consciência crítica, compromisso profissional dos docentes da educação, para superação dos

impasses e limitações em que a estrutura de um sistema historicamente autoritário tem imposto.

Uma ação mais consciente e coletiva que entende o seu papel de educador como um ato político, isto é, que contribua para interferir por dentro, no processo. Uma ação coletiva transformada em um instrumento de mudanças dessa sociedade dependente em uma sociedade mais justa, mais digna e mais autônoma.

Mesmo diante dos impasses e limitações, o professor através de sua fundamentação teórica, ao colocá-la na prática, ele poderá encontrar, na práxis, caminhos alternativos. Pois é no interior das lutas, em um conjunto de ações dialetizadas, intencionalizadas, ainda que conflitivas, que possam apontar para novos rumos e caminhos na conquista de um novo espaço, mais justos e emancipador para todos: alunos, professores, comunidade. É agindo sobre essa realidade que podemos modificar a realidade do que já está posta e oferecer resistência que se processa no interior da instituição, as vezes dissimulado em ideologias que propagam pseudo-mudanças e apontam nossos discursos e fundamentos para uma situação de mera abstração. Ainda é possível observar grande expectativa por parte de alguns docentes no sentido de acreditar em mudanças.

Nesse contexto atual que prefiro denominar de “um processo em mudanças da sociedade”, aumenta a responsabilidade do professor na sua prática profissional.(grifo nosso).

Ao professor da FAFICH, está posto um desafio: entender a necessidade de pautar a sua prática vinculada à práxis de uma ação docente que conscientize ao aluno que é através de sua própria ação que poderá modificar o meio em que o cerca. E que o papel do professor na fundamentação de uma prática consciente, na sua interação no contexto da trama das relações sociais, será capaz de propiciar ao aluno a entender que a sociedade tende a ser arrastada pela indústria da alienação e da submissão. Portanto cabe ao docente da FAFICH, não se omitir em intervir nesse contexto atual através de sua ação, na busca da superação de um espaço que o condiciona liberdade de pensar e agir.

4.2.1 Procedimentos técnicos

Nossa pesquisa em foco apresenta uma rica possibilidade de abordagem, levantamento e interpretação de dados, em três frentes de trabalho.

a) Numa primeira frente, a revisão de literatura sobre a vida acadêmica das IES no Brasil, desde suas origens, como o fizemos anteriormente, para uma visão da natureza e contexto da FAFICH: seu “tamanho” acadêmico, suas possibilidades e, notadamente suas limitações. Nessa revisão de literatura uma visão dos fundamentos da educação, do ponto de vista da educação superior, quando tangenciamos questões como relação teoria e prática, produção de conhecimento, relações intrínsecas entre conhecimento e realidade, atribuições da universidade, em tese como o “locus” do conhecimento emancipador pelas suas funções de ensino, pesquisa, extensão, gestão do conhecimento e formação inicial e continuada, etc. Vale dizer, nessa revisão de literatura de certa forma “passamos a universidade a limpo”, com o olhar focado nas IES aqui chamadas de “nânicas”, ou seja, pequenas. (PEREIRA 2003, p. 43). Aqui os dados são fundamentalmente teóricos, bibliográficos, frutos de leituras histórico-interpretativas das IES. Estão evidenciadas mais precisamente nos dois primeiros capítulos.

b) Numa segunda frente de trabalho, está o diagnóstico da FAFICH. Os dados são fundamentalmente documentais e servem para a localização da pesquisa de campo. São dados institucionais que envolvem o corpo físico da instituição e sua constitucionalidade jurídica e dados que envolvem seu pessoal, vale dizer, sua comunidade acadêmica; funcionários (aqui sem uma atenção mais acentuada), gestores (relativamente considerados) e principalmente professores e alunos, estes, protagonistas da pesquisa e que proporcionaram os depoimentos que nos viabilizaram a chance de atribuir uma dimensão fundamentalmente qualitativa da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa de campo e uma vez que enfocamos a FAFICH dentro de um contexto brasileiro - de sociedade brasileira em sua resposta possível ao capitalismo global sob a forma de uma dependência estrutural – e pelo fato de optarmos por uma abordagem fundamentalmente qualitativa, dispensamos um diagnóstico de quantificação dos dados, vale dizer que, considerando a análise da FAFICH no contexto referido e pelo fato de esta IES não se nada diferente das demais instituições superior isoladas, entendemos que os depoimentos falam por si só e dão a leitura qualitativa que necessitamos para nossas interpretações. É possível que necessitemos de algumas informações gerais, seja de professores, seja de alunos - por exemplo, em relação aos alunos, saber o que entendem por fundamentos da educação, ou categorias e conceitos como marxismo, dialética, etc – mas isso está inscrito na situação em que esse alunado se encontra no contexto analisado ou pode ser

também extraído de depoimentos. Esse diagnóstico da FAFICH, e dos sujeitos da pesquisa estão nos capítulos 3 e 4.

c) Numa terceira frente de trabalho partimos então para uma observação sobre a ação docente do quadro efetivo dos professores que trabalham com os fundamentos da educação. Vale dizer que muitos desses professores, residem em outras cidades.

A metodologia para a observação seguida de relatos baseou-se nas falas, discussões, do cotidiano do trabalho docente realizado na FAFICH.

Essa observação partiu dos impasses e as limitações expressadas pelos docentes da FAFICH, durante as reuniões: departamentos, congregação, momento de planejamento da proposta curricular a ser cumprida, nas conversas durante os intervalos, nas discussões pedagógicas, etc, e seguido de anotações utilizando como registro dos relatos, em um diário que o denominei de “diário de campo” que posteriormente desencadeou na tomada de depoimentos de nove (9), dos vinte (20) professores que trabalham com os fundamentos da educação na instituição pesquisada.

O que foi importante observar, é que, o que é expresso nas falas dos docentes, no cotidiano de trabalho, que inclusive não foi necessário fazer inicialmente nenhuma pergunta, até porque o objetivo inicial era apenas uma observação, para posteriormente partir para a tomada dos depoimentos.

A escolha dos referidos professores, numa observação prévia já para enriquecer os relatos, colhidos numa observação. A tomada de depoimentos foi seguida de alguns critérios:

Para Professores:

Ser professor efetivo da Instituição;

Estar diretamente ligados com os fundamentos da educação;

Interessar em participar da pesquisa.

Mediante a observação feita, num primeiro momento, foi possível pontuar impasses e limitações já expressos em suas falas, que tiveram uma relação direta com os fundamentos teóricos da prática docente nas IES como aqui apontadas anteriormente.

Sem até mesmo fazer qualquer pergunta direta ao tema que nos interessava, nos foi possível perceber que as falas dos professores já expressavam uma prática dicotomizada, num contexto com pouca ou quase total falta de articulação e interação com a fundamentação teórica de sua formação inicial. Essa realidade fica caracterizada por grande número desses professores residirem em outras cidades e terem outro trabalho, inviabilizando maior

envolvimento, disponibilidade e até mesmo maior participação nas atividades na instituição pesquisada.

O acesso ao regime de trabalho na FAFICH se dá por concurso público. Desde a fundação da FAFICH, até a presente data, foram realizados apenas dois concursos, sendo um pela UFG-Universidade Federal de Goiás e outro por uma consultoria chamada ORPLAM-de Goiânia/GO. Vale afirmar que, quase na totalidade, os professores aprovados vieram de outras cidades. Ressaltando ainda, que no concurso realizado pela UFG/GO, foram aprovados apenas dois (2), professores de Goiatuba. Por esse fator, muitos acabam mudando, causando alguns transtornos para a instituição, tendo que continuar com uma margem expressiva de contratos feitos pelo processo seletivo, que tem apenas a duração de seis (6) meses. Podendo ser renovados apenas mais uma vez.

Esses são fatores apontados também, como impasses e limitações pelas constantes substituições de professores em detrimento as interrupções dos contratos, que ocasionam interrupções, também da prática docente, que acabam interferindo no processo de ensino e na qualidade do resultado final.

Ainda nessa terceira frente de trabalho, no campo escolhido, já num segundo acercamento aos professores, levamos aos docentes uma só pergunta a respeito de suas práticas docentes, entendendo que, ao fazer um depoimento livre, sem direcionamento, como em questionários, o resultado qualitativo seria melhor como forma de abordagem e coleta de material para análise. O conjunto de depoimentos expressos numa síntese, mais adiante, expressa, com clareza, ao nosso ver, essa opção de abordagem.

Cumpramos informar que, trabalhamos com um pequeno número de professores da instituição que trabalham diretamente com os fundamentos da educação, num conjunto de 20, nos permite afirmar, com segurança, que, a tomada de depoimentos com 9 – inclusive alguns docentes preferiram não participar da pesquisa por motivos não declarados - dentre eles, resultou num percentual significativo (45%) e nos isenta de uma preocupação com o fato de os depoimentos serem representativos. Do mesmo modo, necessitamos dizer, em tempo e bem a propósito, que o caráter da nossa escolha dos sujeitos envolvidos na pesquisa de campo não recaiu sobre qualquer preferência pessoal, mesmo considerando ser a pesquisadora uma das docentes da instituição.

Mediante a síntese dos depoimentos dos citados professores, percebe-se que existe clareza, consciência crítica, responsabilidade, e até mesmo uma indignação, desses

profissionais, diante um desejo de transformação desses impasses tão reclamados que tem interferido no processo educacional de qualidade da FAFICH, explicitados nas falas, conversas e discussões conforme já registrado.

Os depoimentos coletados foram submetidos a uma análise qualitativa e mais especificamente nos fundamentos da educação na ação docente.

Os depoimentos não identificam professores e alunos. Essa linha de análise apoia-se em uma tendência com uma abordagem qualitativa.

Uma parte corresponde a uma análise de documentos da Instituição, como Lei de criação, Regimento e PPI, etc

4.3 – Síntese dos Depoimentos dos Professores da FAFICH

1. inexistência de um plano de carreira;
2. percepção do despreparo de alguns alunos, oriundos de escolas de qualidade duvidosa, com baixa auto-estima, ou desestimulados, e com forte sentimento de exclusão social e cultural;
3. ausência de mecanismos institucionais e estruturais suficientes para o desenvolvimento da pesquisa e extensão;
4. isolamento da prática docente, sem maiores estímulos para uma formação e produção intelectual contínua;
5. instabilidade empregatícia e profissional da totalidade dos docentes e sujeição a repentinos cortes de carga horárias dos docentes, e descontinuidade dos trabalhos.
6. ausência de garantia de continuidade, para o desenvolvimento de projetos, por falta de orçamento para pesquisa;
7. dificuldades na realização de um trabalho coletivo – principalmente por razões da fragmentação de atividades e horários.
8. falta de investimento no corpo docente, sua atualização profissional e sua carreira;
9. desperdício de tempo e esforço, por vezes constatado, na utilização de pessoal qualificado em atividades que nem sempre se amoldam às características de um pesquisador ou cuja carga horária inviabiliza a realização e aproveitamento da pesquisa;
10. ausência de uma atuação mais articulada na Instituição como um todo;
11. inexistência de uma política de investimento institucional que visa à qualidade do ensino superior, deixando de exercer seu papel social diante da sociedade;
12. expansão de cursos sem maior estruturação institucional;
13. atuação de professores horistas em vários espaços acadêmicos;
14. solicitação de apoio de professores (externos) para desenvolvimento de projetos de pesquisas em agências de fomentos externas à universidade – em detrimento da auto-estima dos professores da casa.
15. impasses e limitações na gestão institucional.
16. Ausência de autonomia para realização de uma ação pedagógica mais crítica e reflexiva.

17. pressão externa e interna para uma formação profissional que atenda a emergência do mercado.
18. supervalorização da docência em detrimento a pesquisa.
19. ausência de uma gestão mais democrática e participativa na instituição como um todo.
20. professores horistas que não disponibilizam tempo e compromisso com a instituição pesquisada.
21. falta de apoio e incentivo para a publicação dos docentes.
22. contratação de profissionais de outras agências para realização de diferentes projetos da instituição, menosprezando os docentes da casa.
23. investimento insatisfatório na atualização dos profissionais da instituição.
24. falta de um compromisso político pedagógico que visa à qualidade dos cursos oferecidos pela instituição.

Diante da síntese acima, vamos nos deter na reprodução de alguns recortes das falas dos professores e articulá-las com a totalidade dos problemas observados; estão todas entrelaçadas e a ordem dos depoimentos aqui é aleatória. Vejamos.

4.3.1 Análise dos Depoimentos dos Professores da FAFICH

Baseado em nossa proposta metodológica, exposta desde o início no projeto de pesquisa e, nessa dissertação, em nosso capítulo anterior, nossa conversa com os professores - sendo alguns gestores ou ex-gestores - e alunos da FAFICH, gerou em torno da questão central que dá título à nossa dissertação: fundamentos da educação no interior de uma IES- que direcionou-nos a perguntar, para que servem os fundamentos da educação?

Cumpramos novamente salientar que esta questão foi o norte, embora não tenha sido feita de modo direto e explícito, por exemplo, como pergunta de um mesmo questionário para todos. Foi perseguida como pano de fundo nos depoimentos, visando a evitar que os sujeitos da pesquisa fossem induzidos às respostas a uma suposta “dica” que pudesse influenciar nos resultados. Interessa-nos a leitura que os sujeitos fazem da instituição, do conhecimento que produzem e de si mesmos no contexto da pesquisa. Em outras palavras, o “fale o que quero ouvir” dá lugar ao “fale o que preciso ouvir” como material para análise.

No transcurso das falas observamos uma maior densidade nas respostas dos docentes, o que era esperado - que apontam para impasses relativos ao diagnóstico já traçado da FAFICH, como uma “confirmação”, viva, real, das análises dos autores. Em outras palavras, ao fazerem a leitura da instituição, como vimos, de forma candente, expressiva, sincera, eles ilustraram as análises dos autores aqui chamados ao diálogo na dissertação como se dissessem, na prática, que “os autores não mentem”, ou, os depoimentos não contradizem as análises.

Tanto no caso dos professores, como no caso dos alunos, tendo em vista uma leitura dos elementos mais significativos de seus depoimentos, resolvemos fazer uma síntese, como no quadro que se segue, para efeito visual do conjunto das questões apontadas - primeiramente os professores e mais para o final deste capítulo os alunos. Vejamos.

Escolhemos para nossas considerações, não perder de vista a questão norteadora, como já afirmamos, entendendo ser o núcleo da pesquisa nesse momento de análise dos dados. Tendo em vista o que nos interessa mais diretamente trouxemos o que entendemos ser

mais significativo, não para nós, individualmente, mas para as respostas aos objetivos da pesquisa, ao clareamento do problema do ponto de vista do campo pesquisado e à confirmação da(s) supostas hipóteses(s) levantada(s).

a) (...) impasses e limitações na gestão da FAFICH

Para esse primeiro item, enfatizando a idéia, de que as ações do professor/gestor não estão desvinculadas. A razão é simples: num projeto político, participativo e social, o professor/gestor via de regra apresenta-se como responsável pelo o processo educacional da instituição, em que atuam.

Ser gestor de uma instituição pública municipal hoje, pode-se considerar um dos maiores desafios de toda profissão. Ela está inserida no contexto da complexidade do ensino superior no Brasil, que historicamente tem apontado para caminhos que desvirtuam a “qualidade” que se quer dar ao ensino superior, como sabemos, já em crise de redefinição no mundo inteiro. O que se nota é um descrédito em relação a educação superior, camuflado por um discurso que diz o inverso: educação como a alavanca, como o ponto de partida para “inclusão”, ou seja, resposta para a marginalidade, pobreza, desemprego e tudo mais. E como já o afirmamos em contato com os autores aqui chamados para o diálogo, a “democratização” do ensino superior na verdade se expressa numa corrida aos dividendos sociais que uma sociedade dependente tem de dar conta. Assim, criam-se instituições de qualidade duvidosa para que gestores, muitos deles influenciados por esse clima expansionista (simples aumento de vagas), também, se vêem limitados em suas próprias atribuições. No final das contas há dividendos políticos da municipalidade em que todos os envolvidos ganham, quase que num acerto “tácito” ou “natural” desse movimento de expansão.

Diante a essa realidade, o próprio sistema sócio-educacional, em clara resposta à sociedade de mercado, tende a viabilizar abertura de curso superior, sem maiores exigências.

Nesse ritmo, o primeiro problema gestorário que surge já vem camuflado, por exemplo, em responder sobre o dilema entre fazer um curso superior ou saber se tal curso superior irá possibilitar alguma transformação de vida, não só enquanto possibilidade de uma sobrevivência mas também como sujeito, no mínimo como um cidadão capaz de participar do seu contexto histórico, econômico e social, que conseqüentemente trará contribuições para transformações na sociedade vigente. Afinal, para que servem os fundamentos da educação?

Mas isso fica silenciado, por exemplo, quando gestores não são capazes de responder, por exemplo, o lugar que a pesquisa ocupa nessas instituições, uma vez que há uma “lógica de funcionamento” que os empurra para uma estratégia puramente pragmática e utilitarista de suas gestões: dar respostas ao mercado emergente, cumprir determinações burocráticas muito embora seja necessário contratar agências, menosprezando os profissionais da casa.

Esse é o grande desafio da FAFICH que mesmo contando com bons projetos, um corpo docente interessado, nos esbarramos na falta de financiamento para pesquisa, extensão e um melhor investimento em termos de salários mais justos e mais dignos, que sem dúvida acaba interferindo nos discursos apregoados, de uma educação que minimiza a exclusão social. No caso desse primeiro item sobre a questão gestonária, o que foi dito acima condiz à maioria dos depoimentos do quadro acima. Ainda nos itens a conferir: **3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 22 e 23** reforçam a dura realidade no próprio depoimento que está extremamente ligada a questão falta de uma gestão democrática e participativa do item de número **19**.

b) (...) existe uma excessiva dependência de recursos extra-orçamentários para investimento em um ensino de qualidade...

De acordo com a atual política educacional brasileira, a FAFICH como uma Instituição isolada, mas de caráter público, não incorporou a possibilidade de redistribuição de renda via políticas sociais, dentro de suas próprias dependências e em seus programas de gestão institucional, por exemplo, no incentivo à pesquisa, programas de bolsas, interação universidade-comunidade pelos programas de extensão, etc., a não ser no discurso. Sendo mantida com recursos oriundos das mensalidades dos alunos, que é uma quantia irrisória para as pretensões de uma instituição de ensino superior, não conseguiu implementar uma política de parceria com nenhuma outra fonte mantenedora. Nesse cenário os anos vão passando, um a um, e a faculdade de Goiatuba continua sendo pública/municipal, mesmo tendo crescido o número dos egressos do ensino médio. Cujos orçamentos sequer, houve uma política de maior investimento, para que as famílias pudessem contar com uma formação de seus filhos advogados, agrônomos, economistas mesmo administradores, pedagogos e analistas de sistemas e outros profissionais com uma qualificação mais eficiente com mais sintonia com seu tempo histórico. O custo por aluno é claro indicador da impossibilidade de uma formação

do modo como a encaramos nesse trabalho, resultando na oferta de uma “qualidade” que não é a desejada, mesmo quando observado o abnegado empenho de muitos docentes, expresso no cotidiano da instituição de ensino.

No meio do conflito das interpretações, nota-se, contudo entre as opções de análise desse quadro, um confronto entre os poderes públicos em suas diferentes esferas, municipal, estadual ou federal, quando, na verdade é uma expansão equivocada de um sistema educacional, público-privado, preso aos ditames do mercado, que se reflete na própria educação superior. Aí, no caso da FAFICH e de tantas outras instituições públicas isoladas, se endereçarmos uma questão sobre a tomada de responsabilidade, em outras palavras, se perguntarmos de quem é a “culpa” pela qualidade não desejada da educação superior que ali se oferece, o que se nota, via de regra, é um jogo de “empurra-empurra” como no seguinte discurso: a responsabilidade do ensino superior é do governo e não do município. E, daí, suas explicações históricas: A expansão do ensino superior ocorrida nas últimas décadas respeita “lógica política” bem definida entre os poderes. O aumento da quantidade de vagas oferecidas no ensino superior se deve principalmente ao crescimento da rede particular de ensino, que ocorre tanto por meio da ampliação do número de vagas e cursos quanto pela fundação de novas IES privadas em todo o país. O crescimento da rede particular, por sua vez, se explica pela grande defasagem de vagas nas IES públicas em face da demanda crescente. Em outras palavras, não se nota em geral, que a expansão enganosa do ensino superior do país entrelaça todos os setores, público e privado numa mesma lógica do capitalismo de mercado que tem espaço para tudo e tudo absorve como “mercadoria de troca”, incluindo o ensino de qualidade duvidosa, no ideário (mero discurso) da “democratização da sociedade” pela expansão desenfreada da oferta. Assim, pelo que já dialogamos com os autores e pelo depoimento tomado aos professores (como também dos alunos), a FAFICH não está “na contramão do processo”, tem lugar reservado para ela no concerto das relações capitalistas e destas com a educação, no caso a educação superior na ponta de um processo amplo.

Não existem dúvidas em relação à necessidade objetiva de expansão do ensino superior no país, já que a inclusão neste nível de ensino, no Brasil, é aviltante se comparada com a existente na maioria dos países da América Latina, e a formação universitária é fundamental num projeto de formação profissional, científica e cultural de quadros onde as

divisas dos países caem frente a um mundo de economia globalizada. Aliás, não estamos questionando isso, estamos questionado aqui a qualidade de sua expansão.

E que relação isso tem a ver com os fundamentos da educação? Ora, se é verdade que os filósofos, os cientistas sociais, os historiadores... falam de problemas reais, esse quadro reflete-se na fundamentação teórica do trabalho docente, limitando a ação do professor, obviamente nunca em um pesquisador, e sim, a um puro ensino.

Trazendo agora esse item ao quadro de respostas dos professores, essa questão de uma política pública (ou mesmo público-privada) comprometida com uma expansão equivocada de um ensino superior sem qualidade, praticamente se reflete em todas as respostas por questão das relações diretas ou indiretas que elas implicam com esse item. No entanto, entendemos que as respostas **3, 5, 6, 7, 9, 10, 11** e principalmente **14 e 15** estão confirmando nossa análise nesse item.

c) (...) há um plano de carreira institucional, porém até o momento não está sendo cumprido na totalidade.

A existência de um plano de carreira, que na prática, não está em vigor, dificulta toda tentativa de construção de uma IES de qualidade que aqui apregoamos. Isso reflete na fundamentação da ação docente, impondo limites estruturais na falta de investimento nos docentes efetivos (concursados) e dos professores horistas, que conseqüentemente os levam a atuar em diversas instituições, inviabilizando a permanência de maior dedicação destes docentes na instituição, que conseqüentemente, acaba interferindo na qualidade dos cursos oferecidos pela FAFICH.

Percebe-se, nessa afirmação, a questão da falta de uma política de valorização do profissional que atua na Instituição em estudo. Essa questão perpassa grande parte do que podemos considerar a realidade “nua e crua” do ensino superior no Brasil e em específico os professores da Faculdade em estudo.

Ainda no registro da fala de número 18, que ressalta a preocupação do docente sobre a supervalorização da docência em detrimento a pesquisa que caracteriza um ensino superior de puro ensino, já comentado.

Retomando o tema que deu origem a pesquisa: Os fundamentos da educação no interior de uma instituição. Afinal para que servem os fundamentos da educação? O ensino superior, na maioria das IES isoladas, no caso da FAFICH de Goiatuba/GO, que trata da instituição observada, percebe-se que o professor se depara como impasses na fundamentação teórica, mesmo quando expressa uma sólida formação para realização do elo teoria-prática, no cotidiano de sua atuação docente. Essas limitações estruturais são expressas numa dimensão: institucional, sócio-econômico e cultural, que acaba interferindo na formação profissional nos cursos oferecidos por essa Instituição.

A análise dos fundamentos da educação objetiva a caracterização da distância entre a política que a regulamenta: Plano de Carreira de seus profissionais, Projeto Político Institucional, Plano de Desenvolvimento da Institucional, que maqueiam uma política educacional permeados de discursos reflexivos, críticos e emancipadores não processados pelos seus atores. Essa é uma realidade não só da FAFICH mas de grande parte das IES brasileiras, notadamente as isoladas que, pelo menos aparentemente não vislumbram outra “saída institucional” a não ser perpetuar historicamente uma dependência econômica de cada época, é demarcada por questões estruturais de seu tempo histórico próprio, mesmo em nome de “modernizações” (como as tecnológicas e de informação), quando, por exemplo, o investimento na qualidade profissional de seu corpo docente deveria ser a prioridade das prioridades. Sem querer tecer comparações, porque a dimensão e o lugar ocupado pelas duas instituições dentro do próprio capitalismo são radicalmente diversos, podemos lembrar a postura do fundador e primeiro reitor da UNICAMP, quando, lá na década de 60, do século passado, dizia algo mais ou menos nesses termos: “...antes de construir paredes, vamos investir em nosso corpo docente e de pesquisadores. Porque sem uma linha de frente de pesquisadores de ‘primeiro mundo’ - expressão da Guerra Fria, na época - não há universidade de ‘primeiro mundo’” (citação não literal).

Não é demais repetir que não estamos mais numa era de Guerra Fria, e do final da fase áurea do capitalismo do *Welfare State* - principalmente numa sociedade americana cujo modelo de universidade significou um “casamento bem sucedido” entre universidade – que em nada pareceu com nosso “modelo francês” de puro ensino - e empresas, numa aliança produtiva para aquela sociedade não dependente. Essa realidade que é expressa nos depoimentos dos professores já se expressa dentro de uma economia global que, na virada de

século e na aurora do III milênio, impõe a universidade brasileira a decidir entre ceder a essas exigências, conformar com seus desígnios ou repensar novos.

Os depoimentos colhidos neste nosso estudo avaliativo, no caso desse item, dos impasses e limitações da prática docente no ensino superior da FAFICH, como parte de levantamento prévio do projeto da pesquisa, sinalizam basicamente por uma política que é expressa, não só em Goiatuba e região, como em todo país. Afinal, Goiatuba faz parte do contexto das IES isoladas do país, que vive os reflexos de uma estrutura economicamente dependente. Isto nos leva a uma conclusão provisória de que, se há uma situação estrutural que não é só da FAFICH, essa questão nos direciona a uma leitura de uma “crise reflexa” que em sua gênese está vinculada à trajetória histórica política-econômica da universidade brasileira, já apontada por Darcy Ribeiro, e que continua buscando ou construindo sua identidade no mundo atual, como, de resto, toda universidade no mundo, independentemente da dimensão de seus avanços e impasses. Ou, como já vimos sobretudo em Souza Santos, (1995, p. 193-195) a “alta cultura” que produzem, os “conflitos teoria e prática”, um paradigma pós-moderno de ciência”, entre outros desafios.

Mais uma vez os depoimentos se entrecruzam e esse item analisado está em concordância principalmente com as falas **1, 3, 4, 5, 6, 7, 14, 18** e principalmente o item que fecha com o depoimento da falta de uma política de investimento no ensino superior de número **24**.

d) (...) isolamento da prática docente, sem maiores estímulos para uma formação e produção intelectual contínua

A fundamentação teórica da ação docente tem se processado de forma isolada com práticas fragmentadas e sem um estímulo para viabilização de espaço de dedicação a grupos de estudos e produção científica. A falta de autonomia para realização de uma ação coletiva dificulta uma prática crítica e reflexiva. O que se percebe é que, diante de incertezas, de inseguranças, esse isolamento que se reflete na prática docente fragmentada coloca o docente frente a um desafio que não é transferível e, nesse sentido, requer uma ação coletiva pautada em postura crítica, reflexiva e política, que só se tornará possível à medida que houver um investimento (gestionário) qualitativo visando à modificação das relações de força e poder

na busca da superação do problema no interior da instituição. Os depoimentos desse item se identificam praticamente com todos os do item anterior, destacando-se as falas de número **1, 5,7, 9, 16 e 20** acrescentando-se, aqui, principalmente a fala de número **16**.

e) (...) ausência de mecanismos institucionais e estruturais suficientes para o desenvolvimento da pesquisa e extensão.

Para o educador construir a sua competência profissional, é necessário que tematize sua fundamentação teórica enquanto planeja, pesquisa, avalia e articula experiências com seus parceiros e alunos, criando intervenções que favoreçam o ensino, pesquisa e extensão, que resulta no crescimento de todos, principalmente do aluno. Para essa concretização, necessita acima de tudo uma política institucional vinculada com a realidade onde está implantada e contextualizada com o momento histórico da sociedade. O isolamento da prática docente, sem maiores estímulos para uma formação e produção intelectual contínua, caracteriza a distância, por exemplo, entre PPI e a prática docente. Aqui entra a questão dos “belos discursos”, apenas no papel, que em muitas IES encenam a partir de um contrato de trabalho de consultores, como se universidade fosse apenas questão de gerenciamento, e a relação teoria-prática, como o núcleo de toda a ação docente, fica suspensa em intencionalidades. Assim, aparentemente, toda IES é maravilhosa diante do MEC, e passa a “vender seu produto” na mídia (outdoors, jornais, Internet, etc) como quem vende um automóvel ou um tênis de marca. Quem irá “comprar” o serviço, o aluno, via de regra desavisado, nem sempre terá capacidade de perceber que não ingressou nos melhores dos mundos e traz para a própria universidade, como herança, a aquiescência de um “faz de conta”, porque o que lhe interessa em geral é o canudo mesmo.

Para que servem os fundamentos da educação? Não recolocamos a questão à toa, é que sempre ela volta. Aqui os fundamentos da educação, no campo da educação superior nessas IES “de fachadas” (de belos PDIs) ficam “sem chão”. Instituição enganosa em cumplicidade com alunos sem muita exigência - ou sem capacidade sequer para exigir algo melhor por absoluta falta de visão. Estamos colhendo, da parte do alunado que hoje chega à universidade, os resultados históricos da 5692, de 11/08/1971, que fixa Diretrizes e bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus.

Resta ao professor (não pesquisador), repetir textos fragmentados e desarticulados que não alimentam teoricamente as questões de pesquisa. Daí, presume-se que as “aulas teóricas” viram abstração, que dão continuidade a uma absorção passiva de idéias dos autores. Aqui entra o depoimento de número **21**, que reforça falta de pesquisa. O que pode fazer um professor que enfrenta uma classe em que a maioria dos alunos nunca ouviu falar em Marx, sabem vagamente que Aristóteles foi um filósofo da Grécia antiga, não é capaz de dizer em que século, pelo menos aproximadamente, viveu Santo Agostinho, não sabe o significado histórico de Modernidade, Iluminismo, Positivismo...ou informações básicas similares? O que aqui o depoimento está chamando de “ausência de mecanismos institucionais” aponta para quê? Um recomeçar do zero? Muitos de nossos autores, por exemplo, Pedro Demo (1996, p.23) aponta para o “caráter educativo” da pesquisa. Qual pesquisa? Quais campos de pesquisa? Quais investimentos? Quais bibliotecas? Qual aluno? Quais mecanismos de investimento qualitativo nos sujeitos envolvidos? Qual projeto institucional?

A análise do presente item, retirada do depoimento de número **3** perpassa praticamente eles, porque mexe com as bases institucionais da prática docente e quem mexe com prática docente em seu caráter educativo e emancipador, mexe com os fundamentos. Nesse caso, nossa análise encontra um outro complicador: a herança institucional do ponto de vista do aluno que recebe. Assim sendo, aqui mencionamos, pela primeira vez – e já poderíamos tê-lo feito anteriormente – o impacto da formação anterior do aluno que as IES isoladas, como a FAFICH, recebem. É a resposta de número **2**. Podemos articular portanto, os itens: **2, 3, 18, 21 e 24**.

f) (...) expansão de cursos sem maior estruturação institucional

O principal responsável pela proliferação de cursos superiores de má qualidade, inclusive nas IES isoladas é o Estado brasileiro que tem buscado formas de corrigir suas conseqüências, sem, entretanto, identificar e tratar de corrigir as causas. Essa característica tem se expressado na transferência de responsabilidade do poder público federal conforme regulamentação da Constituição Brasileira da garantia do ensino superior, principalmente no momento de “amadurecimento” histórico da “modernidade brasileira”, do seu modelo de sociedade dependente no capitalismo, no campo do ensino superior, uma sociedade de classes em que as elites - de dinheiro e não necessariamente de “cultura” – vislumbram o ensino

superior como um “alto negócio”. Isso já vem ocorrendo, de forma mais clara, desde a tendência privatista da educação brasileira na LDB de 1961 e a conseqüente reforma de 1968 – mesmo com o pesado investimento militar nas universidades federais – e, principalmente a partir dos anos 80, que discutiu profundamente, entre seus pares, (ANDES, ANDIFES, Pró-reitores, etc.) a autonomia universitária, mas precisou jogá-la na bacia das almas do Estado mínimo dos anos 90 em diante. Esse vale tudo do crescimento apenas estatístico de IES e ingressos de alunos na educação superior - hoje com vestibulares até mesmo agendados com os candidatos e estratégias de um toma-lá-dá-cá na cata de alunos – no setor privado que passa a ser questionado na atual reforma universitária assim como a ampliação de vagas e abertura de novas IES públicas, ambos as iniciativas no atual governo Lula. Mas ainda está de pé, a ser resolvido pelo conjunto da sociedade brasileira, essa desenfreada proliferação das IES particulares no país, sem critério mínimo de qualidade institucional - que os belos PDIs não dão conta de resolver só no papel – são o reflexo do que acontece não só na FAFICH de Goiatuba/GO. A sociedade como um todo, portanto, todos os envolvidos com as questões do ensino superior que não se limitam a salas de aulas, não podem continuar “maqueando” mudanças e apenas transferindo responsabilidades de um setor para outro, denominando-as de autonomia, democracia, descentralização etc., num “salve-se quem puder”, sem pensar é claro, na qualidade desse ensino que se prolifera ou expande no país. É tudo o que o mercado quer, principalmente quando, no auge de suas contradições, as “nânicas” permanecem sem poder de fogo (investimento na qualidade) e muitas “poderosas” fazem uso da situação de “instituição sem fins lucrativos”, isto é, isentas de impostos, recebendo do aluno que não teve capacidade de passar pelo funil do vestibular e embolsando polpudas somas de lucro.

Existem cursos que ainda são tratados com menos caso, considerando às vezes não ter muita importância. Partindo desse pressuposto, muitos diplomas não proporcionam diferença alguma na vida de muitos que passaram por universidade sem qualquer domínio da sua área de formação.

Na sociedade atual, o que alimenta o mercado de educação de má qualidade é a vinculação que existe entre o diploma universitário e a habilitação para o exercício profissional. Esta vinculação, que surgiu em muitas sociedades para algumas profissões mais tradicionais, como a medicina e o direito, se generalizou no Brasil para várias dezenas de profissões, cada qual com sua pretensão a uma reserva no mercado de trabalho, a um salário mínimo profissional e a outras distinções. O setor privado, quando pode, trata de escapar da

camisa de força dos monopólios profissionais, contratando pessoas pelos seus conhecimentos e experiência, e não pelos diplomas que ostentam. O setor público, no entanto, trata de cumprir a lei com diligência, exigindo diplomas para o preenchimento de cargos, promovendo e dando aumentos salariais em função de diplomas apresentados e cursos concluídos, e assim por diante.

O automático entre diploma e profissão, bem como o “vácuo de qualidade” às vezes percebido entre o diplomado e sua “real capacidade” para exercer a profissão, aponta para contradições evidentes. Por que a OAB, por exemplo, tem seu exame da Ordem dos Advogados como um “vestibular de saída”, como um certificado de qualidade expedido por ela? Na verdade está dizendo, com todas as letras: “não confiam os plenamente no advogado que nossas universidades formam.”.

Na verdade, não existe nenhum curso que não requer uma preparação tanto na importância da formação inicial, como na atualização ao longo do exercício de sua atuação profissional. Para tanto, qualquer curso que seja implantado requer estrutura, responsabilidade na garantia da qualidade de seu resultado final.

Ora, se partisse da hipótese de que importância teria cada curso, na prática - mexer com fundamentos não é revolver a prática entre os sujeitos? - muitas perguntas nos assaltariam neste momento: a) um mau administrador poderia levar uma empresa à falência? b) um profissional de educação física despreparado não poderia causar lesões físicas irreparáveis? c) uma falha de um químico industrial não poderia causar danos, inclusive a morte? d) um equívoco de um enfermeiro em uma sub-dosagem ou hiper-dosagem não comprometeria vidas? um professor despreparado não estaria contribuindo para a cegueira social do aluno frente a um país com tanta injustiça e exclusão social? Mas o que fazer, por exemplo, com uma instituição universitária de Minas Gerais, uma das maiores do país (em número de alunos) que faz reuniões de “planejamento pedagógico” para discutir as medalhas de mérito a ser conferidas aos alunos: o mais participativo, o “amigo de todos”, etc.? Essa universidade não estaria precisando, com urgência, ser “fechada para balanço”? Vê-se que, nesse momento nem estamos nos referindo à FAFICH.

Este último item se encontra principalmente com os números de **3, 5, 6, 10, 11, 12 e 15**, mas, a nosso ver, representa uma síntese da síntese, isto é, tem uma relação interna, mesmo que indireta, com todos os itens do quadro.

Vamos aos depoimentos dos alunos. Dessa feita não se observou a mesma densidade das respostas como nos professores do ponto de vista da leitura da instituição. E isso para nós já é um dado de fundamental importância, por muitas razões: não são funcionários da instituição, não tiram seu sustento dela, não fazem dela o seu espaço de profissionalidade, etc., mas, principalmente a carência de uma postura crítica mais densa sobre o significado da instituição para eles. Apenas as têm como instituição temporária de suas vidas - o que em nada a desmerece - e suas respostas via de regra giram em torno das suas questões pessoais, expectativa profissional: por que escolheram tal curso, como se sentem nos mesmos, etc. Se fôssemos reproduzir a totalidade das falas, teríamos uma repetição, *ad nauseam*, de falas muito parecidas, quase que combinadas, e isso nos põe diante de uma constatação: os alunos da FAFICH são, literalmente, o espelho da instituição. Daí, apenas alguns recortes de depoimentos no quadro abaixo.

4.4 Síntese dos Depoimentos dos Alunos

1. Para eu estudar foi quase obrigatório. Fiz um curso da EJA para ganhar tempo. Estou desempregada a mais de três anos e estou cursando letras na FAFICH, por que penso em prestar um concurso no na rede pública estadual ou municipal. Quero trabalhar na área administrativa, não quero dar aulas, tanto que detesto estágio. Não acompanho o ritmo dos demais. Percebo que estou viajando 200km, em vão;
2. Faço educação física porque meus pais acham que hoje é preciso um curso superior, então escolhi esse curso que pelo menos me ajudará a manter a forma. Ao explicitar o meu objetivo entrei em conflito, com alguns professores;
3. Identifico-me com o curso de agronomia tenho bons professores, às vezes percebo-os desestimulados em relação a política da Instituição que acaba refletindo em nossa formação. Há inexistência de uma melhor estrutura para o curso que eu fiz opção, que é agronomia;
4. Sou bancário em Pontalina/GO há alguns anos optei pelo curso de agronegócios por ser uma área predominante na minha região. Percebo que a troca excessiva de professores tem tornado o curso de forma fragmentada. Não propõe uma sequência curricular, ou acaba não cumprindo nem o conteúdo que é apresentado inicialmente;
5. Trabalho no Ministério Público de Goiatuba e sempre vi na profissão de Direito, grande oportunidade para promoção profissional na área da Justiça, mesmo sabendo que não só na FAFICH, mas em quase todas as faculdades de Direito tem existido uma crise organizacional e de qualidade, não desiste do mesmo. Diante da crise existente, não sei o que me espera, mas pretendo investir em minha formação para que eu possa alcançar meus objetivos.
6. Vejo no curso de Administração Empresarial, a possibilidade de permanecer na empresa em que trabalho, já que estou sendo pressionado por essa qualificação. Minha maior preocupação é que o que empresa espera de mim é mais técnica do que teoria, enquanto o que estou vendo na FAFICH é mais teoria do que prática.

4.4.1 Análise dos Depoimentos de Alunos da FAFICH

A conversa com os alunos escolhidos, para tomada de depoimentos aconteceu de uma forma em que os alunos não foram induzidos a falar de fundamentos de educação. Não foi aplicado um questionário em que se perguntou, por exemplo: o que você pensa dos fundamentos da educação? Como você os assimila ou os absorve na sua prática cotidiana como discente? Como você os encara no conjunto de conteúdos de suas disciplinas e qual sua aplicabilidade?, etc. Deixando-os à vontade para discorrer sobre seus cursos, o que se nota, na grande maioria dos depoimentos, é uma espécie de pressão para falar da carreira, do futuro incerto, da chance de ocupar um lugar no mercado, etc., de modo que o problema de fundamentos da educação sequer passa perto da cabeça de alunos que estão ali para cumprir um ritual acadêmico e dar aos seus cursos o endereçamento mais pragmático possível. Vale dizer, se educação superior é escada para subir na vida, na carreira, tudo o que serve para cumprir esse objetivo é bem vindo, mesmo quando o aluno não tem noção mais clara do que realmente deseja, uma vez que o mercado o empurra para dentro do curso mais próximo (do ponto de vista geográfico, de oportunidade..) ou que conseguiu passar no vestibular. Vamos pôr isso em outras palavras: a ausência de um discurso, do aluno, que aponta para uma carência de visão de fundamentos, revela, em si, um problema de fundamentos da educação, nas bases em que aqui estamos submetendo à análise. Vejamos.

a) (...) **fiz um curso da EJA para ganhar tempo.**

A aluna confirma ter uma consciência da dívida social em termos das políticas educacionais não darem conta de possibilitar o acesso a uma educação de qualidade tão proclamada nos discursos ideológicos para amenizar a exclusão social de si mesma, do ponto de vista de participação na produção de riqueza do próprio mercado que busca – já que a aluna não é uma “excluída plena” por ter conseguido, como poucos, galgar os degraus da vida acadêmica até a universidade - quando diz: *“fiz o curso EJA para ganhar tempo”*.

Percebe-se ainda, que é capaz de fazer uma leitura, quando afirma com inegável transparência: *“estou perdendo o meu tempo, pois não consigo acompanhar o curso”*. Diante dessa expressão, em que a aluna, de certa forma, “joga a toalha” (na linguagem do boxe), deixa claro que nem os cursos aligeirados, maquiados por uma pseudo-inclusão, são

capazes de dar respostas a uma situação crítica, nem sempre encarada entre seus pares como “crise”, porque os anos se arrastam e nada muda, “tudo se encaixa” na sociedade dependente, numa situação que, enfim, não é específica da FAFICH. Este depoimento da aluna, muito límpido, é, por assim dizer, a veia aberta, a carne viva de uma crise estrutural da educação que se reflete no mundo todo, e a universidade em seu topo, e mais acentuada na América Latina e no Brasil. É o outro lado, do ponto de vista do discurso, desta feita de uma discente, do que autores como Souza Santos, Darcy Ribeiro e outros já apontaram em nossas páginas anteriores. Além do depoimento número 1, entendemos que vai na mesma direção dos depoimentos 2 e 6.

b) (...) escolhi o curso de educação física porque meus pais acham que é preciso um curso superior

Da mesma forma da fala anterior, que não aponta fundamento algum, para além da (pseudo) utopia do mercado como “salvador da pátria”, esse depoimento revela a visão de mundo e de profissionalidade da aluna, quanto à expressão: “*meus pais acham que é preciso um curso superior*”. Contudo, aqui a aluna demonstra não possuir independência e nem clareza de opção profissional. Essa questão reflete na qualidade do curso e no profissional que a FAFICH colocará no mercado. Ainda sim, demonstra que para muitos pais, ou seja, do ponto de vista da sociedade, o curso superior tem respostas para a garantia de vida, de sobrevivência, ou ascensão profissional. Mas onde entra, por exemplo, do ponto de vista dos fundamentos da educação, a questão do aluno se mostrando, minimamente, como sujeito de conhecimento? Em que momento sua fala revela a capacidade de fazer a própria autocrítica do conteúdo teórico-prático que recebe ou trabalha com seus pares (colegas, docentes e gestores)? Pelo menos para tentar superar essa evidente “apatia” diante de um curso em que fora “empurrada” e ao que parece, “não vê a hora de concluir” em vista de um aprimoramento no emprego. Além dos depoimentos de número 1 e 6, essa fala pode ser lida em conjunção com as de número 3, 4 e 5, uma vez que todas elas, mais esperançosas ou mais “frustradas”, não ultrapassam os limites de uma visão pragmática de mercado.

c) (...) identifico-me com o curso de agronomia tenho bons professores, às vezes percebo-os desestimulados

O aluno relata uma realidade que não é só da FAFCH, e com uma clareza sobre a ação docente, em que aponta para a comprovação de nossa hipótese de pesquisa, quando diz: *“tenho bons professores, mas percebo um certo desestímulo em relação às dificuldades, ou seja, se esbarram em uma estrutura da instituição que acaba interferindo em sua ação docente”*, e segue o aluno com sua análise: *tentam estimular, mas, se sentem desestimulados; pregam autonomia e são submissos a sua força de trabalho e a uma avalanche burocrática; pregam autonomia e estão sujeitos a qualquer momento a interrupção daqueles que são contratados.*

De outra parte, e com sinceridade, o aluno demonstra insegurança, em relação à instabilidade de seu curso que, certamente, refletirá na sua formação profissional. Percebe-se ainda que este aluno consegue, um pouco mais, fazer uma leitura consciente das limitações estruturais de uma instituição inserida em uma economia dependente e voltada para uma resposta apressada a um mercado que responde a demandas e não “dá bola” para o que aqui chamamos de “qualidade acadêmica”, para além do já referido pragmatismo imediatista. Este depoimento pode ser entrecruzado com os demais, principalmente com os dois próximos, **4** e **5**, por fazer uma referência mais direta à qualidade do trabalho docente, do “produto acadêmico” que recebem, e se torna o depoimento mais próximo de nossa hipótese de trabalho, ou seja, a do risco de os fundamentos da educação, da forma como são trabalhados pelos professores, e nas condições dadas, correr o risco de recair em “abstrações”. Dentre os autores citados, que fazem a leitura das IES brasileiras, notadamente, Chauí, Pereira, entre outros, podem ser retomados nesse depoimento.

d) -(...) optei pelo curso de agronegócios por ser uma área predominante na minha região

Essa opção, mais uma vez, caracteriza a visão de demanda do mercado imediatista de um país capitalista que infelizmente, as demandas são transitórias, até mesmo porque esse mercado é controlado por uma economia mundial que dita as regras aos países periféricos. Diante dessa realidade esse aluno não possui uma consciência de que uma formação como ele

afirma: “*optei em fazer agronegócios por ser uma predominante minha região*”. De acordo com essa visão, uma formação de nível superior basta atender, a demanda da região. Com mudanças aceleradas do país e do mundo, a formação profissional, além de uma formação que atenda as exigências regionais, torna-se necessário, uma formação que possa enxergar o que está acontecendo ao seu redor, sua região é claro, mais também uma visão do que se passa no Brasil e no mundo. Para isso demanda uma formação profissional com uma consciência, crítica e reflexiva que esteja atento as constantes transformações socioeconômicas, políticas e culturais.

Embora esteja bem próximo do depoimento anterior, **3** e do posterior, **5**, como dissemos, por avançar um pouco numa rápida avaliação do curso, notadamente do desempenho docente, é um depoimento visivelmente marcado por essa heteronomia (de mercado) sem uma consciência dos fundamentos. Fundamentos estes que só um curso superior que consegue convergir suas principais atribuições pode oferecer: pesquisa (em primeiro lugar, e não qualquer pesquisa ou pesquisa pela pesquisa), ensino, extensão (que fornece substância social aos anteriores), gestão integrada dos sujeitos e formação docente continuada em serviço.

f) (...) o curso de direito tem passado por uma crise de qualidade

O depoimento desse aluno, aponta, ainda que brevemente, para as limitações estruturais que as universidades brasileiras têm vivenciado em termos de “qualidade acadêmica” na permanente e histórica construção de uma busca de sua identidade, que “ainda não está pronta” e mais especificamente o curso de Direito que, como sabemos, necessita de uma comprovação ou prova para credenciamento na OAB.

Este até pode ser um caminho, a ser discutido, mas que põe em xeque a própria autonomia das universidades. Pelo menos tem servido para questionar seu “produto acadêmico”, embora se coloque em xeque também o sentido último de uma qualidade política de um curso que pode ser visto apenas de modo conteudista. Como se sabe, a Ciência do Direito, de raízes romanas mas de um fundo positivista marcante até nossos dias, no Brasil, está em crise no mundo todo, do ponto de vista de sua aplicabilidade social, conforme uma ampla literatura de revisão epistemológica dessa ciência teórico-prática de relevância social inquestionável. Por exemplo, como se nota nas lúcidas análises

Souza Santos (1995, p.193-195) um autor por nós aqui utilizado com outros objetivos. Quem garante se os demais cursos se submetessem a um processo semelhante não tivessem os mesmos obstáculos? Quem sabe se essa aprovação tem clareza que tipo de profissional está pronto a exercer tal profissão? Para os concursos, quem poderia dizer se os aprovados são os melhores profissionais da área de justiça? Se eles estão realmente preparados para tal exercício? Percebe-se que o aluno está consciente que depende do investimento dele quando ele diz: *“reconheço a complexidade, do curso escolhido, porém, pretendo investir, para alcançar o meu objetivo”*. Essa é uma consciência do aluno de que existem impasses, porém, com o investimento que demanda participação, muita leitura, envolvimento tanto da instituição como do aluno.

Nesse depoimento, relacionado com mais proximidade, como dissemos, aos dois anteriores, **3** e **4**, podem estar relacionados com todos os demais, pela simples razão de que a crise do Direito - nesse caso aleatoriamente escolhido, sem nenhuma indicação prévia - do ponto de vista tanto das ciências, na pesquisa e docência, como das profissões, na pesquisa, docência como prática de ensino e na extensão, pode representar a síntese de tudo o que até então dissemos sobre os fundamentos da educação do ponto de vista do terreno epistemológico em que as IES transitam. Em outras palavras, essa ciência em crise, no marco da crise geral da universidade, e trazidos para um contexto que expõe a dramática necessidade de construção de uma identidade para as IES põe em vogas todo o problema dos fundamentos da educação para além da simples função de ensino, a que uma IES como a FAFICH está reduzida. Vale dizer, não são poucos os apelos para a resposta histórica e estratégica, do ponto de vista social, da nossa questão fundamental de pesquisa: **para que servem os fundamentos da educação?**

g) (...) o curso de administração é a possibilidade de permanecer na empresa em que trabalho, porém, ela espera de mim mais técnica enquanto eu estou vendo muito mais teoria.

Esse depoimento é de tamanha importância que nos remeteria a quase todos os autores que nos auxiliaram em nossa caminhada nessa dissertação. Vamos permanecer com apenas dois deles, já que a questão da relação, ou mais, da busca, sempre incompleta, da

síntese teoria-prática, apresenta-se como uma das mais candentes problemas do fundamento da educação.

Essa fala primeiramente vai ao encontro das análises de Darcy Ribeiro, quando aponta na obra *Universidade necessária*, a idéia de uma “modernidade reflexa” que o país teve de se adaptar de modo passivo para aprofundar uma sociedade de classes no capitalismo, com sua própria universidade tardia. Para esse autor, ao fazer a crítica a um modelo por nós herdado, “...o sentido da universidade não deve ser mais a guardiã do saber organizado a ser transmitido como informação, adestramento e disciplina, que continua sendo incapaz de empregar seus próprios recursos intelectuais para debater a responsabilidade ética da ciência e da técnica por ela mesma cultivada e de reformular a ordem social”. (RIBEIRO, 1982, p.7).

Vai também ao encontro de Chauí, que define a universidade “funcional”, numa crítica ainda mais recente, estando esta (universidade) voltada diretamente para o mercado de trabalho, numa etapa anterior, que chega ao ponto máximo de sua heteronomia ao que chama de universidade “de resultado” voltada para a empresa, já nos anos 90. De acordo com a autora essa universidade não forma e não cria pensamentos, anula toda a pretensão de transformação como ação consciente dos seres humanos”. (CHAUÍ, 2001, p.220 e 222).

É patente, nessa fala, mesmo ao tangenciar o problema da relação teoria e prática, sem aprofundá-la, como o aluno está preso ao um pragmatismo de resultados: o que serve ao mercado (leia-se, o que é “bom”, “aproveitável”) para esse aluno é o que a empresa precisa da universidade, o que não serve, isto é, o “resto” (leia-se: bla-bla-bla de professor frente à lousa), ele chama de “teoria”, num flagrante senso comum. Mesmo tendo relação com todas as respostas, nesse aspecto principalmente, este depoimento está muito próximo dos dois anteriores, **4 e 5**.

Finalmente, cumpre lembrar que, pelo que se pode depurar desse quadro sintético das falas dos alunos, na íntegra, elas ganham sentido para nós pelo que expressem, diretamente, e pelo que não expressam, ou seja, pelo que silenciam. Vejamos.

Pelo que expressam, esses depoimentos, como dissemos na análise da última fala elas apenas tangenciam questões de fundamento de forma solta, sem profundidade, até mesmo sem substância alguma - mesmo sabendo que não lhes fora solicitado falar diretamente dessas questões propositadamente. Por exemplo, nenhum aluno fala sobre o caráter emancipador de seu curso, das estratégias reais de construção de uma cidadania ativa que os mesmos porventura implicam para ele, aluno, e seu entorno, sua cidade, região, do projeto

político-pedagógico do curso - que certamente nem é discutido com eles – da relação com a pesquisa, com a extensão, de quanto tudo isso faz crescer na formação de todos, incluindo a formação continuada de professores, do nexos entre conhecimento construído pelo curso com a própria realidade no sentido de modificá-la, de estágios, e do lugar pedagógico que estes possam significar, para todos, cidade, região, sociedade, população, empresas, assim por diante. Assim, esses depoimentos não deixam de expressar uma heteronomia fechada com as preocupações com o mercado, e certo “individualismo” profissional: o curso me serve, o curso não me serve, os professores me servem, os professores não me servem, por isso, por aquilo... como se a construção do conhecimento numa IES fosse mais um “produto de mercado” que o aluno consome, inclusive porque “dá duro para pagar mensalidade” - esse aluno excluído das riquezas da região.

Pelo que não expressam, fica evidente de que ninguém dá o que não tem e o silêncio sobre os fundamentos repõe nossa própria pergunta de modo invertido. Vale dizer, um modo de falar dos fundamentos da educação no contexto da IES aqui analisada é o reflexo da própria impossibilidade de ter de dizer o que não lhe é propiciado – na teoria ausente, na pesquisa ausente, no nexos com a sociedade ausente, em cursos noturnos aligeirados, com professores explorados, tendo de repetir aulas expositivas, com fragmentos de textos, nem sempre lidos por alunos que trabalham o dia todo, etc. Tudo isso cabe dentro de um capitalismo na órbita de uma sociedade dependente.

Assim sendo, com tais depoimentos que expressam com sinceridade o que são no que dizem e no que ocultam, a nossa pergunta de pesquisa, que não se “desgrudou” de nós nestas páginas, volta mais forte que nunca, como corolário, antes das considerações finais: **para que servem os fundamentos da educação?**

4.5 - Impasses verificados na leitura da Instituição

Trabalhar no campo da educação, mais propriamente da educação universitária, em tese *locus* da vigília pela qualidade da própria educação escolar como um todo e da produção de conhecimento como intervenção social não é tarefa de fácil compreensão e muito menos realização. Principalmente, porque não se reduz ao puro ensino, como chega a acontecer, sobretudo em IES isoladas, voltadas para o atendimento de mercado e a continuidade de uma tradição herdada.

Sobretudo na virada do milênio, a tão decantada crise das instituições de ensino superior - como tem sido diagnosticada por muitos autores, entre eles Souza Santos, como “tríplice crise” – anda aos pares, em sua crise “institucional, de hegemonia e de identidade” (1995, p.187), não se apresenta “isolada”, ela mesma, de contexto, como sua própria origem e natureza determinam - caso específico da FAFICH. Vale dizer, as IES isoladas de “puro ensino” são isoladas no que produzem (ou deixam de produzir) como conhecimento, mas não estão “fora” do contexto de um capitalismo que absorve as próprias “sobras” de conhecimento como um movimento de “democratização” das massas que precisam se atualizar “para um mercado em que não intervêm como sujeitos de reflexão e ação.

Ocorre que o contexto que determina as IES isoladas, o grande “chão” da modernidade também está em crise e pondo em crise seu protagonista, o sujeito moderno. E a crise do sujeito moderno - aquele protagonista das “revoluções” que ele mesmo engendrou em diversos campos do pensamento e da ação humana – é a pedra de toque do problema filosófico da modernidade. Em outras palavras, perguntar sobre os fundamentos da educação, no ocaso da modernidade em seu paradigma racionalista, à imagem e semelhança de seu próprio “sujeito” é pôr o problema dos fundamentos - do paradigma moderno de ciência, de ação política, de valores, de ética... – e da própria educação e ação docentes.

O grande impasse da ação docente, escolar ou universitária, na produção de um conhecimento emancipador, é que também o professor universitário, por mais “lúcida” ou emancipadora que seja sua prática, em tese, também ele está sobremodo “sem chão”. Em outras palavras, trabalhar sobre o lugar pedagógico e emancipador da Filosofia, vale dizer, da busca dos próprios fundamentos da educação superior, é pôr o dedo na crise do sujeito moderno; de resto, da própria filosofia moderna.

Parece que o professor universitário, principalmente aquele sujeito da reflexão-ação emancipadoras aparentemente “não tem saída”, se considerado principalmente as IES isoladas, já, em si mesmas, produtoras e produtos de um círculo vicioso de ensino repetitivo, verboso, de aulas sobre aulas, enfim, sem o lastro indagador das perguntas de pesquisa e da pesquisa com seu lastro existencial, de estratégia da própria construção de conhecimento dos “sujeitos”

O que resta?

Se a ação docente, desde que impregnada da permanente pergunta de pesquisa, e da pesquisa como lastro existencial umbilicalmente colada aos desafios da realidade - daí a

importância de se compreender o lugar emancipador da extensão – enfim, se essa ação representa o próprio *locus* para se repensar os fundamentos da prática educacional, temos duas alternativas.

Qual tem sido o posicionamento dos professores dessa IES, frente aos impasses e limitações postas? Que “amparo pedagógico” a FAFICH lhe propicia? Ou esse não é papel da Instituição de ensino superior?

Sem dúvida vivemos num momento histórico muito crítico e ao mesmo tempo (certamente por isso) rico e denso que exige do educador uma consciência da importância de sua ação e acima de tudo uma postura de lucidez, coragem e um esforço para compreender e, compreendendo poder reinventar, a partir do cotidiano da instituição, o trabalho docente como empenho individual e coletivo. Sem querer culpabilizá-lo por nada (lembremos mais uma vez do pensamento de Gasset) o professor da FAFICH, não pode ficar à margem do processo e preso aos conteúdos programáticos, sem que estes sejam articulados com o real contexto sóciopolítico, econômico e cultural, ou seja, às entranhas da própria realidade em jogo.

Nessa leitura do contexto entendemos que reside o avanço diante dos impasses e a possibilidade de rearticulação da natureza de um trabalho carente de ser repensado em sua natureza, como contribuiu à própria instituição que o acolhe.

E quais os impasses mais significativos aí apresentados?

Quando os pensadores discutem os fundamentos da ação humana, seja ela qual for, mas em nosso caso com o olhar na ação docente, tais autores - e aqui no rastro da questão sobre a “utilidade” da Filosofia – só o fazem na medida em que conseguem interpretar o mundo à sua volta; vale dizer, não trabalham “no vazio” como às imaginamos. Assim, para efeito de nosso trabalho, tendo em vista melhor situar nossa questão de pesquisa, apontamos para três eixos de leitura de tais impasses que, no limite, revolvem a prática docente de qualquer IES, especificamente de uma instituição “isolada” (PEREIRA, 2003, p. 243) como a FAFICH, entre tantas outras. Vejamos.

O primeiro eixo diz respeito ao cumprimento de uma nova função social das instituições como suporte de rearticulação do antigo sujeito da modernidade. Uma modernidade em pleno processo de discussão quanto à sua identidade e destino, conforme nos lembra Otaviano Pereira (*Em artigo publicado Revista on-line: em profissão docente*), seja para repensar seu projeto iluminista e apontar para uma “neo” (uma nova) modernidade, na interpretação filosófica dos frankfurteanos, entendendo que seus objetivos emancipatórios

ainda não tenham sido plena ou pelo menos satisfatoriamente cumpridos, seja para apontar um outro momento, que cancela este projeto multi-revolucionário e aponta para um “pós”, como querem os pós-modernos. A crise do sujeito moderno é o coração da crise da Filosofia, que tem a função inarredável de interpretar os caminhos e descaminhos da razão moderna, racionalista, cartesiana e das várias versões sociais e históricas de seu racionalismo ou cartesianismo. E a questão, aqui posta: para que servem os fundamentos da educação está no centro desse debate, mais do que imaginamos.

No interior das instituições sociais, no caso das IES, cumpre buscar o equilíbrio de forças. Vale dizer, sem abandonar a inquietante questão da onipresença do mercado, com a redução das instituições sociais a uma mera “organização empresarial” do capitalismo, conforme as denúncias de Chauí, já lembrado (1998, p. 23) e ao mesmo tempo rearticular o sujeito, neste caso todos os envolvidos na ação educativa das IES em suas variadas atribuições (ensino, pesquisa, extensão, gestão democrática, atualização docente...), de forma interdisciplinar e no plano de um novo sujeito coletivo, com as demandas sociais então postas. Vale dizer, sem responder apressadamente ao pragmatismo imediatista de uma sociedade que só respira mercado, o que está em jogo na crise do sujeito é sua capacidade de propor e realizar ações ainda que “miúdas” ou “moleculares” (GUATTARI 1987, p.222-224) de cidadania possível. O antigo mote (alvo): “nós, que amávamos tanto a revolução” não cabe mais no novo paradigma de ação cidadã, e não são poucos os caminhos de reinvenção da universidade para além de sua “tríplice crise” (SOUZA SANTOS 1995, p.187-230).

O segundo diz respeito à nova ambiência social desse sujeito em crise. Trocando em miúdos, se o paradigma da “revolução molar” moderna está descartada, está em jogo uma revolução comunicacional que muda toda a interface de ação coletiva em que esse sujeito se reapresenta, agora como “agente de cidadania”. E a agenda de mudanças - de formas de ação, de foco, de relações, enfim, de paradigma - não é pequena e sobretudo não é tão simples. Por exemplo, a necessidade de saber o que é interatividade, que não estamos mais em relações lineares de comunicação de saberes, de produtos de conhecimento e de sua significação para os agentes de uma cidadania global é a pedra de toque de tudo o que se faz, com o que se faz e como se faz, seja na universidade, seja fora dela. Nesse cenário, que recostura o lugar do sujeito no concerto das ações, há uma nova subjetividade em construção, uma vez que nós somos o que fazemos e nos fazemos pelo que fazemos à nossa volta - e aqui recuperamos, mais uma vez, Ortega y Gasset. O novo desafio de compreensão da natureza e identidade

desse sujeito revolve, no limite a compreensão da própria modernidade, seja para cancelar, seja para recuperar seu projeto.

Pereira pergunta:

Diante de uma sociedade em constantes e tão profundas mudanças, a evolução comunicacional, da chamada sociedade do conhecimento, e do conhecimento em rede que se opera globalmente no campo social não estaria “puxando” a universidade para um novo paradigma, tão reclamado por nós e, na rasteira desse fenômeno, as alternativas para as IES pequenas e isoladas? Para o autor diante de tais mudanças de forma global, “em que medidas, na falta de uma cultura da pesquisa, como atitude de busca das IES, isoladas, não podem correr o risco de entrar na pesquisa pelas portas do fundo?” (2003, p.243).

Para outro autor, intérprete de nosso tempo, Hugo Assmann (1998, p.19), a chamada sociedade do conhecimento ou sociedade aprendente está voltada para a produção intelectual, com uso intensivo das tecnologias da informação e comunicação. Para esse autor com a expressão “sociedade aprendente” pretende-se inculcar que a sociedade inteira deve entrar em estado de aprendizagem e transformar-se numa imensa rede de “ecologias cognitivas”. Supera-se aí, a era de produção dos bens materiais e estas mudanças paradigmáticas ocorrem na sociedade como um todo, inclusive e principalmente nas IES. Apresenta-se, aí, nessa nova ambiência, não mais um “sujeito tão poderoso” que as instituições nos legaram - o lugar pedagógico do professor, por exemplo, como “fonte do conhecimento – mas um agente de cidadania então “aprendente”, cuja força social deve renascer da consciência, e não dessa “fragilidade”, porque ser aprendente não significa ser “despido de conteúdo”, mas aponta para uma nova identidade nem sempre fácil de ser existencializada, assimilada ou “internalizada” . É o aprender a aprender de que também nos lembra José Carlos Libâneo (1992, p. 56).

Este é o paradigma de um “novo sujeito que deverá se identificar no que faz -prática como fundamento inarredável da teoria, sem se reduzir ao pragmatismo imediatista - como ação de cidadania ativa, faz para além do sujeito que herdamos. Em se tratando da ação docente nas IES, quaisquer que sejam, o fundamento teórico-prático de sua ação apresenta os ingredientes para sua própria “reinvenção”. Edgar Morin, (1980, p.14), um autor profundamente afinado e comprometido com a compreensão do que chama de “paradigma da complexidade” vê a prática “como uma viagem em busca de um modo de pensamento capaz

de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social e históricas – que impõem a todo o pensamento, co-determinam sempre o objeto de conhecimento”.

Tanto Edgar Morin (1973, p.145) & Hugo Assmann (1998, p.19), - e paralelamente com João Carlos Libânio, aqui lembrado – apontam para a necessidade de aprender a aprender. Enquanto Edgar Morin vê a complexidade como ambiência e ao mesmo tempo como condição de possibilidade para uma educação emancipadora no sentido favorecer uma reflexão do cotidiano, através do questionamento na busca da transformação social, como superação de concepções e práticas reducionistas, revestidas de pensamentos lineares e fragmentadas, na busca do consenso de uma pedagogia que, visando a (falsa) harmonia e a unidade, acaba por estimular a domesticação e a acomodação.

Morin entende a complexidade como um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana. Trata-se de uma unidade interna, uma união por dentro, de articulações de sentido e não apenas por ajuntamento burocrático e formal das partes, como na herança de uma ciência que dividiu a própria educação em seus conteúdos curriculares estanques. E, como sabemos, não só o conhecimento e a realidade como a existência humana não é assim, um simples ajuntamento de partes. Estamos novamente diante do problema dos fundamentos. Trata-se, portanto, de um pensamento que integra os diferentes modos de pensar, opondo-se aos mecanismos reducionistas, simplificadores e disjuntivos. Esse pensamento considera todas as influências recebidas, internas e externas, e ainda enfrenta a incerteza e a contradição, sem deixar de conviver com a solidariedade dos fenômenos existentes. Enfatiza o problema e não a questão que tem uma solução linear. Como o homem, um ser complexo, o pensamento também assim se apresenta.

Se o pensamento complexo diz respeito a uma inseparabilidade das partes e das estratégias da construção de uma existência humana digna, na prática em ações integradas de cidadã possível, ela aparece no meio das contradições. Onde há contradições há existência em pulsação - a ser construída no marco do nem sempre fácil do diálogo intersubjetivo - há história, memória, superações, mediações, enfim, há fundamento.

Em suas considerações sobre a dialógica, Morin explica o significado da expressão que cunhou, “a vida vive de contradições”. Entende que para compreender a vida em todas as suas possibilidades e limitações precisamos justapor conceitos contraditórios, de modo

dialógico. Essa visão compreende a complexidade do real, remetendo-nos a um pensamento que aceite as ambivalências, o uso de contradições e as incertezas em todas as dimensões.

Ainda afirma Morin (1973, p.145):

(...) para compreendermos o homem, devemos unir as noções contraditórias do nosso entendimento. Assim, ordem e desordem são antagonistas e complementares, na auto-organização e no devir antropológicos. Verdade e erro são antagonistas e complementares na errância humana. Todos estes traços se dispersam, se compõem, se recompõem, consoante os indivíduos, as sociedades, os momentos, aumentando a incrível diversidade da humanidade.

Finalmente, um terceiro eixo, à rasteira do que afirmou Morin, já no marco de um paradigma educacional emergente, (Morais) as novas atribuições das instituições de educação superior para além de “discursos congelados” de documentos, e da “pregação” de professores que não pesquisam, e que não têm na pesquisa seu próprio espaço coletivo de leitura do mundo como estratégia de existencializar o próprio conhecimento que constrói como produto coletivo.)

Se é verdade, por exemplo, que a educação (incluso a educação superior) está vivendo sob a estrutura de uma economia mundializada, a FAFICH, imersa nesse contexto, não está isenta de construir sua história nesse momento complexo em que vive a educação, não só em Goiatuba como em todo país, e ao mesmo tempo produzir mudanças significativas, agentes de cidadania, como é o caso de seu docente e da irradiação de seu trabalho na comunidade universitária como um todo.

Assim, o foco da ação docente deve ser deslocado cada vez mais do ensinar para aprender. Para o autor, na educação atual, há uma necessidade de formar pessoas com capacidade de aprender continuamente. Esse é o desafio dos docentes da FAFICH.

De certa forma essa é também uma preocupação do resultado que se processa na FAFICH, que acaba sendo uma educação de puro ensino.

Ainda assim, Cristovam Buarque aponta para a questão da falta de pesquisa nas IES isoladas que tem passado por um processo de total descaso, desconsiderando a sua importância na formação profissional de seus egressos, quando afirma,

...a simples igualdade entre as funções de pesquisa, ensino e extensão não é suficiente para que se justifique plenamente. Para o ensino cumprir seu papel é preciso criar nova forma de transmitir

conhecimento. Deve-se levar a comunidade a enfatizar a formulação de novas perguntas de respostas alternativas, a usar o máximo da dúvida ao invés da tradição de transmitir velhos conhecimentos já consolidados, a romper com a arrogância dos donos do saber, que diversos professores assumem. (Buarque, 2000, p.135).

As idéias dos autores Otaviano Pereira e Cristóvam Buarque se comungam quando se referem a necessidade das universidades e principalmente as IES isoladas em assumir a pesquisa como indutora da transformação do processo interno e externo das instituições de ensino superior, se instituindo no seu tempo histórico vinculada a realidade em que está inserida e contextualizada com a sociedade atual.

Cabe nesse momento histórico, algum questionamento relacionado a estas propostas. Existe consciência política dos docentes sobre o que se propõe nas IES, em relação ao que preconizam o PPI principalmente na FAFICH de Goiatuba? Existe um hiato entre a teoria e a prática? Pode-se perguntar: qual é o papel do professor da FAFICH, nesse contexto diante da complexidade?

Diante de uma realidade como esta, o foco da ação docente deve ser deslocado, cada vez mais, do ensinar para o aprender. A demanda mais significativa na educação contemporânea é a necessidade de formar pessoas com capacidade de aprender continuamente de forma autônoma, crítica e criativa. A recomendação a seguir, reforça esta posição:

Do ponto de vista da Graduação, em particular, a formação para o exercício de uma profissão, em uma era de rápidas, constantes e profundas mudanças requerem, necessariamente, atenta consideração por parte das IES. A decorrência normal desse processo parece ser a adoção de nova abordagem, de modo a ensejar aos egressos a capacidade de investigação e de “aprender a aprender”. Este objetivo exige o domínio dos modos de produção do saber na respectiva área, de modo a criar as condições necessárias para o permanente processo de educação continuada (Plano Nacional de Graduação, 1999, p. 7).

Cabe ao professor da FAFICH, diante dessa explosão e expansão de novas tecnologias que provocaram novas formas de aprendizagens, de atuação do próprio sujeito, redimensionar sua ação pedagógica nas relações de busca de novas alternativas. Nesse contexto, Goiatuba se vê frente a uma necessidade de se repensar novas práticas, não só na ação docente e sim, em todo processo acadêmico nos cursos da Instituição de Ensino Superior de Goiatuba. Portanto esse processo não pode ser visto apenas como uma

necessidade de adequação, que é uma visão do poder hegemônico que aí está, que passará a consumir cada vez mais a grande exclusão que se acelera.

Francisco Ibernón (2000, p.77), fala da amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã e cita Paulo Freire, quando afirma:

ser utópico não é apenas ser idealista ou pouco prático, mas também efetuar a denúncia e a anunciação. Por isso o caráter utópico de nossa teoria e prática educativa é tão permanente como a educação em si, que para nós, é uma ação cultural. Sua tendência para a denúncia e a anunciação não pode se esgotar quando a realidade, hoje denunciada, amanhã cede seu lugar à realidade previamente anunciada na denúncia. Quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não possui a denúncia e da anunciação, ou o futuro já não significa nada para os homens, ou estes têm medo de se arriscar a viver o futuro como superação criativa do presente, que já envelheceu. No entanto, conforme uma visão autenticamente utópica, a esperança não quer dizer cruzar os braços e esperar. A espera só é possível quando, cheios de esperança, procuramos alcançar o futuro anunciado que nasce no marco da denúncia por meio da ação reflexiva... a esperança utópica é um compromisso cheio de riscos. (Freire: 1997, p.77).

Nesse sentido, repensar a prática docente se torna indispensável e urgente, mas não se trata de adaptar a educação às tecnologias, e sim, se situar nesse um novo momento histórico e isso requer nova postura docente no sentido de entender esse novo contexto acadêmico e de como atingir uma nova aprendizagem.

As análises, em sua maioria, partem de visões imediatistas, quantitativistas e utilitaristas, que buscam restringir o financiamento das universidades por parte dos governantes, que estão no poder.

Como resgatar a qualidade do ensino sem pensar no espaço acadêmico que o professor ocupa na fundamentação teórica de sua prática? Como dicotomizar sobre as responsabilidades de Estado e União se todos são responsáveis pela formação de cidadãos e profissional, quer sejam em Faculdade pública ou Isolada que constroem no dia-a-dia seu projeto na busca de uma nação independente?

Nesse processo de mudança, cabe a instituição de ensino superior, não construir um novo caminho, mas entender que o que está dado através de discursos confusos, autoritários, pode através de uma prática docente consciente na formação de um profissional, como sujeito desse processo, que busca evidenciar uma nova sociedade, através do papel de uma ação

docente estratégico que o ensino superior, inclusive a FAFICH ocupa como espaço na construção de uma mentalidade que seja capaz promover alternativas, cuja centralidade seja o homem e não o lucro. Diante dessa prática poderá construir uma nova cultura e uma nova sociedade.

Essa é a realidade da FAFICH.

Sem dúvida, precisa de mais investimento na pesquisa, na qualificação profissional, em um plano de carreira digno e que nossas universidades necessitam de estruturação organizacionais inadiáveis. Porém, o papel do professor na fundamentação de uma prática, que busca desvendar no aluno uma capacidade crítica e reflexiva que o torne consciente e responsável capaz de compreender que através de sua ação poderá intervir e mudar essa sociedade em que faz parte, como sujeito histórico e responsável pela mudança dessa mesma sociedade.

O ensino superior deve rever os cursos de formação, as formas de acesso com ampliação de espaços de trabalho para o professor e reforçar os laços com a sociedade como requisitos indispensáveis para garantia da busca de um ensino superior de qualidade.

Responder aos desafios de repensar o papel da formação docente para o ensino superior da FAFICH nesse momento, requer a atenção, interesse, envolvimento de todos seus atores nesse processo de construção de uma educação que tenha na qualidade seu pressuposto fundamental de re-significar o sentido da vida, resgatando no homem a sua verdadeira humanidade através de uma ação docente comprometida em encarar esse desafio, que infelizmente não é só dos professores, mas pode ter grande importância nesse processo de emancipação.

Considerando ainda, que ao mesmo tempo em que é exigido dos professores da FAFICH, mais presença na sala de aula, são exigidas obrigações burocráticas, produção acadêmica de caráter científico, reforçam-se as incumbências administrativas em face da redução de pessoal na perspectiva de contenção de custos.

O espaço ocupado pelo professor na FAFICH, ainda coloca-o frente a um desafio na ação docente em sua fundamentação teórica, pela questão dos impasses encontrados pelo professor.

Diante das atuais mudanças, a Instituição ainda não foi pensada, para por em prática, uma nova filosofia que exige um maior espaço de interação, reflexão para uma melhor

fundamentação dos objetivos propostos pela Instituição, para atendimento da sociedade contemporânea.

Para isso, essa consciência precisa partir do próprio corpo docente, da FAFICH, dos alunos e da comunidade como um todo.

A própria circunstância, do processo vigente do professor horista, a falta de espaço para grupos de estudos e a frieza das tecnologias propiciam um certo distanciamento das pessoas que proporciona uma falta de calor humano, evidenciando a ausência de trocas de experiências, cooperação que é fundamental na afetividade ao nível dos valores humanos. Essa prática individualista desencadeia em ação isolada, fragmentada e com resultado não esperado em termos de qualidade.

Imersos nessa complexidade o pensador francês Edgar Morim como já citado, traz na expressão “a vida vive das contradições” que significa para ele entender as possibilidades e possibilidades contraditórias de um processo dialógico. (1973, p.145)

Essa visão compreende a complexidade, enfatizando o problema e não a questão que tem para ele uma solução linear.

As IES em seus múltiplos contextos têm enfrentado situações diversificadas. No caso da FAFICH, ela tem tentado a superação, apesar de deparar-se com os reflexos vivenciados para por em ação seus projetos através do seu corpo docente na busca da formação científica de seus profissionais.

O professor frente a essa condição de perplexidade e desses inúmeros dilemas, entre os mais diversos contextos que influenciam no campo do saber e do atuar na vida cotidiana do seu trabalho docente, cabe a ele perguntar: diante de tais mudanças, o que têm interferido na essência da natureza do trabalho docente, no Ensino Superior de Goiatuba? Qual o caminho a ser percorrido no futuro? Partindo do que está posto, fundamentar uma prática, não de forma abstrata, mas uma prática capaz de entender e compreender o contexto do qual a sociedade está vivendo atualmente, e o porque dessas atuais mudanças?

Nas palavras de Ramón Flecha & Iolanda (2000, p. 27), nesse contexto, deve superar a educação que caracterizava a sociedade industrial e que se baseava em princípios como vontade de libertar o aluno socializando-os nos valores hegemônicos e nos conhecimentos apropriados do ponto de vista da cultura dominante. Tudo isso está intimamente ligado à transmissão da hierarquia presente em outros espaços sociais, como o trabalho e a família.

Percebe-se que essas idéias apenas reforçarão as demais, à exclusão. A sociedade da informação requer uma educação intelectual quanto aos conhecimentos e os valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades. Insistir nessa concepção é, caminhar para o fracasso, é reforçar os modelos hegemônicos. É preciso insistir como dizia Anísio Teixeira, “*que educação não é privilégio*” (1999, p. 220).

Temos consciência de que é urgente, a necessidade de uma reestruturação do ensino. E que um ensino de qualidade, sem dúvida pode ser uma grande saída ou um grande passo, para muitas respostas da sociedade. Não há nação ou estado desenvolvido, sem se pensar em uma estrutura educacional capaz de garantir mudanças estruturais e organizacionais intransferível, não só na FAFICH, como nas demais Faculdades que fazem parte de um contexto de uma economia dependente.

Contudo, face ao repetitivo discurso dos recursos financeiros e da ausência de uma previsão orçamentária viável, invariavelmente vem à tona o questionamento sobre os investimentos no ensino superior, pelo poder público.

O que fica claro que os analistas e os governantes esquecem que o ensino superior faz parte de um processo de formação que tem início na educação infantil e se estenderá vida afora. E mais, que é na formação das pessoas que se sustenta o projeto de democracia e autonomia do Estado e do País.

Não se pode pensar em uma sociedade democrática, independente e mais igualitária, sem pensar em um projeto educativo democrático que busque direito de cidadania e condição para o desenvolvimento social.

Como sustentar tal projeto sem associá-lo a idéia de que preservar e manter a vida são finalidades básicas da educação? Como pensar em reversão dos processos de exclusão, de marginalização e violência, que são as mais perversas doenças sociais do nosso tempo?

E como fazer isto sem um investimento significativo na Educação, na sua condição de prioridade das prioridades? Como não investir no ensino superior como direito e como bem público?

Diante de tal concepção a FAFICH em pleno século XXI necessita passar por um processo de mudanças, mas isso requer como desafio da Instituição uma prática docente de seus atores e uma visão política, principalmente em relação à pesquisa como um compromisso inadiável.

E foi partindo desses pressupostos da necessidade de repensar novos caminhos, que deu origem a nossa pesquisa, iniciando com uma discussão inicialmente com os docentes, posteriormente com gestores e finalmente com alunos da Instituição- FAFICH.

Como professora da FAFICH, já há alguns anos e ao ouvir os atores acima citados, sobre as discussões quase rotineiras sobre os impasses e as limitações presentes a todo o momento em suas atividades acadêmicas, surgiu o interesse sobre o tema: para que servem os fundamentos da educação? A partir desse tema resolvi ouvir um grupo de seis professores/gestores e seis alunos sem fazer uma escolha, a não ser alguns critérios que serão relatados no capítulo seguinte como: ser vinculado na instituição, tempo, interesse, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abrimos esta dissertação falando dos riscos em aproximar religião e pesquisa. Contudo, fizemos uso da alegoria (ou parábola bíblica) da semente tendo numa analogia entre esta (parábola) e os fundamentos da educação, tendo em vista a relação que há entre ambas.

No livro de Mateus, (MATEUS: 13 v. de 3 a 18), disse Jesus: (...) *eis que o semeador saiu a semear e quando semeava, uma parte da semente caiu, ao pé do caminho, e vieram as aves e comeram-na; e a outra parte caiu em pedregais, onde não havia terra bastante, e logo nasceu, não tendo terra funda, logo veio o sol e queimou-se porque não tinha raiz; outras caíram entre espinhos, os espinhos cresceram e sufocaram-na; outra caiu em terra boa e deu fruto: um a cem, outro a sessenta, e o outro a trinta.*

Aqui retrata justamente o que acontece com os conhecimentos teóricos ministrados no curso de nível superior na maioria das IES, brasileiras, principalmente, no caso em foco, a FAFICH, de Goiatuba, centro-sul do estado de Goiás. A realidade da IES pesquisada é desenhada através de uma estrutura que reflete sua própria herança histórica, suas raízes, seu lugar social. Vejamos:

A parábola da semeadura vem ao encontro de uma modalidade de ação docente, onde o professor, a partir de sua formação inicial, munida de uma somatória de conhecimentos (ou informações?) adquiridos e em conformidade com uma busca contínua de aperfeiçoamento e/ou atualização em sua prática profissional, quando pode, tenta fundamentar seu embasamento teórico na prática, nos cursos oferecidos nessa mesma instituição. Aqui entra em cena a força metafórica da semeadura:

- a.** o professor via de regra vê-se obrigado a ministrar os mesmos conhecimentos a todos os alunos, indistintamente. (semeador);
- b.** parte desse conhecimento passa a ser absorvido de modo desordenado (sem pesquisa, limitando-se a aulas expositivas) por alunos que foram historicamente “construídos”, pelas circunstâncias, que o levam, por exemplo, a atitudes passivas diante do conhecimento, apenas cumprindo a burocracia acadêmica, quando não, a evasão. (a semente do conhecimento caiu e as aves comeram);
- c.** boa parte dos alunos, não poucos, por terem sido resultado de escolas despreparadas, não conseguem acompanhar o processo, desestimulados, não conseguem estruturar-se, e acabam sendo excluídos de um processo mais profundo de construção do conhecimento que, nessa

IES, já vem de modo superficial.(a semente caiu entre pedregais excluídos por falta de uma base).

d. alguns alunos concluem o curso e não são absorvidos pelo mercado neoliberal excludente.(espinhos do mercado excludente);

e. através dos fundamentos teóricos, bem ou mal articulados na prática docente, mesmo diante da (já por nós analisada) estrutura da FAFICH e boa parte das IES brasileiras, ainda sim, é possível observar uma ação docente capaz de possibilitar uma formação, que desenvolve, minimamente, pelo menos, a capacidade de pensar, refletir criticamente o seu contexto histórico visando a, quando e na medida do possível, interagir no mundo de sua época, entendendo, em tese, - afinal os “compêndios de Fundamentos da Educação não nos ensina isso? - ser cada qual e no coletivo, o sujeito, como agente de participação e mudanças no país e na própria educação; (em tese, também, a semente germinada através da consciência crítica, as poucas que germinaram, isto é, que se autoproduziram em terra ruim, que, apesar de tudo sempre produz algum fruto)” .

Contudo, para finalizar, com essa última afirmação, tendo em vista o que analisamos na perseguição implacável aos fundamentos, - e sem querer brincar com as palavras - não queremos nos contentar com o máximo do mínimo, o que não significa sequer obter o mínimo do máximo.

A FAFICH se encontra frente a um grande desafio na entrada do século XXI, na busca da superação dos obstáculos enfrentados por uma Instituição Educacional, que faz parte de uma conjuntura economicamente subordinada.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. **Desafios que a Filosofia da Libertação Enfrenta** **Cadernos da FAFIMC**. Viamão, N.15, janeiro/junho de 1998:95-142.
- BARROS, R.S.M. de. **A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade**. São Paulo: Convívio / Edusp, 1986. Diretrizes Curriculares. MEC/CNE/CEB.
- BASTOS, Celso. **Estudos e pareceres. Direito Público (Constitucional, Administrativo, Municipal)**. São Paulo. Revista Pública, 1992.
- BIBLIA SAGRADA, Editora Vida. 1996.
- BUARQUE, Cristóvam. **A aventura da universidade**. Ed. Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra.-(Universitas) 2000.
- _____ **A Universidade numa Encruzilhada**. UNESCO. 2003.
- CEPAL/UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago: CEPAL/UNESCO, 1992.
- CHAUÌ, Marilena. **A universidade em ruínas**. (Rev.bras, Soc. vol.15 no. 44 2000)
- _____ **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba: UNIMEP, 1996: p. 51.
- _____ **Produtividade e Humanidades In: Tempo Social** Revista de Sociologia USP– São Paulo, 1(2): 45-71, 2º sem./1986.
- _____ **Cultura e Democracia o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CUNHA, L. A. **A Universidade reformada**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves. 1989.
- _____ **A Universidade Temporã da Colônia à era Vargas**. 2ª ed. Rio Francisco Alves, 1980.
- _____ **A Universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989 (2ª edição).
- _____ **Nova Reforma do Ensino Superior: a lógica reconstruída. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas (FCC)**. São Paulo: FCC, nº101, pp.20-49; julho/2000.
- _____ **A Universidade hoje**. Praga: Estudos Marxistas, v.6, 1998. p.23-32.

- DEMO, Pedro. **Desafios modernos para a educação.** Brasília: IPEA, 1997.
- DIAS SOBRINHO, J; RISTOFF, D. (orgs.) **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência.** Florianópolis; Insular, 2000.
- FLECHA, R. **Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.** Barcelona. Paidós. 2000.
- FRIGOTTO, **Selected interviews and other writings by Michel Foucault C. Gordon,** Ed. New York: Pantheon.2001.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios.** pp. 37. São Paulo, Cortez, 2001.
- _____ **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____ **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- GOERGEN. MEC/SESU, 12/12/2003.
- GRAMSCI.- **Caderno Cárcere nº 13, 1932 – 1934**
- GUATTARI, F. 1987. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo.** 3ª ed., São Paulo, Brasiliense.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil.** Rio de Janeiro. Editora José Olympio. 1999.
- IANNI, O. **A Idéia de Brasil Moderno.** 2ª edição SP: Brasiliense, 1996a.
- _____ **Estado e Planejamento Econômico no Brasil.** 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996b.
- IBERNÓN, Francisco. (Cepal-Unesco, 1992).
- _____ (organizador) **A educação no século XXI** 2ª ed.-Porto Alegre:Artes Médicas Sul, 2000.
- LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 9.394/96
- LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Alternativa, 2001.
- LENINE & GRAMSCI - **Caderno Cárcere nº 13, 1932 – 1934.**
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, Mário Osório. **Formação do Profissional da Educação.** Ed. Unijuí, Rio Grande do Sul. 2003.

MARX & GRAMSCI - **Caderno Cárcere nº 13, 1932 – 1934.**

MORAIS, Maria Cândida. **Tese de Doutorado: paradigma educacional emergente.** 1996, p.46

_____ **Tese de Doutorado: paradigma educacional emergente.** 1996 pag. 45.

MORIN, Edgar. **O método II – A vida da vida.** 2. ed. Publicações Europa-América 1980.

_____ **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo. Cortez/UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, J. F. **A Reestruturação da Educação Superior no Brasil e o Processo de Metamorfose das Universidades Federais – o caso da Universidade Federal de Goiás.** São Paulo, FE/USP. Tese de doutorado. 2000.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento.** São Paulo: Pontes, 1987.

_____ **Discurso e leitura.** 3. ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1996

PEREIRA, Otaviano J. **Revistas Eletrônicas da Universidade de Uberaba.** 2001

_____ **Universidade e Conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência.** 2003

_____ **O que você vai ser quando crescer - apontamentos sobre o potencial de amadurecimento acadêmico das IES isoladas,** Uberaba, 2004.

PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO: 1999.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo. Companhia das Letras. 2006.

SAMPAIO, Helena. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo, Ucitec: 2000

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade.** 2a. Ed. pp. 187. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ **Introdução a Uma Ciência Pós Moderna,** 2ª edição, Porto: Afrontamento. 1994.

_____ **Crítica da razão indolente - contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez ano.

- SEVERINO, Antônio J. **A cidadania como inclusão social: tarefa da educação.** Colloquium. Presidente Prudente, Unoeste. 2001.
- SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior.** Ed. Cortez. São Paulo. 2003.
- TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil.** (1969 p. 235).
- _____ **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro. UFRJ. 1999.
- Revista Avaliação, vol. 4, nº 3, 1999, pp. 9-14.1999.
- _____ **“Princípios do Programa de Avaliação Institucional”**, Campinas. São Paulo. in: Revista Avaliação, vol. 1, n. 1, pp. 47-53, 1996.
- TOFFLER, ALVIN – **A Terceira Onda.** São Paulo, Editora Record, 1995,
- VAZ, Henrique Cláudio Lima. **Escritos de Filosofia VII: Raízes da Modernidade,** São Paulo: Loyola, 1986.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)