



UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas
IP – Instituto de Psicologia
EICOS – Programa de Estudos Interdisciplinares de
Comunidades e Ecologia Social

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E PÓS-MODERNIDADE: UM CURTO-CIRCUITO NA TRANSMISSÃO DE SABERES?

Claudia Cristiane Farias de Vasconcelos

Profa. Dra. Ana Maria Szapiro
Orientadora

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social.

Rio de Janeiro
2008

Dedicatória,

Para Maria do Socorro Farias de Vasconcelos
e José Marcolino de Vasconcelos,
meus pais, meus grandes mestres.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Ana Maria Szapiro, a melhor professora que já conheci, por seu inestimável incentivo na realização deste estudo, por seus ensinamentos e por todos os momentos em que passamos juntas em aulas inesquecíveis e orientações iluminadas.

À minha mãe, sempre com muito amor, presente em todos os momentos de alegria e tensão ao longo deste mestrado, incentivando-me e mostrando-me a importância de chegar com sucesso ao final de uma etapa importante na vida.

Ao meu pai, que me ensina todos os dias a riqueza e a beleza da vida e me mostra que, com dignidade e dedicação, os sonhos acontecem.

Aos meus amigos e familiares, em especial minha Tia Dalva, que souberam compreender a minha ausência, em vários momentos de suas vidas. Tenho certeza de que vibram com as minhas conquistas.

À minha grande amiga Maria Cecília Traninn, pelo incentivo e companheirismo nesta realização.

À minha nova amiga Camila Amorim, por ter compartilhado o seu aprendizado, dando-me tantos conselhos e dicas, na mais pura amizade.

À Professora Rosa Pedro, sempre presente em todos os momentos, com a sua clareza de objetivos e sólidos conhecimentos, ajudando-me na definição e conclusão deste trabalho.

A todos os professores do Programa EICOS, pelos ensinamentos preciosos que levarei por toda a vida.

À Vânia Rosa pela revisão e pelo apoio nos momentos de tensão.

A toda a minha turma, aos meus amigos “verdinhos”, que tanto me ensinaram a importância de cuidar do nosso meio ambiente.

A todos que responderam à minha pesquisa, professores e alunos das universidades pesquisadas. Certamente, são momentos inesquecíveis para mim pelo muito que aprendi em cada palavra proferida nesses encontros.

Aos meus queridos amigos, Rosana Ximenes, Marcos Pedro, Marcelo Branquinho e Jailton Carlos, que sempre estiveram ao meu lado no decorrer deste curso de pós-graduação.

Ao Ricardo Fernandes, que orientou e acompanhou o meu percurso acadêmico dentro do Programa EICOS.

A Deus, a São Judas Tadeu e a Santa Sara, que me fazem compreender a importância da fé.

Muito obrigada!

RESUMO

VASCONCELOS, Cláudia Cristiane Farias de. **Relação professor-aluno e pós-modernidade: um curto-circuito na transmissão de saberes?** Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

Este trabalho propôs discutir a questão da relação professor-aluno e o estatuto da transmissão de saber no contexto universitário brasileiro. Considerando a acentuação da configuração igualitária nas relações sociais, tentamos compreender os aspectos da subjetividade contemporânea que incidem naquela relação e na problemática do saber, direcionando a investigação para o sistema educativo superior brasileiro. Abordando questões relativas ao estatuto do saber e à transmissão do saber, pretendeu-se analisar nos sujeitos entrevistados as características da relação professor–aluno quanto ao circuito saber-transmitir-aprender. Assim, investigou-se alunos e professores de duas instituições universitárias, uma pública e outra privada, ambas localizadas na cidade do Rio de Janeiro. A metodologia de análise adotada foi a análise do discurso. Os dados foram levantados por meio de 24 entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos dessas instituições. A partir deste estudo esperamos contribuir, de alguma maneira, para a discussão sobre a transmissão do saber no ensino universitário dentro do atual contexto no Brasil.

Palavras-chave: transmissão do saber – ensino superior – pós-modernidade.

ABSTRACT

VASCONCELOS, Claudia Cristiane Farias de. **The post-modernity teacher-student relation: a short circuit in knowledge transfer?** Thesis master's in Psychosociology of Communities and Social Ecology, Institute of Psychology, Federal University of Rio de Janeiro, 2008.

The objective of this study is to discuss the teacher-student relation and the statutes of knowledge transfer in the Brazilian university. Considering the current social and human relations, based on equality, one tries to understand the aspects of contemporary subjectivity that focus on that human relation and the problem of directing the investigation to know the Brazilian higher education system. Considering aspects such as type of knowledge and knowledge transfer, we set out to analyze the characteristics of the subjects interviewed the teacher-student on the knowledge – transfer learning circuit. Thus, it was investigated students and teachers at two universities, one public and one private, both located in the city of Rio de Janeiro. The analysis methodology adapted was the discourse analysis. The data was collected from 24 (twenty-four) semi-structured interviews with students and teachers of the (above) mentioned universities. From the results obtained in this study, we hope to have contributed to the knowledge transfer discussion in the university education considering the current Brazilian context.

Key-words: knowledge transfer – university education – pos-modernity

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 8
CAPÍTULO I - UNIVERSIDADE E MODERNIDADE – Saber e Transmissão ----	p. 13
I.1 Contexto pós-moderno.....	p. 13
I.2 Saber e transmissão na era da Informática.....	p. 16
CAPÍTULO II - AH! VOCÊ É SÓ PROFESSOR?	p. 22
II.1 A crise na Educação.....	p. 22
II.2 Escola e Educação.....	p. 24
II.3 Educação X Dissolução da Hierarquia.....	p.27
II.4 A Universidade.....	p.29
II.5 A Universidade no Brasil.....	p.32
II.6 O desafio da Universidade na contemporaneidade.....	p.37
II.7 Expansão do Ensino Superior no Brasil e suas consequências.....	p.39
CAPÍTULO III - AS TRANSFORMAÇÕES DO SABER	p. 45
III.1 O novo paradigma do saber na pós-modernidade.....	p. 43
III.2 As formas de saber	p. 48
III.3 Simetria nas relações de saber.....	p.52
III.4 O novo estatuto do saber.....	p.58

CAPÍTULO IV - A PESQUISA	p. 62
IV.1 Justificativa	p. 62
IV.2 Objetivos	p. 63
IV.3 - Metodologia	p. 64
IV.3.1 O percurso metodológico	p. 67
IV.3.1.1 O universo da pesquisa	p. 67
IV.3.1.2 Estratégias de entrada no espaço da pesquisa.....	p. 69
IV.3.1.3 Informantes	p.69
IV.4 - Análise de Dados	p. 69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 96
BIBLIOGRAFIA	p. 101
ANEXOS	p.105
Anexo 1 – Roteiro de Entrevista – Professor.....	p.105
Anexo 2 – Roteiro de Entrevista – Aluno.....	p.106
Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	p.107

INTRODUÇÃO

A partir do momento em que o homem inicia seu convívio com o outro, é imprescindível a ação da educação, que não pode ser considerada somente um veículo de transmissão de informações, mas também um processo que incentiva e abre a possibilidade de um caminho para a reflexão. Desse modo, a educação tem por finalidade tornar o ser humano capaz de viver em sociedade.

O presente estudo teve como foco a educação superior. Em outras palavras, a universidade, como espaço da pesquisa científica e tecnológica, como espaço de produção do conhecimento e das relações de saber, foi o cenário para a análise da relação professor-aluno no contexto da pós-modernidade.

O saber está em constante construção porque o processo nunca está acabado, pronto ou finito. Ele está-se fazendo, e assim a construção torna-se infinita dentro de sua própria finitude. O saber mostra-se como movimento constante de relações no contexto ou na situação posta pela instituição no que se refere a sua atuação, sobretudo com a formação de indivíduos que estejam preparados para o mercado de trabalho.

O primeiro capítulo se inicia com aspectos da formação histórica do pensamento ocidental, argumentando sobre a necessidade de buscar alternativas compatíveis com a contemporaneidade. Em seu livro “A Condição Pós-Moderna”, Lyotard faz uma análise da condição do saber na atual cultura ocidental. Sua hipótese é a de que estamos vivendo uma era em que o saber mudou de estatuto em toda a sua natureza: nos seus referentes, nos seus destinadores e nos seus destinatários.

Considerando que o advento da Internet proporcionou transformações importantes às sociedades, torna-se pertinente ampliar a discussão sobre a natureza das

relações entre indivíduos. Segundo Lyotard (2006) e Dufour (2005), a era da democracia liberal fez com que tais relações se sedimentassem sobre pilares mercadológicos; a própria condição humana se encontra em mutação, numa tentativa de adaptação ao novo contexto social.

O saber da era pós-moderna teria sido, pois, afetado em duas dimensões: na pesquisa e na transmissão de conhecimento. Da mesma forma, ao analisarmos a problemática da transmissão, como argumenta Dufour (2005), a modernidade parece trazer uma desvalorização da transmissão do saber no seu modelo tradicional e intergeracional.

Com o advento da Internet, a natureza do saber passou a ser traduzida em volume de informação. Caberá agora ao indivíduo buscar, por seus próprios meios, o que uns procuram inventar, e outros aprender. Por isso, se o “valor” do saber passa a ser conceituado com base no critério qualidade *versus* quantidade, é possível que esteja perdendo seu “valor de uso”, reduzindo-se à mera mercadoria.¹ Assim, o “valor de uso” do saber encontra-se desvalorizado, ou seja, o saber perde o seu valor em si mesmo. O capítulo se encerra com a questão levantada por Dufour (2005), que está relacionada com vários acontecimentos que vêm pontuando a pós-modernidade, afetando a juventude de maneira intensa.

A História da Educação inicia o segundo capítulo, com destaques de Fernando Azevedo (1964) e Gilberto Freyre (1992) sobre a cultura brasileira. Os aspectos sociopolíticos que influenciaram a expansão e as reformas educacionais são ilustrados

¹ Segundo Kant, algumas coisas não são negociáveis e diz: “*Tudo tem ou bem um preço, ou bem uma dignidade. Podemos substituir o que tem um preço por seu equivalente é o que possui uma dignidade*”¹ Kant, I. Fundamentação da metafísica dos costumes. Edições 70, 2008.

com um estudo da UNESCO (1995), indicando que uma expansão quantitativa proveu educação a um número maior de indivíduos,; todavia, com um desvio em qualidade. Hannah Arendt (2005) corrobora, quando diz que a educação se transformou em um valor privado e, hoje, passou a ser concebida como valor de troca. Essa concepção atual de educação altera o seu entendimento inicial, que foi, filosoficamente, aquele de iniciar os novos num mundo comum de heranças simbólicas e de realizações materiais, significando, simultaneamente, o acolhimento num mundo que possibilitava a constituição da singularidade de cada um junto à permanência dessa herança pública e sua renovação pelos que dela se apoderam.

Lyotard (2006) enfatiza que o ensino deve garantir a reprodução de competências e o seu desenvolvimento. Mas, para isso, é necessário que a transmissão do saber não se limite à informação, e sim contemple a aprendizagem dos procedimentos que melhoram a capacidade do estudante de interligar os campos que a organização tradicional do saber isola. O capítulo segue com a análise do pensamento de Dumont (1985), que mostra que o indivíduo vive em uma linha de tensão por todo o complexo social que o rodeia.

E é através dessa linha que esta investigação conduz à universidade, cenário deste estudo. O tema aborda a importância da universidade como produtora de conhecimento desde a sua criação no Brasil, passando por políticas educacionais e reformas que resultaram numa expansão significativa, possibilitando o acesso crescente dos jovens à educação superior. Com isso, conforme o jornal *Folha de S.Paulo*, 22/01/2006 – dados do MEC, o número de alunos nas instituições universitárias teve um aumento acentuado, mesmo assim corresponde a apenas 10% da população na faixa

etária de 18 a 24 anos. Nesse contexto, observa-se a crescente busca dos jovens por uma formação que tem como finalidade uma colocação profissional. Ao mesmo tempo, constata-se uma expansão das universidades privadas, cuja prioridade é preparar esses jovens para atender as exigências cada vez mais crescentes do mercado de trabalho.

Assim, passa-se a delinear uma nova relação professor-aluno e uma transformação do saber, abrindo-se espaço para mais uma vertente desta discussão no Capítulo III. Situando um olhar na pós-modernidade, encontra-se uma “vocação” informática e informacional, segundo Lyotard (2006). Se o cenário pós-moderno é cibernético, esta vocação, por sua vez, deixa transparecer o saber científico como força maior de produção. Assim, a base científica é a que coloca algumas nações em patamares superiores de desenvolvimento e de produção de riqueza, podendo-se suspeitar que assistimos no mundo pós-moderno a uma modificação na natureza da ciência, proporcionada pelo impacto das transformações tecnológicas, e tal situação alargará ainda mais a distância entre nações desenvolvidas e nações em desenvolvimento. Visto sob este aspecto, podemos considerar que olhar para o cenário pós-moderno é encontrar e reconhecer a hegemonia de um saber estratégico, voltado para a sobrevivência, para o “aqui e agora”.

Uma abordagem diferenciada vem à discussão com o pensamento de Marília Amorim (2007), que, antes de tudo, considera a pós-modernidade um tipo de discurso. E tratar do discurso é tratar da relação *ao outro*. Assim, quando um novo tipo de saber pós-moderno surge, passa-se a perceber que existe um outro tipo de relação, em que o saber se constitui na lógica das relações de força, ou seja, o saber rápido, ágil e esperto que se constitui no imediato. Esse imediatismo é a maior característica do jovem, que

hoje encontra sentido na formação superior como uma imposição feita pelo mercado de trabalho. Trata-se, portanto, da transmissão do saber não por seu valor de uso, mas por seu valor como moeda. Dessa forma, o capítulo encerra com a reflexão a respeito desse tipo de saber e de algumas implicações pertinentes geradas na relação professor-aluno.

O Capítulo IV apresenta o modo como vem se dando a transmissão do saber nesse novo contexto do ensino universitário, a partir da relação professor-aluno. Consideramos que as formas de transmissão do saber podem ser tomadas como uma via de análise de compreensão sobre as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea. Este capítulo se encerra com os resultados da análise dos dados obtidos a partir das dimensões temáticas consideradas importantes para o objetivo da pesquisa.

CAPÍTULO I

UNIVERSIDADE E MODERNIDADE – SABER E TRANSMISSÃO

Neste capítulo, abordamos a universidade no marco da modernidade, buscando investigar o estatuto do saber.

I.1 Contexto pós-moderno

Na atualidade, segundo Dufour (2005), a ruptura de vínculos geracionais parece ser o denominador comum que percorre a problemática do sujeito na sucessão das

gerações e no tecido grupal comunitário. Observa-se, por exemplo, que o jovem, em conflito com o pai, com a mãe ou com o professor está em busca de um “atalho” existencial para si mesmo. Na contemporaneidade, do ponto de vista da educação, aparentemente isso significa que uma geração não tem mais como projeto ocupar-se com a educação da outra. Assim, o motivo geracional parece não ter mais sentido no processo educacional. O acervo de conhecimento de uma geração não é repassado à geração seguinte, como bem analisa Dufour (*op. cit.*).

Acompanhando o pensamento de Dufour (*op. cit.*), a atual era das democracias liberais baseia-se “na autonomia econômica, jurídica, política e simbólica do sujeito”.² Ele comenta que atualmente “ser sujeito”, “ser-em-si” e “ser junto” se expressam com um significado diferente daquele que prevaleceu nas gerações precedentes. Para ele, o novo sujeito, no sentido filosófico, instala-se a partir da destituição do duplo sujeito da modernidade, o sujeito crítico de Kant e o sujeito neurótico de Freud. As trocas entre os homens, que funcionaram como garantia simbólica, de ordem transcendental ou moral, convertem-se hoje em trocas mercadológicas “des-simbolizada”, desencadeando uma “*mutação antropológica*”, com efeito direto e radical na nossa forma de “estar-no-mundo”.

Assim, de algum modo houve uma transformação nesse sujeito, o que, para o autor, levanta problemas ontológicos. Na pós-modernidade, tudo se torna flexível, até mesmo os valores. Se outrora havia um grande referencial em um sistema e um regime de trocas de todos os valores (semióticos, simbólicos, financeiros...), agora o referencial

² Dufour, Dany-Robert, “As angústias do indivíduo-sujeito”, *Le Monde*, Edições Brasileiras, ano 2, n. 13.

é “flutuante”, oscilando como o valor das moedas.³ Da mesma maneira, em todos os campos, vemos tomar forma pequenas narrativas de uso local e circunstanciadas, que se constituem no aparecimento, por exemplo, de pequenas “tribos” que lidam com informática, esportes radicais, funk etc. O laço social se altera, em busca de fixações referenciais. Ainda de acordo com o autor, o homem é visto hoje como “uma simples mercadoria”, que deve se transformar incessantemente para tentar adaptar-se a um contexto social sempre novo.

O novo mundo da mercadoria presente é “quase onipotente”. Nesse mundo, todas as suas atividades, nas mais diversas regiões, bem como seus mecanismos de subjetivação, são alvos da sua precisa pontaria. De alguma forma, é necessário buscar espaços de resistência, de “escape”, ao controle vigilante dos produtores de sonhos. Torna-se vital, pois, que estejam em plena atividade todas as formas de resistência que mantêm a cultura, a diversidade e as conquistas da civilização.

Em seu artigo “O indivíduo fora da cidade: questões à transmissão na sociedade contemporânea”, Szapiro assinala que a transmissão se refere à sucessão geracional, na qual uma existência tem o seu sentido revelado na relação com os que o antecederam e com os que virão. A esse respeito, a autora chama a atenção para a função simbólica:⁴

“não há laço social sem uma ausência, que é a condição de possibilidade de exercício da função simbólica, fornecendo ao sujeito um ponto de apoio, apoio que lhe permite enunciar seu próprio discurso, diferenciando-se e constituindo-se na sua singularidade. O ser humano não recebe nunca de si mesmo a sua existência. O outro é a

³ Dufour, Dany-Robert “A Arte de Reduzir as Cabeças”, 2005, pg-72,73.

⁴ Szapiro, Ana Maria, “O indivíduo fora da cidade: questões à transmissão na sociedade contemporânea”, Estudos e Pesquisas em Psicologia, ano 3, n° 1,2003.

autoridade fundadora que permitirá ao sujeito fundar-se na sua interioridade.”

Assim, as dificuldades hoje colocadas na questão à transmissão se evidenciam ao nos deparamos com jovens sem referência ou com dificuldades relativas às novas composições e aos conceitos familiares, cujos valores são “fluidos”. A transmissão entre as gerações aparece minimizada, desvalorizada e até mesmo recusada. As relações igualitárias, vividas no âmbito familiar (pais e filhos) e na escola (professores e alunos), parecem ter produzido, como efeito, uma juventude refratária a valorizar as heranças simbólicas.

I.2 – Saber e Transmissão na Era da Informática

Em qualquer referência que se faça à pós-modernidade, Lyotard é um nome que não se pode deixar de mencionar. Em sua obra “A Condição Pós-Moderna” (2006), considerada seminal, Lyotard faz uma análise da condição do saber na atual situação da cultura ocidental, identificando uma reformulação na natureza do saber no centro de uma mudança histórica e cultural. “A Condição Pós-Moderna” é um ensaio sobre essa hipótese de estarmos vivendo uma era em que o saber muda de estatuto, seja nos seus referentes, nos seus destinadores ou nos seus destinatários. Lyotard observa que o cenário pós-moderno é essencialmente cibernético-informativo e informacional. Assim, o autor sugere que a diversidade seria uma condição construtiva do atual sistema

econômico global, que precisa “de todo o tipo de perspectiva cosmopolita”.⁵ Dessa forma, na condição pós-moderna, onde houver falta de saber científico e técnico, haverá a falta de riqueza. A produção científica, portanto – seja pelo número de patentes registradas ou de trabalhos publicados, e não mais a produção de bens como matérias-primas ou manufaturados –, torna-se hoje o alvo de conquista de qualquer nação que pretenda construir riqueza.

No Capítulo 1 de “A Condição Pós-moderna”, cujo título é “O campo: O Saber nas Sociedades Informatizadas”, Lyotard (2006) trabalha com a hipótese de que o saber mudou de estatuto quando as sociedades entraram na era pós-industrial, e as culturas na pós-modernidade. Isso teria começado a ocorrer a partir do final da década de 50 marcando para a Europa o fim de sua reconstrução.

Não podendo organizar um quadro que não poderia ser completo, Lyotard vai direto ao ponto: há 40 anos, o saber científico e as técnicas de vanguarda formam uma espécie de discurso que versa sobre a linguagem (a fonoaudiologia, a linguística e os problemas de comunicação, a cibernética, as matemáticas modernas e a informática, os computadores e suas linguagens, as traduções etc.). Isso faz com que a incidência desse tipo de informação atue sobre o saber, que, por sua vez, vem a ser afetado em duas funções: na pesquisa e na transmissão de conhecimento. O modelo tradicional do saber dos últimos anos mistura-se ao inovador técnico, advindo das experiências pós-industrialistas, sobretudo com a chegada e, mais concretamente, popularização da Internet, que é um espaço agregador de múltiplas identidades e funções.

⁵ A Condição pós-moderna - Lyotard, 2006:p. 62-63.

Com a rapidez de transmissão de dados, de sons e de imagens, a aquisição de conhecimentos se modifica. Em consequência, a natureza do saber não é mais a mesma, e ele passa a ser traduzido em quantidades de informação. O saber adquire um caráter diferente, a partir dos novos paradigmas da sociedade tecnológica, sendo ao mesmo tempo um novo instrumento de poder e uma abertura para as diferenças. Passamos a ter uma relação de produtores e consumidores. Cabem ao sujeito os meios para traduzir nessas linguagens o que uns buscam inventar e outros buscam aprender (“valor” = qualidade *versus* quantidade). A tendência, por conseguinte, será o saber deixar de conter em si mesmo sua própria finalidade, perdendo seu valor de uso.

Dufour (2005) relaciona uma série de acontecimentos que vêm pontuando a pós-modernidade – domínio de mercado, dificuldades de subjetivação e de socialização, aparecimento de “novos sintomas”, (passagens ao ato, por exemplo, explosão da delinquência entre os jovens, novas formas de violência e novas formas sacrificiais). O autor discorda daqueles que se contentam em afirmar que não há nada novo aí e que os excessos seriam decorrentes do volume de informações. Ele considera que essas questões são importantes para serem analisadas, pois afetam profundamente a juventude.

A fratura na modernidade, ainda segundo o autor, estaria na cisão entre as forças nas quais se apoiava a “modernidade clássica”. Desaparecem as grandes ideologias e também os movimentos de “vanguarda”, e diminuíram o papel do Estado, com o reinado do dinheiro virtual, o achatamento da história diante da imediatez dos acontecimentos, o poder da tecnociência e a ampliação da duração vida. E Dufour (*op. cit.*) concluiu que o que vemos hoje tem a ver com o neoliberalismo:

*“O neoliberalismo – para chamar esse novo estado do capitalismo por seu nome – atualmente está ocupado em desfazer todas as formas de trocas que prevaleciam, substituindo-as por um referencial que avalize o absoluto ou metassocial das trocas. Deixa-se, a partir de agora, de se referir a qualquer valor transcendental para se dedicar às trocas. As trocas não valem mais enquanto garantidas por uma potência superior (de ordem transcendental ou moral), mas, sim, pelo que colocam diretamente em relação enquanto mercadorias. Em uma palavra, a troca comercial, hoje, dessimboliza o mundo.” (DUFOUR, *Le Monde*, Ed. 10/2003).*

Na contemporaneidade, dois eventos, a meu ver, passaram também a influenciar as relações entre os indivíduos. Um, de ordem política, foi a Queda do Muro de Berlim (1989). O outro, de ordem tecnológica, foi quando o físico inglês Tim Berners Lee, no fim dos anos 90, abriu mão do lucro pessoal, colocando o protocolo http em domínio público, proporcionando a liberação do sistema www (world wide web) para o mundo.

A Internet popularizou-se. Uma das questões mais importantes sobre o acesso a formas alternativas de informação é que este fenômeno vem influenciando a maneira de transmissão de saberes dentro e fora das instituições de ensino. Um grande dilema que se coloca, no entanto, é o da qualificação da informação que se recebe. Na rede, os critérios de seleção e de avaliação ou não existem, ou ainda são fluidos, ou são alicerçados em uma reputação prévia, anterior à Internet. Mudanças na forma e no acesso à informação indicam e mobilizam diferentes modos e graus de acesso ao poder por diferentes grupos. Cabe ressaltar que as questões relacionadas à Internet não serão

abordadas neste estudo, pois direcionamos a investigação para a relação professor-aluno nos cursos superiores presenciais.

CAPÍTULO II

AH! VOCÊ É SÓ PROFESSOR?

Este capítulo discorre sobre o lugar da educação na sociedade moderna no Brasil e o caráter da relação professor-aluno no contexto de ensino superior. Os pensamentos de Lyotard, Hannah Arendt, Dufour e Dumont são tomados como referência para a análise das mudanças do atual sistema educacional e de suas implicações na sociedade.

II. 1 - A Crise na Educação

Partindo da obra de Azevedo (1964), no Brasil Colônia (1500-1822), a educação assegurava o domínio dos portugueses sobre os índios e os negros escravos. A política educacional era feita quase que exclusivamente pela Igreja Católica, no âmbito da sociedade civil. No final deste período e durante o Império (1822-1889), delineia-se uma estrutura de classes, e a educação, além de reproduzir a ideologia, passa a reproduzir também a estrutura de classes. A partir da Primeira República (1889-1930), a educação tornou-se cada vez mais no Brasil um instrumento de reprodução das desigualdades entre as classes sociais.

A Revolução de 30 foi o marco referencial da entrada do Brasil no modelo capitalista de produção, que passou a exigir mão de obra especializada para atender a uma nova realidade. Foi nesse mesmo ano que se deu a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo em vista a necessidade de se investir em educação. O Governo Provisório, logo no ano seguinte, sanciona decretos, organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes.

A obra “A Cultura Brasileira” de Fernando de Azevedo (1964) elaborou uma versão da história da educação brasileira, que ainda hoje se faz presente. Em toda a narrativa, é sugerido ou reafirmado em partes distintas do livro que a verdadeira essência do ensino deve ser a sua vinculação a fins práticos e utilitários. Apresentando as reformas educacionais promovidas a partir da década de 20 como "a fase mais importante do desenvolvimento de uma política nacional de educação", Fernando de Azevedo legitima sua própria trajetória e a de seu grupo, com *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), documento único na história da educação brasileira e que mantém até hoje sua validade.

Ao contrário de Gilberto Freyre (1992), que construiu uma interpretação da cultura brasileira ancorada na marca da miscigenação, e de modernistas, como Mário de Andrade, que buscavam traços de nossa identidade na cultura nativa, Fernando de Azevedo persegue, ao longo de sua obra, uma síntese para construir a sua versão da cultura brasileira, que busca apreender "a alma ou mentalidade coletiva (...) exprimir o que há de comum entre regiões extremamente diferenciadas, mas próximas umas das outras, pela unidade fundamental da formação de um povo, impregnado pelo

catolicismo (...) e pela influência portuguesa, preponderante na interpretação dos elementos indígenas e africano”.⁶

Seguindo sua análise, Azevedo (*op. cit.*) afirma que os anos de 46 a 61, do século passado, foram marcados por lutas, por uma educação democrática, como fator social construtivo, que atendesse a todos e que contribuísse para o desenvolvimento econômico da nação. A aprovação da Lei. 4.024/61 favoreceu a adequação de uma educação ao propósito desenvolvimentista do país na época – o econômico. Já a situação educacional no Brasil de 61 a 64 retrata a centralização do poder pela criação do Conselho Federal de Educação, adotando medidas de integração nacional, e a centralização das decisões relativas à educação em geral, e adoção de uma planificação educacional respaldada na Carta de Punta Del Este. A Conferência de Santiago do Chile e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) influenciaram a educação no Brasil, objetivando estendê-la e melhorá-la em todos os graus, níveis e aspectos a fim de atingir o Planejamento Econômico e Social, no esforço de preparar mão de obra qualificada para a indústria.

A situação educacional no Brasil de 64 a 69 colocou-nos diante de um período de desenvolvimento econômico em que prevaleciam hábitos de consumo das classes alta e média. Portanto, uma modernização transformada em mecanismo de dominação, e não de desenvolvimento autônomo. O Acordo de Punta Del Este, que punha em prática as relações de “interdependência” entre os Estados Unidos e o Brasil, com a introdução do capital externo e da tecnologia estrangeira, permitiu dar suporte a essas mudanças,

⁶ A Cultura Brasileira – Fernando Azevedo, 1964, p.24.

ou à “modernização”, pela possibilidade de acesso a mercados externos, tendo em vista manter a viabilidade econômica e política do sistema. Posteriormente, houve um segundo acordo para “melhoria” do ensino médio, com a criação do SENAI - Serviço Nacional da Indústria, com a finalidade de treinar operários para a indústria, e de outros cursos pelo rádio e pela televisão. Outros acordos atingiram também o controle de publicação e divulgação de livros didáticos, além de todo o sistema de ensino vigente na época. No entanto, as reais deficiências do ensino brasileiro e a execução de uma educação concebida por meio da, e para a, nossa realidade foram silenciadas por decretos e pelo Ato Institucional nº 5, que instituiu a censura à imprensa, à educação e à cultura, o que possibilitou a manutenção da hegemonia da classe dominante.

As reformas educacionais entre 69 e 71 foram direcionadas pelo IPES/IBAD (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais e Instituto Brasileiro de Ação Democrática), determinadas pelo Plano Decenal, nos moldes dos acordos MEC/USAID. Assim, consolidou-se a Lei da Reforma Universitária de 1968, cuja maior preocupação era a mão de obra qualificada, destinada aos altos escalões da indústria e da administração, em oposição à educação popular. As palavras “produção” e “produtividade” ganharam destaque no campo educacional, advindas de um sistema educacional que tinha por objetivo formar profissionais qualificados e mão de obra nos setores industriais e rurais, necessários ao desenvolvimento industrial.

Permeada por uma linguagem científico-tecnocrata precisa e convincente, repleta de símbolos e metáforas, grupos de trabalho são nomeados para planejar e propor medidas de atualização e expansão do ensino fundamental e colegial (hoje

ensino médio), com uma generalização do ensino profissionalizante. A discussão da Lei 5692/71 pelo Congresso Nacional foi permeada por momentos de “apatia”, pois as influências do Ato Institucional nº 5 ainda eram visíveis. Devido ao enfraquecimento dos poderes do Congresso Nacional, com a extinção de partidos políticos e com as sucessivas cassações dos direitos políticos durante a ditadura militar, em 11 de agosto de 1971, ainda sob o acordo MEC/USAID, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 para o Ensino de 1º e 2º graus.

Com o fim da ditadura militar e a abertura política, um novo ciclo se abre a partir dos anos oitenta, entre seminários, congressos, encontros e conferências pelo país. Da época de formação de mão de obra e da especialização, passamos à fase do conhecimento, em virtude das mudanças constantes, das novas tecnologias e da globalização, o que nos indica uma nova forma de ensinar e aprender e que atenda a essa nova realidade.

II. 2 Escola e Educação

A educação foi tida, durante longo tempo na história brasileira, e ainda se mantém para alguns, como “a redentora da sociedade”, e a escola, como espaço “sagrado” para essa formação. Com o passar dos tempos, a própria sociedade, os

professores, os pais, as mães, os estudantes e os governos visualizaram o fim dessa crença, compreendendo a interferência de outros elementos e influências que contribuem decisivamente para a formação e que não pertencem à escola. Esses elementos são de ordem econômica, social, política, cultural e religiosa. Assim sendo, a educação não depende exclusivamente da escola, mas de um conjunto de fatores associados. Por tradição, a escola tem se responsabilizado pelo repasse de informações, as quais até pouco tempo encontravam nela espaço cativo e lugar privilegiado. O professor era o grande detentor do saber e encarregado oficialmente do repasse desse conhecimento. Hoje, as informações podem ser obtidas com mais nitidez, rapidez e dinamicidade, em muitos veículos como jornais, revistas, livros didáticos, Internet, televisão, mídias audiovisuais e eletrônicas. Há, indiscutivelmente, uma “democratização representativa”, com a existência de mais meios de informação e formação.

A educação é um bem público. Nos últimos anos, devido ao próprio processo de modernização do Estado, a educação passou a ser um bem misto. Vale reproduzir as palavras de Hannah Arendt, que em sua época alertava contra essa inversão de valores: *“Em vista da evolução da era moderna e da ascensão da sociedade, na qual a mais privada de todas as atividades humanas, o labor, se tornou pública”*,⁷ ou seja, a educação pertence ao mundo das coisas públicas. Porém, ainda de acordo com o pensamento da autora, a educação se transforma em valor privado e, hoje, passou a ser concebida como valor de troca. Essa concepção atual de educação altera o seu entendimento inicial, que foi filosoficamente aquele de iniciar os novos num mundo

⁷ A Condição Humana, ARENDT, 2005 – p.124.

comum de heranças simbólicas e realizações materiais, e significava, simultaneamente, o acolhimento num mundo comum, tornando possível a constituição da singularidade de cada um junto à permanência dessa herança pública e sua renovação pelos que dela se apoderam.

Segundo Arendt (2005), a razão maior da educação está no fato de que os seres humanos nascem para o mundo e que a essência da educação está diretamente ligada à liberdade; ou seja, o indivíduo educado tem livre escolha. O conhecimento e a posse do mundo exigem um processo de iniciação em seus significados, práticas, sentidos e linguagem, exigindo a formação por meio de um processo educativo. Por se tratar de uma herança simbólica, é compartilhada e a única forma de tomar posse será pelo processo de aprendizagem.

Contudo, Hannah Arendt (2005) considera que a educação não pode desempenhar papel algum na política, pois esta lida com o sujeito que já passou pelo processo educacional, ou seja, lida com o adulto. Assim, se a política é uma área que pertence aos adultos, um espaço destinado aos iguais, tal igualdade não pode existir entre crianças e adultos. Arendt defende ser da responsabilidade do adulto conduzir as crianças. Em relação aos educadores, acredita que esses têm a responsabilidade de apresentar o mundo para o jovem. E a função da escola é ensinar as crianças como o mundo é.

Para Lyotard (2006), o ensino deve garantir a reprodução de competências e o seu desenvolvimento. Mas, para isso, seria necessário que a transmissão do saber não se

limitasse à informação e, sim, contemplasse a aprendizagem dos procedimentos que melhorassem a capacidade do estudante de interligar os campos que a organização tradicional do saber isola.

*“Certamente, não é preciso grande imaginação para detectar os perigos de um declínio sempre crescente nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar, e a seriedade do problema tem sido sublinhada apropriadamente pelos inúmeros esforços baldados das autoridades educacionais para deter a maré”.*⁸

II. 3 – Educação X Dissolução da Hierarquia

As Relações Igualitárias Professor-Aluno

Para trazer a discussão para o âmbito da dissolução de hierarquias, é fundamental o pensamento de Louis Dumont. Nesse sentido, Dumont (1985) analisa as sociedades modernas a partir da emergência do “individualismo”, que segundo o autor seria a ideologia dominante nessas sociedades.

Dedicando-se ao estudo das castas indianas, Dumont (*op. cit.*) estabelece a diferença entre o princípio hierárquico, organizador das sociedades holistas tradicionais, e o princípio igualitário, organizador das sociedades individualistas modernas. Para o autor, o modelo de organização de cada sociedade traduz sua ideologia. Assim,

⁸ Entre o Passado e o Futuro, Hannah Arendt, p. 221.

enquanto as sociedades tradicionais holistas se organizam a partir de um valor hierárquico que constitui seu pilar, as sociedades modernas se organizam de outro modo, a partir do “indivíduo” – enquanto “parte” –, que constituirá o pilar dessa estrutura social, como uma categoria moral autônoma. É sabido que qualquer organização social impõe algum tipo de limite à autonomia individual. No entanto, argumenta Dumont (*op. cit.*) em sua análise, nas sociedades modernas, tais limites produzem mal estar, colocando indivíduos e sociedade em dois pólos de enfrentamento.

Dumont (*op. cit.*) argumenta que a noção de valor, na sociedade moderna, nunca está vinculada ao todo, mas à parte, ao indivíduo em si, diferentemente da configuração tradicional hierárquica em que o todo é a referência para qualquer valor. No caso das sociedades modernas, sendo os valores estabelecidos a partir da parte, é possível desencadear-se argumentos no sentido de questioná-los por qualquer outra parte.

Em sua análise antropológica sobre a ideologia moderna, Dumont (*op. cit.*) afirmou que, nesta ideologia, o indivíduo é uma categoria fundamental. Nesse contexto, abre-se para o autor um espaço privilegiado para a antropologia, como ciência, para entender e explicar os fenômenos sobre os quais se debruça nesta nova realidade social de globalização e, portanto, para o indivíduo se fazer apto e crítico a fim de repensar a si próprio e o mundo atual. Dumont (*op. cit.*) questiona a universalidade da ideia de indivíduo tal como a concebemos nas nossas sociedades, em que o indivíduo é o “valor” englobante. O autor dedicou-se à demonstração da história dessa configuração de valores até a sua hegemonia na configuração da "cultura ocidental moderna", fazendo uma crítica ao individualismo como produto dessa mesma sociedade. A leitura de sua

obra adquire especial relevo quando pensamos no individualismo contemporâneo.

A autonomização moral do indivíduo na modernidade produziu efeitos de subjetividade que devem ser considerados e que se potencializaram na pós-modernidade. O fato inevitável de que qualquer modalidade de organização social pressupõe algum tipo de limite à autonomia individual já seria o bastante. A autonomia do indivíduo estabelece um imaginário de independência que veio a produzir um estado de tensão permanente entre o valor indivíduo “autônomo” e o valor “sociedade”. Para descrever o *modus operandi* dessa ideologia igualitária, Dumont (1985) mostra que, na ideologia moderna, o indivíduo se transforma em *categoria moral*. Já nas sociedades tradicionais, o princípio hierárquico ordena as diferenças, definindo, naturalmente, o lugar de cada indivíduo. Essa ideia é a que estabelece, culturalmente, por exemplo, a superioridade das forças da natureza sobre o homem.

II. 4 – A Universidade

Segundo Franklin Leopoldo (1996), o desdobramento da Revolução Industrial no final do século XVIII atingiu a produção artística, criando a indústria cultural, chegando atualmente à esfera educacional. Esse quadro pôs em relevo a questão das relações entre educação e sociedade e exigiu da universidade uma reflexão sobre sua identidade e sobre as perspectivas de interação com as instituições sociais, econômicas e

políticas.

A origem da palavra universidade provém do latim *universitate*, “universalidade, totalidade, conjunto; corpo, companhia, corporação, comunidade”; no século XV, adquiriu o sentido de “totalidade, conjunto (de pessoas)”. Segundo Trindade (1994), “estender, por equidade, a setores amplos da sociedade os conhecimentos gerados e acumulados na instituição” é uma das principais missões da universidade.

Em seu percurso histórico, de acordo com Franklin Leopoldo (*op. cit.*), a universidade surgiu em quatro períodos. O primeiro é a invenção da universidade em plena Idade Média. Foi constituída a partir do modelo da universidade tradicional e das experiências precursoras de Paris e Bolonha. O modelo foi implantado em todo o território europeu sob a proteção da Igreja romana.

O segundo período se inicia no século XV: a universidade renascentista, que recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo, ascendendo nas repúblicas urbanas italianas. Essas universidades se espalham pelos principais países da Europa do centro e do norte. Todas sofrem também os efeitos da Reforma e Contra-Reforma.

No século XVIII, surge a terceira universidade, marcada pelas descobertas científicas em diversos campos do saber, pelo Iluminismo e pelo início da Revolução Industrial inglesa. Era uma época que valorizava a razão, o espírito crítico e a tolerância religiosa. Assim, a universidade inicia o processo de institucionalização da ciência

numa transição para os modelos que serão definidos a partir do século XIX.

A universidade moderna começa no século XIX e se estende até os dias atuais. Introduziu-se uma nova relação entre Estado e universidade, que permitiu a formação dos principais padrões das universidades atuais.

O marco mais evidente da universidade moderna é a Universidade de Berlim, criada em 1810, segundo a concepção do educador alemão Wilhelm von Humboldt [1767-1835]. Em tal modelo, que, além do ensino, tem a pesquisa como atividade institucional permanente, a universidade é o lugar, por excelência, em que se gesta a concepção e a construção da identidade nacional.

Ora, atualmente vivemos uma concepção de universidade que se relaciona, sobretudo, ao modelo de produção e de transferência de conhecimentos para a estrutura econômica. É hoje a universidade a principal instituição da qual se esperam respostas objetivas e técnicas, de modo que atenda a sociedade cada vez mais modelada pela tecnologia. Segundo Petrella⁹ (1994), “há uma crescente e penetrante influência da ciência e da tecnologia em cada aspecto da condição humana e social”. Embora a universidade seja o local de confronto ideológico e de disputa política, ela vem cada vez mais produzindo agentes e conhecimentos que se transformam em capital.

Contudo, a universidade exerce também uma função social e não produz para si

⁹ PETRELLA, Riccardo. “Es posible una ciencia y una tecnologia para ocho mil millones de personas?” *Estudios Sociales de la Ciencia*, n. 2, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 1994.

mesma. Para a UNESCO¹⁰ (1995), a universidade considera o seu caráter universal, mas a aplicação do seu conhecimento costuma ser local. Nessa perspectiva leva-se em conta que a qualidade não é competitividade, mas, sim, solidariedade. A cooperação acadêmica refere-se à equidade da sua missão, e, sobretudo, deve-se considerar a solidariedade interinstitucional, a comunicação intersubjetiva e a compreensão de que a educação de qualidade é tarefa de todos, porque é direito de todos.

II. 5 - A Universidade no Brasil

Breve histórico

Segundo Trindade (2001), a transferência da Família Real para o Brasil transformou o país em sede da Coroa portuguesa. Essa mudança impulsionou a implementação de medidas administrativas, econômicas e culturais para desenvolvimento da infra-estrutura necessária ao funcionamento do Império. A criação dos primeiros estabelecimentos de ensino superior buscava formar quadros profissionais para os serviços públicos voltados para a administração do país. As áreas privilegiadas eram: Medicina, Engenharia e Direito. Em 1808, foram criados os primeiros estabelecimentos de ensino médico-cirúrgico de Salvador e do Rio de Janeiro, sendo esta última cidade palco de outras iniciativas culturais e científicas, como a criação da Imprensa Régia, da Biblioteca Nacional e dos primeiros periódicos científicos. Em 1827, surgiram as primeiras faculdades em Olinda e São Paulo, ambas Faculdades de Direito.

¹⁰ UNESCO. Documento para a mudança e o desenvolvimento na Educação Superior, 1995.

A Universidade do Brasil foi formalmente fundada em 1920, para que o Presidente do Brasil pudesse conceder o título de Doutor Honoris Causa (título que só pode ser dado por uma universidade) ao Rei da Bélgica, que visitaria o país. A Universidade do Brasil reuniu as faculdades de Medicina, de Direito e a escola Politécnica, que já existiam isoladamente. Mais tarde, passou a se chamar Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em seu início, o sistema de ensino superior brasileiro copia o modelo napoleônico de academias e centros de pesquisa isolada de ensino, exclusivamente, voltados para as funções técnicas, sem nenhum interesse no desenvolvimento científico.

A USP (Universidade de São Paulo) é fundada em 1934. Mais do que uma simples reunião de escolas profissionalizantes, é a primeira instituição a ter realmente o caráter de universidade, contando inclusive com autonomia, que foi respeitada somente nos primeiros anos. A USP surgiu incentivada pela burguesia paulista, que almejava ter em seu estado uma escola superior, capaz de preparar seus filhos para serem futuros líderes políticos.

Como o aumento do número de universidades foi impulsionado pelos interesses econômicos e políticos da burguesia burocrática, os problemas do ensino superior no país não foram solucionados. O acesso às universidades era restrito, havendo apenas um aglutinado de faculdades e seis universidades em fase de estruturação. Todas ainda carecendo de representação estudantil e autonomia. Nesse período de relativo crescimento do número de universidades, no Estado Novo de Vargas (1937-1945), foi criada a fundação da Faculdade Católica em 1941, denominada Universidade Católica

em 1946. Era o início do ensino superior privado incentivado pelo Estado. A gestão Vargas começou a implementar o modelo norte-americano de ensino pago (que ganhava força nos Estados Unidos como “via de modernização do ensino servindo ao desenvolvimento”). Esse modelo introduziu os cursos de pós-graduação e a organização departamental, pressupondo que todo o sistema se desenvolveria para a forma ideal das “universidades de pesquisa”.

Com o fim do “Estado Novo” ressurgiu a luta pelo ensino público e gratuito, que resultou em um acordo entre privatistas e defensores do ensino público. Esse acordo foi consagrado na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4.024), que acolheu antigas reivindicações democráticas, como a equivalência dos ramos do ensino médio (técnico e secundário), ampliando o acesso aos cursos superiores. A LDB reconheceu a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório a partir dos sete anos. A Lei destacava, ainda, que poderiam ser formadas classes especiais ou cursos supletivos para os que não entrassem na escola em idade própria, e que, aos maiores de 16 anos, seria permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar. Aos maiores de 19 anos seria também concedido o direito à obtenção do certificado de conclusão do curso colegial nas mesmas bases. A Lei também estendeu ao ensino privado a autorização para a realização desses exames.

Contudo, apesar da LDB representar um avanço, a política educacional do regime militar (1964-1985) não permitiu ir muito longe. A ditadura consagrou a política

de privatização do ensino, sobretudo no que diz respeito ao ensino superior. Em 1963, 20% apenas do ensino superior era pago. Nos últimos anos do regime militar, essa média ultrapassava os 80%. Os novos movimentos populares em prol da educação pública, no início dos anos 1980, não reproduziam as teses dos “Pioneiros da Educação Nova”, das décadas de 1920 e 1930, nem os métodos de discussão da Lei de Diretrizes e Bases (1946-1961), tampouco pretendiam refazer o caminho das “Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública” do início da década de 1960. Contudo, tanto nos anos 60 quanto nos anos 80, a defesa da escola pública foi levada à frente pelos setores progressistas.

A Reforma Universitária (1968) consagrou em Lei (nº 5.540) muitas das reivindicações dos professores mais ativos e do movimento estudantil, do período pré-64, tais como: a adoção do sistema de crédito e da semestralidade; a abolição da cátedra, substituída pelo sistema colegiado de departamentos; e a criação de institutos centrais, reunindo disciplinas que antes se repetiam por várias faculdades e cursos, com objetivo de reduzir a duplicação de esforços e de aumentar a eficiência das universidades. Introduziu-se o ciclo básico, a fim de dar aos estudantes uma formação geral antes da especialização profissional, compensando as limitações do ensino secundário. Finalmente, a legislação consagrou a indissolubilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, e estabeleceu o ideal de que todo o ensino superior do país se organizasse em universidades, e não simplesmente em escolas isoladas.

A reforma de 1968 é, geralmente, vista como uma manobra do governo militar para, com o auxílio americano, frear a mobilização estudantil e universitária. Houve

uma Comissão Militar dirigida pelo general Meira Mattos, criada pela preocupação do governo com os movimentos estudantis, e que teve como resultado apressar os trabalhos da comissão que elaborou a reforma, influenciando, também, a expansão das matrículas nos anos subsequentes. Todavia, o regime militar não tinha ainda formado ideia alguma a respeito do que fazer com o ensino superior,¹¹ a reforma incorporou uma boa parte dos projetos reformistas iniciados com a Universidade de Brasília, que tiveram continuidade na Universidade de Minas Gerais, durante a gestão de Alúcio Pimenta. Além da repressão do início dos anos 70 e da adoção de alguns formatos oriundos das universidades americanas, hoje difundidos no mundo inteiro, os problemas da legislação de 1968 referem-se também ao fato de que a reforma, ao tratar de implantar um modelo considerado ideal, não levou em consideração a realidade do sistema educacional do país naquele período. Isso provocou um crescimento explosivo do ensino superior nos anos seguintes.

Ao propor a dissolução das antigas faculdades e sua substituição por departamentos e institutos centrais, a reforma de 1968 terminou, em muitos casos, por destruir instituições ou programas já constituídos, antes que os novos formatos pudessem adquirir consistência. Apenas as escolas mais fortes e mais tradicionais foram capazes de resistir à mudança, criando o sistema departamental e de institutos em seu interior. Por isso, muitas vezes, elas foram as únicas que conseguiram manter ou melhorar sua qualidade nos anos 70.

Em 1988, ano em que foi promulgada a Constituição da República Federativa do

¹¹ Pedro Lincoln Leão de Mattos -tese de doutoramento. Inglaterra, 1988.

Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação veio atender os preceitos constitucionais, resultantes de um longo processo de tramitação (oito anos), no Congresso Nacional. Finalmente, em 20 de dezembro de 1996, ganhou o número 9.394, sendo sancionada e promulgada, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da Educação. Como Lei Nacional de Educação traçou, entre outras coisas, os princípios educativos, especificou os níveis e as modalidades de ensino e regulou e regulamentou a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino nacional. Ela envolve muitos interesses, interferindo tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, abrangendo todos os aspectos da organização da educação nacional.

A falta de uma definição legal de cursos profissionalizantes e acadêmicos e de universidades de pesquisa e profissionalizantes é uma das maiores causas da complexidade e do emaranhado jurídico em que se encontra a política educacional do país. Esse fato confirma que um dos maiores problemas da educação do país é de estrutura e organização.

II. 6 - O Desafio da Universidade na contemporaneidade

Na pós-modernidade, a problemática – universidade, sociedade, conhecimento e poder – tem o seu ponto fundamental nas novas relações entre ciência e poder. As universidades atuais encontram-se inseridas na produção científica e tecnológica voltada

para o mercado e para o Estado, tanto nas economias capitalistas como nas socialistas, e estão submetidas a lógicas que afetaram consideravelmente sua autonomia acadêmico-científica tradicional.

Para Lyotard (2006), as universidades desempenham a função de apresentar o conhecimento, evidenciar os princípios, pois “não existe capacidade científica criadora sem espírito especulativo”. Para ele, as universidades são especulativas, a partir do momento em que utilizam critérios especulativos para legitimar o saber.

Segundo Marilena Chauí (1999),¹² quando educação de direito é transformada em serviço e a universidade é percebida como prestadora de serviços, vê-se introduzido um vocabulário neoliberal para a “autonomia universitária”, como transparece no uso de expressões como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade”. A flexibilização pode ser vista como consequência da “autonomia”. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), flexibilizar significa: 1) eliminar o regime único de trabalho e concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por contratos flexíveis; 2) simplificar os processos de compra (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas; 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país; 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira à universidade e deslocando a segunda para centros autônomos de pesquisa.

O Ministério da Educação define qualidade como a “competência e excelência

¹² A Universidade em Ruínas. p.215-216.

cujo critério é o atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social” e é medida pela produtividade. A produtividade é orientada por três critérios: o quanto uma universidade produz; em quanto tempo produz; e qual o custo do que produz. Resumindo, os critérios da produtividade são *quantidade*, *tempo* e *custo*, três itens que definirão os contratos de gestão.

É importante ressaltar que a produtividade não questiona o que se produz, como se produz, para quê ou para quem se produz, e demonstra uma inversão ideológica da qualidade em quantidade.

Na discussão da produção do saber universitário público e privado, Sobrinho (1999) comenta que é a universidade pública que produz a grande maioria das pesquisas em muitos países, e, certamente no Brasil, é ela que produz não só os conhecimentos técnicos e científicos necessários para o desenvolvimento do país, mas também as críticas essenciais à construção de uma sociedade.

Assim, o devir histórico da universidade é influenciado pelo devir histórico da sociedade, e vice-versa. Contudo, a universidade tem os seus desafios originados nas constantes e profundas modificações sociais devidas à disponibilização e ao uso pela sociedade de novos bens e serviços resultantes dos avanços da tecnologia, que não raro mudam suas tradições, os hábitos, as prioridades, a escala de valores e, até, a visão que o próprio homem tem de si mesmo.

II.7 – Expansão do Ensino Superior no Brasil e Suas Consequências

Nos últimos anos, a educação assume o caráter universal em funções vitais para o desenvolvimento econômico das nações. Paradoxalmente, os grandes investimentos são cada vez mais insuficientes e decrescentes, nos últimos anos. Eles foram destinados à instrução e à capacitação de um contingente populacional cada vez maior em todos os quadrantes do mundo. Segundo a UNESCO,¹³

“a matrícula em todos os níveis da educação passou de 437 milhões em 1960 a 990 milhões em 1991, isto significa que o índice da população mundial que teve acesso à educação aumentou de 14% para 18%. Em relação à educação superior, o número aumentou mais rápido: de 13 milhões em 1960 a 28 milhões em 1970, a 46 milhões em 1980 e a 65 milhões em 1991”. (UNESCO, 1995, p.16).

Os números apresentados demonstram que os países de todas as regiões do mundo, mesmo de formas e em níveis diferentes, investiram e creditaram à educação a responsabilidade de promovê-la rapidamente e de maneira acelerada, visando a acompanhar a competitividade internacional.

Contudo, os acréscimos de encargos governamentais e a pressão social produziram alguns efeitos no contexto educacional. O primeiro diz respeito às instituições públicas de ensino superior, nas quais os recursos orçamentários são insuficientes. O segundo efeito deve-se à expansão de matrículas no crescente mercado de escolas privadas, em alguns países, como no Brasil e em outros da América Latina. O terceiro e último efeito relaciona-se com a forma heterogênea e desigual em que as

instituições de ensino superior se transformaram.

Assim, a expansão quantitativa significa, de um lado, o provimento de ensino a um grande número de indivíduos e, de outro, a falta de sistemas educacionais de qualidade. A demanda governamental para a avaliação dos sistemas educacionais está voltada para a política e a administração da educação superior, e não para os processos de ensino-aprendizagem e de produção científica. Esse viés visa a atender a exigência do mercado, que espera a eficiência na formação de profissionais tecnicamente preparados. Nesse caso, o conhecimento representa a reafirmação do valor econômico compreendido como força de produção.

Nesse contexto, observamos uma crescente busca dos jovens por uma formação voltada para o mercado de trabalho e, paralelamente, podemos observar também a expansão das universidades privadas visando a preparar esse aluno para o mercado de trabalho. Então, se o mercado quer um "profissional feito sob medida", a maioria dos jovens quer, portanto, um curso que lhes prepare para o exercício de uma profissão. Assim, as instituições de ensino superior, sobretudo as privadas, têm investido muito para atender as necessidades imediatas do mercado de trabalho: cursos de graduação profissionalizante; cursos voltados para o mercado de trabalho; cursos oferecidos pelas universidades, pelos centros universitários e pelas faculdades profissionalizantes (universidades de ensino).

¹³ UNESCO. Documento para a mudança e o desenvolvimento na Educação Superior, 1995.

De 2002 a 2006,¹⁴ a matrícula nos cursos de graduação apresentou uma taxa de expansão anual de 7%, em média. Em 1998, o aumento atingiu 9%. Com isso, o número total de alunos em cursos de graduação saltou de 1 milhão e 945 mil, em 1997, para 2 milhões e 125 mil, no ano passado. Incluindo os cursos de extensão, os sequenciais e os de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), o número total de alunos no ensino superior subiu para 2,7 milhões. A maioria dos alunos dos cursos de graduação está nas instituições privadas (1.321.229); em seguida, vêm as públicas federais (408.640), as estaduais (274.934) e as municipais (121.155). Para se ter uma ideia da velocidade dessa expansão, basta observar que o percentual de 9% é praticamente igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 80, quando ensino superior viveu um longo período de estagnação.

Apenas nos últimos quatro anos, o número de alunos matriculados aumentou 28%, muito acima do alcançado em 14 anos, no período de 1980 a 1994, que foi de 20,6%. De 1994 para cá, o número de alunos subiu 36,1% nas instituições privadas, bem acima do crescimento verificado na rede pública. Nesta, o crescimento foi de 12,4% nas federais, 18,5% nas estaduais, e 27,6% nas municipais. (*Folha de S.Paulo*, 22/01/2006, com base nos dados do INEP).¹⁵ Apesar dessa expansão, o ensino superior no Brasil permanece restrito: o acesso a este nível está restringido a 10% da população

¹⁴ Fonte: *Folha de S.Paulo*, 22/01/2006, com dados do MEC.

¹⁵ Fonte: *Folha de S.Paulo*, 22/01/2006, com dados do MEC.

na faixa etária de 18 a 24 anos,¹⁶ e o número de matrículas deveria ser pelo menos quatro vezes o atual, para equiparar-se a países de igual estágio de desenvolvimento.

CAPÍTULO III

AS TRANSFORMAÇÕES DO SABER

Neste capítulo, procuro situar o atual cenário do saber no âmbito do ensino e no das relações entre alunos e professores, tendo como objetivo trazer à discussão as consequências das novas configurações igualitárias na relação professor-aluno, abrindo espaço para mais uma vertente dessa discussão – a mudança no estatuto do saber na contemporaneidade.

III.1 – O novo Paradigma do Saber na Pós-Modernidade

O cenário pós-moderno, segundo Lyotard (2006), é essencialmente cibernético-informativo e informacional. Os grandes investimentos nos estudos e nas pesquisas sobre a linguagem têm o objetivo de conhecer a mecânica da sua produção e de estabelecer compatibilidades entre linguagem e máquina informática. Assim, são

¹⁶ Universidade em ruínas. p. 206.

presentes os esforços (científicos, tecnológicos e políticos) para informatizar a sociedade.

Ainda segundo o autor, olhar para o “pós-modernismo” é encontrar uma “vocação” informática e informacional, que está sempre investindo na concepção do saber científico. Nesse sentido, a ciência – como qualquer modalidade de conhecimento – apresenta-se como um modo específico de organizar e de distribuir certas informações. No contexto pós-moderno, a ciência passou a ser como um conjunto de mensagens possível de ser traduzido em quantidade (bits) de informação.

Dessa forma, somente será considerado científico o que for traduzido para a linguagem/informação bits. E o que se impõe com o tratamento informático da “mensagem” científica é, na verdade, uma concepção operacional da ciência, afirmada como um valor de troca, totalmente desvinculada de quem a produz ou de quem a consome, sendo uma prática submetida ao capital, uma força de produção.

Esta força tem o poder de colocar países em patamares superiores de desenvolvimento, tornando-se condição para aqueles que buscam entrar no ranking de países mais desenvolvidos.

Segundo a análise de Lyotard (*op.cit*) sobre a transformação do estatuto do saber, esse processo de mudança se inicia por volta dos anos 1950-1960, na era pós-industrial. Anteriormente, o saber fazia parte da formação (Bildung) dos indivíduos

concebidos como cidadãos participantes. O processo de interiorização do saber deveria começar logo nos primeiros anos de vida.

Entendia-se que tanto o saber universal e multidisciplinar quanto o saber disciplinar e básico deveriam ser transmitidos pela escola, por professores responsáveis pela formação completa do novo ser. Por esse motivo, a relação entre professores e alunos seria assimétrica, justificando-se o lugar de autoridade do professor.

A era pós-industrial trouxe modificações nos estatutos da ciência e de universalidade. Nos últimos decênios do século XIX, surgiram os primeiros sinais de uma “crise da ciência” e da “verdade”. A partir de então, a ciência passará por uma modificação na sua natureza, provocada pelo impacto das transformações tecnológicas.

O estatuto do saber terá, assim, alterações profundas. Podemos dizer, ainda, que seu estatuto muda: nos seus referentes, nos seus destinadores e nos seus destinatários. De acordo com Lyotard (2006), o saber pode ser compreendido a partir da seguinte citação:

“(...) a ele misturam-se as ideias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar, etc. Trata-se então de uma competência que excede a determinação e a aplicação do critério único de verdade (...) coincide com uma “formação” considerável de competências [e] [e a forma única encarnada em um sujeito constituído pelas diversas espécies de competência que o compõem]”.

Por esse motivo, quando o estatuto do saber é colocado tão-somente a serviço das trocas sociais, ele perde a sua autoria. Ao tornar-se visível, ou seja, fora do sujeito, inicia-se um processo no qual o saber é apropriado como um mero bem de consumo.

O consumo do saber revela-se, pois, uma fonte preciosa de poder, gerado pelo mercado que o produz. A questão central da pós-modernidade em relação ao saber é o fato de este saber ser aquele que os indivíduos possuem nas mais variadas formas e competências.

É importante ressaltar a relação do saber com os costumes, sendo este um critério de avaliação da qualidade e da aceitação dos enunciados entre os que possuem o saber, designado então pela superioridade da cultura de um povo. Os relatos (forma narrativa) permitem definir os critérios de competência de uma sociedade a partir de quem os faz.

O conceito de interdisciplinaridade, que segundo Lyotard (*op. cit.*) “chocou-se com os feudalismos universitários”, emerge fortemente nesse novo estatuto do saber. O autor comenta que, para filósofos, as misturas ou as colaborações entre os campos científicos somente ocorrem à medida que satisfazem ao apelo especulativo. Contudo, Humboldt (1993) comenta que os cientistas apresentariam formas espontâneas de colaboração. Ele diz:

“A atividade intelectual somente progride quando há cooperação, e não apenas para que um investigador forneça o que falta ao outro; mas para que o êxito de sua atividade entusiasme o próximo. Deste modo, evidencia-se para a comunidade científica a força comum e original

que no indivíduo somente pode destacar-se de forma isolada ou derivada. A organização interna das instituições científicas, portanto, deve produzir e preservar uma colaboração contínua entre diferentes disciplinas. Trata-se de uma colaboração capaz de estimular a si mesma, uma colaboração livre que não obedeça a uma finalidade prévia.”

A interdisciplinaridade tem sido muito defendida e mesmo considerada um lugar comum. Entretanto, isso não se reflete na organização interna das universidades, pois tanto o poder quanto os limites entre as disciplinas e as faculdades permanecem inalterados.

O mundo do saber pós-moderno é regido pelo jogo de informação completa, o que significa que os dados são em princípio acessíveis a todos os *experts*. Os bancos de dados disponibilizam as informações de modo que parece deixar de existir o segredo científico.

Lyotard (op.cit) considera que essa situação alargará ainda mais a distância entre as nações desenvolvidas e as nações em desenvolvimento: será objeto da competição pelo poder. Assim, na medida em que os Estados-nações dependem do “conteúdo” ou da capacidade do cérebro das sociedades que os compõem, o Estado tenderá a se enfraquecer na medida em que ocorrer o princípio inverso: as sociedades não progredirão se as mensagens que circulam entre elas não puderem ser ricas em informação e fáceis de decodificar. Ele ainda considera que o acesso às informações é e será da alçada de *experts* de todos os tipos, aos quais caberá o poder de decisão. Essa

nova “classe” consistirá em dirigentes de empresas, altos funcionários, líderes de grandes órgãos profissionais, sindicais, políticos, confessionais.

O resultado é que, neste contexto, as instituições históricas tradicionais perdem seu valor e não parecem ter substitutos, pelo menos na escala que lhes é própria. Assim, as identificações com os grandes nomes, com os heróis da História atual, tornam-se mais difíceis. Dessa decomposição dos grandes relatos, segue a análise como dissolução do vínculo social e a passagem das coletividades sociais ao estado de uma massa composta de átomos individuais “lançados num absurdo movimento browniano”.

III. 2 – As Formas de Saber

Em “*Raconter, démontrer... survivre*” (2007), Marília Amorim ressalta que tratar do discurso é tratar da relação *ao outro*; assim, quando um novo tipo de saber se desenvolve, dependendo da forma como o discurso é conduzido, passa-se a perceber que existe um outro tipo de relação.

Apoiando-se especialmente na teoria do diálogo de Mikhail Bakhtine, a autora argumenta que a transmissão do saber envolve um outro tipo de relação, cuja discussão já fora aberta pelo filósofo Jean-François Lyotard em seu pensamento sobre a era pós-moderna. Em sua análise, Amorim (*op. cit.*) descreve as formas de saber Logos,

Mythos, Mêtis, que ocupam diferentes lugares ao longo da História. A autora identifica estas três formas de saber:

LOGOS = o princípio de inteligibilidade; razão; segundo Heráclito, o princípio supremo de unificação, portador do ritmo, da justiça e da harmonia que regem o universo; segundo Platão, o princípio de ordem mediador entre o mundo sensível e o inteligível. Logos simboliza o saber demonstrativo.

MYTHOS = narrativa dos tempos fabulosos ou heroicos, de significação simbólica e geralmente ligada à cosmogonia e referente a deuses encarnadores das forças da natureza e/ou de aspectos da condição humana; representação de fatos ou personagens reais exagerada pela imaginação popular ou, também, *ideia falsa*. Mythos simboliza o saber narrativo.

MÊTIS = um modelo da inteligência prática, conhecido numa divindade da Grécia antiga chamada Mêtis, a deusa da astúcia, da inteligência. Esta tem por objetivo alcançar a eficácia prática na relação do homem com a realidade. Designa uma inteligência que, em vez de contemplar essências imutáveis, se encontra diretamente implicada nas dificuldades de ordem prática, quando confrontada com obstáculos que é preciso dominar com astúcia para obter sucesso nos domínios mais diversos da ação. Mêtis simboliza o saber imediato, prático, o saber “no decorrer dos fatos” ou o saber “popular”.

Assim, identificamos três grandes momentos da História, em cada um dos quais uma dessas formas de saber se sobrepõe às outras duas: na sociedade arcaica ou tradicional a transmissão do saber se fazia com predominância da forma discursiva Mythos. Na sociedade moderna, a predominância foi da forma Logos. Na sociedade pós-moderna, a predominância está na forma Mêtis.

Quanto às consequências dessas predominâncias, poderíamos relacionar o *misticismo* nas sociedades arcaicas – termo definido pelo dicionário Aurélio (FERREIRA, 1988) –, a religiosidade profunda nas sociedades arcaicas, o *cientificismo* nas sociedades modernas – termo definido pelo dicionário Aurélio (*op.cit*) –, a capacidade ilimitada de as ciências resolverem todas as questões e problemas que se põem ao homem, e o *pragmatismo* nas sociedades pós-modernas – também definido pelo dicionário Aurélio (*op. cit.*) como doutrina segundo a qual as ideias são instrumentos de ação que só valem se produzem efeitos práticos.

Os saberes práticos ou técnicos, segundo Amorim (*op.cit*), foram originados na religiosidade, até o final da Idade Média, e os saberes teóricos foram separados entre “artes mecânicas” e “artes liberais”. Assim, as primeiras articulações entre as formas Logos e Mètis começaram a se estabelecer a partir do momento em que certas atividades sociais práticas que necessitavam da escrita e de técnicas intelectuais tornaram-se importantes, constituindo-se em esfera estranha à Igreja.

Na modernidade, de maneira progressiva, a forma Logos de conhecimento científico passou a predominar, numa disjunção entre Logos e Myhos (entre o conhecimento e a religião) que não deve ser entendida como absoluta, muito pelo contrário: uma não deixa de inspirar-se na outra e dela servir-se, num momento recíproco.

O que Amorim (*op. cit.*) traz à discussão é justamente uma abordagem diferenciada. Para ela, a pós-modernidade é, antes de tudo, um discurso. E, na forma de

discurso, é um *ato* que traz alguns valores e leva outros. Assim, pode-se antecipar que a pós-modernidade representa, no discurso narrativo, a verdadeira crise do paradigma enunciador, caracterizada por um declínio na ideia da verdade objetiva e universal como critério de validação, passando a incorporar um caráter problemático, que é a necessidade da crítica. A forma *Mètis* de saber se tornou dominante. A consequência seria deixar o pragmatismo à deriva, como ocorre com o misticismo ou o cientificismo sempre que seus respectivos correspondentes – *Mythos* e *Logos* – estão ao largo. E uma razão para isso é a lei de mercado, em suas consequências sobre o estatuto do saber.

Assim, a forma *Mètis* de saber ganha força redobrada, significando o fim de suas distinções: sujeito/objeto; natural/cultura; ciência/crença; ciência/política. A única coerção de *Métis* se resume à questão da sobrevivência: sobrevive aquele que for o mais eficiente, o mais sabido ou o mais forte. Na pós-modernidade, a hipervalorização da forma *Métis* de saber corresponde a uma teoria de linguagem que lhe serve de fundamento.

Ao estudar a forma *Mètis* de saber, Amorim percebe sua ligação com a cultura popular, proveniente da base da pirâmide social. Assim, da mesma maneira que as manifestações ou festividades populares como o carnaval expressam a quebra do elo social entre o “rei” e o povo, também uma parada militar ou uma procissão religiosa expressam a inversão de hierarquias.

Desse modo, a “esperteza” de *Mètis* pode ser traduzida tanto pela resistência à ordem e ao poder estabelecidos como pela transgressão de caráter revolucionário. O rei

hierático corresponde ao general e, como mestre das metamorfoses, também se acha na figura do “malandro”, personagem marginal do meio urbano brasileiro, que é percebido como “herói” justamente por sua habilidade em manipular com regras e ordens. Para Amorim, em qualquer situação, o lugar mais visível do saber e da inteligência Mètis está no discurso político – saber Mètis do forte. “O mais feliz é aquele que sabe fazer-se raposa melhor que os outros” (Maquiavel, em *O Príncipe*, 1532). Assim, as sociedades democráticas ocidentais assistem ao nascimento e à consolidação do personagem encarnado pelo demagogo: com o artifício de habilidades discursivas induz o outro a uma relação de confiança para melhor capturá-lo.

Em qualquer período, no entanto, é visível uma inversão de posições, em que o “fraco” acaba lançando mão das mesmas habilidades astuciosas, à semelhança das bonecas russas: um discurso esconde outro, que esconde outro, e mais outro e assim sucessivamente.

Em vários pontos de minha pesquisa, foi possível observar questões na relação entre aluno e professor que, à primeira vista, não seriam meramente fruto da desmotivação do professor quanto a seu papel como detentor do saber, mas, sim, especialmente porque essa desmotivação advém do desinteresse do aluno pela transmissão do saber. Na realidade, a expectativa do aluno é primordialmente obter o diploma a fim de participar do mercado de trabalho. Esse tema será apresentado mais adiante no Capítulo IV em análise de dados – Quarta Dimensão.

Assim como Marília Amorim percebeu o discurso de Mêtis em ação no universo dos meninos de rua brasileiros na questão da sobrevivência, no meu estudo pude constatar a mesma forma Mêtis de agir, mas em outra dimensão, uma vez que minha pesquisa foi feita com jovens dentro de um contexto de universitários matriculados nas redes pública ou privada de ensino.

III. 3 Simetria nas relações de saber

A ideia de simetria nas relações de saber, em todas as pedagogias ditas novas (Summerhill, Freinet), atravessou o século XX. Seu apogeu deu-se nas décadas de 1960 e 1970. Um dos traços fundamentais da cultura pop foi simplesmente o da diminuição da relação do saber e da relação do poder. Essa ideia de simetria de afastamento da figura do mestre já se tornara mais legível e audível anteriormente. Entretanto, na verdade, ela pertence ao culto de liberdade próprio das dos anos 60 e 70. Na questão do saber relacionado à rede Internet, Amorim (*op.cit*) alega que se trata de um universo com “valor zero”, posto que verdades e mentiras circulam com a mesma liberdade.

De maneira semelhante, quando se pensa em *ideal de verdade* e nos valores históricos daquele que pensa e transmite seus pensamentos, conclui-se que a Internet pode falhar em sua pretensão de “transparência” se não houver, antes, um regime de

distinção entre o falso e o verdadeiro. Se a verdade do regime Logos não se sustenta mais, a de Mythos e Alétheia (memória) também não. O oposto memória/esquecimento não é pertinente em um universo que se movimenta dentro da temporalidade, do instante e do imediato. Amorim (*op.cit*) menciona uma definição do pólo informático proposta por Lèvy: a informação não é feita para durar.

A produção de uma “sociedade do conhecimento” fez com que o saber, saindo do âmbito da escola, passasse a ser responsabilidade de “toda a sociedade”, cujo viés discursivo ela compreende como uma forma de o Estado se eximir de suas atribuições, o que caracteriza o modelo político ultraliberal. A autora considera duvidosa a noção de que estaríamos prestes a consolidar o ideal democrático com vistas à igualdade, eliminando as exclusões sociais. Assim, examina os pontos em que os valores pós-modernos transpõem o domínio do conhecimento.

O contexto seria *a comunidade e o tempo real*; o “aqui e agora” é o tempo da pós-modernidade. Assim, o valor histórico ou universal do saber não pesa mais do que seu valor atual, tomando-se por base a ideia de procura pelo indivíduo. Assim, um sistema de educação com valores seria, *a priori*, pilotado somente pela lei da oferta. Desse modo, tratando o saber do ponto de vista de equivalências, não haveria fundamento para se estabelecer uma relação assimétrica entre professor e aluno. Se o professor é identificado como o *capital*, o detentor de poder/saber, agora não há mais “exílio” para um ou para outro: ambos passam a circular de forma igualitária.

Amorim (*op. cit.*) também aponta divergências nas ideias pedagógicas entre as décadas de 60 e 90. Uma diferença estaria no fato de que a rede substituiu o brilho da imagem do professor – antes nos formatos de oficinas, cooperativas, jornais, assembleias, que eram utilizados como meio de consolidar as relações interpessoais. A aceitação do discurso pós-moderno – marginal nos anos 60 – passou a ser dominante nos anos 90.

Mas há outra consideração a se fazer: se um dos principais valores atribuídos à década de 90 é relacionado à transparência, como pensar em uma forma *Mètis* de saber eliminando o segredo que lhe é próprio? Assim, Amorim (*op.cit*) percebe que *Mètis*, no discurso pós-moderno, tornou-se dominante justamente graças ao discurso sobre a transparência em que a opacidade típica do ser humano passa a ser condenada ou rejeitada.

Além disso, Amorim (*op. cit.*) argumenta sobre a possibilidade de existir uma convivência entre a *Mètis* pós-moderna e o desejo de poder, tornando o discurso de transparência enganoso, mesmo quando se faz acompanhar das esperanças de uma nova utopia.

Esta seria uma nova versão da transformação do saber, em que o mestre instaura o cenário *Logos*, apoiado em *Mythos*, mas garantido por *Mètis*, um jogo sutil que se aproveita do segredo como forma de iludir. E não seria com outra finalidade que certas políticas educacionais buscam eliminar todas as provas sob o argumento de serem

eventuais formas de frustrar. E, assim, o professor estaria liberado de ser alvo de incompreensão, desespero e até mesmo de raiva.

Cabe aqui mais uma reflexão, esta a respeito do uso da rede. Não faz muito tempo, circulou pela Internet um discurso atribuído a Bill Gates dirigido a uma plateia de jovens universitários americanos. Bill Gates, em um discurso que não teria durado mais de cinco minutos, teria sido aplaudido por mais de dez minutos. A fala atribuída a Gates circulou pela rede com o título de “As Onze Regras de Bill Gates”, que assim foram expostas à plateia:

“1ª - A vida não é fácil”. Acostumem-se com isso.

2ª - O mundo não está preocupado com a sua auto-estima.

Ele espera que você faça algo útil antes de se sentir bem consigo mesmo.

3ª - Você não ganhará 20 mil dólares assim que sair da escola e só terá carro e telefone à sua disposição no emprego depois que conseguir comprar seu próprio carro e telefone.

4ª - Se você acha seu professor rude, espere até ter um chefe.

5ª - Vender jornal velho ou trabalhar nas férias não está abaixo da sua condição social. Seus avós chamariam isso de oportunidade.

6ª - Seus pais não eram tão críticos antes de você nascer. Eles ficaram assim depois de ter que pagar as suas contas, lavar a sua roupa e ouvi-lo dizer que são ridículos. Por isso, antes de tentar salvar o planeta consertando erros da geração anterior, limpe seu quarto.

7ª - Sua escola pode ter eliminado a distinção entre vencedores e perdedores, mas a vida não.

8ª - Em algumas escolas você pode repetir o ano mais de uma vez. Na vida você tem de acertar na primeira vez, senão é RUA! Será despedido.

9ª - *A vida não é dividida em semestres. Você não terá os verões livres e é pouco provável que outros empregados o ajudem a cumprir suas tarefas.*

10ª - *TV não é vida real. Na vida real as pessoas têm de deixar os barzinhos e ir trabalhar.*

11ª - *Seja legal com seus colegas CDF, aqueles que você acha babacas. É muito provável que você tenha de trabalhar para um deles”.*

Considerando que o Brasil é o *quarto país do mundo em aquisição de computadores*, segundo o IDC - Internacional Data Corporation (2007), não seria absurdo considerar o poder de influência das palavras do homem mais rico do mundo sobre jovens alunos brasileiros conectados à Internet. Cabe destacar que, como já se mencionou anteriormente, a questão da Internet não será estudada neste trabalho, cujo foco é a relação professor-aluno em cursos presenciais.

A compreensão sobre o saber Mètis é importante porque leva a dois tipos de análise: a primeira remete às situações comuns das relações de força; a segunda conduz a situações extraordinárias nas quais só resta garantir a sobrevivência do indivíduo. Em um mundo onde a desigualdade social é crescente, tais situações extraordinárias podem se tornar comuns.

Olhar para a pós-modernidade é, a meu ver, reconhecer uma hegemonia de um saber estratégico, um saber da sobrevivência. O saber estratégico (sobreviver) se constitui na lógica das relações de força, ou seja, é saber produzir na situação, é o saber que se constitui no imediato, e com movimento permanente, em que o valor da rapidez da mudança não cessa de se afirmar. Portanto, é o saber rápido, ágil e esperto que se

constitui no imediato, cujo critério de validação é a eficácia (*se virar*). A expressão brasileira “se virar” refere-se a um traço característico desse saber, que é o movimento do corpo, a mobilidade, a flexibilidade máxima, mas esse termo refere-se também à polimorfia (várias formas), que lida com os imprevistos de uma situação e assume todas as formas necessárias que a situação exige para haver funcionalidade (é necessário funcionar).

O aspecto dominante de mera funcionalidade do saber pode ser identificado no teor desta investigação realizada com alunos do ensino superior, que mais adiante será apresentada, quando estes declaram que o que mais gostam nas aulas diz respeito “aos problemas que podem resolver em um estudo de caso”. Este, o “estudo de caso”, como instrumento pedagógico, apresenta uma situação que pode ser real ou não, que pode, por exemplo, ocorrer em uma organização, como em casos relatados que se referem aos problemas ligados à administração. O contexto é problematizado, levantando-se diversas questões para serem resolvidas. Assim o aluno, a partir de vários referenciais teóricos buscará a solução para os problemas apresentados e poderá ter várias respostas. O interesse em fazer funcionar, em resolver os diversos problemas que possam existir, é aquilo que tem prioridade.

Amorim (*op. cit.*) comenta que o primeiro passo é tentar compreender que a forma de saber *Mètis* não pode ser julgada por ela mesma, mas apenas a partir do contexto em que se insere. O segundo passo é procurar a resposta sobre o motivo que leva o pragmatismo de *Mètis* a excluir outros valores. A autora afirma que o saber *Mètis* estaria em conformidade com o novo modelo econômico contemporâneo – o

neoliberalismo – e suas leis de mercado. Amorim sugere uma retomada de articulação entre Mètis, Mythos e Logos, convocando *o grande* Mythos de modo que se possa colocar outros valores e outros desafios.

Como Bakhtin considerou em sua teoria dialógica, vale ressaltar aqui a importância de compreender que o discurso não é individual, pois ele ocorre entre interlocutores. A linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica concreta, em que se interpenetram a enunciação, as condições de comunicação e as estruturas sociais, nas quais seu significado se realiza – nas e pelas interações entre sujeitos. Assim, a tentativa de compreender as relações entre linguagem e sociedade, num complexo diálogo entre a existência e a linguagem, entre o que é dado e o que é criado, entre o mundo da experiência em ação e o da representação do mundo no discurso, nos leva a entender a impossibilidade de uma formação individual sem alteridade. Esta seria uma evidência da presença do “outro” na delimitação do mundo interior.

III. 4 O novo estatuto do saber

Com a finalidade de compreender em que medida o sistema está comprometido, proponho-me a abordar o significado do mercantilismo, recorrendo à História.

Em suas fases posteriores, a Revolução Comercial foi acompanhada da adoção de um conjunto de práticas que se denominou mercantilismo. O mercantilismo pode ser definido como um sistema de intervenção governamental com a finalidade de promover a prosperidade da nação e aumentar o poder do Estado. Embora seja considerado um programa econômico, na verdade os objetivos do mercantilismo são políticos. O verdadeiro propósito do mercantilismo, por trás do “crescimento das indústrias”, era enriquecer o tesouro da monarquia a fim de que o rei pudesse apetrechar seu exército e conquistar o respeito do restante do mundo. Devido a essa ambição dos reis o mercantilismo também se tornou conhecido como *estatismo*. Embora o apogeu do mercantilismo tenha ocorrido entre 1600 e 1700, muitas de suas características vigoraram até o século XVIII.

A teoria mercantilista (BURNS, 1983) ainda envolvia elementos de nacionalismo econômico, paternalismo e imperialismo. O nacionalismo significava o ideal de uma nação auto-suficiente. A política de promover a abertura de indústrias não tinha em vista apenas aumentar as exportações, mas também tornar o país independente de fornecedores estrangeiros. Da mesma forma, os adeptos do mercantilismo sustentavam que o Estado tinha de fazer o papel de “guardião zeloso” da vida de seus cidadãos: e essa era a cultura paternalista que incluía assistência aos pobres e medicina gratuita. Na forma do imperialismo, os mercantilistas pregavam que o país tinha de adquirir colônias. O objetivo também era tornar a nação forte e independente.

Na expressão “mercantilização do saber”, há a intenção de eliminar as diferenças epistemológicas entre procedimentos científicos e políticos, na medida em que a

produção e a difusão do conhecimento passam a ser definidoras da riqueza de um país. Isso justifica o investimento em centros de pesquisa e em universidades, produzindo-se assim o máximo de informações técnico-científicas, estocando-as como mercadorias circulantes e definindo suas bases de poder.

Segundo Lyotard:

“Nessas circunstâncias, a universidade, o ensino e a pesquisa adquirem novas dimensões: formam-se profissionais, investe-se na pesquisa e na sua infraestrutura não mais com objetivo de preparar indivíduos eventualmente aptos a levar a nação à sua verdade, mas, sim, formar competências capazes de saturar as funções necessárias ao bom desempenho da dinâmica institucional.”

Trata-se da difusão do saber em função do seu valor como moeda de troca, não mais como valor de uso. Portanto, o saber passa a ter o seu valor determinado por uma realidade que lhe é extrínseca, em oposição à sua definição clássica de ser a expressão do trabalho humano socialmente necessário para produzi-lo.

Neste ponto, Amorim (2007) questiona o modelo mercadológico da oferta e da demanda aplicado ao saber. Esse modelo ignora o fato de que, em matéria de “saber”, o sujeito que solicita não pode ter “necessidade” daquilo que ainda desconhece. Sob esse aspecto, os profissionais de marketing e comunicação conhecem bem a questão, uma vez que a tendência do consumidor é sempre rejeitar o que ele não compreende. Como lembra Amorim (*op.cit*), esta seria a primeira pergunta gerada pela utilização da rede Internet: a condição prévia para saber utilizá-la bem é ter sido formado fora da Internet.

A autora cita Milner (p.256), para quem na problemática do saber não se pode falar de necessidade, mas, sim, de desejo. Retomando a questão do ponto de vista do mercado, Milner argumenta que “tanto quanto a necessidade, o desejo também pode ser criado e, no caso das instituições de ensino, um profissional da área de comunicação e marketing poderia afirmar que os professores não estariam conseguindo despertar em seus alunos o “desejo” pelo saber”. E, neste caso, o “saber desinteressado” efetivamente estaria condenado à morte.

A questão do saber na atualidade não pode ser analisada como um “fim” imposto pela sociedade de consumo, mas – e mais possivelmente – como as reais condições de sobrevivência no mercado de trabalho. Na pesquisa realizada, uma resposta unânime, que mais adiante será exposta, ilustra bem esse aspecto. Os jovens encontram sentido na realização de um curso superior, de forma imposta pelo mercado de trabalho. Este exige a formação acadêmica superior, como fator básico para a oferta de emprego. Para ilustrar essa questão, apresentamos a resposta de um estudante à seguinte pergunta: O que você espera do curso superior? Resposta do Aluno-2: *“É diante do mercado que a gente se encontra, é muito complicado você conseguir uma ascensão dentro do mercado se você não tem diploma”*.

Considerando a hipótese de que esses universitários almejam apenas ter o diploma, e de que os professores, de certa forma, parecem aceitar essa situação, o reconhecimento desse tipo de formação é feito apenas pelo mercado de trabalho.

CAPÍTULO IV

A PESQUISA

O campo da educação é rico em discussões e em construções de novos saberes. A transmissão de saberes constitui, assim, um tema vital para os seus principais atores: professores e alunos. Dessa forma, a partir da relação professor-aluno buscamos investigar o modo como a transmissão de saberes vem se dando nos dias atuais, no contexto universitário brasileiro.

IV.1 Justificativa

A análise das formas de transmissão do saber na sociedade contemporânea pode ser uma via de análise e compreensão sobre as mudanças que vêm ocorrendo na relação professor-aluno na pós-modernidade. A pesquisa pretendeu levantar elementos que alimentaram e enriqueceram a discussão sobre a transmissão do saber na atualidade.

O tema da transmissão do saber é fundamental para a compreensão da natureza da relação professor-aluno. Essa relação permite abrir um campo de discussão diversificado, sobretudo na psicossociologia, no qual nos amparamos e buscamos as condições para analisar tal relação.

A experiência prática na docência superior foi decisiva na escolha deste tema. Estar frente a frente com alunos desvelou um cenário de questionamento. Observei que, de um lado, havia os professores quase sempre questionados quanto ao seu valor e ao

seu saber. De outro lado, estavam os alunos, que esperam aprender sem se envolverem no processo de aprendizagem.

Coube, então, investigar o estatuto do saber que se quer transmitir, assim como a forma como ele está sendo tratado. De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1988), o termo *estatuto* significa: “Lei orgânica que expressa formalmente os princípios que regem a organização de um Estado, sociedade ou associação; código ou regulamento que tem o valor de lei ou de norma”. Assim, pensamos que a transmissão e o estatuto do saber na pós-modernidade não mais se baseiam nos mesmos princípios constituídos na modernidade. E é o percurso desta mudança de princípios que ressaltamos aqui com a investigação da relação professor-aluno no ensino universitário no Brasil.

IV.2 Objetivos

Objetivo Geral

Analisar a problemática da transmissão do saber no contexto do ensino universitário no Brasil por meio da investigação da relação professor-aluno, comparando-se o contexto de uma instituição de ensino pública e o de uma de ensino privado.

Objetivos específicos

- Investigar o sentido de um curso superior para o estudante;

- Identificar nos professores como vêm a problemática da transmissão do saber na atualidade;
- Analisar o discurso dos estudantes sobre a problemática do saber;
- Apontar alguns efeitos da des-hierarquização da relação professor-aluno na problemática do saber;
- Investigar nas universidades pública e privada de que modo se instaura uma lógica do saber como mercadoria.

IV.3 Metodologia

A pesquisa qualitativa adotou a forma de entrevistas semiestruturadas como recurso técnico-metodológico para a coleta de dados, justificada por consistir num facilitador para a compreensão e o aprofundamento da comunicação de fatos ou ideias, comportamento presente ou futuro, de acordo com Minayo (2000). Foram entrevistados 06 professores e 06 alunos do curso superior de Administração de Empresas, respectivamente, de uma universidade pública e de uma universidade privada, totalizando 24 entrevistas.

A análise do material coletado foi realizada por meio da abordagem teórica qualitativa Análise do Discurso, baseada na semiologia de Bakhtin (1995). O trabalho semiológico permite investigar os signos presentes no material de pesquisa e formular hipóteses interpretativas.

Utilizando a teoria do signo de Bakhtin (1995), buscamos nos discursos coletados o que o autor afirmou: todo signo é ideológico por natureza. “Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, [...], tudo o que é ideológico é signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 2002, 31). Nenhum signo isolado possui valor em si mesmo, pois surge em um terreno *interindividual* e deve ser contextualizado para ganhar *significação*. Se um *elemento sígnico* não contiver em si uma carga de ideologia que surgiu do contexto a que pertence, não poderá ser considerado um signo perfeito. Segundo a citação de Bakhtin (2002, p. 33):

“Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo, ou como outra coisa qualquer.”

Assim, quando o signo é contextualizado, seu campo de domínio converge com o campo de domínio do fator ideológico que ele representa. A significação e o sentido são dimensões que embasam a teoria dos signos. A significação é estável e universal dentro de um sistema único, como, por exemplo, os conceitos que estão em um dicionário. A segunda dimensão –o sentido – é construída pela compreensão ativa e responsiva e estabelece a ligação entre os interlocutores. Um signo à margem é um signo sem valor significativo, mas um signo que refrata o seu valor sígnico por meio da inter-relação que adquire no contexto com outros signos é um signo repleto de significações. No lugar em que estiver um signo carregado de sentido, ali também estará o ideológico; e tudo o quanto puder ser considerado ideológico, por sua natureza

representativa e significativa, deve ser considerado de valor semiótico, conforme Bakhtin.

Segundo Bakhtin (*op. cit.*), o diálogo é uma das formas mais importante da interação social. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, qual seja, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas frente a frente, mas também como comunicação verbal, de qualquer tipo, como um discurso escrito, ou um livro. Assim, o dialogismo pode ser considerado polifônico, pois envolve necessariamente múltiplos sujeitos falantes e ouvintes.

Considerando a ligação entre os interlocutores, de acordo com Amorim (2001), a abordagem dialógica possibilita introduzir na pesquisa a questão da alteridade – qualidade do que é outro. A autora ressalta que somente em torno dessa alteridade é possível se organizar a produção do saber, fato que ocorre no encontro do pesquisador com “seu outro”. Sobre alteridade Amorim (*op. cit.*) apresenta sua hipótese de trabalho em relação ao trabalho do pesquisador:

“Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa, e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa.” (AMORIM, 1999, p.29)

A partir da perspectiva dialógica, vamos considerar aqui a pluralidade de vozes que constituem toda esta pesquisa. Este estudo seguiu, assim, essa abordagem ao analisar os discursos dos entrevistados e suas diferentes vozes na cena enunciativa.

IV.3.1 O percurso metodológico

IV.3.1.1 O universo da pesquisa

A pesquisa se realizou em duas universidades no Rio de Janeiro, uma pública e outra privada. Ambas as universidades são conceituadas por seu renomado corpo docente e pelo bom nível de ensino no referido curso. A escolha do curso superior de Administração de Empresas foi motivada pela minha experiência como docente no referido curso, em instituição privada. Essa experiência me fez despertar o interesse em investigar uma instituição pública, já que o discurso ouvido em sala de aula, no contexto do ensino privado, era predominantemente mercadológico. Iniciei a investigação esperando encontrar na instituição pública um contexto menos permeável à estratégia de mercado. Para comparar os dois contextos, foi necessário identificar as principais características de uma universidade pública e privada. A primeira possui o regime de contratação de professores de 40 horas semanais dedicadas a uma só instituição – dedicação exclusiva, sendo uma das exigências principais das agências de fomento à pesquisa, como, por exemplo, o CNPq, a Capes, a Faperj, a Fapesp etc., para destinarem recursos a projetos de pesquisa. A segunda – universidade privada – não possui o mesmo regime de contratação de professores, pois estes são horistas, ou seja, são remunerados apenas pelas horas trabalhadas em sala de aula. Isso pode fazer com que o professor diversifique seus locais de trabalho para compor a sua remuneração salarial, como apresentado no teor da análise de dados, sem poder dispor de tempo para destinar à pesquisa e à produção de conhecimento. O Ministério da Educação tem propostas para exigir um percentual mínimo de professores dedicados exclusivamente nas

universidades privadas, mas estas propostas ainda não se efetivaram como uma decisão. Por enquanto, o que se exige é que a universidade tenha um terço do quadro de professores com títulos de mestres e doutores (LDB 1996).

A diferença entre os dois contextos (público e privado) também acontece no corpo discente, pois na universidade pública os alunos têm a possibilidade de receber bolsa de estudos de agências de fomento à pesquisa, ou podem ser monitores, situações acadêmicas que não acontecem na universidade privada, nos cursos superiores (graduação).

As entrevistas se realizaram em locais determinados pelas coordenações de ambas as universidades. Algumas ocorreram dentro do Diretório Acadêmico, na sala de professores, em salas de aula, mas a maior parte ocorreu em uma sala de aula reservada, impedindo interrupções e barulhos que pudessem comprometer a gravação e o andamento das entrevistas. Na outra universidade, por iniciativa do coordenador acadêmico, as entrevistas aconteceram em uma sala especialmente destinada à minha atividade de pesquisa, e os alunos e professores chegavam de acordo com os seus horários de aula.

Todos os pesquisados receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, antes das entrevistas, que foram recolhidos após a assinatura. Cabe ressaltar que nenhum dos pesquisados convidados se recusou a participar da pesquisa.

IV.3.1.2 Estratégias de entrada no espaço da pesquisa

A entrada nas universidades escolhidas se deu mediante contato pessoal com a Direção. Esta me apresentou ao coordenador acadêmico, que indicou alguns professores e alunos; outros foram convidados à medida que tinham disponibilidade de horários.

Numa delas, o coordenador acadêmico do curso superior de Administração de Empresas deu diretamente sua autorização, agendando com antecedência os horários das entrevistas para que estas não coincidissem com os horários de aula. Geralmente, os primeiros horários foram agendados antes do início das aulas e em alguns intervalos ao longo do dia.

IV.3.1.3 Informantes

Os alunos e professores entrevistados foram recebidos aleatoriamente, sendo a única premissa ser professor do curso superior em questão e aluno do mesmo curso.

IV.4 Análise de dados

A partir da análise das transcrições das entrevistas realizadas, foram selecionadas quatro dimensões temáticas, listadas abaixo:

- 1) Igualitarismo x Hierarquia;
- 2) Estatuto do saber: valor de uso ou valor de troca?;

3)O lugar da universidade;

4) O que se espera de uma educação superior.

DIMENSÕES

Primeira Dimensão

Igualitarismo x Hierarquia: A escolha dessa dimensão deve-se à frequência dos temas da hierarquia e igualitarismo nos discursos de alunos e professores. Ambos os pesquisados relataram fatos ocorridos em sala de aula que nos levaram a investigar de que forma professor e aluno lidam com os valores hierárquicos e igualitários e de que maneira entendem essa relação.

Esta primeira dimensão temática apresenta o questionamento dos valores hierárquicos na relação professor-aluno. A convivência em sala de aula evidencia papéis previamente definidos pelo sistema educacional, resultando em avaliações quantitativas e qualitativas, por parte do professor, o que pressupõe uma hierarquia entre professor e aluno. Entretanto, hoje, a reivindicação de uma situação igualitária está presente na relação professor-aluno, provocando transformações no convívio. O professor encontra a resistência dos alunos ao expor suas regras profissionais na condução do seu ofício, ao ocupar o lugar de professor. Entende-se que o lugar de professor é o seu papel, sua atribuição, que na definição do Dicionário Aurélio (1993) é “aquele que ensina uma ciência, arte, técnica, mestre”. Contudo, frequentemente os alunos questionam as regras apresentadas e optam por não cumpri-las, argumentando e questionando a sua validade.

Esse contexto evidencia a preponderância do valor de igualdade em detrimento do valor da hierarquia. Essa valorização suprema do indivíduo lhe oferece uma extensa crença na liberdade de escolha.

Sobre a presença de hierarquia na relação professor-aluno, o Professor B (univ.pública) diz:

“Compreendo a relação professor-aluno de uma forma diferente de como era no meu tempo. Digamos que o professor podia ser mais autoritário, digamos assim (...). Hoje em dia eu não diria que é uma relação simétrica. (...) Eu tento me colocar num plano, num plano entre aspas de igualdade. Mas nunca é de igualdade, a relação professor aluno não é simétrica.”

Diz o Professor I (univ.privada): *“Eu coloco regras, mas eu coloco regras tentando trazer para eles a situação da regra. Eu digo por que estou fazendo isso.”*

Ainda sobre a relação professor-aluno, o Professor B diz: *“Eu acho que ela deve ser democrática, porém o professor deve deixar bem claro... eu sou o professor e você é o aluno.”*

Os trechos acima ilustram de certa forma a contradição de ambos representada pela fala Professor I sobre a sua posição hierárquica relativa aos alunos.

O Professor K (univ. privada) diz

“É uma relação muito complexa. Porque ela é uma relação que em alguns momentos é de colegas. Em outros momentos é de pai para filho. Em outros momentos é de completo choque, como entre pai e filho. É uma relação muito complexa. Não é uma relação fácil.”

Assim, esse trecho revela a indefinição do lugar do professor, pois em vários momentos ele se coloca no lugar de colega, de pai.

Encontramos uma outra definição de professor, quando o Professor G (univ.pública) diz:

“Como gestor, eu passo a ter limite, mas os princípios éticos é que têm que predominar numa relação.”

Contudo, de uma maneira mais geral, independentemente de meio público e privado, o aluno espera a igualdade na sua relação com o professor, como diz o Aluno 8 (univ.pública):

“Um bom professor é aquele que tem relação com o aluno de igual pra igual, não se colocando como O Professor...eu sei muito mais que você. Eu sou formado e estou ensinando, estou em posição contrária (...).”

O fato de o professor ter mais conhecimento e formação condizente com o seu ofício é aqui compreendido no sentido de estar em oposição ao aluno, e não no

sentido da transmissão de um conhecimento. Ou seja, quem sabe mais transmite o saber para quem está aprendendo.

Ainda sobre a igualdade na relação, o Aluno 9 (univ.privada) diz: *“O professor deve se colocar como ser humano, ali, entendeu? Não se colocar como um cargo ... um ... professor e tudo mais (...).”* Esse trecho destaca, mais uma vez, a preponderância do valor do indivíduo sobre a função do professor.

Todavia, a contradição identificada no discurso do professor nos fez investigar o que é ser um bom professor. O Professor E (univ.pública) respondeu *“Ah, não sei. Quem sou eu para saber?”* Esse trecho põe em relevo o pensamento do professor que não sabe definir o seu papel. Já o Professor B (univ.pública), após pensar um pouco diz: *“Antes, eu, que acompanho a evolução, antes os professores eram, em sua totalidade, mais dedicados à sala de aula. Hoje, já tem um percentual representativo, não a maioria, que se pudesse se afastar da sala de aula, faria.”* Assim, percebemos que outras formas de atuação do professor são sugeridas no meio acadêmico, para evitar assim lidar com os alunos em sala de aula. A produção científica através de pesquisas é mencionada como uma alternativa de trabalho acadêmico, excluindo a sala de aula, como diz o Professor I (univ.pública): *“Tem muito professor que diz ‘ah, não quero sala’”*.

Ainda sobre a pergunta o que é ser um bom professor, o Professor F (univ.privada) diz

“Eu acho que é motivar a garotada a estudar e querer aprender, que é difícil, hein! Em geral, eles estão querendo terminar o curso, concluir, ganhar dinheiro. Têm alguns que querem aprender, sim. Boa parte quer. Eu estou sendo até maldoso. Mas, acho que é motivá-los.”

A ausência de motivação em querer aprender também foi bastante mencionada por professores. Observam que a motivação acontece de fora para dentro – externa ao aluno. Assim, o aluno espera, geralmente, dos professores a motivação para o aprendizado.

O Professor K (univ.privada) diz: *“Já no meu caso, que ensino no curso superior, eu me preocupo muito com a formação do sujeito em si, como profissional e como pessoa. Eu acho que é esse o educador de hoje em dia. É ir além da sala de aula.”* Nesse sentido, o professor assume a responsabilidade na formação do sujeito, indo além da educação formal, indo além da sala de aula. Na mesma pergunta a respeito do que é ser um bom professor, o Professor A (univ.pública) apresenta a sua definição na seguinte frase: *“É você conseguir despertar a curiosidade nele, não somente queira as suas respostas, mas que ele formule as próprias perguntas. Acho que se você conseguir isso, que ele próprio questionou, eu sinto que estou fazendo o meu papel.”* O Professor F (univ.privada) diz: *“O aluno precisa te admirar... ele precisa te admirar pelo que você sabe, pelo que você ensina e como você ensina.”* E complementa a sua resposta em relação à dificuldade do professor em manter a sua posição frente aos alunos: *“Agora vejo pessoas (professores) com muitas dificuldades. Mas eu acho que as*

dificuldades ficam na fragilidade do profissional em termos de conhecimentos. Hoje o profissional sabe pouco, infelizmente.” Esse trecho ilustra a constante discussão na área da educação quanto à formação do professor e à necessidade de aperfeiçoamento permanente, deixando transparecer a expectativa de que haja o incentivo das universidades, a fim de proporcionar o intercâmbio de produção científica.

Os professores também relataram diversas situações vivenciadas em sala de aula que se referem à questão disciplinar. O termo disciplina foi definido pelo Professor A (univ.pública), que diz:

“A palavra disciplina para mim não é só aquela palavra utilizada, vamos dizer, nos regimes militares: respeitar a hierarquia. Me respeite porque eu sou o professor e eu te respeito porque você é aluno. A disciplina do aluno vai desde o interesse. Vai desde o estado de concentração. E tem que ter disciplina para o seu senso de organização de seus estudos, porque ele não tem uma única disciplina, tem várias. Então, isso para mim é disciplina.”

O Professor C (univ.pública) diz *“Eu acho que a disciplina tem muito a ver com respeito. E eu acho que o professor conquista o respeito se ele demonstrar segurança, que conhece a matéria de fato, tem regras justas.”* Ainda sobre a disciplina, o Professor L (univ.privada) diz: *“Porque ele acha que quando você diz para ele que ele precisa ser disciplinado, ele tem que ser engessado. Não é isso.”*

O Professor H (univ. privada) relata:

“Ah, eu sou uma pessoa que para determinadas coisas eu não tenho tolerância (...), por exemplo, eu combino com eles o horário que vai ser a aula, independente do horário marcado (...) Mas, depois que eu combinei, eu digo para eles ‘olha, quando eu começar a falar ninguém entra. Tá?’ É isso.”

Segunda dimensão

Estatuto do saber: valor de uso ou valor de troca? : Analisamos e investigamos nesta dimensão temática o estatuto do saber. No contexto atual, o saber figura como um valor de *troca* e uma “mercadoria”, a ser consumida numa lógica de valorização voltada para a produção.

A maioria dos professores pesquisados mencionou que, atualmente, boa parte dos alunos não demonstra interesse em querer saber e espera obter o conhecimento sem estudar. Esses alunos esperam sem esforço e sem estudo concluir o curso superior e obter o seu título acadêmico, como se estivessem adquirindo uma mercadoria.

O que mais se destaca como objetivo principal da realização de um curso superior é a obtenção do diploma e não o conhecimento que este oferece. Como diz o Professor A (univ. pública):

“Aqueles que não estudam absolutamente nada, que não são poucos, lamentavelmente, e estão aqui para uma mera obtenção do canudo, não sei se querem promoções no trabalho, sei lá qual é o intuito final deles, mas que por todos os meios tentam obter esse fim (...).”

Portanto, como parte da lógica das relações de uma “sociedade de mercado”¹⁷, alguns alunos entendem que o professor é um prestador de serviço, e eles (alunos), conseqüentemente, são clientes. Como diz o Aluno 10 (univ. privada): *“Ele está prestando um serviço e está interagindo com você.”* O termo utilizado – prestador de serviço – reforça a ideologia de mercado presente nesse discurso.

Ainda sobre o mesmo aspecto, O Aluno 1 (univ.pública) diz:

“Acho que têm alguns professores que não estão muito preocupados em desenvolver o aluno, sabe? Eu acho que eles estão mais preocupados em ganhar o dinheiro, botar o dinheiro no bolso, sair com a percepção de que ajudou um pouquinho e está ótimo...”

Se o aluno não demonstra interesse em saber e está fazendo um curso superior, precisa encontrar a motivação que o faça concluir o curso e, assim, obter o diploma.

¹⁷ Segundo Dufour (2005) “o mercado visa transformar todas as regiões do mundo em lugares reservados à mercadoria. Nenhum domínio deve, afinal, ficar estranho à mercadoria; nem nenhuma região do mundo nem nenhuma “região” das trocas do mundo: o econômico, o social, o cultural, o artístico.” (2005. p183).

Embora pareça óbvia a premência da motivação ou do interesse para frequentar um curso superior, a responsabilidade de motivar passa a ser do professor. Como diz o Professor D (univ. pública):

“Então, quer dizer, e quer que a gente motive? Quer dizer, como é que eu o motivo? Só se eu puder algemar o cara na cadeira. Essa é a motivação: ‘você está preso e não pode sair daqui’. Educação se dá por uma livre vontade do educando... Então, se o aluno não quer ter educação não adianta ele vir aqui dentro, você pode dar a melhor aula do mundo que para ele não interessa.”

O Aluno 4 (univ. pública) diz:

“Existe um desinteresse muito grande. Existe um imediatismo muito grande e isso, também, é da sociedade contemporânea (...) Se você chegasse aqui, no primeiro dia de aula, e falasse ‘oh, vocês querem ou não querem ter aula?’, a maioria falaria que não quer ter aula, talvez. E isso, eu percebo que é muito mais dos alunos (...); às vezes, o professor quer transmitir, quer produzir, e o aluno não quer fazer aquilo.”

Vemos, então, mais uma vez o desinteresse pelo saber revelado no relato do Aluno 2 (univ.pública), quando diz: *“Então, pode parecer esquisito, eu estou indo lá pedir um conhecimento a ele. Eu deveria estar interessado, mas eu não sei se acontece*

só comigo, não sei.” O Professor D (univ.pública) diz que “as pessoas estão perdidas, os professores juntos, nesse ambiente perdido...”

O desinteresse pelo saber também leva o aluno a se ausentar da sala de aula, como diz o Aluno 11 (univ. privada): *“Eu não me interesso pela matéria... eu já dormi em aulas, sumo, falto. Mas, é aquela coisa, pô, eu estou aqui, eu também procuro me interessar...”* Mesmo sem interesse no aprendizado, esse aluno permanece à espera da motivação, e parece desconhecer a necessidade de ter aulas com conteúdos teóricos fundamentais que permitam o desenvolvimento da grade curricular.

O mesmo aluno diz: *“Mas se o professor não me passa o que eu quero...”* Vemos, então, uma demanda segundo a qual o professor deve ensinar o que o aluno deseja e espera. De certa maneira, a vontade do aluno é preponderante na relação professor-aluno.

É interessante observar que o professor busca alternativas para despertar o interesse do aluno, e em alguns momentos utiliza um discurso de certa maneira ameaçador, quando associa a formação acadêmica ao mercado de trabalho. Como diz o Professor F (univ. privada):

“Tem professor que, para fazer o aluno estudar, ele diz assim: ‘vocês não vão conseguir entrar no mercado de trabalho’ Ele não vê que não é aquele discurso que tem de ser feito, isso é porque ele já está desesperado... Enfim, eu não sei como é que se resolve isso...”

O professor identifica o mal-estar e, por não conseguir entendê-lo, deixa a pergunta no ar. Mas o argumento da inserção no mercado de trabalho parece ser o único capaz de “motivar” o aluno: saber para “trocar” (pelo emprego).

Em paralelo ao desinteresse no saber, encontramos a dificuldade do aluno de frequentar o curso com regularidade. É possível entender que a presença do aluno em sala de aula pode ser uma forma de cumprir a exigência estabelecida pelo Ministério da Educação, de ter o mínimo de 75% de frequência para a obtenção do diploma. Conforme diz o Aluno 12 (univ. privada): *“Eu só venho às vezes porque o professor exige a presença.”* O aluno sabe que não cumprir o mínimo exigido de presença significa ser reprovado por falta. Sendo assim, a sua permanência em sala de aula atende uma obrigação acadêmica e não é necessariamente resultado de sua livre vontade. Para destacar a obrigatoriedade, o Aluno 7 (univ. pública) diz, *“Entra, responde a chamada e vai embora. Ele precisa da chamada para ter alguém para olhar para ele.”* Nesse relato, a chamada que o professor faz nas aulas para conferir presenças e faltas é vista como uma espécie de apelo do professor por alguma audiência, e não como uma imposição incontornável para uma transmissão.

Considerando que a permanência do aluno em sala de aula acontece por uma obrigação acadêmica, outro fator surgiu em relação à duração do curso. O aluno parece não suportar os quatro anos do curso de Administração de Empresas. O imediatismo mencionado por alguns alunos provoca o seguinte discurso, na fala do Aluno 4 (univ. pública): *“Então, você pensar que vai ficar numa universidade durante quatro anos mais parece uma coisa inimaginável.”* Ainda o mesmo aluno diz: *“Cada vez mais, hoje,*

nessa sociedade contemporânea, as pessoas são mais imediatas. Elas querem as coisas de uma hora para outra.”

Perguntamos aos alunos o que entendem por “conhecimento”, com o objetivo de investigar o que se transmite na relação professor-aluno. Encontramos respostas variadas que indicam que o termo conhecimento está relacionado à informação e a à tecnologia. Cabe ressaltar que Lyotard (2006) argumenta que na pós-modernidade o conhecimento acumulado está disponível nos bancos de dados e nas redes de computadores, permitindo, assim, o acesso virtual a uma grande quantidade de informações. Para ilustrar essa argumentação, destacamos algumas respostas. O Aluno 7 (univ.privada) diz: “(...) *eu acho que é o acesso à informação, saber alguma coisa, ter informação.*”

Ainda sobre a mesma pergunta, o Aluno 4 (univ. pública) diz: “*As tecnologias ao nosso redor, a Internet, você consegue as coisas com muita agilidade.*” Nesse discurso, o conhecimento parece associar-se, mais uma vez, a uma forma de acesso, no qual o professor não parece estar presente.

É interessante observar a reflexão do Professor J (univ. privada) sobre o conteúdo transmitido por ele atualmente. Percebemos que essa reflexão o fez pensar sobre a qualidade do que transmite, quando diz:

“Esses anos, mexendo na papelada, vejo alguma prova antiga, eu vejo que estou sendo obrigado, pelas atuais circunstâncias,

infelizmente, a diminuir o nível de exigência. Tem um certo limite, mas esse nível está baixando assim, então, a mesma matéria, questões que eu dava, eu levo até um susto. Pôxa, como é que eu exigia isso?”

Além da reflexão sobre o conteúdo que transmite, destacamos também algumas falas de professores que percebem que a mudança de estatuto do saber está alterando a sua rotina de atividades, que, de certa maneira, desvaloriza a profissão. O Professor H (univ. privada):

“(...) Hoje em dia, por exemplo, o professor lança as notas, por um lado é bom, mas por outro perde este tempo que você tinha. Você entregava tudo, eles apuravam a média e você só tinha um registro. Hoje não, você faz, aí tem que negociar com o aluno... ‘ah professor fiquei por meio ponto eu’ (...).”

Nesse sentido, o professor acaba por assumir uma responsabilidade que antes não lhe cabia, pois o quadro funcional das universidades muitas vezes não é compatível com a quantidade de alunos por curso. Ou seja, são poucos funcionários para o desempenho das atividades acadêmicas. E para corroborar essa fala, o Professor L (univ. privada) diz:

“É,são coisas que não eram da sua atividade. Isso acaba meio que sobrecarregando e saturando esse profissional.”

Embora esses professores de universidade privada questionem as atividades de secretaria que desempenham nas universidades, também relatam que precisam trabalhar mais, ou seja, assumir várias turmas em diversos locais, para compor a remuneração salarial. Comentam, ainda, que não precisavam ter uma carga horária de trabalho excessiva como a de hoje. Conforme diz o Professor H (univ. privada):

“Antigamente a gente tinha uma carga horária menor e ganhava melhor.”

Além do aumento da carga horária, os professores entendem que houve uma redução significativa do tempo de preparo e desenvolvimento do conteúdo que ministram, como também da dedicação às pesquisas acadêmicas. Certamente, essa alteração na forma de trabalho do professor poderá comprometer a produção de conhecimento. De acordo com o Professor F (univ. privada):

“É necessário dedicar mais tempo direcionado à sala de aula, como docente, e isto acaba sufocando a parte de pesquisa e de produção do conhecimento. Porque essa atividade te rende frutos a médio e longo prazos. Então, o que é mais imediato é você poder pagar as suas contas e dar aula (...) porque você sai de uma sala de aula e entra na outra.”

Observamos nos discursos de ambos os pesquisados, professor e aluno, o questionamento quanto à valorização da experiência de trabalho, em detrimento da experiência acadêmica. Ou seja, os alunos encontram mais sentido em um conteúdo transmitido quando este se refere à experiência concreta em empresas, por exemplo. Em contrapartida, os alunos não reconhecem como um valor a experiência acadêmica de um docente dedicado à academia, como diz Aluno 7 (univ.pública): “ *Eu percebo essa diferença de um professor que vive da profissão e um professor que dá aula por gostar*”. O mesmo aluno continua dizendo:

“O conteúdo dele é muito bom, sabe... não precisa ter a chamada pra estar aqui, ele não faz nem chamada. Entendeu? O professor que é acadêmico que fica 90% com a turma da porta do lado de fora (...).”

Vemos, então, que, por um lado, o professor que traz em seu currículo profissional a experiência prática, fora da academia, tem o reconhecimento dos alunos e a sua valorização. O saber acadêmico não é reconhecido com um valor, o que produz nos professores que possuem essa formação um desconforto e um questionamento acerca do seu lugar em sala de aula. Sobre isso, diz o Professor I (univ. privada):

“Então, enquanto você está falando, também, ouve: ‘Ah! Então você só dá aula!’ Você não faz mais nada na vida, isso não é trabalho? ‘Ah! só dá aula, Ah! é só professor?’”

Terceira Dimensão

O lugar da universidade: Nessa dimensão temática investigamos de que modo professores e alunos entendem o lugar da universidade na sociedade.

Observamos que o entendimento do lugar da universidade não apresenta diferenças importantes no que diz respeito ao contexto público e privado. Há, sim, respostas universais que conceituam a universidade de forma geral, como uma instituição profissionalizante, que proporciona ao egresso de curso superior uma ferramenta de inserção no mercado de trabalho. Assim, as questões relativas ao saber para obtenção de conhecimento, que não seja aquele imediatamente correspondente às demandas da prática, tornaram-se secundárias. Desse modo, as universidades, conforme os discursos da pesquisa apontam, devem apenas formar profissionais, tendo como alvo as questões relativas ao mercado de trabalho. Cabe ressaltar que a pergunta foi dirigida aos professores, o que nos leva a pensar que, de certa maneira, estes também reforçariam e reproduziriam esse pensamento.

Iniciamos a investigação desta dimensão com a seguinte pergunta: Para você qual é a missão da universidade? Destacamos o discurso do Professor A (univ. pública): *“Bom, naturalmente, se você concluir com sucesso, você obtém uma ferramenta para continuar ao longo da sua vida com uma atividade (...).”* Ainda no mesmo sentido, o Professor E (univ.pública) diz: *“(...) Habilitando os profissionais (...)”*, responde o professor referindo-se à formação acadêmica oferecida aos alunos. Em outro discurso,

encontramos o Professor C (univ.pública) que diz: “*A universidade te dá uma ferramenta para a sua vida.*”

Observamos que alguns professores respondem à pergunta de forma geral, colocando a universidade como o lugar de desenvolvimento social do sujeito, à medida que ele se relaciona com outros, participa de atividades acadêmicas e lida diariamente com a comunidade acadêmica. Para ilustrar a questão, o Professor C (univ. pública) diz:

“A universidade forma indivíduos e os prepara pra vida (...) É aqui que se forma amizade, isso tudo é uma coisa que tem tanto ou mais valor que a função propriamente dita da universidade (...).”

Alguns professores comentam que necessitam de melhores condições de trabalho dentro das universidades. A partir dos relatos, entendemos que as condições adequadas a que se referem dizem respeito ao acesso diversificado da produção científica, a salas reservadas para o preparo das aulas e para a pesquisa. O único espaço reservado aos professores, segundo estes, é a sala de professores, que não oferece essas condições mencionadas. Para ilustrar a questão, destacamos o trecho de entrevista do Professor A (univ. pública), quando diz:

“Dar condições aos professores não somente para transmitirem conhecimentos, mas para que eles gerem conhecimentos, e isso inclui uma boa biblioteca que seja atualizada constantemente. É investir pesado nisso, é aí que está o cerne.”

Perguntamos também se teriam sugestões de melhoria em relação à missão da universidade. Em uma dessas respostas, observamos a existência de um tempo de 15 anos, que pode ser uma marca dos efeitos na mudança de ensino, como diz o Professor F (univ. privada):

“De 15 anos pra cá, o aluno mudou. Ele quer ter (...) A leitura é lenta é detalhista. O aluno não está preparado para isto. Eu acho que cada vez mais a universidade se distancia da realidade e das exigências do mundo.”

Vemos, então, na fala do Professor F, que em relação à missão da universidade prevalecem questionamentos que sugerem mudanças em curso na missão da universidade. Identificamos, assim, um aspecto que mudou na universidade privada – a forma de acesso. Nas universidades privadas o acesso pelo vestibular não é mais a única maneira de ingressar em um curso superior. Existem processos seletivos, é assim que são chamados, que utilizam, por exemplo, a redação como parâmetro de avaliação. Também podem ser incluídos nessas formas de acesso os programas de governo que visam o acesso imediato à universidade, como o PROUNI (Programa Universidade para Todos). Para ilustrar a questão, destacamos o seguinte trecho de entrevista do Professor F, que leciona em universidade privada, quando diz: *“Eu sinto que hoje a entrada na universidade está sendo muito diversificada”*. E conclui seu pensamento apontando a necessidade de algumas modificações em relação à missão da universidade: *“Eu acho que hoje a missão da universidade é construir o estudante universitário. Ele não pode*

passar porque ele quer só o diploma”. Ainda sobre as alternativas de acesso à universidade, o Professor H (univ. privada) diz:

“Ele (aluno) está entrando hoje sem preparo, e a universidade também não se preparou para esse novo aluno, que é muito diversificado. A gente tem hoje aluno oriundo do PROUNI, oriundo de vestibular, oriundo de redação. Hoje o MEC abriu essa entrada, e depois o que a gente faz com ele? Ele vai se virar sozinho? É esse projeto?”

O questionamento e alerta deste professor é similar ao do Professor F (univ. privada), quando diz:

“Então, eu acho que a universidade do país precisa pensar mais nesse aluno que ela tem hoje, que a escola pública e a escola particular construíram. Na universidade pública, nós temos quase as mesmas dificuldades da universidade particular.”

Sobre as modificações acerca da missão da universidade, apontadas pelos professores entrevistados, destacamos o Professor H, que leciona em universidade privada:

“Eu acho que as universidades brasileiras, particulares e públicas, estão vivendo um período assim de descoberta. A gente tem verdadeiras fábricas de diplomas. A gente tem ilhas que querem se manter ilhas de qualquer jeito, ou seja, com diplomas mais excelentes, bacharéis ou qualquer coisa do gênero. Eu acho que, na verdade, a missão não está clara. E a gente está fazendo conviver o pior e o melhor. Na verdade a solução na minha cabeça está no professor. O papel do professor que possa começar a fazer diferença no posicionamento dessas universidades.”

Vemos que os professores entrevistados ressaltam a importância do seu papel neste cenário de mudanças. Entretanto, também observamos uma crítica sobre a postura tradicional em relação ao seu lugar no ensino. Como diz o Professor G (univ. pública):

“Eu acho que a gente tem mudado um pouco. Mas eu acho que na universidade ainda tem muito professor que assume essa posição (...), é o dono do conhecimento. Ele transmite o conhecimento, e os alunos que dão graças a Deus porque ele se dispôs a fazer isso.”

E o Professor E (univ. pública):

“Mudar a universidade é quase como mudar o mundo. Eu não tenho essa pretensão.”

Observamos também que houve uma modificação na organização das grades de aulas na universidade privada. Essa nova organização produziu o chamado “aulão”, que concentra alunos de períodos diferentes em disciplinas comuns a todos. Ou seja, o aluno assiste à aula de uma disciplina uma vez por semana, com tempo maior de aula. Essa mudança faz com que o professor leccione uma vez por semana. Antes, de acordo com a carga horária de aula, lecionava duas vezes por semana. Sobre o efeito na relação professor-aluno, diz o Aluno 9 (univ.privada):

“Você tinha um relacionamento com o professor mais contínuo, eram duas vezes por semana e você participava mais da aula. Era mais satisfatório. Hoje o tempo de aula diminuiu, é um dia só na semana, é o sistema de aulão. E eu acho que os professores ficam mais desestimulados. Você vê professores muito bons que não estão dando todo o potencial que eles têm.”

Assim, percebemos que há um distanciamento entre alunos e professores, eventualmente sobrecarregando o professor com o aumento do trabalho acadêmico. Como diz o Professor E (univ. pública): *“Tendo um investimento na estrutura, as turmas poderiam ser maiores, os professores (...) como eles não têm estrutura, por exemplo, para corrigir provas.”*

Nos discursos de professores entrevistados, estes parecem se sentir desvalorizados em relação ao seu lugar no contexto universitário. O saber parece ter

perdido o seu valor de uso e, conseqüentemente, também parece sentir os efeitos dessa transformação. Para ilustrar a questão, o Professor C (univ. pública) diz:

“Eu percebo o seguinte: a nossa carreira tem estado desprestigiada (...), sei lá, como um diferencial, um status, entre outras carreiras, por exemplo. Hoje em dia, você vê, sem querer desmerecer a atividade profissional, você vê um bombeiro muito mais reconhecido do que o próprio professor.”

Considerando o cenário universitário, investigamos a forma como o aluno utiliza o espaço da universidade. Entendemos por espaço não apenas a sala de aula, mas também a biblioteca, as organizações estudantis, entre outros.

O Aluno 10 (univ. privada) diz: *“Eu chego na faculdade, fico um pouco no corredor com meus amigos e converso. Depois eu vou para aula (...), depois volto para aula (...).”* Observamos nesse discurso a importância primordial da sala de aula como um espaço do universitário. Entretanto, encontramos também o Aluno 4 (univ.pública), que busca na monitoria a ampliação de sua formação acadêmica. Cabe ressaltar que foi o único aluno que encontrou esse sentido além da sala de aula. Diz o Aluno 4:

“Eu gosto da faculdade, estou muito envolvido com ela. Aqui, eu participo da monitoria. Aqui, eu participo ajudando outros alunos. Eu estou fazendo pesquisa. Talvez eu seja um dos poucos alunos aqui do departamento de administração que publica em congresso (...) Então, eu sempre estou ou em sala

de aula ou estudando, seja na biblioteca seja junto aos meus orientadores (...).”

Quarta dimensão

O que se espera do curso superior: Investigamos nesta dimensão o que os alunos esperam a partir da conclusão de um curso superior. Demonstrando nas falas certo desinteresse pelo saber, mesmo assim, os alunos permanecem dentro das universidades. Dessa forma, buscamos compreender o que esses alunos esperam obter do curso superior.

Encontramos de forma unânime a resposta: mercado de trabalho. Parece que se tornou um imperativo cumprir as exigências do mercado de impostas a todos os que querem ingressar ou permanecer nele. Para conquistar oportunidades de trabalho, é requisito básico ser possuir um diploma de ensino superior. Essa observação nos leva a pensar que, neste novo cenário, o ensino superior brasileiro passa por alterações, na medida em que o aluno apresenta como principal objetivo o acesso ao mercado de trabalho. O mercado de trabalho, representado pelas empresas, exige a formação acadêmica superior, com o objetivo de contratar um profissional de excelência.

Para ilustrar a questão, o Aluno 1(univ. pública) diz:

“Porque hoje o mercado de trabalho está exigindo não só que o profissional seja experiente, mas porque a maioria das

empresas, todas elas, agora para contratar, para poder dar uma oportunidade, estão exigindo não só experiência mas também a parte suplementar do estudo, né?”

O curso superior, além de ser compreendido como uma exigência, também é classificado como parte suplementar de estudo. Entendemos que o fato de ser suplementar, de acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1988), é parte que se adiciona a um todo para ampliá-lo.

Todavia, o acesso ao mercado de trabalho apresenta-se também como um instrumento de ascensão social. Nesse caso, um diploma de ensino superior pode não garantir a ascensão social, mas gera esperanças e possibilidades de crescimento social mediante um emprego. A formação acadêmica, por estar ligada à ascensão social, está de certa forma associada ao ganho financeiro. Como diz o Aluno 6 (univ. privada):

“Então, de maneira bem resumida é isso. Faço ensino superior visando a futuros lucros.”

E o Aluno 12 (univ. privada) quando diz: *“(...) O que eu espero ganhar? Dinheiro.”*

Para reafirmar a questão de que o curso superior é, sobretudo, uma forma de entrar no mercado de trabalho, observamos também que o estágio – parte obrigatória da carga horária dos cursos superiores – não representa uma forma de praticar o que é

aprendido em teoria. O estágio tornou-se alternativa de entrada no mercado de trabalho, na medida em que diversas empresas oferecem aos estagiários programas atrativos e a possibilidade de efetivação. Além de programas de estágio, também são oferecidos os cargos de *trainee*, que são contratados nos quadros de pessoal, pois precisam ter concluído um curso superior. Esses programas também despertam o interesse dos alunos, pois seria uma maneira de sair da universidade com emprego garantido. Para ilustrar a questão, o Aluno 2 (univ. pública) diz

“Então, assim, algumas pessoas já saem do curso engajadas numa empresa. Outras vão fazer programa de trainee (...).”

Vemos, então, que os alunos universitários esperam obter do curso superior a garantia de emprego e a ascensão social. Para ilustrar essa questão, apresentamos algumas respostas de alunos de universidade pública e privada.

Aluno 1 (univ. pública): *“Eu tô saindo daqui sabendo alguma coisa e tendo alguma coisa a contribuir pro mercado.”*

Aluno 3 (univ. privada): *“Ah, eu acho que, com curso superior, eu vou conseguir um emprego melhor, vou conseguir ganhar dinheiro, mais dinheiro do que se eu não tivesse feito uma.”*

Aluno 4 (univ. pública): *“É claro que têm razões econômicas também. Você precisa de nível superior pra você estar bem posicionado no mercado de trabalho. Isto daí é uma coisa lógica, e a gente, também, pensa nisso.”*

Aluno 5 (univ. privada): *“Então, se você quer vencer na vida, quer ter alguma coisa, é muito importante que você tenha um curso superior, porque isso vai te dar maior visibilidade no mercado.”*

Aluno 8 (univ. pública): *“Pretendo ganhar visibilidade no mercado (...), pretendo conseguir um bom emprego.”*

Aluno 2 (univ. pública): *“Para mim, um tipo de ascensão financeira, se eu não tiver um curso superior, essa é a primeira opinião e a segunda é o conhecimento mesmo.”*

Para corroborar com a análise apresentada, identificamos na fala de alguns professores a ênfase dada ao mercado de trabalho, valorizando, assim, a obtenção do diploma de ensino superior como principal objetivo da conclusão do curso. Observamos também que essa valorização do mercado de trabalho existe em ambos os contextos universitários (público e privado). Como diz o Professor A (univ. privada):

“É, poder dizer para ele (aluno) que aquele mercado de trabalho vai exigir dele uma postura.”

Seguindo o mesmo contexto da valorização do mercado de trabalho, o Professor 3 (univ. pública) diz ao responder a pergunta sobre o que é ser um bom professor:

“É um cara que também orienta o aluno em relação ao mercado de trabalho, à vida. (...) E que também percebe nos alunos a possibilidade do cara que pode ser pesquisador, do cara que pode ser professor no futuro, do cara que tem que ir para o mercado de trabalho.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade atual é fortemente marcada por valores de igualdade e liberdade. Este estudo apontou na relação professor-aluno os efeitos de novos valores sociais.

Pode-se analisar as consequências dessa nova configuração igualitária. As relações igualitárias produziram e produzem efeitos nas relações entre professores e alunos, aspecto que nos interessou investigar no cenário do ensino superior brasileiro.

A relação professor-aluno pode ser discutida nos diversos campos de saber. Todavia, ressaltamos o aspecto psicossocial, tomando como campo de análise as universidades pesquisadas. Pudemos compreender o modo como a ideologia de igualdade, presente nessa relação, produziu um efeito de des-hierarquização. Os constantes questionamentos de alunos frente ao professor desafiam a hierarquia que antes existia entre eles. Observamos que esse efeito provoca nessa nova geração de alunos uma expectativa de que eles podem e devem “ditar” as regras, fazendo com que o professor procure maneiras variadas de administrar a situação e, em algumas relatadas na pesquisa, de explicar a regra. Ou seja, para ser atendido o professor precisa, sobretudo, “convencer” o aluno do que deve ser feito. A expressão “uma relação de igual para igual” é a tônica dessa relação.

Observamos também que o professor é visto no papel de um prestador de serviço, enquanto ao aluno cabe o lugar de consumidor ou cliente. Diante disso, podemos pensar que o aluno, além de esperar uma relação “de igual para igual” com o professor, também espera ser atendido no que acredita ser a sua prerrogativa, fazendo valer seu valor individual, conforme discutimos no Capítulo II ao mencionar a teoria de Dumont (1985).

Vimos também que, nesse contexto, o saber perdeu o valor de uso, adquirindo meramente um valor de troca, de acordo com as práticas de uma sociedade de mercado. O saber desinteressado está ausente nos discursos analisados, ganhando hegemonia o saber prático. Este, tão bem analisado por Marília Amorim, é a tônica do estatuto atual do saber, isto é, saber para funcionar.

Podemos pensar que a perda do “valor de uso” do saber aponta conseqüências no lugar do professor, no que diz respeito à desvalorização de ambos. Os professores nos pareceram cansados de buscar, ou “fabricar”, o interesse do aluno para o saber. Estes, por sua vez, esperam conquistar o saber sem que para isso precisem esforçar-se, ou seja, esperam receber conteúdos prontos para serem consumidos. Assim, observamos que a motivação pelo saber está a cargo do professor, pois o aluno não coloca, em si mesmo, os motivos para o aprendizado.

A desvalorização do professor como o “detentor de um saber” acompanha esse percurso de mudança do estatuto do saber. As alterações feitas no regime interno das universidades transformam a rotina do professor, que, ao assumir novas tarefas

administrativas, acaba comprometendo o tempo anteriormente dedicado a pesquisas e demais atividades acadêmicas. Tais mudanças, naturalmente, acabam também “sufocando” o tempo de pesquisa e comprometendo de certa forma a produção de conhecimento.

Além disso, o aluno espera e deposita no diploma a certeza de uma boa colocação no mercado de trabalho, sendo esse o principal motivo da realização de um curso superior. Raros são os alunos que almejam, para o seu futuro, uma atividade acadêmica. Cabe questionar, portanto, se as universidades se tornaram apenas um lugar de passagem, um lugar para conquistas e experiências sociais, em detrimento de uma instituição onde se valoriza e se conquista o saber. A partir daí, podemos perceber que, numa sociedade que se mostra essencialmente consumista, o saber perde o seu real valor de uso para assumir as características típicas de um valor de troca.

Ao longo das entrevistas, foi possível perceber que a universidade não vem refletindo sobre seu papel. Entretanto, levantamos em discursos dos professores a necessidade urgente de se compreender o aluno que hoje ocupa as salas aula das universidades, o aluno que espera a motivação de forma extrínseca. Assim, tanto professores como alunos parecem vivenciar a angústia do desencontro em um espaço que deveria acolher e desenvolver os questionamentos de ambos. Certamente, a universidade poderia ser esse lugar.

Entretanto, a razão de ser da universidade deve estar em sua capacidade de aliar o ensino à pesquisa. É indispensável que ela também seja capaz de produzir conhecimento através de pesquisas e que não se restrinja somente ao ensino.

O discurso entreouvido em nossa investigação envolve múltiplas vozes, advindas de vários sujeitos, com funções e propósitos distintos. Assim, a partir dessas entrevistas, compreendemos que tanto professores como alunos referem-se a um mercado de trabalho e de consumo de saber. Esses sentidos são fortemente presentes e importantes em suas vozes.

Inicialmente, pensamos que a lógica de consumo do saber estava presente apenas na universidade privada, em função dos pagamentos de mensalidades, que poderiam misturar e alterar os lugares de alunos e professores. Todavia, percebemos que tal lógica apresentava-se também na esfera da universidade pública e, assim, foi possível identificar que a mesma lógica mercadológica se faz presente na medida em que ela se mostra hegemônica em nossa sociedade.

Um fato nos despertou atenção no decorrer da análise: a Internet não foi mencionada em nenhuma resposta de alunos e professores. Vale ressaltar, como já mencionamos anteriormente, que não incluímos a Internet na concepção da pesquisa, e, por isso, ela não foi tratada no corpo do trabalho. Com essa ressalva, queremos apenas salientar que, apesar de ser um recurso tecnológico importante em nossa sociedade, a Internet não foi mencionada nos discursos apresentados. Decerto, é um dado cujo teor merece ser aprofundado em futuras pesquisas.

Para finalizar, cumpre fazer uma observação. Sabemos que os discursos são sempre contextualizados e apresentam uma pluralidade de interpretações. O que apresentamos aqui são análises, a partir do universo pesquisado e dos autores escolhidos. Não pretendemos, de modo algum, dar a este estudo um caráter conclusivo. Cabem novas pesquisas para que possamos somar e desenvolver novos conhecimentos a respeito das mudanças atuais na relação professor-aluno, no papel da universidade e no estatuto do saber na contemporaneidade.

BIBLIOGRAFIA

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

AMORIM, Marília. “A escola e o terceiro excluído”. **Revista de Psicologia e Psicanálise**. Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1, 1989, Primavera.

_____. **O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

_____. **Raconter, demontre, survivre...** França: Éditions Èrés, 2007.

AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BURNS, E.Mc.N – **História da Civilização Ocidental**. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

____. “As angústias do indivíduo-sujeito”. **Le Monde Diplomatique**, Edições Brasileiras, ano 2, n. 13.

____. “Rumo ao capitalismo total?” **Le Monde Diplomatique**, Edições Brasileiras, ano 2, n. 22.

____. “A arte de reduzir as mentes”. **Le Monde Diplomatique**, Edições Brasileiras, ano 4, n. 45.

____. “O homem neoliberal: da redução das cabeças às mudanças dos corpos”. **Le Monde Diplomatique**, Edições Brasileiras, ano 6, número 69.

DUMONT, L. **O Individualismo**: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro. Editora Rocco, 1985.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

FREITAS, Alexandre Simão. “**O paradigma perdido da Educação**: ressignificando a solidariedade social”. Estudos de Sociologia. Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia *da UFPE*. Editora Universitária da UFPE, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1992. 28ª edição.

HEILBORN, Maria Luiza – **Gênero e Hierarquia** – A costela de Adão revisitada – Estudos Feministas 51 n° 1, 1993.

LEBRUN, Jean-Pierre. **Um mundo sem limite**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 9ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

MATTOS, Pedro.L.C. Leão **The Politics of Education Funding in Brazil, 1964-1984**, Tese de doutorado. Universidade de Londres, 1988.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento** – Pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIRANDA, P. **O problema fundamental do conhecimento**. Campinas: Bookseller, 2005.

OTTAVI, Dominique e DUFOUR, Dany-Robert. **L' enfant face aux medias**. Éditeur responsable: Hnery Ingberg – Ministère de la Communauté française, Novembre, 2005.

REY, Fernando Gonzáles (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Editora Pioneira, 2005.

ROCHA, Marisa Lopes da e ROCHA, Décio. **Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação**. *Psicol. Soc.*, 2004, vol.16, nº.1, p.13-36. ISSN 0102-7182, Scielo Brasil.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

SZAPIRO, A, M.. **O Indivíduo Fora da Cidade: “Questões à Transmissão na Sociedade Contemporânea”**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, ano 3, nº 1, 2003.

SZAPIRO, A, M. **Percursos do Feminino: Um estudo sobre a Produção Independente dos Anos Sessenta**. Tese de doutorado. PUC/RJ, 1998

TRINDADE, Hégio (org.). **Universidade em ruínas: Na República dos Professores**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ANEXOS

- Anexo 1

Roteiro de entrevista - Professor

1. Como foi a sua opção pela docência?
2. Há quanto tempo atua com professor?
3. O que mais lhe agrada?
4. O que mais lhe desagrada?
5. O que é ser um bom professor?
6. O que é educação para você?
7. Você vê mudanças no ensino nos últimos anos? São positivas ou negativas?
8. Qual é a definição para bom aluno?
9. Como você compreende ser a relação professor com os alunos?
10. Existem dificuldades nessa relação? Fale-me sobre elas.
11. É possível relatar algum episódio expressivo ocorrido em sala de aula?
12. Para você qual é a missão da universidade?
13. Se você puder mudar algo, o que mudaria?
14. O que representa para você a sala de aula?
15. Como você avalia seus alunos? O que você considera ser importante na avaliação?
16. O que é disciplina? Como você a usa? Por quê?

- Anexo 2

Roteiro de entrevista – aluno

1. Por que você escolheu fazer um curso superior?
2. Como você ingressou na universidade?
3. Como foi a sua escolha pelo curso?
4. Você escolheu esta universidade?
5. O que você espera ganhar ao término do curso?
6. Como você descreve um dia típico de aula na universidade?
7. O que você mais gosta nas aulas a que assiste? Por quê?
8. O que você acha do conteúdo transmitido pelos professores?
9. O que você não gosta nas aulas a que assiste?
10. Conte-me sobre os professores de que você mais gostou e por quê.
11. O que você entende que é ser um bom professor? E um bom aluno?
12. Como você considera a passagem do ensino médio para a universidade?

- Anexo 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo em participar do projeto de pesquisa “A relação professor-aluno na pós-modernidade: Um curto-circuito na transmissão de saberes?”, desenvolvido por *Claudia Cristiane Farias de Vasconcelos*, sob orientação da *Prof^a Ana Maria Szapiro*, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – Programa EICOS – Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que deverá se constituir em uma Dissertação de Mestrado

Sei que esse trabalho deseja investigar a condição em que vem se dando a transmissão de saberes na relação entre professores e alunos na pós-modernidade e será pesquisado na Universidade. Concordo com a gravação da entrevista, e que ela seja transcrita, passada para o papel, tal como foi gravada. Sei que o que eu falar será estudado juntamente com o que outras pessoas contarem, e que quando a pesquisa for divulgada, não haverá identificação pessoal minha.

Tenho consciência de que posso interromper minha participação em qualquer fase da pesquisa, inclusive retirando a autorização para a utilização das informações que ofereço. Sei também que não terei riscos, custos ou benefícios diretos.

_____, ____ de _____ de 2007.

Claudia Cristiane F. Vasconcelos

Pesquisador

Entrevistado