

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC – SP**

**MARCELO DE ANDRADE BASTOS**

**O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM TEMPOS DE BARBÁRIE**  
**E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**SÃO PAULO**

**2013**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC – SP**

**MARCELO DE ANDRADE BASTOS**

**O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM TEMPOS DE BARBÁRIE  
E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob orientação do Prof. Doutor Alípio Marcio Dias Casali.

**SÃO PAULO**

**2013**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## AGRADECIMENTOS

A conclusão desta pesquisa e a titulação em Mestre em Educação são motivos de muita alegria para mim, minha mulher e minha família. Essa empreitada começou em 2004, quando ingressei no curso de mestrado no Programa de Pós Graduação do Departamento de Engenharia Química da Escola Politécnica da USP. Infelizmente não pude concluí-lo, uma vez que o tempo de dedicação aos estudos era grande e a necessidade de trabalhar também. Tentei por determinado tempo, mas tive de me resignar. O trabalho era prioridade e tive que abandonar o curso, com gosto amargo por começar algo importante e não terminar. Foi difícil, Deus sabe o que sofri. O tempo passou, consegui me firmar como docente no ensino superior, concluí o curso de pós-graduação *lato sensu*, mas a minha pendência com o mestrado ainda não estava resolvida. Após três tentativas frustradas de ingresso na Universidade Presbiteriana Mackenzie e uma na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, não me dei por vencido, talvez pelo espírito perseverante e obstinado de querer muito uma coisa, talvez pela dívida que tinha comigo mesmo, talvez pela necessidade imposta pela profissão, talvez pela somatória desses fatores. Em maio de 2011 me submeti novamente ao processo seletivo e fui aprovado, tendo como orientador o Professor Alípio Marcio Dias Casali.

Quero agradecer a todos que me ajudaram direta e indiretamente neste trabalho de pesquisa e que por um lapso de memória eu não tenha condições de mencionar todos aqui. Vocês têm parte comigo, minha gratidão e estima pelo suporte que me ofereceram. Pelas orações e pelas palavras de encorajamento, pelos recursos e pelo incentivo.

Gostaria de agradecer ao Professor Marcelo Campos Tiago, professor do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas pela amizade e conversas cristãs que construímos, pelo ânimo e pela construção do tema de pesquisa originário em minha pós-graduação *lato sensu*. O meu carinho e apreço por sua ajuda.

Ao Professor Alípio Casali por aceitar e orientar a minha pesquisa, pelas aulas nas disciplinas de Educação Brasileira e Seminários de Projetos Integrados I e II, pelas conversas que mantivemos, pelas indicações de leitura, pela orientação e por tantas coisas que aprendi com ele. Esse mineiro da Zona da Mata é alguém muito especial e uma das pessoas mais inteligentes que eu conheci na minha vida até aqui. Muito obrigado mestre!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, aos professores e colegas de turma, pessoas com quem tive contato durante o cumprimento das disciplinas introdutórias e obrigatórias e que tanto me ajudaram nessa caminhada, pelas conversas, discussões e ensinamentos.

Aos colegas professores que me ajudaram no preenchimento dos questionários e na concessão de entrevistas, testemunhando suas práticas e contribuindo com essa pesquisa.

À CAPES, que foi a agência de fomento à pesquisa que financiou parte das mensalidades do curso de mestrado na PUC-SP.

À Nereide de Ataíde e à Josias de Gonçalo, meus sogros, meus pais, que muito me ajudaram nesses últimos 3 anos. Eu e a Vivi somos muito gratos a vocês pela força que nos deram. E como não agradecer os “pratinhos”, os “voós”, os “family times”, as risadas e tristezas que compartilhamos? Que Deus abençoe a vida de vocês ricamente!

Aos meus pais Clarice e Antonio e ao meu irmão Fernando Henrique, pela educação, pelos recursos, pelo apoio nas horas mais difíceis, pelas alegrias e todas as coisas que como família participamos juntos. Sem eles eu não chegaria até aqui. Os obstáculos que eles superaram no passado fizeram diferença na minha vida. Que Deus dê saúde e paz por muitos anos a essas pessoas maravilhosas que eu tanto amo.

À Viviane, minha criança, meu amor, minha mulher. Obrigado por me ajudar a manter esse sonho vivo, pela paciência nos meus momentos de tristeza e ódio, por ser a auxiliadora idônea especial que Deus colocou em minha vida, por cuidar de mim, por corrigir os erros de Português desta dissertação, pelas risadas, pelas viagens, pela companhia, por tudo. Amo você, mingau!

Ao Senhor Deus e Pai, Criador dos Céus e da Terra, Mantenedor, Redentor, Salvador, meu carinho e sentimento de profunda gratidão por todas as coisas que o Senhor têm nos proporcionado. Eu o louvo e o agradeço pela benção que estou alcançando com esse título. Que possa ser útil para a sua criação, que possa ser útil para apressar e abreviar a volta de Jesus, que de alguma forma eu possa ser útil para a construção da educação em nosso país, que eu possa ajudar as pessoas, meus irmãos, meus semelhantes a terem uma vida melhor. Obrigado pela saúde, pela paz, pela oportunidade que me ofereceu de cursar e alcançar esse grau acadêmico.

## RESUMO

O mundo globalizado e altamente competitivo em que vivemos requer a cada dia profissionais mais bem preparados. A Universidade, que em princípio é o lugar de liberdade e autonomia para ensinar, pesquisar e exercer o pensamento crítico, tem a urgente necessidade de compreender suas possibilidades de intervenção na transição sócio-histórica da sociedade. A principal questão que emerge nesta pesquisa é a da barbárie, em sua origem, seu significado e suas manifestações ontem e hoje, mais especificamente nas questões referentes ao ensino superior e suas relações com o sujeito da pesquisa, o professor universitário. Este trabalho considera inicialmente o papel da universidade, sua origem, estrutura e importância. Reflete sobre a figura do professor universitário no que se refere à sua formação, tendo como fundo a relevância do Currículo para a formação da autonomia na Universidade. Após esse movimento inicial, reflete sobre alguns acontecimentos do mundo atual, apresentando um panorama das práticas e dos desafios enfrentados pela sociedade, relacionando-os ao conceito de barbárie, em suas origens, seus significados, suas causas e consequências. Por fim são apresentados os resultados da pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, realizada numa instituição de ensino superior privada na cidade de São Paulo. Foi empregada a pesquisa bibliográfica com análise de conteúdo sobre os dados colhidos mediante questionários e entrevistas semi-estruturadas. As considerações finais procuram refletir sobre os apontamentos teóricos e empíricos levantados durante a pesquisa e propõem possíveis caminhos para a formação da autonomia do professor universitário. Os principais autores de sustentação desta pesquisa são Theodor Adorno e Paulo Freire, e secundariamente, Michael Apple, Henry Giroux, Zygmunt Bauman e John Dewey, entre outros.

**Palavras-Chave:** Educação Superior, Professor Universitário, Barbárie e Autonomia.

## ABSTRACT

The highly competitive and globalized world we live in requires better prepared professionals. The University, which is in principle a place of freedom and autonomy to teach, research and exercise critical thinking, has an urgent need for understanding its possibilities of intervention in socio-historical transition of society. The main issue that raises from this research is that of the barbarism in its origin, its meaning and its manifestations yesterday and today, more specifically in matters related to higher education and its relationship to the research subject, the university professor. This paper initially considers the role of the University, its origin, structure and importance. It reflects on the figure of the professor in regard to their training, having as background the relevance of the curriculum for the seek of autonomy this initial movement, this research reflects on some current events in the world, presenting an overview of the practices and challenges faced by society, relating them to the concept of barbarism, its causes and consequences. Finally we present the results of field research, qualitative study, conducted in a private higher education institution in the city of São Paulo. Bibliographical research was undertaken with content analysis on data collected through questionnaires and semi-structured interviews. The final considerations seek to reflect on the theoretical and empirical notes collected during the research and propose possible pathways for the development of the autonomy of the university professor. The supporting authors of this research are primarily Theodor Adorno and Paulo Freire, and secondarily, Michael Apple, Henry Giroux, Zygmunt Bauman and John Dewey, among others.

**Keywords:** Higher Education, University Professor, Barbarism and Autonomy.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Perfil dos professores que responderam ao questionário.

Quadro 2: Motivo da escolha pela carreira docente.

Quadro 3: O desafio na prática docente.

Quadro 4: Maior desafio para os alunos do ensino superior.

Quadro 5: O que é preciso para melhorar a educação no Brasil.

Quadro 6: Qual o maior problema da sociedade brasileira.

Quadro 7: Relações na Universidade em que há menos civilidade, mais desordem e violência.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>CAPÍTULO 1A UNIVERSIDADE E O ESCLARECIMENTO</b> .....	16
1.1 A Universidade: gênese, estrutura e o lugar do esclarecimentolivre .....	16
1.2 Docência na Universidade: formação, atuação e desafios .....	35
1.3 Considerações sobre o conceito de Currículo e seu papel na Universidade .....	46
<b>CAPÍTULO 2O CONCEITO DE BARBÁRIE</b> .....	58
2.1 As contribuições de Theodor Adorno para pensar a barbárie ontem e hoje .....	61
2.2 O capitalismo como sujeito de barbárie: a modernidade líquida e suas vítimas .....	90
<b>CAPÍTULO 3A UNIVERSIDADE E A BARBÁRIE: PRÁTICAS</b> .....	106
3.1 Considerações sobre a metodologia utilizada .....	106
3.2 Relatos de barbárie como violência simbólica na universidade hoje.....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAISA UNIVERSIDADE E A BÁRBÁRIE: SUPERAÇÕES</b> .....	126
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135
<b>APÊNDICES</b> .....	141
APÊNDICE 1: Questionário .....	141
APÊNDICE 2: Roteiro de Entrevistas .....	143
APÊNDICE 3: Apresentação das Entrevistas .....	144

## INTRODUÇÃO

“Para isto existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido” (ALVES, 2004b, p. 78).

A sociedade contemporânea está atravessando uma profunda transição sócio-histórica e percebe a urgente necessidade de buscar na educação respostas para tentar interpretar e compreender os desafios existentes. Num mundo com tantas demandas, educação é uma necessidade de primeira ordem, assim como saúde, moradia, emprego e segurança. Para os seres humanos, educação é uma questão de sobrevivência, uma vez que não carregamos em nosso equipamento genético instruções suficientes para a produção da existência (CORTELLA, 2000).

Segundo Dewey,

A sociedade subsiste, tanto quanto a vida biológica, por um processo de transmissão. A transmissão efetua-se por meio da comunicação – dos mais velhos para os mais novos – dos hábitos de proceder, pensar e sentir. Sem esta comunicação de ideais, esperanças, expectativas, objetivos, opiniões, entre os membros da sociedade que estão a sair da vida do grupo, e os que na mesma estão a entrar, a vida social não persistiria. Se os membros adultos de uma sociedade vivessem indefinidamente, poderiam educar os novos membros, mas seria uma tarefa inspirada mais pelo interesse pessoal do que pelas necessidades sociais. Como as coisas são, educar é uma questão de necessidade (DEWEY, 1979, p. 3).

Educação é uma prática que envolve o aprender e o ensinar, numa atividade que tem que ver com a produção, transmissão e reprodução do conhecimento, num processo contínuo de geração para geração, ocorrendo em todos os lugares por onde passamos, em casa, na rua, na igreja, na escola etc. É uma atividade que pode e deve ser construída de maneira pública, social e coletiva. É o processo que envolve o desenvolvimento integral de todas as faculdades humanas por meio de um conjunto de regras pedagógicas aplicadas ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito.

Estruturalmente, a partir da Nova LDB – Lei 9.394/96, a educação escolar no Brasil é composta pela educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e o ensino superior (cursos de graduação, especialização e pós-graduação). O Estado tem por dever garantir o ensino básico, mas isso acontece de forma descentralizada. Os ensinos infantil e fundamental são de responsabilidade do município, enquanto o ensino médio é de responsabilidade do governo estadual. Porém, em algumas cidades do país, o governo estadual é também responsável pelo ensino fundamental. No nível superior, existem universidades públicas municipais, estaduais e federais. Paralelamente ao ensino público, em todos os níveis educacionais e sob supervisão governamental, existe a oferta do ensino privado. O Governo Federal coordena a política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas, exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem por finalidade o desenvolvimento da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. Ela é oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. A avaliação de desenvolvimento é feita através de acompanhamento e registro, sem objetivo de promoção, para o acesso ao ensino fundamental.

A educação fundamental tem caráter obrigatório e possui duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. Ela é realizada em regime seriado e há necessidade de avaliações para que o aluno seja promovido de uma série para outra. Tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes, dos valores em que se fundamenta a sociedade e do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem.

O ensino médio é a etapa final da educação básica, deve possuir duração mínima de três anos e também há necessidade de avaliações para que o aluno seja promovido de série. Tem como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento, o aprimoramento como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Outra

finalidade é a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina.

Paralelamente ao ensino médio, existem os cursos técnicos profissionalizantes, que capacitam e treinam os jovens em uma profissão específica. A duração de cada curso é variável, de acordo com a profissão escolhida. Os cursos tecnológicos de nível superior são para os alunos que já concluíram o ensino médio e que desejam possuir uma profissão registrada em diploma de graduação em menor espaço de tempo, geralmente dois ou três anos.

A educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formando graduados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no crescimento da sociedade brasileira. Outro objetivo é o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, da criação e difusão da cultura.

Conforme as considerações de Masetto,

Os cursos de ensino superior no Brasil, [...] vêm-se caracterizando pela formação de profissionais das mais diferentes áreas de conhecimento e dos mais diversos serviços de que a sociedade necessita (MASETTO, 2001, p. 13).

Superando a formação voltada apenas para o aspecto cognitivo, o que se busca é que o aluno em seus cursos superiores esteja desenvolvendo competências e habilidades que se esperam de um profissional capaz e de um cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade. Isso fez com que os cronogramas curriculares se abrissem para atividades práticas integrando-se com teorias estudadas e a discussão de valores éticos, sociais, políticos, econômicos, por ocasião do estudo de problemas técnicos, integrando-se à análise teórico-técnica de determinada situação com os valores humanos e ambientais presentes e decorrentes da solução técnica apresentada (MASETTO, 2003, p. 20).

Após a conclusão do curso superior, o profissional pode ainda se especializar em cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e/ou *stricto sensu* (mestrado, doutorado, pós doutorado e livre docência), voltados principalmente para a pesquisa e a prática docente.

No que se refere ao cenário atual, uma vez que a sociedade passa por mudanças e enfrenta tamanhos desafios, a educação é parte componente do sistema, passando por crises, mas também sendo possível solução para muitas delas. A crise educacional que enfrentamos em nosso país é de ordem estrutural desde sua fundação, se manifestando durante o desenrolar da história e nos dias de hoje de diversas formas.

Conforme Mario Sergio Cortella,

A crise educacional tem raízes estruturais históricas e se manifesta de formas diferentes em conjunturas específicas: confronto do ensino laico *versus* ensino confessional, conteúdos e metodologias, adequação a novas ideologias, democratização do acesso, gestão democrática, educação geral *versus* formação especial, educação de jovens e adultos, escolaridade reduzida, público *versus* privado, baixa qualidade de ensino, movimentos corporativos carecendo de greves constantes e prolongadas, despreparo dos educadores, evasão e retenção escolar. Estes e outros motivos de crise ganham agudização episódica em oportunidades variadas por todo este século em nosso país (CORTELLA, 2000, p. 9-10).

A crise é a mesma e não é uma crise qualquer. É um projeto deliberado de exclusão e dominação social que precisa ser derrotado, para não ficarmos permanentemente aprisionados no maniqueísmo mercantil ou na disfarçada delinquência estatal (CORTELLA, 2000, p. 10).

Para João dos Reis Silva Jr., o sistema financeiro mundial e a corrida frenética pelo capital nas últimas décadas e mais precisamente na época atual, são os principais responsáveis por tais mudanças na sociedade, e conseqüentemente, sobre os processos de construção da educação e formação do cidadão.

Nesta nova etapa histórica, a ciência, a tecnologia e a informação, de que se servia o capital em fases anteriores, tornaram-se suas forças produtivas centrais, desenvolvidas sob seu monopólio. O dinheiro converteu-se no principal móvel econômico em razão do modo de reprodução ampliada do capital concretizado pelo sistema financeiro pela mundialização do mercado. As corporações transnacionais assumiram o centro de poder em nível planetário em detrimento dos anseios da sociedade civil – que supostamente se expressariam no Estado nacional –, escudadas em organizações financeiras como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial, etc. Decorrências e componentes estruturais dessa nova fase adquirem dimensão cada vez mais ampla o desemprego, a desestatização/privatização do Estado e a terceirização da economia, legitimados pelas concepções ultralaterais, provocando imenso processo de mercantilização de espaços sociais, especialmente o da educação. Esse processo de mercantilização provocou densas mudanças no *ethos* das instituições educacionais, por meio de suas relações com a sociedade e por meio das reformas educacionais assentadas no trabalho abstrato nessa nova forma histórica do capitalismo mundial e brasileiro, melhor, tendo-o como seu eixo central de estruturação e organização. Neste momento, as relações entre capital e trabalho conformam um campo novo na esfera trabalho-educação: o das pedagogias cognitivas e da polissêmica noção de competência. A um só tempo, a educação assume a centralidade nos discursos de gestores políticos, empresariais, de educadores, e a mídia, em todas as suas modalidades, com raras exceções, faz coro aos entusiásticos discursos. Tendo como materialidade o quadro anteriormente traçado, os trabalhadores são seduzidos por tal centralidade e assumem uma postura de buscar tornarem-se capazes e empregáveis por meio da educação. Suas qualidades subjetivas parecem-lhes apresentarem-se como mercadoria, algo objetivo, adquirido por algum meio para que ele se torne empregável numa sociedade cada vez mais sem emprego em face da ruptura da racionalidade histórica do momento brasileiro que finda. Trata-se, pois, de perverso processo de culpabilização do trabalhador pelo seu fracasso no mercado de trabalho ou que lhe atribui sucesso pela sua empregabilidade. Nesse processo, a visão que o trabalhador tem da educação é a pedra de toque para a formação do cidadão do século XXI: produtivo, útil, só e mudo (SILVA JR., 2005, p. 12-13).

No que se refere à justificativa pessoal para a realização deste trabalho de pesquisa, apesar de possuir graduação em Engenharia Química, desde 2004 tenho me dedicado exclusivamente ao magistério. No ano de 2011 concluí o curso de especialização *lato sensu* em “Docência no Ensino Superior”, curso realizado com o objetivo de me especializar na área pedagógica destinada à educação superior, bem como me preparar para o ingresso no curso de mestrado.

Durante o curso de especialização, tive contato com autores como Theodor Adorno, Hannah Arendt, Michael Apple, Zygmunt Bauman, Paulo Freire e muitos outros que acabaram por aumentar ainda mais a minha preocupação com relação às questões ético-filosóficas diretamente ligadas às práticas educativas, particularmente no ensino superior. Como professor universitário, essas questões são muito importantes, uma vez que lido diretamente com a capacitação técnica para determinadas atividades profissionais. Minha preocupação como educador é pensar muito além de simplesmente ensinar e mediar o processo de construção do conhecimento. Tenho como dever colaborar na formação ética dos indivíduos, como trabalhadores e cidadãos.

Principalmente a partir da década de 1990 em diante tem-se observado a expansão das Instituições de Educação Superior privadas no Brasil, interessadas quase que exclusivamente em formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, numa diversidade grande de perfis, vocações e objetivos, com destaque para os cursos superiores tecnológicos e os de curta duração.

Silva Jr. faz o seguinte comentário sobre a construção da cultura mercantil na universidade brasileira durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010):

No âmbito da educação superior, inicia-se uma nova onda de expansão e diversificação em todos os níveis e modalidades. Os cursos sequenciais proliferam, os *Master Business Administration* (MBA) tornam-se objeto de busca de todo graduado; por isso, a graduação em si se desvaloriza, segundo os valores de uma cultura mercantil. Isso implica dizer que surge um novo e promissor mercado na educação superior: na graduação, os cursos sequenciais e a própria pós-graduação e sua respectiva avaliação, bem como de sua concretização no âmbito dos programas e, sobretudo, a nova matriz avaliativa dos programas. Tais políticas contribuem com o perverso processo de sua qualificação do trabalhador, que o culpa pelo seu fracasso no mercado de trabalho ou que lhe atribui sucesso pelo seu emprego, [...] em face de sua qualificação supostamente propiciada pela educação em geral, mas especialmente pela universidade (SILVA JR., 2005, p. 62).

Acreditamos que capacitar a pessoa para uma profissão deva ser um dos objetivos da universidade, mas não o principal. Muitas instituições de ensino superior apresentam claros interesses financeiros, oferecendo a educação como se fosse uma mercadoria, um produto ou um serviço, de acordo com a necessidade do mercado. Acreditamos também que, em tempos de tantas mudanças e desafios, a universidade deve permanecer como o lugar raro e especial para o pensamento crítico e livre, devendo ser guardada contra as ameaças do Estado, da igreja e do mercado.

[...] Este perfil de instituição, assim como outros perfis universitários com vocação pedagógica pouco convincente, traz a necessidade premente de refletir sobre seus propósitos, seus resultados acadêmicos e a sua qualidade. [...] uma das formas de perceber se a instituição preocupa-se com a qualidade do ensino é identificar o quanto ela investe na formação e capacitação de seus professores, além da ampliação das horas e do investimento em pesquisa científica. O trabalho com os professores deveria assegurar uma melhor formação pedagógica, por meio de discussões sobre a adequação do ensino à realidade do aluno, relações entre ciência e construção do conhecimento, entre ensino e pesquisa, entre conteúdo e estética, entre teoria e prática e entre as dimensões pedagógica, epistemológica e política da prática docente na universidade. Infelizmente essa premissa, muitas vezes, não é encontrada na realidade do ensino superior e é possível encontrar, ainda hoje, profissionais da educação que desenvolvem seu papel de uma maneira solitária, autodidática, intuitiva, contando com poucos elementos norteadores de formação (FERNANDEZ, 2007, p. 19).

No que se refere ao contexto social, político e econômico em que vivemos e suas implicações quanto à formação dos professores, Fernandez também comenta:

Os efeitos das transformações sociais, políticas e econômicas que recaem sobre a profissão docente também podem ser examinados sob o prisma da não-formação. Professores sem formação pedagógica formal também estão vulneráveis aos novos cenários educacionais. As poucas condições de trabalho, o vínculo empregatício diferenciado (autônomos, cooperativos), os baixos salários, o pouco incentivo das instituições no desenvolvimento profissional dos professores, são alguns aspectos que poderiam contribuir para o não investimento integral do professor na profissão docente. Isso resultaria na necessidade de dividir a atividade docente com outra profissão, por exemplo. E traria diferentes perfis profissionais aos docentes de ensino superior. Duas profissões que se influenciariam mutuamente (FERNANDEZ, 2007, p. 52).

Somado a isso, são de extrema importância as questões que como sociedade enfrentamos, sejam elas sociais, políticas, econômicas, ambientais, culturais etc., onde procuramos neste trabalho tentar entender e refletir sobre a trama que se desenvolve entre elas, suas práticas e consequências. Como cidadão, cristão, educador, estudante, tenho minha parcela de culpa e de contribuição na tentativa constante de superar os desafios existentes.

A preocupação com minha formação acadêmica e capacitação para o exercício da profissão docente despertaram o meu desejo de iniciar o curso de mestrado e empreender uma pesquisa que pudesse apresentar um breve panorama da época em que vivemos, relacionado com a prática docente na instituição em que leciono e que apontasse pistas para a formação do professor universitário, tendo como eixo o estudo do Currículo, uma das áreas de estudo do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Parte do resultado desta preocupação e compromisso é a presente dissertação de mestrado.

Assim, o capítulo I deste trabalho de pesquisa apresenta um estudo sobre o princípio da Universidade no mundo e no Brasil, bem como sua estrutura, suas características e sua relevância para a sociedade. O capítulo ainda promove uma reflexão sobre a docência no Ensino Superior, no que se refere à formação, prática e demandas dos principais personagens envolvidos, os professores, além de discutir a respeito da importância do Currículo para a Universidade e algumas relações nela estabelecidas.

O capítulo II apresenta o conceito de barbárie, traçando paralelos com a origem deste termo e as contribuições de Theodor Adorno e outros filósofos para caracterizá-la no decorrer da história e hoje, citando exemplos que ocorrem nos âmbitos sociais, políticos, econômico, culturais, ambientais e educacionais, apontando o regime econômico em que vivemos como o grande promotor de barbárie.

O capítulo III apresenta a barbárie como prática presente também na Universidade. É o capítulo que apresenta a pesquisa de campo e seus resultados, empreendida junto a um grupo de professores universitários e que busca trazer informações sobre a existência da barbárie na Universidade atualmente, numa abordagem qualitativa, com subsídios da pesquisa quantitativa. A metodologia de pesquisa empregada foi de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, fazendo-se uso de questionário e entrevistas, com posterior análise de conteúdo.

As Considerações Finais encerram o trabalho de pesquisa, discutindo sobre o conhecimento submetido ao regime do capital e a necessidade de se pensar criticamente, comentando os apontamentos teóricos levantados nos capítulos 1 e 2 e os resultados empíricos obtidos no capítulo 3, refletindo sobre o desafio da superação da barbárie e a formação da autonomia. A pesquisa apresenta como referencial teórico principal as considerações de Theodor Adorno e Paulo Freire, e secundariamente, Michael Apple, Henry Giroux, Hannah Arendt, Zygmunt Bauman e John Dewey, entre outros.

## CAPÍTULO 1 – A UNIVERSIDADE E O ESCLARECIMENTO

“A universidade, talvez a única instituição da sociedade capitalista cuja função e cujo fim sejam a crítica social aliada à ação social, a única instituição em que é possível viver plenamente a contradição entre crítica e ação, contradição que é o verdadeiro motor do progresso social” (SOARES, 1991, p. 22).

### 1.1 A Universidade: gênese, estrutura e o lugar do conhecimento livre

O registro da criação da primeira universidade é muito controverso, mas entre os historiadores e estudiosos, como Diógenes Laertios (1988) e Giovanni Reale (2004) afirmam que a Academia de Platão na antiga Grécia foi a primeira escola documentada. Os relatos contam que Platão (428/27 – 347 a.C.) fora discípulo de Sócrates dos 20 aos 28 anos, se preparando para dar sequência a uma tradição familiar aristocrática (sua família afirmava descender de Codros, o último dos reis lendários de Atenas). Porém, com a morte de seu mestre e por considerá-la injusta, Platão decidiu abandonar a *polis* e se aventurou por dez anos em viagens de exploração e conhecimento de outras formas de política. Ao retornar à Atenas em 387 a.C., comprou parte de um bosque localizado ao lado do rio Céfisos, hoje subúrbio de Atenas, consagrado ao herói grego Acádemos (que auxiliou Cástor e Polideuces, filhos gêmeos de Zeus, a resgatar Helena quando ela foi raptada por Teseus), edificando um lugar dedicado à ginástica e ensinos gratuitos mantidos por algumas pessoas influentes e ricas na época. Por causa do herói homenageado, o lugar ficou conhecido como Academia e se manteve em funcionamento por 1.000 anos, sendo fechada pelo imperador bizantino Justiniano I. A Academia de Platão caracterizou-se inicialmente por dar continuidade aos estudos desenvolvidos pelos pitagóricos, com os quais Platão mantinha estreita relação. Ela também é considerada a primeira escola de Filosofia do mundo além de discutir assuntos como Matemática, Geometria, História, Música e Astronomia. Platão foi mestre de diversas pessoas, dentre elas, Aristóteles, seu discípulo mais famoso. O nome de nascimento de Platão era Aristócles, Platão era provavelmente seu apelido, em função de sua característica física (pelo seu porte atlético e ombros largos) ou pela maneira influente de tratar diversos assuntos.

Oficialmente, na configuração moderna e contemporânea, a Universidade de Bolonha, na Itália, é considerada a primeira universidade do mundo ocidental, fundada no século XI, sendo considerada a mais famosa e de maior prestígio nos estudos sobre Humanidades e Direito Civil. Dela atribui-se o termo em latim “*universitasmagistorumetscholarium*”, que significa “comunidade de mestres e estudiosos”. Bolonha era na época uma cidade cosmopolita e ponto de referência comercial. Do ponto de vista sociológico, Bolonha era um cosmos. A universidade abrigava muitos estudantes e pessoas de 13 nações, dentre eles os italianos, lombardos, francos, normandos, provençais, espanhóis, catalães, ingleses, germanos, entre outros. A Universidade de Bolonha alcançou sucesso pela maneira como era conduzida: era uma instituição que possuía um modelo de ensino livre, uma corporação de alunos que escolhiam os professores e o conteúdo a ser ensinado. O próprio reitor era um estudante. Teve em seus bancos escolares personalidades como Dante Alighieri, Francesco Petrarca, Albrecht Dürer, Nicolau Copernico, Benjamin Franklin, Henry Cavendish entre outros.

Do século V ao XI, a Filosofia e a Teologia ocidentais foram feitas basicamente pelos *padres*, nas igrejas, a partir de seus sermões, orientações escritas e documentos normativos; por isso, esse período é denominado *Patrística*, cujo principal representante é [...] Agostinho. Porém, a partir do século X, alguns mosteiros e conventos começaram a montar escolas em seu interior (agrupando estudiosos) e, no final do século XI, é fundada a primeira universidade (em Bolonha, na atual Itália); assim, os estudos filosóficos e teológicos não são mais exclusivos, passam a ser feitos ainda por padres (mas também por leigos convidados) e essa fase é chamada *Escolástica*, tendo Tomás de Aquino (1206-1280) como a figura mais proeminente (CORTELLA, 2000, p. 93-94).

A segunda universidade que se destaca na história moderna é a Universidade de Paris, fundada em meados do ano 1170 a partir da escola da catedral de Notre-Dame. Com o número crescente de estudantes, professores particulares eram autorizados a abrir escolas ao redor das catedrais. Com o objetivo de defender suas ideias e interesses, alguns professores se reuniram e formaram uma corporação, uma “*Universitas*” que se transformou pouco tempo depois na Universidade de Paris, sob direção da sede episcopal.

Diferentemente da Universidade de Bolonha, que era dirigida pelos estudantes, a Universidade de Paris era uma corporação de professores que decidiam o que deveriam ensinar. Nela criaram-se os catedráticos e as licenciaturas. Da mesma época, também merece destaque a criação das Universidades de Oxford, Inglaterra (1167), de Módena, Itália (1175), de Montpellier, França (1181), Cambridge, Inglaterra (1209), de Nápoles, Itália (1224) e de Coimbra, Portugal (1290) (RÜEGG, 1992).

Séculos mais tarde, com a instituição da República em função da Revolução Francesa (1789-1799), o país passou a ser composto por cidadãos e não mais por súditos. A França se torna Estado Burguês, o qual passa a controlar o conhecimento. Napoleão cria a Escola Superior de Formação, num modelo de universidade estatal voltada para a formação profissional, designada como “Universidade Napoleônica”.

Em 1799, Napoleão dá o golpe, declarando-se Primeiro Cônsul. Em 1802 já é Cônsul Vitalício e, em 1804, é coroado Imperador. Suas leis de reforma dos níveis de ensino (primário, secundário, profissional) de 1802 e 1804 culminaram com a Lei de 1806, que criou a Universidade Imperial, monopólio do Estado. Já não havia mais então qualquer vestígio de instituições particulares de ensino. Até mesmo as Faculdades de Teologia Católica tornaram-se organismos do Estado (CASALI, 1995, p. 93).

O pilar de sustentação da Universidade Imperial era o “Corpo Docente”, treinado para a capacidade de disciplina militar, aliada à mística e organização religiosas, e orientado segundo linhas ideológicas invariáveis (CASALI, 1995, p. 93).

As principais características dessa universidade eram a corporação de professores, a formação profissional (que comporiam o Estado), o predomínio ideológico (opondo-se às teorias que subvertiam a ordem) e o caráter laico cujos membros deveriam se afastar de qualquer controle que não fosse o Estado. Era a substituição da Universidade da Igreja pela Universidade do Estado.

A universidade napoleônica substituiu a universidade da igreja e, em seu lugar, foi colocada a universidade do Estado, assumindo um caráter laico. Os membros da nova universidade fugiam a qualquer controle que não fosse do Estado. A organização central estava submissa à autoridade do imperador, os professores se organizavam à maneira militar, os programas se caracterizavam pela uniformidade, as faculdades formavam unidades estanques e isoladas, fornecendo profissionais que atendessem às necessidades do Estado. Em suma, a universidade napoleônica “objetivava um comportamento uniforme de pessoas a serviço do imperador” (ROSSATO, 2008, p. 28).

Diferentemente da França, a Alemanha do início do século XIX se caracterizava por manter uma linha que privilegiava a pesquisa e o desenvolvimento nacional. Em 1810 é fundada a Universidade de Berlim, baseada na unidade do ensino e da pesquisa, a busca da ciência, autonomia frente ao Estado e a interdisciplinaridade. Desde 1949 é chamada de Universidade Humboldt, em homenagem ao seu fundador Wilhemvon Humboldt.

Os traços predominantes da política alemã na época do surgimento da universidade alemã eram o nacionalismo, a unificação nacional e a valorização da ciência e da investigação empírico-indutiva. Os filósofos Schelling (1803), Fichte (1807), Schleiermacher (1808) e o Diretor do Culto e da Instrução Pública do Ministério do Interior Wilhemvon Humboldt (1810) foram os ideólogos do novo modelo de

universidade alemã e tiveram o apoio das autoridades públicas alemãs que buscavam uma Alemanha autônoma e nacionalista. Assim, a universidade alemã surgiu em oposição ao espírito napoleônico que dominava a universidade francesa, mas emergiu também como uma universidade revolucionária, preocupada com o desenvolvimento nacional e o cultivo das ciências experimentais (ROSSATO, 2008, p. 17).

A Universidade de Berlim é considerada uma universidade revolucionária e acabou alcançando grande sucesso, influenciando a criação de outras universidades pela Europa. Entre seus estudantes mais ilustres, destacaram-se os filósofos Johann Gottlieb Fichte, Arthur Schopenhauer, Friedrich Schelling, Karl Marx e Friedrich Engels, além dos físicos Albert Einstein e Max Planck, entre outros.

Em meados do século XVIII, surge outra universidade de destaque, a Universidade Estatal de Moscou, conhecida desde 1940 como Universidade Lomonosov, nome de seu fundador. Sua importância se deve à maneira como foi construída no decorrer da história, uma instituição que procurou unir as características das principais universidades até então: Bolonha, Paris, Napoleônica e Berlim, o que respectivamente significou unir ensino, pesquisa, ciência e tecnologia, com vistas a uma sólida formação profissional.

Apesar das primeiras universidades norte-americanas terem sido criadas durante os séculos XVII e XVIII (Harvard, Yale e Filadélfia, surgiram respectivamente em 1636, 1701 e 1755), a universidade americana, em seu contexto global, merece destaque, uma vez que foge dos modelos estabelecidos até então (quando comparada com as Universidades de Bolonha, Paris e Berlim, consideradas matrizes da universidade ocidental), criando instituições que mantinham contato direto com a sociedade. Nos últimos anos, no ranking produzido pelo Times Higher Education, do Reino Unido, ranking criado em 2004, a universidade americana tem obtido os melhores resultados. Em 2012, os Estados Unidos posicionou 75 universidades entre as 200 melhores de todo o mundo (THE, 2012).

O modelo de educação desenvolvido nos Estados Unidos, inicialmente teve forte influência da colonização inglesa e europeia. Ao final do séc. XIX a educação norte-americana assumiu feição própria e para isto concorreram os seguintes fatores: as escolas tinham organização local e não central, sob a direção de conselhos leigos e populares; a inspiração vinha do “praticismo” americano que valorizava o saber como instrumento e não como diletantismo; os objetivos escolares voltavam-se para o presente, o atual e imediato. “A universidade americana é uma instituição aberta, batida por todos os problemas do presente, em permanente esforço de adaptação e readaptação a um mundo em transformação”. Segundo este espírito educacional e no contexto da sociedade americana capitalista e em processo de industrialização desenvolveu-se a universidade americana, marcada pelas características do pragmatismo, da democracia, da pesquisa e do pluralismo de formas (ROSSATO, 2008, p. 28-29).

Os americanos criaram as *Community Colleges*, que são faculdades descentralizadas ligadas às comunidades e com vínculos com o mercado, diretamente associados aos seus sistemas de produção e tecnologias. Para os norte-americanos era interessante estabelecer um vínculo estreito entre a universidade e o mercado, pois não seria possível o desenvolvimento sem conhecimentos.

O ensino e a pesquisa na universidade levaram em conta o desenvolvimento tecnológico e industrial da sociedade e a universidade colocou-se a serviço da empresa. A relação universidade-empresa aproximou uma da outra e na universidade buscou-se produzir um ensino e investigação tecnológica de alto nível (ROSSATO, 2008, p. 29).

Outra marca da educação norte-americana é que ela procurou se livrar do intelectualismo e verbalismo inócuo, buscando a superação dos desafios ao se aproximar da prática e da cultura. Para eles, a democracia sempre foi a coluna vertebral do país e a educação deveria ser para todos, sem qualquer distinção.

A Universidade americana desenvolveu-se dentro da tradição em que a educação tinha a democracia como uma de suas marcas. A escola americana rompeu com preconceitos seculares: a educação escolar era para todos, não havia um ensino especial para alguns; ensinava-se aquilo que cada um e todos viessem a precisar; a inteligência era vista como distribuída a todos e para ser usada em qualquer atividade. Prevaleceu a escola comum e a educação tinha continuidade desde o nível primário e secundário até o superior. Todas as escolas se destinavam teoricamente a todos e o acesso dependia dos recursos econômicos. A escola não era a escola de alguns, mas de todos, não separava o preparo intelectual do profissional e não era a escola voltada para o passado, mas para o presente (ROSSATO, 2008, p. 30).

Uma última universidade que merece ser mencionada é a proposta espanhola, chamada de Universidade da Cultura, que teve como principal pensador o filósofo Ortega y Gasset (1883-1955), que entendia que o intelectual tinha compromisso perante a sociedade. Para ele, a educação deveria ser voltada para a cultura local, se desviando de ideologias perniciosas como o comunismo e o fascismo.

Para Ortega y Gasset, a educação superior tinha três funções: o ensino das profissões, a pesquisa científica e a formação dos homens da ciência e a transmissão da cultura. (ROSSATO, 2008).

Afirmava Gasset ter a universidade um papel especial na sociedade, superando o comportamento das massas e liderando o avanço histórico. No desempenho de seu papel, segundo ele, compete à universidade, evitar dois perigos: o perigo da imitação de outros modelos universitários como o alemão, inglês, francês e o perigo da integração entre a pesquisa e o ensino profissional (ROSSATO, 2008, p. 32).

Desde o início da colonização da América por portugueses e espanhóis, a igreja católica esteve presente na discussão sobre a educação, uma vez que a Igreja e o Estado estavam unidos para gerenciar o processo de colonização. O início da Educação no Brasil é datada de 1549, quando o rei Dom João III envia Tomé de Sousa como governador das novas terras, juntamente com os jesuítas liderados pelo padre Manuel de Nóbrega, para evangelizar os gentios (índios que aqui estavam estabelecidos antes da fundação do novo território).

Juntamente com o Governador Geral Tomé de Souza, chegam ao Brasil, em 1549, os primeiros padres da recém-criada (1540) Companhia de Jesus. Tomé de Souza trazia consigo um Documento que recebera de D. João III, um Regimento para a Colônia, que poderia ser considerado como a primeira Constituição da futura Nação. No Preâmbulo do Regimento o rei justifica seu projeto Colonizador: em primeiro lugar “o serviço de Deus e o exalçamento de nossa santa fé”; em segundo “o serviço meu e proveito dos meus reinos e senhorios”; em terceiro “o enobrecimento das capitanias e povoações das terras do Brasil, em proveito natural delas” [...] (CASALI, 1995, p. 42).

Os jesuítas são portadores de uma missão de converter índios e dar apoio religioso aos colonos. Quem lhes outorga “de iure” tal missão não é o Bispo ou Papa, mas o Rei. Esta ligação Clero-Realeza, finalidades religiosas-coloniais aparece naquele que é um verdadeiro “Plano de Colonização”, feito por Pe. Manuel da Nóbrega para a Coroa, e que abrange praticamente todos os aspectos de uma estratégia colonizadora, inclusive os militares (CASALI, 1995, p. 16).

Um projeto de escola confessional é ambivalente, pois carece de um projeto universal e precisa manejar a face de instituição particular que carrega uma doutrina em suas práticas. A igreja católica foi a primeira a tomar essa linha ambivalente, seguida pelos protestantes, islâmicos e judeus. Para a Igreja, não bastava apenas catequizar, era preciso abrir escolas, pois o cidadão com conhecimentos universais e crente na religião era muito mais poderoso. O que estava em jogo para a Igreja eram os valores intrínsecos, isto é, ensinar e trabalhar no desenvolvimento dos sistemas cognitivos das pessoas no que se refere à dignidade inerente, como criatura, como capacidade de desenvolvimento, de conhecimento, e os valores instrumentais, ensinando as pessoas a lerem a Bíblia e a fazerem parte da instituição religiosa. O objetivo da igreja sempre foi crescer no âmbito universal, isto é, epistemológica (através da cientificidade e validação universal do conhecimento) e eticamente (cuidando da qualidade das condutas, da valorização da vida). Na época da colonização, o alvo da Igreja era alfabetizar e doutrinar. Essa concepção parte da ideia original de Ignácio de Loyola, que em 1540, após se converter ao cristianismo, funda a Companhia de Jesus, trazendo para a Igreja uma concepção militar. Esse projeto se firmava na convicção de que todo clero deveria ter uma formação mais refinada, tornando-o mais poderoso frente às ameaças protestantes que estavam em evidência na Europa.

Resumidamente, de 1549 a 1759 há um monopólio da vertente religiosa na pedagogia tradicional no Brasil. Entre os anos de 1759 e 1932 a educação é dirigida pelas vertentes religiosas e leigas da pedagogia tradicional, passando por muitas metamorfoses e reformas, dentre elas as ideias pedagógicas do Despotismo Esclarecido e o desenvolvimento do Ecletismo, Liberalismo e Positivismo. De 1932 a 1969 observa-se o predomínio da Pedagogia Nova e, de 1969 até os dias de hoje, a configuração da concepção pedagógica produtivista (SAVIANI, 2010).

O ensino superior no Brasil teve início em 1808, com a transferência da coroa portuguesa para o Brasil. Até então, a universidade era uma instituição preterida pela metrópole em relação à colônia e as pessoas que quisessem obter o diploma de nível superior (a elite da época) tinham de se dirigir a Coimbra ou outros lugares da Europa onde existiam universidades. A grande preocupação do colonizador era evitar qualquer possibilidade de desenvolvimento de ideais de independência. A partir de 1808, uma vez instalados no Brasil e sem contato direto com a Europa, o governo português percebeu a necessidade de criar uma escola de nível superior para capacitar profissionais que atendessem às novas demandas intelectuais. Em 1820, surgem as primeiras Escolas Régias Superiores, localizadas inicialmente em Olinda, Pernambuco (Escola de Direito), em Salvador, Bahia (Escola de Medicina) e no Rio de Janeiro (Escola de Engenharia). Posteriormente, surgiram os cursos de Agronomia, Química, Economia Política, Arquitetura e Desenho Técnico. Esses cursos tinham o objetivo específico de formar profissionais. Seus currículos eram seriados e seus programas eram fechados, constando unicamente de disciplinas que interessavam diretamente ao exercício da profissão escolhida, habilitando profissionais à prática de determinada área ou especialidade (MASETTO, 2001).

A configuração da primeira universidade brasileira acontece em 1920, quando a República reuniu as escolas politécnicas, faculdades de direito e de medicina do Rio de Janeiro, na época capital do país. Durante a época de liderança religiosa dos jesuítas e ao longo das várias reformas que existiram nos governos coloniais, imperiais e da primeira república, o ensino era exclusivamente para a classe dominante, isto é, os mais abastados. Assim, somente quatrocentos anos após o descobrimento do novo território por parte dos europeus, surge a primeira universidade brasileira e mesmo assim em um tom elitista, uma vez que cursos voltados para Engenharia, Medicina e Direito eram carreiras direcionadas à minoria rica da população.

No século XX, após a Primeira Guerra Mundial, o ensino superior no Brasil passou a ser uma federação de escolas profissionais e repartições separadas, coordenadas por uma Reitoria. No início do século XX esboçou-se um projeto de universidade com a união das escolas de Medicina e Engenharia e uma escola particular de Direito. Esta união constituiu a primeira universidade do Brasil, em 1920, no Rio de Janeiro. Seguiu-se a criação da Universidade de Minas Gerais, em 1927, depois a Universidade de Porto Alegre em 1934 e em 1935 surgiram dois ambiciosos projetos de universidade: em São Paulo (universidade estadual) e no Rio de Janeiro (que logo foi extinta). Padrões de ensino superior somente eram encontradas nas escolas de Medicina e na Universidade de São Paulo, com suas experiências de missões estrangeiras (ROSSATO, 2008, p. 8).

Fica evidente que desde o Brasil colônia, a educação para todos nunca foi prioridade, principalmente a educação superior. Citando a lei de 6 de novembro de 1772 referente à Reforma das Escolas de Primeiras Letras e dos Estudos Maiores assinada pelo rei Dom José I, Saviani comenta

[...] ser impossível adotar-se um Plano que permitisse estender os benefícios do ensino a todos igualmente, pois “nem todos os indivíduos destes Reinos e seus Domínios se hão de educar com o destino dos “Estudos Maiores”. [...] ficam excluídos desse destino os “empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político”. Para esses, diz o rei, bastariam “as Instruções dos Párcos”. Ou seja, ficariam limitados às explicações dominicais do catecismo, ministradas oralmente nos sermões dos curas. [...] mesmo as pessoas com habilidade para os estudos também estão sujeitas a grandes desigualdades: “basta a uns que se contenham nos exercícios de ler, escrever e contar” (SAVIANI, 2010, p. 96).

O contexto da sociedade brasileira no início dos anos 1920 era de mudança em muitas áreas: na literatura, nas artes, na política, no comportamento intelectual, cujos principais acontecimentos foram a Semana de Arte Moderna de São Paulo associada ao Movimento Modernista, o levante militar do Forte de Copacabana, a marcha da Coluna Prestes e as reformas educacionais em diversos estados, além de outros eventos.

Conforme Ermelino Rossato, o censo divulgado em 1920 e os dados referentes à educação deixaram a sociedade brasileira preocupada.

A publicação dos resultados do censo de 1920 alarmaram a opinião pública brasileira. De 1900 a 1920, o número de analfabetos havia duplicado. Em 1900, para uma população de 17.438.434 havia 6.348.869 analfabetos. Em 1920, dentre uma população de 30.635.605 habitantes, o número dos que não sabiam ler nem escrever era de 11.401.715. E, além do problema quantitativo, havia a questão da qualidade do ensino. Até 1930, o ensino brasileiro era preponderantemente intelectualista, enciclopédico e ornamental, monopolizado pela camada social superior, com um conteúdo que se voltava para o consumo e não para o processo produtivo (ROSSATO, 2008, p. 46-47).

O resultado do censo desencadeou entre alguns intelectuais uma discussão sobre a realidade nacional e a educação, a consciência e a necessidade de mudanças, o que provocou um movimento chamado de Escola Nova e a criação da ABE (Associação Brasileira de Educação) em 1924.

Em 1932, ano em que ocorreu a Revolução Constitucionalista ou Guerra Paulista, em busca de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação, 26 intelectuais, dentre eles Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Roquette Pinto, Almeida Junior e Cecília Meireles, reunidos no Rio de Janeiro, na época capital do país, redigiram um documento intitulado “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, cuja ideia teve origem na IV Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931 no Rio de Janeiro, se tornando o marco do projeto de renovação educacional do país. O documento apontava a desorganização do aparelho educacional e propunha uma reorganização do plano geral da educação por parte do Estado, defendendo a ideia de uma escola única, pública, laica, gratuita e obrigatória.

No que se refere aos assuntos ligados ao ensino superior no Manifesto dos Pioneiros, Dermeval Saviani destaca que o documento

[...] passa a tratar do “problema dos melhores”, ligado ao papel da universidade na formação das elites intelectuais, compreendendo pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores: “se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa” [...]. Cabe à universidade, não por motivos econômicos, mas por diferenciação das capacidades mediante a educação fundada na ação biológica e funcional, selecionar os mais capazes e elevar ao máximo o desenvolvimento de suas aptidões naturais. Eis aí a via para constituir a elite de que o país precisa para enfrentar a variedade de problemas postos pela complexidade das sociedades modernas (SAVIANI, 2010, p. 249).

Durante o governo do presidente Getúlio Vargas, talvez motivado pelo Manifesto dos Pioneiros, há uma tentativa de mudança do modelo educacional, embora não existisse ainda o intuito de promover educação para todas as pessoas. Após a derrota de São Paulo na Revolução de 1932, o governo paulista percebe a importância de formar uma elite capaz de contribuir com o crescimento das instituições, do governo local e com o país. Em 1934, Armando de Salles Oliveira, Roberto Simonsen e Júlio de Mesquita Filho estiveram à frente da fundação da USP<sup>1</sup> (Universidade de São Paulo).

Como resultado concreto de todo o movimento, pode-se apontar a tomada da consciência nacional que crescia dia a dia e, pela primeira vez no Brasil, as aspirações populares educacionais foram levadas em consideração, as reformas passaram a vir de baixo para cima. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e em 1931 foi feita a Reforma Francisco Campos integrando o ensino primário, secundário e superior, sendo criada em 1934, segundo Fernando de Azevedo (1958), a primeira universidade brasileira, na verdadeira acepção do termo (ROSSATO, 2008, p. 49-50).

O impacto gerado pela divulgação do “Manifesto” provocou o rompimento entre o grupo de renovadores e o grupo católico, que decidiu retirar-se da ABE e criar a Confederação Católica Brasileira em 1933. É importante ressaltar que já em 1932 a liderança católica do Rio de Janeiro havia fundado o Instituto Católico de Estudos Superiores (ICES), que foi o gérmen da futura Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (CASALI, 1995). Esta Confederação, criada em 1933, promoveu uma série de eventos, principalmente ligados aos movimentos de jovens universitários, fundando a Associação dos Universitários Católicos, depois transformada em JUC (Juventude Universitária Católica) em 1935. Depois de muitos preparativos, em 1941 foram inaugurados oito cursos que se constituíram no núcleo original da PUC-RJ. Na sua esteira foram sendo constituídas outras universidades católicas, começando pela PUC de São Paulo (1946) e posteriormente PUC do Rio Grande do Sul (1948), PUC de Campinas (1955), PUC de Minas (1958), PUC-Paraná (1959), a Universidade Católica de Goiás (1960), de Pernambuco (1961), de Salvador (1961), de Petrópolis (1962), de Santos (1986), de Mato Grosso do Sul (1933) e de Brasília (1994) (SAVIANI, 2010).

No fim dos anos 50 acontece a federalização das universidades e durante o governo Gaspar Dutra, pode-se observar o aumento da oferta do ensino público em função da política de expansão e equivalência do ensino secundário. As décadas de 1960 e 1970, época de ditadura militar, ficaram marcadas por profundas reformas educacionais, principalmente na forma das leis 5.540/68 e 6.792/71, que fixaram normas de organização, funcionamento e outras providências referentes ao ensino superior e sua articulação.

---

<sup>1</sup>USP – Universidade de São Paulo: Atualmente é considerada pelo World University Rankings (publicado pela revista britânica Times HigherEducation – THE) como a melhor universidade da América Latina e como a 178ª melhor universidade do mundo. Hoje a USP é a maior universidade pública do Brasil, a de maior prestígio e importância, com 88 mil alunos matriculados em campi de 7 cidades, responsável por 25% de toda a produção científica do país e a universidade que mais forma mestres e doutores no mundo (25 mil alunos de pós-graduação matriculados). Sua contribuição para a história do Brasil é relevante, formando pessoas qualificadas em muitas áreas, dentre elas Jânio Quadros, Fernando Henrique Cardoso e outros que depois se tornaram presidentes, ministros, governadores, prefeitos, arquitetos, engenheiros, médicos, advogados, artistas e outras muitas personalidades de destaque nacional. O governo paulista ainda mantém outras duas universidades públicas: a UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas, fundada em 1966) e a UNESP (Universidade Estadual Paulista, fundada em 1976 e presente em 23 municípios do Estado de São Paulo), ambas com excelentes padrões de qualidade e reconhecimento mundial.

As décadas de 1960-1970 foram um período de reforma e expansão da instituição universitária pública no Brasil, além da criação de universidades privadas, conforme o modelo americano da época. Não se pode deixar de mencionar que, apesar do crescimento do ensino superior, esse foi o período de maior autoritarismo e repressão universitária. Conforme Rossato, a universidade brasileira não teve uma influência direta de um modelo durante sua história, mas foi se desenvolvendo principalmente conforme as circunstâncias políticas do país, marcada por um caráter tardio, classista e colonialista, voltado para a formação da elite.

[...] pode-se afirmar que a universidade brasileira não obedeceu a um modelo e não teve um caráter uniforme, vindo a desempenhar diferentes funções segundo diferentes circunstâncias e interesses. A universidade brasileira não foi marcada por uma característica própria e nem teve seu próprio modelo, como a universidade alemã ou americana (ROSSATO, 2008, p. 115).

[...] em geral, a educação buscou exercer a função de reproduzir as relações de dominação e de perpetuar a ideologia dominante e o ensino superior quase sempre obedeceu aos condicionamentos de uma sociedade dividida, marcada pelo dualismo na educação: da educação para o espírito e para o trabalho, para a elite e para o povo, para os dirigentes e para os dirigidos (ROSSATO, 2008, p. 119).

Hoje no Brasil, o ensino superior tem a missão de formar profissionais das mais diferentes áreas do conhecimento e preparar pessoas para os mais variados tipos de serviços. De acordo com o último censo da Educação Superior, realizado em 2010 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão ligado ao Ministério da Educação), o Brasil possuía 2.378 instituições de ensino superior, sendo 99 federais (4,2%), 108 estaduais (4,5%), 71 municipais (3,0%) e 2.100 particulares (88,3%), totalizando 6.379.299 alunos matriculados (BRASIL, 2010).

Para os alunos que concluíram o ensino médio e que desejam ingressar em uma universidade existe um processo seletivo chamado vestibular. Elaborado em 1911, o vestibular é uma criação genuinamente brasileira, tinha o objetivo de selecionar as pessoas com maior nível cultural, evitando problemas de nepotismo ou algum tipo de favorecimento. O vestibular ainda existe, não só no Brasil, mas também em outros lugares do mundo, mas observa-se uma mudança em sua concepção, uma vez que, por alguns anos e, num processo crescente de adesão, as universidades brasileiras estão baseando seus processos seletivos nas notas obtidas pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio, exame promovido em âmbito nacional pelo Ministério da Educação). O vestibular hoje é processo seletivo para ingresso na universidade, que permite estabelecer e avaliar alguns pré-requisitos em relação ao aluno, constatando-se maior concorrência nas universidades públicas do que nas privadas, principalmente em virtude da qualidade de ensino e gratuidade.

Vestibular e universidade são assuntos muito discutidos em nosso país. Em uma análise, por mais superficial que seja, é possível demonstrar claramente que a elite está predominantemente posicionada dentro da universidade pública (que apresenta melhor qualidade de ensino e melhores resultados por parte dos alunos), e as classes menos favorecidas, principalmente em virtude do crescimento e necessidade de capacitação, estão presentes nas escolas de nível superior privadas. É forçoso mencionar que existem exceções. Além disso, as condições de permanência desses alunos na universidade pública são questionáveis, principalmente pela defasagem educacional apresentada por eles, entre outros motivos. Pode-se supor que os alunos oriundos das melhores universidades tornam-se profissionais mais capacitados e obtêm os melhores empregos e salários, mantendo o problema da desigualdade educacional e, por que não dizer, social. Como já mencionado, vestibular é um assunto polêmico, presente em muitas discussões governamentais, principalmente no que se refere ao número de vagas e cotas raciais (visando a inclusão social de grupos à margem da sociedade).

Em 2012, procurando minimizar essa dificuldade e após o STF (Superior Tribunal Federal) julgar de modo favorável essa questão, a Presidência da República na pessoa da Presidente Dilma Rousseff, sancionou a lei de cotas raciais e sociais nas universidades públicas federais do país, garantindo 25% das vagas para alunos negros, pardos ou indígenas e outros 25% para alunos oriundos de escolas públicas de ensino médio e cujas famílias possuam renda per capita até um salário mínimo e meio. Outra possibilidade oferecida pelo governo federal desde 2005 é a distribuição de bolsas de estudo integrais e parciais para o ensino superior pelo programa PROUNI (Programa Universidade para Todos), programa voltado para alunos de baixa renda que desejam ingressar em uma universidade particular. Outra oferta é o financiamento do curso através do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), programa também do governo federal que procura facilitar o ingresso de estudantes carentes em escolas privadas, com pequena taxa de juros e prazo para quitar o empréstimo.

É importante destacar que esses programas de fomento e incentivo por parte do governo federal foram criados para permitir uma solução rápida e eficaz à crescente demanda por profissionais qualificados no país e aproveitando-se da disponibilidade de vagas ociosas na rede particular de ensino superior, associada ao estabelecimento de um cenário de intenso desenvolvimento e elevação social durante os anos 2000-2010 no Brasil.

O tema Educação faz parte de todas as constituições brasileiras no decorrer da história, mas ocupa uma posição destacada na Constituição de 1988. Reconhecida como direito fundamental, a matéria está incluída no rol dos direitos sociais, no “caput” do artigo 6º e pormenorizada no título VIII, referente à Ordem Social através dos artigos 205 e 214, ficando estabelecido que “a educação é um direito de todos, é dever da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento das pessoas, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A partir dos princípios gerais estabelecidos pela Constituição, o sistema educacional brasileiro passou a ser regido pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9.394/96, que define a educação da seguinte forma:

[...] a Educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Essa lei é composta atualmente por 92 artigos que dizem respeito à educação escolar em todos os níveis, desenvolvida por meio do ensino em instituições próprias, a qual deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Ela estabelece os direitos, os deveres, as funções, obrigações e diretrizes dos personagens envolvidos nesse processo: o governo em suas instâncias (federal, estadual e municipal), as instituições educacionais públicas e privadas e a sociedade em geral. A primeira LDB foi criada em 1961, sob o número 4.024/61, sendo aprimorada em 1971 sob a lei nº 5692/71 e em 1996 sob a lei nº 9.394/96, ainda vigente. Cabe mencionar a reforma universitária de 1968, considerada a “LDB do ensino superior”, instituindo um modelo organizacional único para as instituições universitárias públicas e privadas, garantindo autonomia didático-científica, disciplinar administrativa e financeira. A LDB é popularmente conhecida como Lei Darcy Ribeiro (1922-1997), em homenagem ao importante educador, escritor, antropólogo e político brasileiro, que muito contribuiu na elaboração dessa lei.

No que se refere aos objetivos do ensino superior, a LDB 9.394/96 elenca:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Conforme demonstrado através da LDB, a educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formando graduados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade. Fato é que o desenvolvimento tecnológico das últimas décadas tem causado profundas mudanças nos processos produtivos, ocasionando a demanda de profissionais mais qualificados, com competências mais amplas e flexíveis, ligadas aos aspectos culturais, aos valores, à capacidade de trabalhar em equipe e de se manter num processo permanente de ensino.

Cabe destacar a importância da criação e incentivo das agências de fomento à pesquisa, principalmente a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, criada em 1951), o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, criado em 1951), a FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, criada em 1962) e a FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos, criada em 1967), além de outras diversas Organizações Internacionais que apoiam a pesquisa e colaboram na formação de mestres, doutores e pós-doutores no Brasil através de bolsas de pesquisa no país e no exterior.

Em 1968, com a Lei nº 5.540 e em décadas posteriores, o incentivo à criação e ao desenvolvimento de programas de pós-graduação no país também foi um marco no desenvolvimento das atividades de pesquisa no ensino superior. Dessa data em diante multiplicaram-se os Programas de Pós-Graduação, tanto nas universidades públicas como nas particulares, o número de pesquisas que se transformaram em dissertações e teses teve uma progressão geométrica e a relevância social destas, além do aspecto científico, se consolidou (MASETTO, 2003, p. 22).

A universidade, como a “comunidade de mestres e estudiosos”, deve ser o local onde as pessoas se reúnem e trabalham para promover aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento, em seu aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores. Além de capacitar as pessoas na prática de uma determinada profissão, é também objetivo da universidade produzir novos conhecimentos e aplicá-los à realidade social em todos os níveis, numa ação tanto política quanto social, criando parcerias com a indústria, o comércio, as organizações não-governamentais, sindicatos, associações de moradores, enfim, com a sociedade em geral.

Citando Darcy Ribeiro, no que se refere à responsabilidade da universidade e seus princípios básicos, Rossato comenta:

1º todas as atividades devem levar em conta os seguintes três princípios: o respeito aos padrões internacionais de cultivo e difusão do saber; o compromisso ativo na busca de soluções aos problemas de desenvolvimento da sociedade nacional; a liberdade de manifestação do pensamento por parte dos professores e estudantes; 2º todas as atividades serão públicas; 3º as universidades mantidas com recursos do Estado continuarão públicas e não serão convertidas em empresas ou fundações privadas; 4º os recursos públicos aplicados na universidade deverão ser usados com o mais alto grau de responsabilidade social e devolvidos ao povo na forma de serviços; 5º a autonomia universitária é um direito de auto-governo exercido pelos corpos acadêmicos sem imposição de poderes governamentais, sem interferência estrangeira no ensino, pesquisa e extensão; 6º a característica distintiva da universidade é a forma democrática de governo; 7º o desafio será atingir metas que atendam à expansão de matrículas, elevação do nível de ensino, domínio do saber científico e tecnológico contemporâneo, fomento da capacidade criadora intelectual e científica e assessoria ao esforço nacional para superação do subdesenvolvimento (ROSSATO, 2008, p. 81-82).

Outro objetivo da universidade é a promoção de atividades que privilegiem a atenção, o respeito, a cooperação, a solidariedade, a segurança social e a troca de experiências. Para Marcos Masetto,

Valores como democracia, participação na sociedade, compromisso com sua evolução, localização no tempo e espaço de sua civilização, ética em suas mais abrangentes concepções (tanto em relação a valores pessoais como a valores profissionais, grupais e políticos) precisam ser aprendidos em nossos cursos de ensino superior (MASETTO, 2001, p. 16).

Na visão de Anísio Teixeira (1900-1971), personagem de destaque na história da educação brasileira, a universidade tem papel fundamental na construção do país, sendo o lugar de desenvolvimento do saber, de preparar intelectualmente as pessoas para a vida, além de promover a criação, difusão e prática da cultura. Para ele, a universidade além de instruir, tem o objetivo de formar os homens livres em vez de torná-los dóceis e domesticados,

priorizando a compreensão e a expressão do que foi ensinado ao invés da simples memorização, valorizando as atitudes, as ideias e o senso crítico.

Na concepção de Anísio Teixeira, idealizador da Universidade do Distrito Federal, a função da universidade devia ser o cultivo do saber, do preparo de intelectuais para o país e a coordenação da cultura. Segundo o educador, competia à universidade manter a atmosfera do saber pelo saber, para preparar o homem que o serve e o desenvolve. “Trata-se de conservar o saber vivo e não morto. [...] Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada para que a mesma se torne consciente e progressiva” (ROSSATO, 2008, p. 72).

A universidade deve ser o lugar do esclarecimento, do derramamento das luzes, do pensar, da produção e compreensão da ciência, um lugar marcado pela crítica pedagógica intencional frente ao mundo em que vivemos. Em tempos de barbárie, a universidade é um lugar raro e especial para o pensamento livre e crítico, devendo ser carinhosamente protegida contra o Estado, a igreja e o mercado.

Para o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), no texto “Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?”, escrito em 1784, o esclarecimento requer liberdade para o efetivo uso da razão em qualquer assunto e isso é uma prática que deve estar entranhada integralmente no espírito da universidade.

Para este esclarecimento, porém, nada mais se exige senão *liberdade*. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões. Ouço, agora, porém, exclamar de todos os lados: não raciocineis! O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocinei, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! (Um único senhor no mundo diz: raciocinai, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!). Eis aqui por toda a parte a limitação da liberdade. Que limitação, porém, impede o esclarecimento? Qual não o impede, e até mesmo favorece? Respondo: o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento entre os homens [...] (KANT, 2004, p. 14).

Para o filósofo, o esclarecimento é a saída para o homem romper com a menoridade intelectual imposta, cuja solução pode ser encontrada através do exercício do corpo e da mente, evitando-se os perigos da preguiça e da covardia.

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT, 2004, p. 11).

Para Immanuel Kant, que apresentou a necessidade de criticarmos as limitações de nossas capacidades intelectuais, por mais moderna que seja a época em que vivemos, não podemos considerar nossa sociedade esclarecida, e sim, uma época de esclarecimento. Qualquer atitude de negação, obstrução, imposição, opressão ou coisa parecida, que repetidas vezes aconteceram no decorrer da história e ainda hoje persiste em muitos lugares, tendem a atrasar esse processo. Daí a importância política, cultural e social da universidade nesse contexto, de não só fazer uso dessa prática, mas também de propagá-la na sociedade, seja através dos profissionais que ela forma, dos professores e pesquisadores que nela trabalham, seja nas contribuições que ela proporciona à sociedade.

Porém, na época em que vivemos, o argumento decisivo que comanda todo o sistema e promove a barbárie nas mais diversas situações chama-se lucro. Seria ingênuo pensar diferente. A concepção de Universidade como o local das luzes, da crítica, da reflexão, da liberdade de expressão não está imune aos ataques do mercado, pelo contrário, parece estar completamente envolvida e subserviente ao capital, tanto nas instituições públicas como também, e principalmente, nas privadas. A ciência perde seu posto e dá lugar a um novo mandatário: o lucro. Seu poder é tanto que já não encontra limites, invadindo tudo, o ser e o pensar, e, sobretudo, convencendo a todos que fora dele não há salvação (GOERGEN, 1998).

Ouve-se dizer que agora a ciência está sujeita a imperativos de rentabilidade econômica; isso sempre foi verdade. O que há de novo é que a economia tenha chegado à guerra aberta contra a humanidade; não apenas contra as possibilidades de vida do homem, mas também contra as de sua sobrevivência. Em oposição a grande parte de seu próprio passado antiescravista, o pensamento científico escolheu pôr-se a serviço da dominação espetacular. A ciência possuía, antes de chegar a esse ponto, uma autonomia relativa. Sabia, por isso, pensar sua parcela de realidade, e assim, contribuiu para aumentar os recursos da economia. Quando a toda-poderosa economia enlouqueceu – *e os tempos espetaculares são exatamente isso* –, ela suprimiu os últimos vestígios da autonomia científica, tanto no plano metodológico quanto no plano das condições práticas da atividade dos “pesquisadores”. Já não se pede à ciência que compreenda o mundo ou o torne melhor. Pede-se que ela justifique instantaneamente tudo o que é feito. Tão estúpida neste terreno quanto em todos os outros, que ela explora com a mais nociva irreflexão, a dominação espetacular derrubou a árvore gigantesca do conhecimento científico com a finalidade única de talhar uma matraca. Para obedecer a esta última demanda social, impossível de justificar, mais vale não saber pensar, e sim estar bem adestrado à comodidade do discurso espetacular. De fato, foi nesta carreira que a ciência prostituída destes tempos desprezíveis encontrou rapidamente sua mais recente especialização, de muito bom grado (DEBORD, 1997, p. 197-198).

É preciso deixar claro que sempre houve um ideal para a universidade, construído principalmente pela Universidade de Berlim, talvez o ideal mais forte da universidade crítica, baseada na unidade do ensino e da pesquisa, a busca da ciência, autonomia frente ao Estado e

a interdisciplinaridade, mas que não conseguiu anular todas as contradições que vieram se acumulando no decorrer da história, principalmente com a Igreja e o Estado classista no passado, nem tampouco foi capaz de barrar a entrada e poderio do capital em nossa época mais recente.

No comentário de Pedro Goergen, um dos grandes desafios do milênio é equacionar a relação desequilibrada entre a produção científica e poder econômico. Ele constata a tendência de permanência e crescimento de poucos centros produtores de pesquisa combinados com o acúmulo de riqueza, e por outro lado, muitos outros lugares pobres que apenas dependem e consomem.

Não há dúvida de que a capacidade de produzir conhecimentos é um dos fatores determinantes da distribuição do poder econômico, em nível mundial. Os países que têm o melhor índice de produção de conhecimentos encontram-se na liderança da economia. [...] o caráter estratégico das tecnologias e da informação na produtividade da economia e na eficácia das instituições sociais muda as fontes de poder na sociedade e entre as sociedades. Paralelamente aos grandes benefícios trazidos pela ciência, a explosão do saber centralizou-se em alguns poucos países, gerando situações complexas de uma nova dependência que se tornam o grande desafio para o próximo milênio. Nesse sentido, [...] além dos benefícios, a explosão do saber e da capacidade do homem de domínio sobre a natureza também trouxe uma série de riscos. [...] Segundo as estatísticas [...], 70% dos trabalhos científicos produzidos a cada ano se originam de sete países centrais que têm apenas 14% da população mundial enquanto o resto do planeta, que representa 86% da população, produz apenas 25% do saber gerado a cada ano. Assim, para citar dois exemplos extremos, em 1989 os EUA produziam 35,1% das pesquisas enquanto o Brasil produzia apenas 0,47%. Há, portanto, um grave desequilíbrio entre uma pequena minoria de países que produz conhecimentos e uma grande maioria que os consome. Há pouca perspectiva de que este panorama possa mudar no curto prazo. Se é verdade que as conquistas do conhecimento se espalham rapidamente pelo planeta, não é menos certo que os centros hegemônicos que dominam e manipulam estes conhecimentos constroem, a partir disso, uma cidadela de poder e uma fonte enorme de recursos. Os outros, se quiserem participar das benesses da ciência e da tecnologia, são obrigados a pagar por isso (GOERGEN, 1998, p. 5).

Pedro Goergen (1998) também comenta que, por questões políticas e econômicas, a universidade vem perdendo espaço para outras organizações no que se refere à produção do saber, limitando-se, em muitos casos, à formação de mão-de-obra para atender o mercado.

Ademais, grande parte do saber é produzido pelas indústrias ou organismos governamentais e não é publicado por razões estratégicas ou econômicas. [...] nos EUA cerca de 40% dos conhecimentos gerados a cada ano não são divulgados. Aliás, a universidade, acostumada à sua posição hegemônica como produtora de conhecimentos, é hoje obrigada a dividir sempre mais este espaço com outras organizações, especialmente industriais. Em alguns campos, como o da engenharia e o da computação, por exemplo, a maior parte das descobertas inovadoras já vem sendo feita fora da universidade (GOERGEN, 1998, p. 7).

É urgente superar este “abreviamento” do papel da universidade que reduziu sua função a formar indivíduos para atender “necessidades sociais”, sejam elas quais forem e recuperar seu papel de instância crítica da sociedade a partir de interesses humanos mais amplos democraticamente discutidos. [...] a universidade, talvez inconscientemente, pode tornar-se cúmplice de um crime que uma sociedade, supostamente lúcida e sofisticada, comete contra uma grande parte da população, formada por pessoas que se tornam objetos manietados e torturados, mendicantes de um emprego que já estatisticamente não existe. A universidade lhes insufla ânimo e esperança, garantindo-lhes que boa formação garantirá um futuro de inclusão, um futuro cidadão. Estará a universidade consciente da responsabilidade que assume ao prometer, direta ou indiretamente, algo que, sabe, jamais será cumprido? Numa época em que o trabalho que as pessoas têm a oferecer tornou-se supérfluo, a esperança no futuro tornou-se um simulacro. [...] (GOERGEN, 1998, p. 8).

Conforme o filósofo István Mészáros a educação tem sido refém do mercado e de seus ditames nos últimos 150 anos, se privando de seus históricos e puros ideais.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica implacavelmente imposta. A própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato freqüente e grosseiramente falsificada para esse propósito [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 35-36).

Muitos são os conflitos que a Universidade enfrenta atualmente: os ataques do mercado e sua influência sobre ela e a sociedade, mudanças de objetivos, metas financeiras a serem alcançadas, as instituições de ensino superior se tornando apenas prestadoras de serviços, a educação se tornando mercadoria, as relações de trabalho se degradando a cada dia, a desvalorização do professor etc., situações que a colocam em alerta e que serão debatidas no transcorrer deste trabalho.

## 1.2 Docência na Universidade: formação, atuação e desafios

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”  
(ALVES, 2004a, p. 5).

O professor (ou professora) é a pessoa que pratica uma arte, uma técnica, uma ciência, um conhecimento. O centro de sua prática é o ensino, que não é uma tarefa vertical, de cima para baixo, de alguém que sabe para alguém que não sabe, de alguém que tem o conhecimento para alguém que não tem. É equivocado pensar assim. No processo de ensino-aprendizagem todos aprendem, professor e aluno, numa troca constante de experiências e conhecimento. Obviamente que isso não suprime a responsabilidade prévia do professor de saber mais e ter acumulado mais experiências em sua jornada profissional. Conforme Freire,

[...] É que não existe *ensinar* sem *aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1998, p. 27).

Equívoco é pensar que educação é apenas a transferência de conhecimentos. Muitas pessoas ainda acreditam que a educação não é mais que um processo em que a informação parte de uma origem, de um emissor, no caso o professor, e segue rumo ao seu destino, ao seu receptor, o aluno. Educação é muito mais do que isso. O objetivo principal da Educação é formar plenamente a pessoa e não apenas informá-la e treiná-la em determinadas habilidades.

É nesse sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez (FREIRE, 2003, p. 14).

Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto (FREIRE, 1998, p. 33).

No mundo em que vivemos, diante de tantas transformações, desafios e conquistas, educação é um assunto de extrema relevância. Os seres humanos dependem dos processos educativos para manter sua existência, pois ao contrário dos outros seres vivos, não carregamos nenhuma carga genética para sustentar nossa sobrevivência. É um processo que se inicia no nascimento e não se conclui na obtenção de um diploma; é um movimento de conquista diária, sem interrupções, sem férias, por toda vida.

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade de educação (FREIRE, 2000, p. 14).

Apesar da rotina, da repetição dos conteúdos, dos baixos salários, das condições precárias para se exercer o magistério, dos desafios enfrentados diariamente, é o professor o maior responsável por manter o interesse do aluno, colaborando na construção do conhecimento e na formação do indivíduo em seu sentido mais abrangente. Pensando de maneira mais ampla, o docente que pensa somente nos conteúdos a serem transferidos para seus alunos está apequenando o poder da educação; ele deve constantemente convergir seus objetivos em sala de aula para a construção da cidadania e da sociedade.

O verdadeiro ensinador não se satisfaz com o trabalho de segunda ordem. Não se contenta em encaminhar seus estudantes a um padrão mais baixo do que o mais elevado que lhes é possível atingir. Não pode contentar-se com lhes comunicar apenas conhecimentos técnicos, fazendo deles meramente hábeis contabilistas, destros artistas, prósperos homens de negócio. É sua ambição incutir-lhes os princípios da verdade, obediência, honra, integridade, pureza – princípios que deles farão uma força positiva para a estabilidade e o erguimento da sociedade. Ele quer que eles, acima de tudo mais, aprendam a grande lição da vida sobre o trabalho altruísta (WHITE, 2010, p. 29).

A cada dia os requisitos para exercer a docência aumentam, demandando profissionais capazes de se tornar mais equilibrados, mais experientes, mais didáticos, que construam sua identidade pacientemente, de modo a alcançar equilíbrio pedagógico, intelectual, emocional e principalmente ético. Daí a necessidade de preparação do professor para o exercício de sua profissão.

A necessidade de ensino preparatório para o professor é universalmente admitida; poucos, porém, reconhecem quão essencial é o caráter deste preparo. Aquele que avalia as responsabilidades abrangidas no ensino da juventude, compenetrar-se-á de que a instrução nos ramos científicos e literários, somente, não poderá bastar. O professor deve ter uma educação mais compreensiva do que a que se pode obter pelo estudo dos livros. Deve possuir não somente força, mas também largueza de espírito; deve não somente ser dotado de uma alma sã, mas também de um coração grande (WHITE, 2010, p. 276).

Atualmente, os quadros de professores de uma universidade são compostos por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento, garantindo riqueza e diversidade entre as pessoas envolvidas na prática educacional. Porém, o grande desafio dos gestores e coordenadores de cursos do ensino superior é contratar intelectuais que possuam formação técnica, experiência e principalmente formação pedagógica, o que muito facilita o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

A complexidade em compor os quadros docentes do ensino superior se agrega quando se observa que grande parte desse contingente de intelectuais envolvidos no magistério não possui formação pedagógica. Os gestores dos departamentos e centros universitários precisam com urgência preocupar-se em buscar professores que sejam titulados, que possam contribuir com sua experiência profissional para a qualidade do curso, mas, em especial, oferecer aos docentes a preparação pedagógica para atuação em sala de aula e envolvê-los nela (MASETTO, 2001, p. 61).

As universidades públicas e algumas privadas somente contratam professores mediante concurso público, preferencialmente docentes experientes e altamente qualificados, com grau mínimo de doutorado. Em muitas Instituições de Educação Superior privadas, a seleção acontece de acordo com a necessidade da instituição, contratando profissionais com grau mínimo de especialista (com curso de pós-graduação *lato sensu* de no mínimo 360 horas), mas dá-se preferência para mestres e doutores com experiência profissional no magistério. De modo geral, existem hoje, lecionando no ensino superior, os seguintes grupos de professores:

- 1) Os professores da área da educação e das licenciaturas, que dispõem tempo integral ao magistério no nível superior dedicam-se a lecionar e orientar seus alunos à prática escolar, de capacitá-los a serem futuros professores em todos os níveis. O grande dilema que surge é sobre a formação desses professores e sua experiência, uma vez que muitos deles ensinam algo que nunca viveram na prática, baseiam-se na teoria e isso pode ser um risco para a formação dos alunos. É importante observar que a proposta metodológica que o docente apresenta, embora possa ser alocada sobre fundamentos inovadores, é fundamentada na teoria e muitas vezes desgarrada da realidade profissional (MASETTO, 2001).
- 2) Os profissionais docentes da área da educação, licenciados e com formação pedagógica, atuando parte de seu tempo no ensino superior e parte de seu tempo em outros níveis (infantil, fundamental e médio), garantindo ampla vivência no magistério e a

possibilidade de compartilhar informações sobre a realidade dos diferentes níveis de ensino com seus colegas professores e com os alunos. Esses profissionais encaram longas jornadas de trabalho, muitas vezes cansativas e mal remuneradas, já que possuem mais de um emprego, tendo de se locomover diariamente entre duas ou mais escolas. Além disso, a preparação de aulas, correção de trabalhos e avaliações, reuniões pedagógicas e outras obrigações tornam sua tarefa questionável no que se refere à qualidade da aula lecionada e no atendimento ao corpo discente.

- 3) O terceiro grupo de professores são os profissionais de várias áreas do conhecimento e que dedicam tempo integral ao magistério. Eles possuem formação de bacharel, e, portanto, não passaram por formação pedagógica durante o período de graduação. Porém, conforme a legislação vigente, todos devem possuir titulação mínima de especialista, uma vez que, durante o curso de pós-graduação *lato sensu*, eles têm contato com disciplinas didático-pedagógicas, que são obrigatórias para todos os cursos de especialização voltados para Educação. Sua jornada é de até 40 horas semanais, atuando em dois períodos, normalmente manhã e noite. Apresentam maior envolvimento com os alunos e com os demais professores do curso, são bons orientadores de trabalhos de conclusão de curso e trabalhos de iniciação científica, além de serem responsáveis pela maioria das publicações científicas utilizadas no meio acadêmico (MASETTO, 2001).
  
- 4) O último grupo é formado por profissionais de várias áreas do conhecimento que atuam no mercado de trabalho e dedicam parte de seu tempo ao ensino superior. Normalmente possuem certa experiência na comunidade acadêmica (alguns até consagrados e plenamente estabelecidos em suas atividades) e que resolvem ingressar no magistério, contribuindo com sua bagagem para o desenvolvimento dos novos profissionais. Porém, muitos não veem a necessidade de buscar graus acadêmicos compatíveis com a carreira docente e por isso não desejam elevar o grau de titulação, principalmente de mestrado e doutorado. Em função de reservar somente poucas horas de dedicação ao magistério, o atendimento aos alunos e maior contato com os demais professores e trabalhos de pesquisa ficam prejudicados. Por outro lado, sua experiência desperta curiosidade e atenção dos alunos, uma vez que trazem para a sala de aula os desafios e exigências do mercado através de exemplos práticos.

Conforme o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior, fornecido pelo Ministério da Educação em 2010, o regime de trabalho na rede pública era composto da seguinte forma: 80,2% dos professores se dedicando em tempo integral, 12,9% em tempo parcial e 6,8% de horistas. Na rede privada o regime de trabalho apresenta números bem diferentes quando comparados com as universidades públicas, com 24% dos professores trabalhando em tempo integral, 28% em tempo parcial e 48% de horistas. O relatório ainda destaca que o “perfil típico” dos docentes vinculados às instituições de ensino superior públicas é do sexo masculino, possui em média 45 anos de idade, possui título de doutor e atua em tempo integral. Nas instituições privadas, o perfil é diferente: o professor é mais jovem, possui em média 33 anos de idade, possui título de mestrado e atua como horista, com predominância também de professores do sexo masculino (BRASIL, 2010). Muitos são os fatores que podem explicar tamanhas diferenças nos regimes de trabalho, mas o principal tem que ver com a questão financeira e também com as políticas de trabalho vigentes em cada instituição de ensino superior. Pode-se constatar que nas universidades públicas o professor possui maior estabilidade de emprego, se dedicam em tempo integral e quase que exclusivamente a uma instituição, lecionando e atuando em atividades de extensão, pós-graduação e pesquisa, além de possuir mais tempo para preparar suas aulas, atender seus alunos e realizar todas as atividades burocráticas que a profissão demanda. Nas instituições de ensino superior privadas a situação é bastante diferente. Na maioria delas os professores não contam com o benefício da estabilidade (exceto em alguns casos específicos) e conforme dados do censo acima citado, possuem regime de trabalho como horista, o que força o professor a manter vínculo empregatício com mais de uma instituição. Além disso, a cada semestre ou início de ano, reaparece o sentimento de angústia no momento da atribuição de aulas entre os cursos em que leciona, “garimpando” uma aula aqui, outra ali, até compor sua grade de trabalho semanal. É forçoso mencionar que raramente um professor mantém a mesma quantidade de aulas entre um semestre e outro em uma mesma instituição de ensino superior privada; muitos aceitam tal regime de trabalho e a diminuição da carga horária em função da necessidade de manter o vínculo empregatício, na esperança de que as coisas melhorem no semestre seguinte. Assim, em função da predominância desse regime de trabalho nas instituições privadas, além de não conceder exclusividade a uma escola apenas, o professor se dedica quase que totalmente a lecionar. Atividades de extensão, pós-graduação e pesquisa são preteridas, uma vez que não há tempo para sua realização e nem são devidamente remuneradas pelas instituições. Consequentemente, o atendimento aos alunos, o planejamento e preparação das aulas também fica prejudicado.

Duras críticas surgem sobre os professores universitários que não passaram por formação pedagógica adequada e não são poucas as situações em que os alunos reclamam que os professores possuem pleno domínio sobre o conteúdo de determinada disciplina, mas são pouco didáticos e não conseguem ensinar. A crença de que “quem sabe, pode ensinar” é antiga e ainda persiste em algumas instituições de ensino superior. Com tamanhas exigências por parte do mercado de trabalho e conseqüentemente por parte dos alunos, não se vislumbra mais espaço para professores que não possuem uma boa formação didático-pedagógica, ou que não estejam envolvidos com a pesquisa e a busca por titulações coerentes com sua prática. É vital um quadro de professores especializados em determinada área do saber e devidamente preparados para a prática do magistério, facilitando o processo de aprendizagem dos alunos. O pleno domínio de determinado conteúdo desprovido de uma técnica eficaz de ensino torna o processo de ensino debilitado e os resultados nem sempre são satisfatórios.

[...] Há, no entanto, pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido “alimentada” por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica (MASETTO, 2001, p. 86).

Não se trata de um processo excludente: ou formar o pesquisador ou formar o docente. Trata-se, ao contrário, de chamar a atenção para a complementaridade dessas duas ênfases, uma vez que o mesmo indivíduo será, necessariamente, pesquisador e docente concomitantemente. A propósito, a pós-graduação *stricto sensu* surgiu para conferir grau acadêmico (de mestre ou doutor) àqueles profissionais que pretendessem seguir a *carreira acadêmica e de pesquisar* (MASETTO, 2001, p. 86).

Outras críticas referem-se ao fato de que os professores dão maior importância para sua prática profissional (como médicos, engenheiros, advogados, administradores e tantas outras ocupações) e não se dedicam ao magistério como deveriam, não prestam um atendimento adequado aos alunos, não se dedicam à pesquisa e não ministram uma aula de boa qualidade. Por outro lado, o que pode explicar tal fato é que a profissão docente vem sofrendo uma severa desvalorização com o passar dos anos e muitos desenvolvem outras atividades paralelas ao magistério para poder obter uma renda razoável ao final do mês. Muitos professores têm que manter vínculo institucional com duas ou mais escolas, com longas jornadas de trabalho, pouco tempo para preparar suas aulas, corrigir os trabalhos dos alunos e se dedicar aos estudos, ou seja, não estão plenamente engajados no processo de formação permanente. Daí a fuga de muitos professores das escolas para o mercado de trabalho, o trabalho docente deixando de ser atrativo e a questão financeira se tornando crucial para tais práticas.

Conforme Maurice Tardif e Claude Lessard, a docência é vista por muitos como uma ocupação secundária uma vez que não gera lucros expressivos; é vista como uma ocupação dispendiosa, improdutiva e reprodutiva.

[...] o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a "verdadeira vida", ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva. [...] os agentes escolares têm sido vistos como trabalhadores improdutivos, sejam como agentes de reprodução da força de trabalho necessária à manutenção e ao desenvolvimento do capitalismo, sejam como agentes de reprodução sociocultural [...] (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 17).

Tardif e Lessard também comentam que a desvalorização da profissão docente é algo que está acontecendo em muitas partes do mundo, constatando que os professores se sentem desvalorizados e que estão perdendo autonomia a cada dia. Sentem também que a formação está debilitada e que, em função da estrutura organizacional das instituições em que trabalham, suas práticas estão se tornando obsoletas, faltando integração entre os professores e entre as atividades práticas.

[...] tanto na Europa quanto na América do Norte o diagnóstico é severo: os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço, da participação, a vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional etc. Além disso, muitos professores permanecem amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas, seja pela inércia e costume, seja simplesmente porque não recebem recursos financeiros, materiais e temporais necessários para levá-las adiante. Enfim, a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora dela; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência etc. [...] (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 27).

No Brasil, essa desvalorização sofreu aceleração a partir de 1964, estendendo-se até 1982, período chamado de militar-tecnocrático. Os governantes da época trataram a educação como um trabalho objetivável, como um não-valor (PUCCI, 1995). Uma vez iniciado este processo de desvalorização, ele continua sendo executado, atualmente mediante uma visão empresarial de que todas as coisas devem gerar lucro, exercendo uma ação profunda e devastadora sobre as condições objetivas do magistério.

No que se refere à desvalorização do professor, especialmente o professor universitário, Bruno Pucci comenta:

É interessante observar que na sociedade há, também, certa diferenciação entre a visão do professor universitário e a do professor de primeiro e segundo graus. Dizemos “também” porque o professor universitário tem tido sua imagem arranhada por causas objetivas, dentre as quais a proliferação de faculdades privadas de segunda classe e o aviltamento salarial das universidades oficiais. Até 1964, os cargos de professor universitário eram até motivo de desavenças provincianas e de luta política. Hoje, chegam frequentemente a ser menosprezados pelos formados que resolvem aceitar postos de trabalho em companhias ou que podem estabelecer-se como profissionais liberais. A pedagogia tecnicista do período militar-tecnocrático representa um peso também nessa situação em que se verifica uma sensível mudança estrutural também em relação ao professor universitário. Este se torna vendedor de conhecimentos. Esta racionalidade de objetos reduz o espírito ao valor-de-troca e isso é tão problemático como todo progresso que ocorra dentro do existente. Consta-se, assim, uma progressiva desvalorização do professor universitário acelerada pela interferência do modo capitalista de pensar, que valoriza apenas aquele que ingressa, pelo menos em certo grau e em certas circunstâncias, no pólo do capital. Os próprios professores universitários têm aderido a tais conceitos quando junto a seus alunos exaltam o bacharelado, a pesquisa e os cursos de pós-graduação em confronto “contra” as licenciaturas (PUCCI, 1995, p. 130).

De acordo com Pucci, pode-se novamente observar que a desvalorização do professor universitário é real e é motivo para que muitos deixem suas cadeiras docentes para ocupar outros postos no mercado de trabalho, uma vez que são mais atrativos financeiramente. A interferência feroz do capitalismo sobre as relações de trabalho e conseqüentemente sobre o ensino faz com que a educação venha perdendo seu valor e o título de professor perca seu status e importância.

Outro desafio que a educação enfrenta e que desvaloriza a profissão docente é a maneira sutil de racionalizar o trabalho dos professores e como são empregados procedimentos para controlar as atividades em sala de aula. Isso enfraquece a autonomia do educador, desmotivando-o em sua prática.

[...] A rapidez do ritmo no qual se introduzem procedimentos para racionalizar o trabalho dos professores e para controlar tanto os aspectos da educação, quanto seja possível, está tendo um impacto similar ao que ocorreu quando o taylorismo foi introduzido na indústria. Seu efeito pode não ser o de um controle totalmente bem-sucedido, embora não devêssemos desprezar seu poder e sofisticação. Em vez disso, a longo prazo, isso pode levar a que se desacredite que professores possam organizar seu próprio trabalho, de modo que as atividades necessárias para que ocorra uma educação séria, atividades que os professores têm desenvolvido a partir de suas próprias experiências e de sua cultura de trabalho, serão rotuladas com o equivalente educacional de “fazer cera” sempre que elas não estiverem expressamente vinculadas à produção do conhecimento e dos agentes exigidos pela economia. Será desnecessário dizer que isso terá um efeito realmente destrutivo sobre qualquer sistema de educação que mereça este nome (APPLE, 1989, p. 176).

As mudanças que vem ocorrendo no sistema educacional são uma ameaça e um desafio para a sociedade como um todo, tornando-se urgente a compreensão dessas mudanças por parte dos professores com o propósito não só de se adaptarem, mas também de melhor se prepararem para a prática docente. A principal ameaça dessas reformas vem no sentido de descrédito quanto à liderança, capacidade e influência dos professores frente à juventude de nosso país, acreditando que os professores não passam de meros técnicos de aprendizagem, deixando de lado a preparação para serem cidadãos ativos e críticos (GIROUX, 1997). Quanto aos desafios, é extremamente necessária a conscientização por parte dos professores sobre a evolução dos métodos de aprendizagem, num processo de atualização constante e domínio das novas tecnologias da informação. Paralelamente e não menos importante, existe a necessidade da prática de uma didática crítica, em que se desenvolva um ambiente propício para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis perante a comunidade em que vivem.

Para combater o título de técnicos de aprendizagem, os professores devem possuir além do conhecimento, clareza dos objetivos educacionais a serem alcançados, capacidade de adaptação e pleno domínio de várias técnicas e estratégias, modificando e criando outras quando for necessário, com o objetivo de garantir o melhor aproveitamento das atividades pelos alunos. Para o educador Paulo Freire, o professor deve assumir uma postura tolerante e transparente, mantendo-se crítico, humilde e curioso.

Quanto mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente. Numa tal perspectiva, indiscutivelmente progressista, muito mais pós-moderna, como entendo a pós-modernidade, que moderna, e nada “modernizante”, ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos. Ensinar, ainda do ponto de vista pós-modernamente progressista de que falo aqui, não pode reduzir-se a um mero ensinar os alunos a aprender através de uma operação em que o objeto do conhecimento fosse o ato mesmo de aprender. Ensinar e aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo. É ensinando biologia ou outra disciplina qualquer que o professor ensina os alunos a aprender (FREIRE, 1992, p. 81).

O que pode fazer a diferença para enfrentar parte dos desafios é a preparação dos professores. Antes de iniciar a prática docente, deve-se ter clareza que o controle de uma sala de aula implica responsabilidade ética, política e profissional. Essa atividade demanda preparação, capacitação e formação num processo permanente, fundamentadas numa reflexão crítica constante por parte do educador. A educação é uma prática com intencionalidade e não permite amadores em sua direção.

A solução dos problemas sociais nunca é linear e instantânea. Enfrentar o mal-estar docente e reduzir seus efeitos negativos passam por uma ampla série de medidas completas, cujo índice requer um notável esforço, e cujos efeitos só serão visíveis a médio prazo. Adequar a formação dos professores às novas exigências do ensino e revalorizar a imagem social da profissão docente são hoje medidas urgentes com as quais os professores e a administração do ensino já começam a se preocupar [...] (ESTEVE, 1999, p. 14).

Outra postura que os professores devem ter em mente é a dignidade e importância de exercer o magistério, reconhecendo a importância da educação para a sociedade. Paulo Freire comenta que sem esse senso os educadores se enfraquecem mediante os desafios impostos, principalmente no que se refere à luta por melhores condições de trabalho, melhores salários e o respeito devido a essa profissão.

Tenho certeza de que um dos saberes indispensáveis à luta das professoras e professores é o saber que devem forjar neles, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa. Sem esta convicção, entramos quase vencidos na luta por nosso salário e contra o desrespeito. Obviamente, reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social [...] (FREIRE, 1998, p. 48).

É urgente que superemos argumentos como este: “Podemos dar um aumento razoável aos procuradores, pensemos agora ao acaso, porque eles são apenas setenta. Já não podemos fazer o mesmo com as professoras. Elas são vinte mil”. Não. Isso não é argumento. O que quero saber primeiro é se as professoras são importantes ou não são. Se seus salários são ou não são insuficientes. Se sua tarefa é ou não é indispensável. E é em torno disso que deve insistir esta luta, difícil e prolongada, e que implica a impaciente paciência dos educadores e a sabedoria política de suas lideranças. É importante brigarmos contra as tradições coloniais que nos acompanham. É indispensável pelejarmos em defesa da relevância de nossa tarefa, relevância que deve aos poucos, mas tão rapidamente quanto possível, fazer parte do conhecimento geral da sociedade, do rol de seus conhecimentos óbvios (FREIRE, 1998, p. 49).

É preciso mencionar que os desafios e transformações que a educação atravessa atualmente podem ser enfrentados, mediante luta política e esclarecimento perante a sociedade, principalmente no que tange às condições de ensino, às relações de trabalho, à atenção dispensada aos profissionais envolvidos com a educação e sua respectiva valorização. Talvez seja por se manterem passivos e silenciosos que os professores perdem o respeito e a dignidade da profissão, perdem força, ânimo e valor para brigarem por seus direitos.

Temos de redefinir junto à nossa sociedade o papel que estamos representando. Não faz sentido que o sistema de ensino continue o absurdo de manter em um ensino massificado os objetivos de um sistema projetado para um ensino de elite. Não faz sentido que continuemos ensinando a maldade da mentira em uma sociedade que a utiliza publicamente como forma habitual de relação internacional. Nossa sociedade é hipócrita e ambivalente quando aplica a nós, professores, o velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo de nosso trabalho, quando na verdade deprecia tudo o que não tenha valor material (ESTEVE, 1999, p. 18-19).

A valorização do professor tem de ser traduzida também e principalmente em salário. Sem dúvida, em muitos lugares, professores recebem salários menores quando comparados com profissionais com titulações similares. Apesar de se esforçarem para conquistar graus acadêmicos compatíveis com a profissão que exercem, muitos professores não são recompensados adequadamente. Não é exagero comentar que em algumas instituições de ensino superior não há plano de carreiras para os docentes e demais funcionários, e pior, existem casos em que um profissional titulado em determinada categoria recebe por uma titulação inferior, isto é, o professor possui título de doutor, mas em sua carteira de trabalho ele recebe o valor da hora-aula como mestre ou especialista. Muitos chegam à conclusão de que estudar e melhorar a titulação é uma empreitada grande que não trará nenhum benefício financeiro a curto e médio prazo, não veem perspectiva de melhorarem seus rendimentos apesar de continuarem se especializando.

Certamente o salário dos professores constitui mais um forte elemento da crise de identidade que os afeta. Em todos os países do ocidente europeu, Canadá e Estados Unidos, os profissionais do ensino, em todos os graus, têm níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos de outros profissionais com a mesma titulação. Esse fator, que em si mesmo não teria grande importância, contribui como um elemento a mais e constituir-se em prol do mal-estar do educador, sobretudo quando o professor o associa com o aumento de exigências e responsabilidades que se lhe pedem em seu trabalho [...] (ESTEVE, 1999, p. 34-35).

É evidente que a profissão docente passa por uma crise de identidade e por profundas transformações que, apesar de aumentarem as exigências e responsabilidades sobre sua prática, nem sempre são devidamente recompensadas, causando desmotivação e desinteresse por executar um trabalho de qualidade e de tão grande importância para a sociedade.

### 1.3 Considerações sobre o conceito de Currículo e seu papel na Universidade

Frase de Bertold Brecht: “Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana” (ALVES, 2004b, p. 97).

*Curriculum*, do latim *currere*, significa curso, caminho. O currículo é um tema mais importante do que muitos educadores podem imaginar. É fundamental no debate atual sobre educação e deixou de ser apenas um conjunto de disciplinas que constituem um curso de qualquer nível, para denominar a inteira participação da escola no processo da experiência docente-discente. Segundo Apple (1989), ele é poder, ideologia e cultura. Seu principal objetivo é construir conhecimento visando à aprendizagem, além de organizar tempos e espaços. É uma questão ideológica e política acima de qualquer coisa. O currículo e as questões educacionais sempre participaram da história das discussões de classe, raça, gênero e religião em todo o mundo. Somado a isso, está envolvido diretamente nos objetivos industriais e comerciais de muitos países.

Até a década de 1960, currículo significava *hall* ou grade de disciplinas, que para muitos, ainda hoje, é uma tônica. Na década de 1960 houve a necessidade de se estudar esse tema, num movimento chamado NSE (Nova Sociologia da Educação), que procurava uma ressignificação do conceito de currículo. Na década de 1970 as bases dos paradigmas críticos, chamados de SC (Sociologia Crítica) começam a ser estabelecidas. As pessoas que estavam engajadas nesse movimento eram chamadas de “reconceptualistas”. Então, currículo deixa de ser grade e assume novos significados, passando a ser relacionado a poder, trazendo à tona questões como: A quem interessa? Quem define? Para quem é? Currículo passa a estudar hegemonia, controle social e grupos de poder. Entre os principais autores desse período que se dedicaram a estudar currículo destacam-se Michael Apple, Henry Giroux, Michael Young, entre outros.

Até o início da década de 1980, a concepção de currículo ainda era fragilizada. Durante a década de 1980, no entanto, esse conceito se transforma, sendo reconhecido como campo de lutas e contradições. O currículo passa então a absorver o que acontece no mundo. Na década de 1990 há uma enorme expansão dessa discussão, passando a ser visto como prática, construção social, área cultural definida, histórica e com dimensões epistemológicas

(construção do conhecimento). O objetivo é a busca por autonomia em sala de aula, criticando e sendo ouvido.

Para Moreira e Silva currículo é

[...] um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 8).

Numa sociedade dividida, o currículo torna-se tema apropriado para a manifestação do conflito proporcionado pela cultura, no que diz respeito às lutas pela manutenção ou das divisões sociais, uma vez que a cultura é algo inseparável dos grupos e classes sociais. Currículo passa a ser um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura. Para Moreira e Silva, a relação entre currículo e cultura tem o seguinte significado:

[...] o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 28).

Michael Apple discute o currículo de uma maneira bastante ampla, reafirmando que nele não há espaço para a neutralidade. Sem se afastar de sua história biográfica, cita as segregações, a resistência e as escolas onde as crianças liam mal, professores eram mal formados e não tinham boa estrutura para desempenhar suas funções. Ele nos possibilita pensar um currículo emancipatório, desenvolvendo autonomia para agir. Também propõe um currículo planejado de acordo com a cultura do aluno, identificando as tendências emancipadoras em uma educação democrática, trabalhando com pesquisas inovadoras. As principais contribuições de Apple são: o entendimento dos significados subjacentes à prática curricular, a eliminação de elementos repressivos, a possibilidade de uma prática curricular emancipadora, a forte associação entre conteúdo e metodologia, o planejamento do currículo a partir da cultura do aluno, o alcance de setores internos progressistas das escolas, as pesquisas de experiências inovadoras, a resistência passiva e de contestação e a articulação entre como fazer e porque fazer, através de uma linha crítica do currículo.

Na visão do educador americano Michael Apple, o currículo está relacionado a poder e ideologia, uma vez que influencia na atuação da escola no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente. Para ele,

[...] é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chama-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente (APPLE, 2005, p. 45).

Outra preocupação de Apple é com os sistemas curriculares pré-empacotados, amplamente utilizados em muitas escolas e sistemas de ensino por todo o mundo.

[...] Com a utilização crescente de sistemas curriculares pré-empacotados, adotados como sendo a forma curricular básica, não é exigida virtualmente nenhuma interação por parte do professor. Se praticamente tudo é racionalizado e especificado previamente à execução, então o contato entre os professores a respeito de assuntos curriculares reais é minimizado (APPLE, 1989, p. 162).

[...] Podemos esperar, ao nível da prática de sala de aula, que se tornará mais difícil para os professores obter em conjunto o controle sobre as decisões curriculares, por causa do seu isolamento crescente. Em resumo, se tudo está pré-determinado, não há mais nenhuma necessidade urgente de que haja interação entre os professores. Os professores tornam-se indivíduos sem vínculos, divorciados tanto de seus colegas quanto da matéria real de seu trabalho (APPLE, 1989, p. 162).

O uso de “pacotes educacionais” deve-se a forças políticas, econômicas e culturais estimuladas entre as décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos. A noção, mantida por docentes universitários, de que o magistério seria despreparado em diversas áreas do currículo tornava necessária a criação do que se chamou de “matérias à prova de professor”, isto é, matérias que funcionassem apesar da intervenção do professor. O clima de guerra fria levou a uma ênfase na produção eficiente de cientistas e técnicos assim como na criação de uma força de trabalho relativamente estável; assim, garantir essa produção através do currículo escolar tornava-se cada vez mais importante. Atualmente, existem no Brasil algumas instituições de ensino superior que fornecem gratuitamente todos os livros didáticos aos alunos durante o curso de graduação. Outras instituições estão implementando e oferecendo gratuitamente aos alunos computadores pessoais portáteis, de fácil manuseio e no formato de prancha, chamados de *tablets*. Esses computadores possuem em sua memória alguns livros didáticos em formato eletrônico bem como os conteúdos e os exercícios de fixação, garantindo total controle sobre o que é ministrado.

No que se refere ao uso de “pacotes” de material escolar, Apple também comenta:

[...] melhores exemplos da incursão dos procedimentos de controle técnico são encontrados no crescimento excepcional rápido do uso de “pacotes” de material curricular. É praticamente impossível entrar agora numa sala de aula americana, por exemplo, sem encontrar caixas e caixas de materiais de ciências, estudos sociais, matemática e leitura (“sistemas”, como eles às vezes são chamados) nas prateleiras, e em uso. Nesse caso, um distrito escolar em geral compra um conjunto completo de materiais padronizados, o que inclui relações de objetivos, todos os conteúdos curriculares e materiais necessários, a especificação das atividades a serem realizadas pelos professores e as respostas apropriadas dos alunos, além de testes de diagnóstico e de rendimento, em coordenação com o sistema. Em geral, nesses testes o conhecimento curricular é “reduzido” aos comportamentos e destrezas “apropriados”. [...] A noção de módulo é uma noção importante nesse contexto. O material é pré-empacotado em caixas de papelão com cores atrativas. Ele é dividido em 105 módulos separados, cada um dos quais inclui um conjunto de conceitos pré-determinados, a serem ensinados. O material especifica todos os objetivos. Ele inclui tudo o que um professor “precisa” para ensinar, tem os passos pedagógicos que o professor deve tomar para alcançar esses objetivos já embutidos, e já tem também embutidos os mecanismos de avaliação. Mas isso não é tudo. Ele não apenas pré-especifica quase tudo o que um professor precisa saber, dizer e fazer, mas em geral fornece um esboço de quais seriam respostas apropriadas dos alunos a esses elementos (APPLE, 1989, p. 159).

Outro autor que nos ajuda a entender e refletir sobre o tema currículo é o americano Henry Giroux. Ele possui raízes teóricas na Escola de Frankfurt (Escola Crítica) e é pioneiro no movimento “Paradigma Emancipatório”. Giroux apresenta críticas ao positivismo, ao marxismo, ao reprodutivismo e à análise mais profunda da psicanálise. O ser humano, para Giroux, é um ser ativo, como proposta de relação entre ação e agir. O homem está no mundo, com o mundo, para alcançar um processo de mudança, de transformação social. A “esperança” é uma categoria presente para Giroux, assim como “possibilidade”. Outra marca de Giroux, também recorrente nas obras de Michael Apple e Paulo Freire, é a resistência, trabalhando com temas sobre a transformação e a emancipação.

Além de apresentar a preocupação com a teoria educacional e o currículo oculto, Giroux argumenta sobre a importância da ideologia a ser transmitida nos ambientes escolares e a necessidade de uma reforma educacional mais ampla. Ele percebe a escola como um local instrucional e cultural, onde os professores possam ter liberdade para trabalhar e colaborar na construção do conhecimento de seus alunos, tornando-os reflexivos e críticos, formando uma sociedade mais justa.

As escolas públicas precisam ser organizadas em torno de uma visão que aprecie não o que é, mas o que poderia ser, uma visão que olhe para o futuro além do imediato, e uma visão que alie a luta a um novo conjunto de possibilidades humanas. Este é um apelo por instituições públicas que afirmem nossa fé na possibilidade de que pessoas como professores e administradores corram riscos e empenhem-se para enriquecer a vida. Devemos enaltecer o impulso crítico e revelar a distinção entre a

realidade e as condições que escondem a realidade. Esta é a tarefa que todos os educadores devem enfrentar. [...] nossa principal preocupação é abordar a questão educacional do que significa ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa (GIROUX, 1997, p. 41).

Dentro da proposta de reforma educacional, Henry Giroux apresenta a necessidade de formar o cidadão criticamente, mas encontra como principal desafio a formação do professor. Para ele,

[...] os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, estes programas precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino. [...] Em vez de aprenderem a levantar questões acerca de princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o “como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo do conhecimento [...] (GIROUX, 1997, p. 159).

Uma possível solução para Giroux seria a formação de professores intelectuais transformadores, oferecendo uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com a definição em termos puramente instrumentais e técnicos. A categoria de intelectual transformador esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores possam agir criticamente, interferindo de forma efetiva na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados por meio de pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independentemente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois aos argumentos de que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas”. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens (GIROUX, 1997, p. 161).

Para Giroux, os intelectuais transformadores precisam organizar maneiras pedagógicas que tratem os alunos como agentes críticos, tornando o conhecimento problemático e utilizando-se de um diálogo crítico, afirmativo e propositivo, proporcionando aos alunos voz ativa em suas experiências de aprendizagem.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997, p. 163).

Em virtude dos ataques à escola, como a utilização de “pacotes educacionais”, o silenciamento do professor, os currículos pouco flexíveis e tantos outros desafios, Giroux propõe a reformulação da prática escolar, com uma pedagogia que demonstre interesse pelo aluno e sua formação para a leitura do mundo, uma vez que vivemos num ambiente escolar que procura formar indivíduos técnicos, porém passivos no que toca às questões de cidadania e democracia. Ele percebe a necessidade de os educadores se unirem numa expressão coletiva, como parte de um movimento social mais amplo, dedicado à reestruturação das condições ideológicas e materiais que funcionem dentro e fora da escola. Giroux acredita

[...] ser necessário reconsiderar e reconstruir a escola como esfera pública democrática, onde os estudantes aprendam as habilidades e o conhecimento de que precisam para viver e lutar por uma sociedade democrática viável. Dentro dessa perspectiva, a escola deverá ser caracterizada por uma pedagogia que demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes em suas vidas diárias. Igualmente importante é a necessidade da escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos (GIROUX, 1988, p. 102).

Paulo Reglus Neves Freire é outro pesquisador que inspirou o trabalho e a pesquisa de muitos curriculistas. Ele é considerado o maior educador brasileiro e é respeitado mundialmente por tudo que pensava e produziu. Apesar de ser bacharel em Direito, Paulo Freire, com 26 anos, passou a trabalhar com a educação de jovens e adultos, mais precisamente na alfabetização popular, voltada tanto para a escolarização quanto para a formação da consciência política. Suas primeiras experiências se deram em 1963 no estado do Rio Grande no Norte, quando ensinou 300 pessoas a ler e a escrever em 45 dias através de um

método inovador de alfabetização, que utilizava a realidade das pessoas para aplicar seu método.

Para Freire (1921-1997), ensinar a ler era apenas o início, a alavanca para as pessoas se libertarem da escravidão intelectual, para que formassem uma consciência política e ganhassem cultura e poder. A partir de então, Freire começa a se desenvolver e ganhar destaque, mas em virtude do golpe militar de 1964, teve que se exilar em países da América do Sul e Europa, vivendo muitas experiências com comunidades de camponeses e operários. Foi também um período em que ele se dedicou a uma intensa produção literária. Em 1979, retorna ao Brasil e é convidado para lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, onde permaneceu até 1997.

Na PUC-SP, sua presença impactou fortemente o programa de pós-graduação por meio de suas obras, influências e contatos. Política, sociedade e a valorização da cultura foram os principais temas abordados por Freire. Em 1988, foi convidado a assumir a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, pela então prefeita Luiza Erundina. Lá permaneceu como secretário por dois anos, 1989 e 1990, sendo substituído por Mario Sergio Cortella, seu orientando de doutorado e discípulo na época. Paulo Freire acreditava que a educação era um ato genuinamente político. Para Freire, educar é um processo mais profundo e amplo. Sua maior preocupação era formar o cidadão e não apenas transferir conhecimento.

*[...] Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2003, p. 47).*

O maior legado de Paulo Freire talvez tenha sido a coerência, entre o que pensava e o que fazia; ele era prudente e zeloso quanto a esta qualidade. Ele é considerado por muitos como o maior teórico da educação brasileira e seu pensamento hoje influencia e embasa muitos estudos realizados por educadores que rompem com as formas tradicionais da educação, principalmente nas sociedades ocidentais que estão sob o regime capitalista. Sua obra é tão importante para a Educação que lhe conferiu 41 títulos de Doutor Honoris Causa, além de muitos prêmios e homenagens por todo o mundo. Em 2012 foi sancionada a lei 12.612 que lhe confere o título de Patrono da Educação Brasileira.

Assim como Michael Apple e Henry Giroux, Freire é um profundo crítico dos pacotes educacionais pois, para ele, esses pacotes servem exclusivamente para apassivar e domesticar os estudantes.

E o curioso nisso tudo é que, às vezes, os sabichões e as sabichonas que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar, mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da professora, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras (FREIRE, 1998, p. 16).

As questões referentes aos pacotes educacionais e amplamente discutidas por Apple, Giroux e Freire foram em boa medida prenunciadas por John Dewey (1859-1952):

O mal dos fins exteriores impostos tem profundas raízes. Os professores recebem-nos das autoridades superiores; estas autoridades professam o que é corrente na comunidade. Os professores impõem-nos às crianças. A primeira consequência é a de não ser livre a inteligência do professor; é forçado a receber os objetivos suficientemente livres das imposições da autoridade fiscalizadora, sobre métodos a adotar, programas de estudos, etc., para poder deixar seu espírito comunicar-se de perto com o espírito do aluno e com as matérias do estudo. Esta desconfiança da experiência do professor reflete-se, por sua vez, na falta de confiança nas respostas ou reações dos alunos. Estes recebem seus objetivos mediante dupla ou tripla imposição e sentem-se constantemente perturbados pelo conflito entre os objetivos naturais da sua própria experiência no momento e aqueles que lhes ensinam a aceitar. Enquanto não for reconhecido o critério democrático da importância intrínseca de toda a experiência que se desenvolve, sentir-nos-emos intelectualmente desorientados pela exigência de adaptação a objetivos exteriores (DEWEY, 1979, p. 117-118).

É de autoria de Paulo Freire o termo “educação bancária”, para se referir à educação que acontece em regime vertical, de cima para baixo, de alguém que sabe para alguém que não sabe, de alguém superior que ensina para alguém inferior, transferência passiva de conhecimentos, numa espécie de depósito de informações e de uma consciência ingênua. Para Freire, essa prática não é educar e sim alienar.

As sociedades latino-americanas começam a se inscrever neste processo de abertura, umas mais que outras, mas a educação ainda permanece vertical. O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação (FREIRE, 1979, p. 38).

A consciência bancária “pensa que quanto mais se dá mais se sabe”. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação (FREIRE, 1979, p. 38).

A utilização de pacotes educacionais e de uma educação bancária são grandes desafios presentes no currículo de muitas escolas e universidades pelo mundo ainda hoje. Obviamente, não há educação sem conteúdo, mas manipulá-lo de uma forma mecânica pode ser um grande equívoco no processo de ensino-aprendizagem. Uma das dimensões freireanas que combate essas práticas é a dialogicidade, isto é, um diálogo que se realiza numa posição horizontal, intervindo interdialogicamente, de forma intensa, provocando a ressignificação da realidade. Os assuntos que envolvem a Educação não podem ser discutidos por alguns; eles devem ser amplamente planejados e discutidos pelos atores que compõem a comunidade ao redor da escola e dentro dela, isto é, diretores, coordenadores, professores, alunos, pais e demais funcionários, além de outras pessoas próximas que desejarem participar e oferecer ajuda.

O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de quem estará o seu ensino, contra quem, a favor de quem, contra quem. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (FREIRE, 1992, p. 110).

E não se diga, com ranço aristocrático e elitista, que alunos, pais de alunos, mães de alunos, vigias, zeladores, cozinheiras, nada têm a ver com isto. Que a questão dos conteúdos programáticos é de pura alçada ou competência de especialistas que se formaram para o desenvolvimento desta tarefa. Este discurso é irmão gêmeo de um outro – o que proclama que analfabeto não sabe votar (FREIRE, 1992, p. 110-111).

Quanto aos assuntos que compõem uma escola numa perspectiva de educação popular, Paulo Freire ainda comenta:

O que me parece finalmente impossível, hoje como ontem, é pensar, mais do que pensar, é ter uma prática de educação popular em que, prévia e concomitantemente, não se tenham levado e não se levem a sério problemas como: que conteúdos ensinar, a favor de quem ensiná-los, a favor de quem, contra quem, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados? Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar um bate-papo inconseqüente cuja atmosfera ideal seria a do “deixa como está para ver como fica”? Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? Significa a crítica necessária à educação bancária que o educador que a faz não tem o que ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um professor que não ensina? Que é a codificação, qual o seu papel no quadro de uma teoria do conhecimento? Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase feita? Como superar a tentação basista, voluntarista, e como superar também a tentação intelectualista, verbalista, blablablante? Como trabalhar a relação linguagem-cidadania? (FREIRE, 1992, p. 135-136).

A criticidade é outra dimensão freireana indispensável à discussão do Currículo, pressupondo inserção crítica na realidade, devendo apreender contradições e conflitos, estando ativo num contexto emancipador, sempre indagando o quê e para quê é realizada determinada tarefa. Para Freire, educar é um ato político, que tem intencionalidade; educação nunca é uma prática neutra. Para ele, a educação deve estar alocada sob uma dimensão ética, em que o homem é um ser de relações.

Outra dimensão freireana que deve estar presente no Currículo é a alegria. Para Freire, toda descoberta do conhecimento é uma alegria, chamando “a boniteza do saber”, permeando rigorosidade com alegria; educação deve ser algo vivo e vibrante. Paralela a esta dimensão está a esperança, não uma esperança de esperar, mas uma esperança de esperançar, que criticamente leva o educando a agir. E por fim, a amorosidade, ligada à afetividade, aberta ao gosto de querer bem os alunos, de uma paixão pelo ato de ensinar e aprender.

O papel do Currículo na universidade atualmente é extremamente relevante. Apesar de possuir várias compreensões, um primeiro conceito está ligado ao sentido etimológico, sendo tudo aquilo que deve ser ensinado e aprendido num determinado período de tempo a fim de capacitar uma pessoa para determinada atividade profissional. Esse conteúdo a ser estudado está dividido em disciplinas justapostas por semestres ou anos e, mediante a aprovação, os alunos terão direito a um certificado que lhes permite exercer determinada profissão. O grande desafio dos professores e dos alunos é fazer uma integração entre essas disciplinas de modo a criar um bloco transdisciplinar, isto é, que todas as disciplinas estejam associadas e possam se comunicar. O que muitas vezes acontece é que o aluno, ao final do curso de graduação, sente alguns “vazios” entre as disciplinas, não consegue compreender porque teve de estudar determinado conteúdo, não vê relevância de determinada matéria em sua prática profissional. Ele não enxerga os patamares que foram alcançados, as disciplinas que serviram como pré-requisito para o estudo de outras, as conexões entre elas e a necessidade de todo um grupo de matérias para se chegar ao ponto onde ele se encontra agora.

Os problemas daí resultantes são muito bem conhecidos: os alunos mostram-se desinteressados e desmotivados pela matéria, o conhecimento é fragmentado e há a presença contínua, em todas as matérias e em todos os anos, da clássica pergunta: “Para que serve esta matéria?”. E nós professores, em lugar de entendermos essa dúvida como uma questão pertinente, em geral a criticamos como se nossos alunos quisessem apenas o pragmático. É um direito deles saber para que vai estudar aqueles conteúdos que lhe são propostos; é um dever nosso, de professor, responder adequadamente a essa dúvida (MASETTO, 2003, p. 70).

Se o aluno, ao se formar, não compreende essas relações, ele terá um conhecimento distribuído em compartimentos e terá a difícil missão de uni-los durante o exercício de sua profissão. Daí a extrema necessidade de um bom planejamento ao início de cada semestre, onde o colegiado de determinado curso possa discutir e traçar objetivos a serem alcançados, de que forma determinada disciplina pode colaborar com o desenvolvimento de outras, qual sua importância para o curso, quais as atividades a serem realizadas em conjunto, as relações que podem ser estabelecidas, enfim, a necessidade de um trabalho transdisciplinar entre os professores com a participação dos alunos.

O conceito crítico de currículo, tal como adotado nesta dissertação, inclui o “currículo oculto”, que significa em linhas simples e gerais, as práticas que ocorrem na universidade, mas que não estão presentes nas ementas das disciplinas, não são formais, não constam no plano de aulas. Normalmente, são situações que acontecem durante o curso e carecem ser tratadas, estando ou não expressas no currículo oficial da disciplina. Ao surgirem questionamentos ou a necessidade de fazer associações, os professores devem dispensar algum tempo para explicá-los, pois são convenientes para o prosseguimento do trabalho em sala.

[...] mesmo no plano comum da educação escolarizada as coisas não são tão simples: também desse lado iluminado há zonas de sombra, poderosas. Trata-se do conhecido currículo oculto, este conjunto seminivelado de valores e noções básicas que povoam todas as experiências e situações que ocorrem nas escolas, este conjunto de interações cotidianas e regulares que, mesmo ou exatamente porque não explicitadas nem tornadas conscientes, interpõem-se poderosas, ensinando e transmitindo valores que suplantam os conceitos e valores oficialmente expostos. Há uma tensão extraordinária nessa dissonância entre representações e valores claros, oficiais, e suas contrapartidas semi-ocultas, informais, indiscutidas (PUCCI, 1995, p. 127).

É importante discutir a abrangência do Currículo sobre a organização na área cognitiva e sobre os aspectos fundamentais da pessoa humana e profissional. O currículo não deve estar limitado às disciplinas e aos conteúdos do curso, mas também deve abranger os saberes, as competências, as habilidades, os valores, as atitudes e as intenções. O papel do currículo na universidade e na pesquisa é manter uma preocupação direta com as necessidades da sociedade, onde os alunos vão exercitar tudo aquilo que aprenderam. Deve estar atento às transformações que estão ocorrendo, como o mercado de trabalho está se posicionando, as tendências e exigências sobre os novos profissionais. Precisa também, para o bem da educação, sair da visão tecnicista, presente em muitas instituições de ensino superior, e partir para uma visão mais política e humanística, valorizando o trabalho coletivo e privilegiando a participação e o diálogo.

No que se refere à organização do currículo, suas características e objetivos, o educador Marcos Masetto afirma:

[...] organizar um currículo é definir as características que pretendemos que os profissionais formados por este curso desenvolvem quanto ao conhecimento, às habilidades humanas e profissionais e aos valores e atitudes; exige princípios claramente postos com relação à integração da teoria com a prática e à integração das áreas de conhecimento e, por conseguinte, das disciplinas e atividades propostas; impõe a definição de princípios para um trabalho docente colaborativo e integrado, e dos princípios que orientarão o processo de aprendizagem, a seleção de recursos e meios (técnicas), a seleção e organização dos conteúdos a serem tratados e o processo de avaliação. Não se poderá deixar de considerar a relação esperada entre os participantes do processo de aprendizagem (MASETTO, 2003, p. 69).

O Currículo é o coração do projeto político pedagógico (chamado de PPP) de uma instituição de ensino superior, pois é responsável por organizar e executar a programação das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, dentro de sua infraestrutura acadêmica, administrativa e pedagógica. Ele também está presente e orienta a política de contratação de docentes e funcionários, bem como seu aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional. Está presente também na política de formação de professores, procurando capacitar pessoas para o exercício da profissão docente preocupados em criar ricos ambientes de estudo e discussão, em que se possa adquirir conhecimento e habilidade para a construção de uma sociedade melhor.

[...] estamos comprometidos com a formulação de uma linguagem que possa contribuir para examinar o espaço da educação do professor como uma nova esfera pública, uma esfera que busque resgatar a idéia de democracia crítica como movimento social que defende o respeito à liberdade individual e à justiça social. Na verdade, desejamos remodelar a educação do professor enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano (MOREIRA e SILVA 2005, p. 140).

## CAPÍTULO 2 – O CONCEITO DE BARBÁRIE

“A alma bárbara, que dormita no fundo de nós, se trai por esse peso ontológico que a puxa para baixo, apesar dos esforços da educação, e a faz comprazer-se no lamaçal dos instintos” (MATTÉI, 2002, p. 20).

Para introduzir o conceito de barbárie, é necessário esclarecer o significado de civilidade. O conceito de civilidade deriva do vocábulo latino *Civitas*, *Civilis* (Cidade, Civil), do qual proveio Civilização, conceito tradicionalmente antagônico de barbárie. Civilidade são os atos que as pessoas adotam demonstrando mútuo respeito e consideração, através de códigos de ética e de regras de conduta; significa urbanidade, polidez. Quando essas características se ausentam, tem-se a barbárie, que também significa crueldade, ferocidade, violência, os que não se encaixam nos padrões de respeito estabelecidos. O termo barbárie é de origem grega, *βάρβαρος* ou *barbaros*, que significa não-grego, forasteiro. Eles tinham a seguinte expressão: "Πᾶς μὴ Ἕλλην βάρβαρος", que significava “todo não grego é um bárbaro”, referindo-se principalmente aos povos que compunham o Império Persa, uma vez que o idioma persa era entendido pelos gregos com uma sonoridade frequente de “bar-bar-bar”, numa espécie de onomatopeia. Bárbaro era um termo usado de maneira pejorativa que muitas vezes não condizia com a realidade da época. Ao conquistarem os territórios persas, os gregos ficaram surpresos com o avanço cultural daqueles povos. Posteriormente passaram a usá-lo em referência aos turcos e aos romanos.

Os romanos estabeleceram o império que por mais tempo dominou o mundo, entre 31-27 a.C. até 1453 d.C. A data de sua origem é um pouco controversa. Foi o império que conquistou mais terras, dividindo-se entre o Império Romano do Ocidente e do Oriente. O fim do Império Romano do Ocidente se deu em 476 d.C. com a tomada de Roma pelos Hérulos, povo germânico de origem escandinava. O fim do Império Romano Oriental, também chamado de Império Bizantino se deu com a queda de Constantinopla em 1453 d.C.. Para os romanos, o termo ‘bárbaro’ designava os povos que habitavam fora de suas fronteiras e que não falavam latim. Eram formados por tribos distintas umas das outras, posicionando-se em diferentes lugares da Europa, no norte da África e no Oriente Médio, circundando o território romano. Os povos bárbaros somavam pelo menos 22 povos ou tribos: Alanos, Anglos, Alamanos (ou Suábios), Burgúndios (ou Borgúndios), Cartagineses, Celtas, Francos, Frísios, Germanos, Godos, Ostrogodos, Visigodos, Hérulos, Hunos, Lombardos, Lusitanos, Rúgios, Saxões, Suevos, Tribos Teutônicas, Vândalos e Vikings.

As relações entre os romanos e os povos que faziam fronteira com o império eram amistosas em virtude principalmente de interesses comerciais. Essas relações pacíficas foram se enfraquecendo e se extinguiram no século IV quando os bárbaros promoveram violentas invasões na Europa Central, sendo liderados inicialmente pelos Hunos, que pressionaram outras tribos bárbaras a invadir o território romano e buscar campos férteis para a agricultura, riquezas e um clima mais agradável. Os Hunos são considerados pelos historiadores como uma das tribos mais violentas que existiram entre os bárbaros, ávidos por guerras e pilhagens. As invasões bárbaras coincidiram com um período de grande crise econômica no Império Romano, provocada principalmente pelo longo período de inflação promovida pelos imperadores, escassez de mão de obra escrava e medidas econômicas desastrosas.

A prática da barbárie é tão antiga quanto o homem. Com o passar do tempo, o conceito de barbárie ganhou um sentido muito mais extenso e metafórico. O termo barbárie passou a ser utilizado para referir-se a todas as formas de exercício da violência social. A história descreve acontecimentos terríveis. Um exemplo clássico foi a Inquisição, período em que aproximadamente 9 milhões de pessoas foram perseguidas, torturadas e mortas, inclusive queimadas, a pena capital mais praticada. A Inquisição foi criada no século XII pela igreja para combater o sincretismo entre alguns poucos grupos religiosos, mas depois se expandiu em território e prática. Os condenados eram responsabilizados por uma “crise na fé”, isto é, pelas pestes, doenças, misérias e desastres naturais que aconteciam na época. Incrível é que séculos depois a Inquisição ainda existe, agora sob o nome “Congregação para a doutrina da fé”, mas não com a mesma força e prática de antigamente. Outro exemplo foram as Cruzadas, movimento militar religioso que ocorreu durante os séculos XI e XIII, que partia da Europa rumo à região da Palestina, com o objetivo de conquistar, ocupar e manter o domínio territorial de Jerusalém. Na época, a região da Palestina era controlada pelos turcos muçulmanos, que chamavam esse movimento de “invasões francas”. Os cruzados eram assim chamados em virtude da vestimenta que usavam, com uma cruz estampada em seu peitoral e em suas bandeiras. Em geral, as pessoas que aderiam ao movimento diziam estar sob penitência. Havia também aqueles que desejavam pagar alguma promessa ou alcançar alguma graça. Historiadores calculam em 2 milhões o número de mortos durante as várias cruzadas empreendidas. Ademais, cabe registrar que o século XX ficou manchado por duas guerras mundiais, que sozinhas mataram aproximadamente 80 milhões de pessoas, sem contar aquelas que ficaram inutilizados permanentemente.

Além das duas guerras mundiais mencionadas, a humanidade enfrentou uma série de conflitos, entre os quais podemos citar: a Guerra dos Balcãs (1912-1913), Guerra Civil Russa (1918-1922), a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), a Guerra Fria (1948-1989), a Guerra da Coreia (1950-1953), a Guerra do Vietnã (1964-1973), a Guerra Irã-Iraque (1980-1988), a Guerra das Malvinas (1982) e a Guerra do Golfo (1990-1991), além de muitas outras, principalmente na África e em partes da Europa Oriental, motivadas por questões de independência de territórios. Mais recentemente o mundo assistiu a Guerra do Iraque (2003-2011) e a invasão do Afeganistão pelos Estados Unidos (desde 2001 e ainda em curso), também chamada de Guerra contra o Terrorismo pelos americanos, além dos conflitos que estão depondo uma série de ditaduras no norte da África e na região do Oriente Médio.

Cabe comentar também a questão da Palestina, o conflito entre árabes e israelenses, que ainda não foi completamente resolvido. Apesar das várias demarcações de terra e dos vários acordos de paz, os habitantes dessa região ainda vivem em clima de tensão e medo, com ataques de ambas as partes e muitos mortos e feridos anualmente. O impasse parece não ter fim.

Fica claro que os conflitos armados sempre estiveram presentes dentro da história da humanidade, sendo motivados por muitos interesses, dentre eles o poder, a busca por mais territórios, independência, vingança, ganância, diferenças ideológicas, religiosas e étnicas.

Como mencionado no capítulo 1, a fundação do Brasil se sucedeu em meio a uma situação de tensão entre os conquistadores europeus e os índios. Com a chegada dos portugueses, foi implantado um projeto eurocêntrico (etnocêntrico). A princípio foram tomadas atitudes para conquistar o território, seguidas posteriormente das ações de colonização e implantação de uma organização política, jurídica, cultural, social e econômica. Por fim, deu-se a evangelização através da catequese. A conquista por todo o território sul-americano não foi pacífica, milhões de índios perderam suas vidas por se negarem a entregar a terra em que viviam e praticar uma nova religião e cultura. Nestes pouco mais de cinco séculos de história o Brasil enfrentou muitos conflitos com perfis de guerras civis, os quais, curiosamente, não recebem essa nomenclatura por parte dos historiadores. Entre eles podemos citar: Farroupilha (1835-1845), Sabinada (1837-1838), Balaiada (1838-1941), Canudos (1896-1897) e a Revolução de 1932 (ou Guerra Paulista), motivadas principalmente pelas questões de poder político, territorial e diferenças ideológicas.

## 2.1 As contribuições de Theodor Adorno para pensar a barbárie ontem e hoje

Para melhor compreendermos o que significa o termo barbárie, vamos nos remeter ao pensamento do filósofo alemão Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno (1903-1969), que na história do pensamento educacional contemporâneo apresenta a seguinte definição:

[...] a barbárie existe em toda parte em que há regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física (ADORNO, 1995, p. 160).

Adorno é considerado um dos expoentes da Escola de Frankfurt, juntamente com Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, e Jürgen Habermas, sendo respeitado mundialmente por sua obra voltada ao pensamento crítico. Nascido em Frankfurt, Adorno pertencia a uma família abastada. Desde pequeno, foi encorajado a desenvolver seus dotes intelectuais e musicais possuindo formação em Filosofia, Musicologia, Psicologia e Sociologia. Na juventude, teve contato direto com intelectuais como Bertold Brecht, Kurt Weil, Carl Grünberg, que muito o ajudaram em sua formação. Durante seu período de graduação, escreveu uma série de artigos, exercendo plenamente suas atividades críticas e colaborando com periódicos de vanguarda. Com apenas 28 anos, conquistou seu título de doutorado e passou a ser professor de Filosofia da Escola de Frankfurt. Curiosamente, sua tese foi publicada em 30 de janeiro de 1933, o mesmo dia em que Adolf Hitler tomou posse como Chanceler da Alemanha, o que para muitos alemães significou “o dia em que a República morreu” (ZUIN, PUCCI e RAMOS DE OLIVEIRA, 2001).

Em 1932, Adorno participou do primeiro número da revista *Zeitschrift* do Instituto de Pesquisa Social. A partir de então, lança diversos artigos sobre a situação social da música, análises sociológicas, tecno-musicais e estéticas que permitem observar a estrutura musical, traçando linhas básicas de uma estética materialista da música como modelo para a prática filosófica. Pesquisadores como Erich Fromm, Horkheimer, Marcuse e Benjamin, entre outros, também eram contribuintes do instituto e da revista. Porém, com a Alemanha sendo dominada por Hitler e o nazismo implantando suas práticas de perseguição e medo, o Instituto de Pesquisa Social é fechado e se transfere para Genebra, na Suíça, onde foi denominado *SociétéInternationale de Recherches Sociales*, sob direção de Horkheimer e Pollock. Na Alemanha, assim como em outras partes do mundo onde a ditadura foi implantada, os pesquisadores, artistas e professores foram os primeiros a serem vigiados e alguns até perseguidos e presos.

Com a tomada do poder pelos nazistas, inicia-se o período de barbárie. Os horizontes se estreitam ameaçadoramente de início e sangramento a seguir. O Instituto de Pesquisa Social é imediatamente considerado hostil aos interesses do Estado e fechado por ordem direta da Gestapo, que confisca o prédio e sua biblioteca composta por mais de sessenta mil volumes. Seus integrantes sentem as coerções ameaçadoras fechando-se sobre suas atividades e suas próprias sobrevivências físicas. O governo nazista cassa Max Horkheimer, Paul Tillich, Karl Mannheim e Hugo Sinzheimer demitindo-os dos cargos universitários em Frankfurt e retirando-lhes direitos políticos. Adorno está ameaçado por suas idéias e por sua descendência judia pelo lado paterno. Os judeus começavam a perder seus direitos civis. Em Frankfurt viviam cerca de trinta mil judeus em 1925, em Berlim, quase duzentos mil. Explodia a violência do anti-semitismo (ZUIN, PUCCI e RAMOS DE OLIVEIRA, 2001, p. 30).

A princípio, Theodor Adorno acreditava que a crise enfrentada pela Alemanha era momentânea, resolvendo permanecer no país mesmo vendo seus colegas pesquisadores sendo perseguidos pelo regime. Com o surgimento de leis que dão legalidade às práticas de barbárie, resolve partir para o exílio, primeiramente na Inglaterra, onde permanece como professor da Universidade de Oxford até 1938, e depois em Nova York, nos Estados Unidos, onde desempenha atividades no *Radio Research Project*, na Universidade de Princeton, sob a direção de Paul Lazarsfeld, além de atividades ligadas ao Instituto de Pesquisa Social sediado na Europa. O exílio causa em Adorno o sentimento de estranheza e de lucidez do excluído, o que, simultaneamente à convivência com a sociedade democrática de massa norte-americana, provoca a vontade de refletir a respeito do caráter sociológico e filosófico do homem, que são a base de sua produção acadêmica. A data que marca o início da II Guerra Mundial é 1 de setembro de 1939, quando Hitler e o exército alemão invadem a Polônia e posteriormente declaram guerra contra a França e o Reino Unido.

É interessante e intrigante como a Alemanha, altamente desenvolvida política, social e economicamente, um dos principais centros de cultura, de crítica e de esclarecimento da Europa naquela época, se deixa levar pela ideologia e práticas nazistas, sem contestar, sem se rebelar. Tudo acontecendo à vista de todos, multidões apoiando medidas preconceituosas, de exclusão e de extermínio. Conforme a filósofa política Hanna Arendt (1906-1975), foi incrível a mentira contada por Hitler e a aceitação da sociedade para a promoção da guerra.

[...] Durante a guerra, a mentira que mais funcionou com a totalidade do povo alemão foi o slogan “a batalha pelo destino do povo alemão” (*der Schicksalskampf des deutschen Volkes*), cunhado por Hitler ou por Goebbels, e que tornou mais fácil o auto-engano sob três aspectos, sugeria, em primeiro lugar, que a guerra não era guerra; em segundo, que fora iniciada pelo destino e não pela Alemanha; e, em terceiro, que era questão de vida ou morte para os alemães, que tinham de aniquilar seus inimigos ou ser aniquilados (ARENDR, 2000, p. 65).

Incrível também a passividade submissa dos judeus perante as atrocidades que estavam sendo cometidas, a marcha silenciosa para a tortura, para o fuzilamento e para os campos de concentração. Parece que estavam anestesiados, sem forças, sem vida. Poucos reagiram. Parafraseando o verso bíblico do livro de Isaías, “foram oprimidos e afligidos, mas não abriram a boca; como cordeiros foram levados ao matadouro e como ovelhas mudas perante os seus tosquiadores, não abriram as suas bocas” (BÍBLIA, 1993, p. 499).

[...] Quando perguntaram a Eichmann como ele conseguia conciliar seus sentimentos pessoais e sobre os judeus com o anti-semitismo aberto e violento do Partido a que se filiara, ele respondeu com um provérbio: “Nada é tão quente para se comer, como era ao cozer” – provérbio que andava na boca de muitos judeus também. Eles viviam num paraíso ilusório, no qual, durante alguns anos, até mesmo Streicher falava de uma “solução legal” para o problema judeu. Para retirá-los desse engano, foi preciso levar a cabo os *pogroms* organizados em novembro de 1938, a *Kristallnacht* ou Noite dos Cristais, em que 7500 vitrines de lojas judaicas foram quebradas, todas as sinagogas foram incendiadas e 20 mil judeus foram levados para campos de concentração (ARENDDT, 2000, p. 51).

É importante deixar claro que o povo alemão, de modo geral, apoiava o governo de Hitler, mas também havia pessoas contrárias ao regime. Muitos foram silenciados e não poucos perderam a vida por questionar e enfrentar o governo nazista. Conforme Arendt,

[...] havia na Alemanha indivíduos que desde o começo do regime e sem jamais fraquejar se opuseram a Hitler; ninguém sabe quantos eram – talvez 100 mil, talvez muito mais, talvez muito menos – porque suas vozes nunca foram ouvidas. Podiam ser encontrados por toda parte, em todos os estratos da sociedade, entre as pessoas simples, assim como entre os educados, em todos os partidos, talvez mesmo nas alas do NSDAP. Pouquíssimos eram conhecidos publicamente [...]. Poucos ainda levavam a sério um juramento e preferiam, por exemplo, renunciar a uma carreira acadêmica do que jurar em nome de Hitler. Um grupo mais numeroso era de trabalhadores, principalmente em Berlim, e de intelectuais socialistas que tentaram ajudar os judeus que conheciam. Houve, finalmente, os dois rapazes camponeses cuja história é relatada em *Der Lautlose Aufstand* (1953), de Günther Weisenborn, que foram convocados pela SS no final da guerra e se recusaram a assinar os papéis; os dois foram condenados à morte, e no dia de sua execução escreveram uma última carta a suas famílias: “preferimos morrer do que carregar em nossas consciências coisas tão terríveis. Sabemos o que a SS tem de fazer”. A posição dessa gente, que nada fez em termos práticos, era completamente diferente da dos conspiradores. Sua habilidade de distinguir o certo do errado permanecia intacta, e eles nunca tiveram nenhuma “crise de consciência”. Por ter havido pessoas assim entre os membros da resistência, mas dificilmente eles seriam mais numerosos nas fileiras dos conspiradores do que entre as pessoas em geral. Só numa ocasião, num gesto único, desesperado, esse elemento mudo e inteiramente isolado se manifestou publicamente; foi quando os Scholl, dois estudantes da Universidade de Munique, irmão e irmã, sob a influência do professor Kurt Huber, distribuíram os famosos folhetos em que afinal chamaram Hitler daquilo que era de fato – “assassino de massa” (ARENDDT, 2000, p. 119-120).

Conforme Hanna Arendt, a logística nazista para aniquilar os judeus e tomar posse de seus bens era a seguinte:

[...] Em país após país, os judeus tinham de se registrar, eram reunidos e deportados, sendo os vários carregamentos dirigidos para um ou outro centro de extermínio no Leste, dependendo da capacidade relativa de cada um no momento; quando um trem carregado de judeus chegava a um centro, os mais fortes eram escolhidos para trabalhar, muitas vezes operando a máquina de extermínio, e todos os outros eram imediatamente mortos. Ocorriam problemas, mas pequenos. O Ministério das Relações Exteriores mantinha contato com as autoridades dos países estrangeiros que não estavam ocupados nem eram aliados dos nazistas, para pressioná-los a deportar seus judeus ou, conforme o caso, impedir que os evacuassem para o Leste desordenadamente, fora de seqüência e sem a devida consideração pela capacidade de absorção dos centros de extermínio [...]. Os peritos legais elaboravam a legislação necessária para tornar apátridas as vítimas, o que era importante sob dois aspectos: tornava impossível para qualquer país inquirir sobre o destino deles, e permitia que o Estado em que residiam confiscasse sua propriedade. O Ministério das Finanças e o Reichsbank se preparavam para receber um vasto butim de toda a Europa, inclusive relógios e dentes de ouro. Tudo isso era classificado no Reichsbank e depois mandado para a Casa da Moeda prussiana. O Ministério dos Transportes providenciava os vagões ferroviários necessários, geralmente trens de carga, mesmo em tempos de grande escassez de equipamentos, e providenciava para que os horários de deportação não entrassem em conflito com o horário de outros trens. Eichmann e seus homens informavam aos Conselhos de Anciãos Judeus quantos judeus eram necessários para encher cada trem, e eles elaboravam a lista de deportados. Os judeus se registravam, preenchiam inúmeros formulários, respondiam páginas e páginas de questionários referentes a suas propriedades de forma que pudessem ser tomadas mais facilmente; depois se reuniam no pontos de coleta e embarcavam nos trens. Os poucos que tentavam se esconder ou escapar eram recapturados por uma força policial judaica especial. No entender de Eichmann, ninguém protestou, ninguém se recusou a cooperar. “Immerzufahrenhier die LeutezuihremeigenenBegräbnis” (Dia após dia, as pessoas aqui partem para seu próprio funeral), como disse um observador judeu em Berlim (ARENDDT, 2000, p. 130-132).

O mundo enfrentava sua guerra mais sangrenta e Adorno sentiu os horrores dessa crise, em que parte de sua família foi dizimada pelo nazismo. O saldo final do conflito era de 60 milhões de mortos. Só de judeus foram 6 milhões, num ritual sacrificial chamado de Holocausto. Com a vitória dos Aliados, em 1945, dá-se início ao processo de reconstrução da Europa. Muitas cidades, indústrias, escolas foram completamente destruídas e precisavam ser reconstruídas. Só em 1950 Theodor Adorno retorna para a Alemanha, juntamente com Max Horkheimer, onde são nomeados professores catedráticos do Departamento de Filosofia da Universidade Johann Wolfgang Goethe, em Frankfurt. Intelectuais como Alfred Schmidt, Jürgen Habermas, Ludwig Von Friedburg, Rolf Tiedemann e Christoph Oehler compõem o quadro de professores e contribuem com novas pesquisas. Em 1967 Adorno assume a direção do Instituto de Pesquisa Social em virtude da aposentadoria de Max Horkheimer, onde permanece até 1969, quando morre subitamente na Suíça, durante suas férias.

Theodor Adorno foi um dos críticos mais ferrenhos da postura política adotada pelo governo alemão naquela época. Para ele, a educação é estratégica e só através dela pode-se “desbarbarizar” o ser humano.

[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar mais ainda o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 1995, p. 155).

Sigmund Freud (1856-1939), médico neurologista judeu austríaco, considerado o pai da psicanálise, disse certa vez: “A renúncia progressiva dos instintos parece ser um dos fundamentos do desenvolvimento da civilização humana” (ADORNO, 1995). Ele também é conhecido por suas teorias sobre os mecanismos de defesa e sobre a repressão psicológica. Seus estudos foram os pioneiros acerca do inconsciente e suas motivações. Adorno foi influenciado por Freud, citando-o no momento de definir a origem de barbárie na mente humana da seguinte forma:

[...] Freud fundamentou de um modo essencialmente psicológico a tendência à barbárie e, nesta medida, sem dúvida, acertou na explicação de uma série de momentos, mostrando, por exemplo, que por intermédio da cultura as pessoas continuamente experimentam fracassos, desenvolvendo sentimentos de culpa subjacentes que acabam se traduzindo em agressão. Tudo isto é muito procedente, tem uma ampla divulgação e poderia ser levado em conta pela educação na medida em que ela finalmente leva a sério as conclusões apontadas por Freud, em vez de substituí-las pela pseudo-profundidade de conhecimentos de terceira mão (ADORNO, 1995, p. 163-164).

Para Freud, “a inteligência é o único meio que possuímos para dominar os nossos instintos”. No mundo veloz e competitivo em que vivemos, com pessoas agitadas e se desdobrando para resolver demandas pessoais, observa-se um grande sentimento de inquietude. Observa-se também a tensão perante as exigências do mundo moderno, no trato entre as pessoas e no conduzir da vida. Os instintos primitivos de defesa se afloram, mesmo nas pessoas mais aculturadas e capazes. Isso permite dizer que a barbárie não é um sentimento ou uma prática de determinada classe ou grupo de pessoas, ela está presente em toda a sociedade, de maneira generalizada.

Ainda parafraseando Freud, Theodor Adorno afirma que “todos temos nossa parcela de culpa na sociedade em que vivemos, uma vez que mostramos nossos traços primitivos de barbárie em nossas ações” (ADORNO, 1995).

[...] o conhecimento psicológico defendido como teoria justamente por Freud, cujas reflexões acerca dessas questões ambos nos revelamos impressionados, encontram-se em concordância também com a possibilidade de sublimar de tal modo os chamados instintos de agressão, acerca dos quais inclusive ele manifestou concepções bastante diferentes durante sua vida, de maneira que justamente eles conduzam a tendências produtivas. Portanto, creio que na luta contra a barbárie ou em sua eliminação existe um momento de revolta que poderia ele próprio ser designado como bárbaro, se partíssemos de um conceito formal de humanidade. Mas já que todos nós nos encontramos no contexto de culpabilidade do próprio sistema, ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça (ADORNO, 1995, p. 158).

A barbárie não é apenas sinônimo de guerras. Muitas situações de barbárie estão presentes em nosso meio atualmente. Cenas de degradação humana e violência são comuns. Não nos comove mais pessoas sofrendo nas ruas, doentes, mendigando, morrendo. O grande problema não é apenas a degradação humana e sim a indiferença e a quase extinção de suas relações. A desigualdade social é mais grave a cada dia. A maior parte da renda mundial gerada fica nas mãos de uma minoria de pessoas. É difícil conceber que no mundo de hoje exista fome. Com tantas áreas férteis, pessoas capacitadas, avanços em tecnologia e subsídios governamentais, como explicar um bilhão de famintos, o que significa uma em cada sete pessoas? Hoje a violência não é um problema dos grandes centros, ela também está presente no campo. Como explicá-la? Seriam fatores econômicos? De ordem social, de comunicação? Seria a formação cultural do indivíduo?

A poetisa Sophia de Mello Breyner descreve em sua poesia “Data”, uma amostra do momento pelo qual passamos.

#### **Data**

Tempo de solidão e de incerteza  
Tempo de medo e tempo de traição  
Tempo de injustiça e de vileza  
Tempo de negação

Tempo de covardia e tempo de ira  
Tempo de mascarada e de mentira  
Tempo de escravidão

Tempo dos coniventes sem cadastro  
Tempo de silêncio e de mordaza  
Tempo onde o sangue não tem rasto  
Tempo da ameaça

(BREYNER, 1970, p. 35)

Um conceito muito utilizado por Adorno e pelos pesquisadores frankfurtianos era o conceito de “frieza burguesa”. Em seu texto “Educação após Auschwitz”, Adorno escreve da seguinte forma: “Se os homens não fossem [...] profundamente indiferentes ao que acontece com todos os demais [...] então Auschwitz não teria sido possível” (ADORNO, 1986). A questão em jogo é a maneira como a humanidade tem agido, a frieza em relação ao próximo, a omissão, a falta de sentimento de compaixão, de reconhecimento que é carne da mesma carne. O amor pelo dinheiro e os bens materiais tem a cada dia afastado as pessoas, ricos e pobres, os que tem e os que não tem, os que podem e os que não podem, num movimento de desprendimento umas das outras. Para Adorno, essa situação é real, onde cada um vale o que ganha.

Neste país, não há nenhuma diferença entre o destino econômico e o próprio homem. Todo o mundo é o que é sua fortuna, sua renda, sua posição, suas chances. Na consciência dos homens, a máscara econômica e o que está debaixo dela coincidem nas mínimas ruguinhas. Cada um vale o que ganha, cada um ganha o que vale. Ele aprende o que ele é através das vicissitudes de sua vida econômica. Ele não se conhece de outro modo. Se a crítica materialista da sociedade objetou outrora o idealismo que não é a consciência que determina o ser, mas é o ser que determina a consciência, que a verdade sobre a sociedade não será encontrada nas concepções idealistas que ela elaborou sobre si mesma, mas em sua economia, a autoconsciência dos contemporâneos acabou por rejeitar semelhante idealismo. Eles julgam seu próprio eu segundo o valor de mercado e aprendem o que são a partir do que se passa com eles na economia capitalista. Seu destino, por mais triste que seja, não lhes é exterior, eles o reconhecem. Despedindo o chinês, “Disse com a voz velada de tristeza: Meu amigo a sorte não me sorriu neste mundo. Para onde vou? Vou para as montanhas. Busco sossego para meu coração solitário” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 197).

Diariamente ao ligarmos a TV ou abrirmos um jornal vemos e lemos notícias de violência das mais variadas formas. Já nos acostumamos com elas, são rotineiras, são consideradas normais. Para alguns, essas notícias não causam mais nenhum efeito, nenhum sentimento de dor, são fatos que estão longe do alcance. Quando Adorno relaciona a indiferença das pessoas à ocorrência de Auschwitz ele quer dizer: 1) as pessoas se importam apenas com aqueles aos quais se sentem ligadas por laços sanguíneos e/ou afetivos, os mais próximos; 2) a estrutura da sociedade burguesa não se fundamenta “na atração entre os homens”, como pensava Aristóteles em sua Política, mas sim “na busca do interesse próprio de cada um contra os interesses de todos os outros” (PUCCI, 2012).

O que os sádicos diziam às suas vítimas nos campos de concentração, ‘Amanhã você vai sair como fumaça por essa chaminé e se mover em espirais em direção ao céu’, designa a indiferença da vida de todo indivíduo, uma indiferença para a qual se dirige toda a história (ADORNO, 2009, p. 300).

A esta frase, Pucci em seu artigo “Theodor Adorno e a frieza burguesa em tempos de tecnologias digitais” faz o seguinte comentário:

Nessa citação, Adorno agrega uma nova conotação ao conceito de frieza burguesa. A atitude dos sádicos de Auschwitz caracteriza a “indiferença da vida de todo indivíduo, uma indiferença para a qual se dirige toda a história”. Ou seja, a atitude bárbara dos sádicos de Auschwitz, que nos horroriza, é-nos por demais familiar, pois se faz presente continuamente em nossa vida, é um *principium* que norteia a história das nações, das classes, dos gêneros, dos indivíduos construtores desta sociedade capitalista globalizada. Na análise, transformamo-nos em expectador dos acontecimentos, das desgraças dos não-idênticos. Expectador: o que olha, observa, acompanha, mas não se move, não se toca, não se envolve. Enquanto expectador, o indivíduo oscila entre a ataraxia involuntária e o embrutecimento (PUCCI, 2012, p. 11).

Para Adorno, o amor, uma característica genuinamente humana, tem sido amplamente substituído pela produção e reprodução da frieza, ocasionando os atos de barbárie que tem confeccionado páginas lamentáveis de nossa história.

Não me entendam mal. Não quero pregar o amor. Penso que a sua pregação é vã: ninguém teria inclusive o direito de pregá-lo, porque a deficiência de amor, repito, é uma deficiência de todas as pessoas, sem exceção, nos termos em que existem hoje. Preguar o amor pressupõe naqueles a quem nos dirigimos uma outra estrutura do caráter, diferente da que pretendemos transformar. Pois as pessoas que devemos amar são elas próprias incapazes de amar e por isto nem são tão amáveis assim. Um dos grandes impulsos do cristianismo, a não ser confundido com o dogma, foi apagar a frieza que tudo penetra. Mas essa tentativa fracassou; possivelmente porque não mexeu com a ordem social que produz e reproduz a frieza. Provavelmente até hoje nunca existiu aquele calor humano que todos almejamos, a não ser durante períodos breves e em grupos bastante restritos, e talvez entre alguns selvagens pacíficos (ADORNO, 1995, p. 124-125).

Numa marcação do período mais atual em que vivemos podemos observar que os exemplos de barbárie são muitos e extremamente significativos: nas questões econômicas, ambientais, sociais, políticas e culturais, entre outras, não podendo nos esquecer da barbárie na educação, assunto central deste trabalho de pesquisa.

#### a) Barbárie Econômica

O capitalismo tem impregnado o mundo com as palavras “competitividade” e “lucro”. Faz-se de tudo para ser líder de mercado, para se alcançar metas. Observa-se também uma enorme onda de aglutinações de empresas, os grandes incorporando os pequenos. É o imperialismo das multinacionais, ditando as regras, tendências, preços, sufocando os pequenos produtores e comerciantes, causando rivalidades, diminuição dos postos de trabalho e uma infinidade de outras consequências negativas.

Desde 2008, o mundo vem enfrentando uma grave crise econômica, atingindo principalmente os Estados Unidos e países da Europa. Um resultado previsível diante da corrida desenfreada pelos lucros aliada a má gestão administrativa de governos e empresas privadas, principalmente bancos. O motivo da falência de algumas instituições financeiras americanas se deve ao fato de que desde 2001 elas vinham realizando empréstimos com pequenas taxas de juros para a compra da casa própria, mas o não pagamento das hipotecas provocou uma grave crise financeira em cascata, atingindo muitos setores da economia americana. O não pagamento aconteceu em virtude da elevação das taxas de juros em 2005, numa tentativa do governo americano em tentar frear a alta da inflação. Na Europa, países como Grécia, Portugal e Espanha têm enfrentado muitas dificuldades em administrar suas finanças, promovendo uma série de cortes nos gastos públicos, congelamento de salários e aumento de impostos. Essas medidas de austeridade tem causado uma série de protestos nesses países, alguns extremamente violentos. Países como Alemanha, Inglaterra e França, com economia mais sólida, tem procurado ajudar os países em dificuldades, pois a economia desses interfere diretamente na saúde financeira da União Europeia e conseqüentemente, na economia mundial. Bauman comenta os recentes acontecimentos na economia e o “efeito da bolha” que o capitalismo emprega em suas múltiplas facetas da seguinte forma:

No número de 4 de dezembro de 2008 da *New York Books Review*, no artigo intitulado “The Crisis and What to Do About It”, George Soros, brilhante especialista econômico e praticante das artes do marketing, apresentava o percurso das aventuras capitalistas como uma sucessão de “bolhas” que, em regra, se expandem muito além de sua capacidade e explodem assim que atingem o limite de resistência. [...] A atual contração do crédito não é um sinal do fim do capitalismo, mas apenas da exaustão de mais um pasto. A busca de novas pastagens terá início imediatamente, alimentada, como no passado, pelo Estado capitalista, por meio da mobilização forçada de recursos públicos (usando os impostos, em lugar do poder de sedução do mercado, agora abalado e temporariamente fora de operação) (BAUMAN, 2010, p. 10).

Outro exemplo de barbárie econômica é a guerra cambial existente. Com o objetivo de acelerar a produção industrial e conseguir maiores ganhos de exportação a China e mais recentemente os Estados Unidos, têm desvalorizado artificialmente suas moedas, numa prática agressiva contra os países mais pobres e devedores. Em meio a essa peleja entre chineses e americanos, os produtos produzidos aqui no Brasil perdem interesse comercial e a dívida que temos tende a aumentar. A longo prazo, com a queda nas exportações, poderá haver diminuição da produção, ondas de desemprego e uma inevitável crise econômica. No decorrer desta pesquisa mais questionamentos serão levantados sobre o capitalismo, sua maneira de operar e as conseqüências negativas produzidas em todo o mundo.

## b) Barbárie Ambiental

Em meio à corrida pelo progresso, o mundo e, principalmente os países mais ricos, mantém acelerado consumo das reservas naturais para a manutenção de sua produção industrial, principalmente fontes combustíveis como petróleo e seus derivados. Muitos cientistas afirmam que o planeta pode entrar em colapso em até 40 anos. Comida, água e florestas estão em processo de esgotamento, causando fome, conflitos sociais e extinção de muitas espécies. Segundo o relatório da ONU através do PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente) divulgado em 2011, a demanda por recursos naturais até 2050 pode triplicar e causar um impacto catastrófico sobre o meio ambiente. O documento destaca que "chegou o momento de reconhecer os limites dos recursos naturais disponíveis para apoiar o desenvolvimento humano e o crescimento econômico", e acrescenta que "o mundo já está ficando sem recursos acessíveis e de alta qualidade de materiais tão essenciais como petróleo, cobre e ouro" (ONU, 2011). Para tentar reverter essa situação, o relatório sugere a urgência em mudanças significativas nas políticas públicas, no comportamento empresarial e nos padrões de consumo, principalmente na diminuição do uso de fontes energéticas não renováveis.

Paralelamente ao consumo desenfreado de reservas naturais está a poluição produzida pelo homem. Somos uma sociedade que atravessa uma grave crise ecológica. Poluímos o ar com a descarga de gases poluentes provenientes de combustíveis fósseis. Poluímos a água com os dejetos de esgoto e lixo, sem contar os inúmeros acidentes ambientais, principalmente os vazamentos de óleo de bacias e navios petroleiros. Poluímos o solo através da contaminação por agrotóxicos, fertilizantes e produtos químicos, além do descarte incorreto de lixo. A poluição que produzimos individual e coletivamente tem trazido danos permanentes e irreversíveis ao meio-ambiente. É notória a diminuição e extinção de espécies animais e vegetais, principalmente pela destruição de seus ecossistemas por causa da intervenção humana, seja ela através da poluição, mas também pela caça predatória, pelos desmatamentos, pelas queimadas e tantas outras práticas agressivas.

Em nossa época percebe-se uma mudança de atitude por parte das pessoas no que se refere ao assunto Meio-Ambiente, num processo individual e coletivo voltado para o desenvolvimento sustentável do planeta. Grande responsabilidade recai sobre a geração presente, pois com tal consumo e descarte de poluentes se prevê um cenário de colapso e insustentabilidade num futuro próximo.

### c) Barbárie Social

No Brasil, os índices de violência urbana são considerados altíssimos, incluindo violência praticada nas ruas (como assaltos, furtos, sequestros etc.) e de violência doméstica (práticas agressivas entre familiares, principalmente contra os parceiros e os filhos). As causas são inúmeras e variadas, mas pode-se apontar o desrespeito, a prepotência, os acessos de ira e as crises psicológicas como as principais. Normalmente, a violência pode ser interpretada como uma resposta ao que o diálogo não foi capaz de solucionar. Em um clima de extrema rivalidade, agitação, descontrole e desrespeito, o ser humano não consegue se controlar e tende a reagir violentamente. Dentro desse cenário nebuloso, somado ao consumo de drogas e bebidas alcoólicas, potencializam-se atitudes intempestivas. Outro ingrediente explosivo é a destruição dos valores morais e os princípios, tornando as pessoas irreverentes, irresponsáveis, imprudentes e inconsequentes.

No que se refere à violência doméstica, podemos mencionar o abuso sexual contra crianças e contra a mulher, ofensas verbais, agressões físicas, maus tratos e o abandono como os principais exemplos. Segundo o “Mapa da Violência 2012”, relatório que foi produzido com base nos dados fornecidos pelo Ministério da Justiça e do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde, mais de 43 mil mulheres morreram na última década em função de violência familiar. Em 65% dos casos de agressão denunciadas, a autoria foi do namorado, do atual marido ou do ex e 70% das agressões ocorreram no ambiente familiar, na própria residência da vítima. Em 56% dos casos, a força corporal e as agressões físicas foram os meios utilizados, seguidos por ameaças verbais (22,4%), uso de objetos cortantes/perfurantes (8,2%), uso de objetos contundentes, que podem ser pedaços de madeira ou ferro (4,8%) e enforcamento (3,8%). Em 2011 foram atendidas pelo SUS (Sistema Único de Saúde) aproximadamente 40 mil crianças, sendo 40% delas em virtude de violência física e 20% por violência sexual (WAISELFISZ, 2011). Cabe mencionar que muitas agressões, talvez a maioria dos casos, não são denunciadas ou a vítima não passa por atendimento médico, de modo que as informações acabam não sendo armazenadas e não compõem os dados estatísticos sobre a violência.

Segundo o Estudo Global de Homicídios de 2011, documento produzido pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes (UNODC), o Brasil foi recordista mundial de violência urbana, com 43.909 pessoas assassinadas, seguido por Índia (40.752) e México (20.585). A maior parte dos crimes com mortes ocorreram com uso de arma de fogo,

sendo homens e jovens as vítimas mais comuns. Conforme o relatório, nos países onde há desigualdade social, poucos ricos e predominância de pobres, a violência pode aumentar drasticamente (ONU, 2011). Segundo o “Mapa da Violência 2012”, mais de 1 milhão de pessoas morreram vítimas de violência nos últimos 30 anos no Brasil (WAISELFISZ, 2011). Comparativamente, para se ter uma dimensão da situação em que vivemos, os nove anos de Guerra do Vietnã mataram aproximadamente 58 mil pessoas entre soldados e civis.

Para o filósofo Jean-François Mattéi, uma característica predominante do século passado e da época atual é a autodestruição da razão, resultando o período histórico mais sanguinário de todos os tempos.

O século XX chegou, numa época que uns qualificaram tranquilamente como “bela”, ávida para se atordoar, mas também vista por outros como ávida para realizar as esperanças da ciência, da democracia e da liberdade. O atordoamento só durou algum tempo. O mundo novo, que acreditava haver ocultado a barbárie na proporção de suas luzes, reencontrou em seu próprio centro um sol negro mais ofuscante que nunca. Guerras, deportações, extermínio, o retorno do reprimido, ou do bárbaro, terá feito desse século o mais carniceiro da história [...] (MATTÉI, 2002, p. 47-48).

Nos últimos anos, temos presenciado uma série de ataques aleatórios no Brasil e no mundo, muitas vezes cometidas por indivíduos jovens, do sexo masculino, brancos, de classe média e com menos senso de comunidade. Alguns exemplos pelo mundo: a morte de 13 pessoas e 21 feridos na Universidade de Columbine em 1999, o ataque à Universidade Virgínia Tech em 2007, com 33 mortos e 21 feridos e, mais recentemente, o ataque ao cinema no Colorado em julho de 2012, com a morte de 12 pessoas e 40 feridos, todos nos Estados Unidos. Outro terrível ataque aconteceu na ilha norueguesa de Utoeya em 2011, levando a óbito 77 pessoas em dois ataques. Em comum, todos os assassinos eram jovens, usaram armas de fogo e estavam em processo de graduação universitária, ou já formados. Semelhante a esses ataques, em 1999 um estudante matou 3 pessoas e feriu outras 4 em um cinema de São Paulo em 1999 e, em 2011, ocorreu o ataque ao colégio municipal Tasso da Silveira, em Realengo no Rio de Janeiro, com 12 estudantes mortos e 10 feridos. Ocorrências desse tipo estão se tornando cada vez mais frequentes e para muitos não causa mais surpresa.

Fato é que a sociedade atual é uma sociedade altamente competitiva, individualista e com pouco sentimento de comunidade. A alienação social e a pobreza espiritual têm feito as pessoas se recolherem e evitarem os relacionamentos. Muitos no mundo têm usado seus recursos para comprar a privacidade e o espaço pessoal. Como em nenhuma

outra época na história, mais pessoas tem vivido sozinhas. Como exemplo, mais de 50% dos lares de Paris é composto por pessoas solteiras. Em Estocolmo, na Suécia, os números chegam a 60%. O que parece existir é uma tendência ao isolamento, um sentimento de que é possível ser feliz sozinho, numa tentativa de se esquivar das frustrações e decepções que frequentemente somos submetidos pelos relacionamentos. Em virtude do contexto apresentado, talvez quem tenha sofrido os mais severos golpes seja a família, célula de estruturação da sociedade.

Retomando os exemplos de violência social, o Relatório do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e das Medidas Socioeducativas (DMF), órgão ligado ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ), aponta que o Brasil possuía em 2010 uma população carcerária de 498.487 presos, somando os condenados em regime fechado, semi-aberto e condicional. O relatório apontava um déficit de 197.872 vagas e a necessidade de construção de 396 instituições penais com capacidade para 500 presos cada uma. O documento ainda informa o crescimento da população carcerária em 41,05% entre os anos de 2005 e 2010 (BRASIL, 2010). Além da grande massa de detentos e do déficit de vagas, fica evidente a superlotação dos presídios existentes, bem como a situação de insalubridade em que vivem e a ausência de medidas socioeducativas que regenerem os detentos e os reintegrem à sociedade.

O trânsito brasileiro é outro assunto a se comentar, registrando o expressivo número de 40.610 mortes em acidentes de trânsito em 2010, sem contar os feridos e aqueles que ficaram inválidos permanentemente. Conforme dados do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde, “os números revelam que o país vive uma verdadeira epidemia de lesões e mortes no trânsito” (BRASIL, 2011). Segundo o Relatório de Status Global sobre Segurança Rodoviária 2009, documento produzido pela OMS (Organização Mundial da Saúde), o Brasil possuía o quinto maior número de mortes no mundo, atrás somente de Índia, China, Estados Unidos e Rússia. O relatório aponta que as principais causas foram: a imprudência dos motoristas, o excesso de velocidade e a combinação álcool e direção, além do estado de conservação das estradas e dos veículos (OMS, 2009).

No que se refere ao trabalho e às suas condições, segundo relatório da OIT (Organização Internacional do Trabalho) intitulado “Estimativa Global da OIT sobre o Trabalho Forçado 2012”, existem atualmente 20,9 milhões de pessoas trabalhando em regime

de escravidão no mundo, sendo 4,5 milhões vítimas de exploração sexual forçada (22%) e 14,2 milhões vítimas de exploração do trabalho forçado em atividades econômicas como agricultura, construção civil, trabalho doméstico ou industrial (68%). 2,2 milhões dos casos se referem às prisões que violam as normas internacionais ou são atividades impostas por forças armadas rebeldes ou exércitos nacionais (OIT, 2012). No Brasil o número não é preciso, mas estima-se entre 25 a 50 mil pessoas em condições análogas ao trabalho escravo, principalmente na região norte e nordeste do país.

E o que dizer a respeito da desigualdade social, talvez o maior mal que a sociedade contemporânea enfrenta? A 25ª edição anual da revista Forbes, lançada em março de 2012, apresentou o ranking das pessoas mais ricas do mundo, informando que as dez mais ricas possuem atualmente uma fortuna somada de US\$ 395,4 bilhões. Dentre os três homens mais ricos, estão o mexicano Carlos Slim em primeiro lugar, com US\$ 69 bilhões, o americano Bill Gates em segundo, com US\$ 61 bilhões e o americano Warren Buffet em terceiro com US\$ 44 bilhões. O brasileiro Eike Batista se apresenta na sétima posição com US\$ 30 bilhões. Espantoso notar que a fortuna pessoal dessas dez pessoas ultrapassa todo o Produto Interno Bruto (PIB) de 70 países no ano de 2011 (considerando os países de menor PIB), que alcançou a somatória de US\$ 389,1 bilhões (FMI, 2012). Pelo acúmulo de recursos em tão poucas mãos é que milhões de outros seres humanos padecem anualmente, mergulhados na miséria, sem saneamento básico, sem saúde, sem educação, sem moradia.

Segundo a ONU, apenas 63% das pessoas no planeta tem acesso a saneamento básico, isto é, acesso a banheiros e latrinas. Conforme o “Objetivo para o Desenvolvimento do Milênio”, plano que vigora até 2015, é meta da ONU atingir 75% de acesso até 2015, mas projeta-se o alcance de somente 67%. Saneamento básico é questão fundamental para a saúde da humanidade, uma vez que responde por 80% das doenças em países em desenvolvimento, causadas principalmente por água não potável e saneamento precário. Atualmente 1,6 bilhão de pessoas vivem em regiões com escassez absoluta de água e 1,5 milhão de crianças morrem por ano em virtude de doenças diarreicas. 828 milhões de pessoas vivem em condições análogas a favela, com crescimento anual estimado em 6% (ONU, 2011). Num planeta com 7 bilhões de habitantes, a fome ainda é uma questão extremamente preocupante. Uma em cada sete pessoas no mundo não comem o suficiente para serem consideradas saudáveis e um terço das mortes entre crianças de até 5 anos nos países em desenvolvimento estão relacionadas à subnutrição.

Na área da saúde, apesar dos avanços da medicina no decorrer da história, poucas pessoas têm acesso a um sistema de saúde de qualidade. Pessoas aguardando atendimento em filas intermináveis, não poucas aguardando até meses para serem consultadas por um médico especialista e outras tantas jogadas em leitos nos corredores dos hospitais são cenas frequentes nos noticiários. Atualmente, as doenças do coração, acidentes vasculares cerebrais e infecções pulmonares são as enfermidades que mais matam no mundo, seguidas por diarreias, AIDS, câncer e tuberculose (OMS, 2012). No que tange às principais causas de mortes, elas estão diretamente relacionadas com a vida agitada das pessoas, o estresse, sedentarismo e alimentação desbalanceada, o excesso no consumo de sal, açúcar e gorduras, normalmente presentes em alimentações do tipo *fast-food*. Além disso, deve-se mencionar o alto consumo de bebidas alcoólicas e o fumo, que muito contribuem para o agravamento desse cenário, aumentando a probabilidade de doenças e mortes.

#### d) Barbárie Política

Como já mencionado neste trabalho de pesquisa, as guerras sempre fizeram parte da história da humanidade. No último século, enfrentamos duas guerras mundiais e uma série de conflitos armados, motivados principalmente por questões políticas, ideológicas e financeiras. Num mundo que parece tender a ser formado por países democráticos numa política global exercida pela força, assistimos atualmente a queda de algumas ditaduras em países árabes, localizados no oriente médio e norte da África. Um exemplo é a Síria, país localizado no sudoeste asiático, que desde janeiro de 2011 vem enfrentando uma guerra civil entre os aliados do presidente Bashar al-Assad e insurgentes que querem sua renúncia, numa onda de protestos e ataques chamada de “Primavera Árabe” e que já matou 30 mil pessoas. Esse movimento parece se repetir em ciclos durante a história. São levantes, ordenamentos, sempre avante em busca do seu objetivo. Só cessam quando alcançam a meta ou são barradas por uma força superior. A Alemanha de Hitler, o sistema capitalista, e no caso mais específico em questão, o mercado se sobrepondo a todos os valores e princípios da universidade são exemplos desse ordenamento de barbárie. Uma vez mais é o passado fazendo sombra ao presente. É a barbárie de massa, que mata as pessoas em grupos, famílias, comunidades e por blocos de humanidade. Conforme Jean-François Mattéi, os homens criaram no século passado as fábricas de mortes que produziram em massa pilhas de cadáveres, graças a um pessoal qualificado de administradores, contadores, operários e guardas (MATTÉI, 2002).

Todos esses crimes foram crimes de massa, no sentido próprio do termo, crimes de *inércia* da alma que impedia, tanto aos criminosos quanto às vítimas, em um mesmo material humano, opor-se a esse movimento deliberado de destruição. O princípio de inércia da morte parecia não poder mais modificar seu estado na ausência de uma força externa a vida que pusesse fim aos massacres. Foi posto um fim, num certo momento, quando a razão veio em socorro da razão, primeiro pela força das armas, de que Hiroshima permanecerá como o símbolo cósmico: a energia do átomo, descoberto pelo homem, superou a energia do homem, aniquilada pelo átomo; em seguida, pelo pensamento dos princípios, quando a humanidade tentou tornar universais os direitos do homem na densidade substancial de todos os sujeitos. Isso não impediu a retomada dos massacres em massa, do Camboja ao Congo, que devastaram pedaços abstratos de humanidade reduzidos a pilhas concretas de cadáveres, unidos apenas por seu nome genérico e sua morte individual, a morte dos inimigos de raça ou dos inimigos de classe (MATTÉI, 2002, p. 280).

A tirania, configurada na ameaça à liberdade individual e coletiva, é outra forma de barbárie política praticada hoje, oprimindo, caluniando, cerceando a liberdade de informação, sendo autoritária e escravizando moralmente. É interessante notar que alguns governantes ainda privam seus cidadãos de terem acesso à internet e outras fontes de informação, numa clara demonstração de opressão e desejo de se manterem no poder por meio do controle político e ideológico. São exemplos desse tipo de tirania países como Arábia Saudita, Cuba, Egito, Vietnã, Irã, Coreia do Norte, Síria, Tunísia e China, que preferem manter as massas domesticadas, sob controle, inertes.

É preciso comentar também que, mesmo nos países considerados democráticos os cidadãos não são plenamente livres para exercerem seus direitos e deveres. No caso do Brasil, por exemplo, como podemos dizer que somos um país democrático se não temos acesso igualitário à educação e à saúde? Se somos obrigados a votar a cada dois anos? Somos sim uma democracia relativa, formada por uma sociedade de classes, divididos pelos preconceitos, pelas escolas que frequentamos, pelo bairro onde moramos, pelo carro que usamos, enfim, sob essa perspectiva não somos todos iguais. Falta-nos representatividade política e justiça. Embriagados pela maneira como somos governados, como lidamos com a corrupção e com os problemas sociais é que perdemos o real sentido de democracia. A barbárie de massa no Brasil acontece de maneira pulverizada, em que milhares são tratados à margem da sociedade, em situações péssimas de moradia, sem educação, saúde e segurança. É a barbárie política que marginaliza, segrega, mata.

Conforme Marilena Chauí, não somos um país democrático, pois:

Num país onde as liberdades civis não estão garantidas, encontrando-se na dependência de “leis de segurança”; onde o direito de greve é ilegal; onde os sindicatos se encontram atrelados ao Estado; onde a política social é arma de

controle econômico-político; onde as desigualdades sócio-econômicas não são apenas de classe, mas ainda regionais; onde o sistema federativo nunca chegou a concretizar-se; onde o “centrismo perpétuo” foi sempre a regra da vida política e os partidos, de notáveis, foram sempre clientelísticos, enquanto os de massa sempre foram burocráticos; onde grande parte das esquerdas (sobretudo no plano das lideranças) saíram da classe média urbana e, de modo geral, das burocracias estatal e militar (determinando lutas políticas sempre voltadas para o Estado como organizador por excelência do espaço social, econômico e político); onde o autoritarismo não é apenas a tônica dos governos, mas marca distintiva das relações sociais, permeando todas as atividades e a maneira de pensar; onde a afirmação da autonomia nacional só conseguiu precariamente afirmar-se durante governos de estilo fascista ou populista; onde o fantasma da “revolução burguesa” como etapa histórica “ainda” a ser cumprida não conseguiu desaparecer, malgrado a eficácia real da dominação capitalista, vindo a impedir uma percepção mais clara do uso do Estado feito pela burguesia nacional; onde os liberais nunca desprezaram a necessidade periódica da intervenção militar para fortalecer o Executivo a fim de regular o mercado e onde as esquerdas nunca renunciaram à confusão entre prática revolucionária e programa de governo; onde, portanto, a política sempre teve estilo conspiratório e golpista sem conseguir realizar-se sequer com a ajuda rotineira de mecanismos institucionais estáveis; [...] onde a situação sócio-econômica do campo permitiu um capitalismo por “via prussiana” que nem a direita liberal nem a esquerda jamais contestaram em profundidade; onde a memória das lutas trabalhadoras se perde não só porque a história (oficial e de esquerda) é história do vencedor, contínua, linear, progressiva e “feita sem sangue”, mas sobretudo porque a repressão sistemática sempre dizimou as lideranças trabalhadoras, a questão social nunca tendo deixado de ser uma questão de polícia, culminando na transformação das regiões operárias em “zonas de segurança nacional”; onde a posse da terra se resolve à bala; onde as minorias indígenas são forçadas à “emancipação legal” que as expõe à pilhagem capitalista; onde ainda é preciso reivindicar escolas públicas e saneamento básico; onde ainda é preciso lutar por eleições diretas e pelo sufrágio universal – num país destes, isto é, no Brasil, a democracia liberal parece ser algo a conquistar [...] (CHAUI, 1997, p. 212-213).

#### e) Barbárie Cultural

O artigo I da Declaração dos Direitos Humanos afirma: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (ONU, 1948). Porém, é possível perceber que após mais de 60 anos nos encontramos numa sociedade ainda preconceituosa em muitos sentidos: nas questões artísticas, religiosas, raciais, linguísticas, educacionais.

Ainda somos uma sociedade machista, em que muitas mulheres vivem submetidas a seus maridos, sem direito a voz e nem vez. Em alguns países, elas não podem dirigir automóveis nem aparecer em público sozinhas. A maioria delas, de maneira geral, ainda não atingiu o mesmo *status* que os homens nas principais profissões, apesar de muitas delas terem mais conhecimento e mais experiência em muitas questões.

Comentando a respeito da desvalorização da mulher no mercado de trabalho, Harvey comenta:

Os efeitos são duplamente óbvios quando consideramos a transformação do papel das mulheres na produção e nos mercados de trabalho. Não apenas as novas estruturas do mercado de trabalho facilitam muito a exploração da força de trabalho das mulheres em ocupações de tempo parcial, substituindo assim trabalhadores homens centrais melhor remunerados e menos facilmente demitíveis pelo trabalho feminino mal pago, como o retorno dos sistemas de trabalho doméstico e familiar e da subcontratação permite o ressurgimento de práticas e trabalhos de cunho patriarcal feitos em casa. Esse retorno segue paralelo ao aumento da capacidade do capital multinacional de levar para o exterior sistemas fordistas de produção em massa, e ali explorar a força de trabalho feminino extremamente vulnerável em condições de remuneração extremamente baixa e segurança do emprego negligenciável (HARVEY, 1998, p. 146).

Na religião, por todo o mundo encontramos conflitos em função da fé. Bairros, cidades e até países estão divididos por divergências religiosas. Na Arábia Saudita, por exemplo, não é permitido seguir outra religião a não ser o islamismo, nem possuir ou importar livros com símbolos cristãos, como a cruz. Interessante que o objetivo da religião deveria ser a união dos povos, e não sua separação. É o amor substituído pelo radicalismo e a intolerância.

As relações mais procuradas entre as pessoas são aquelas *on-line*, nas redes sociais, em que num clique desconectamos aqueles que consideramos desagradáveis, não precisando compartilhar muitas coisas, principalmente os bens materiais. Muitos evitam o contato pessoal, o aperto de mão, o beijo no rosto, o olho no olho, a conversa. É mais confortável ficar sentado atrás de uma *webcam*. Romper relações é algo traumático para as pessoas, pois sempre acontecem por motivos ruins, daí a preferência por relacionamentos em sites e redes sociais. Quando aborrecer, é só fechar a página eletrônica e desligar o computador.

Apesar de sermos uma sociedade que foi formada no princípio por portugueses e índios e, posteriormente, por negros africanos, espanhóis, italianos, alemães, japoneses e tantos outros, não é raro observarmos situações de preconceito racial, intolerância e ódio nas ruas, na escola, no trabalho, em casa, em muitos lugares. Somos um país de brancos, negros, pardos, amarelos e uma miscigenação ímpar em relação aos demais países do mundo. A diversidade ainda não é aceita por muitos hoje. Preconceito não é uma característica exclusiva do Brasil, ele está presente em todo o mundo. Não é privilégio de nossa época, vem acontecendo no decorrer de toda a história. A escravidão no passado foi um exemplo de

preconceito materializado, permitida até pela igreja, não considerando como gente os negros escravos. O maior exemplo desse tipo de barbárie se materializou nas ações de Hitler, mas ainda não chegaram a ser exterminadas por completo. Observa-se a formulação de leis, declarações, fóruns e grupos para debater a união, compreensão e tolerância entre as pessoas, valorização das relações humanas, mas percebe-se que ainda há um longo caminho a se percorrer até a eliminação por completo dessa chaga.

Na discussão sobre a barbárie, também merece destaque o tema indústria cultural, assunto discutido amplamente pela Escola de Frankfurt e por muitos filósofos desde então. Em linhas gerais é o movimento que visa entreter o público, principalmente o de menor padrão cultural e crítico, com o objetivo principal de obter lucro. Seu poder é enorme e seus resultados extremamente negativos.

[...] Em todos os locais, o poder da indústria cultural se faz presente, trazendo a falsa diversão, a atividade que distrai no sentido literal do termo, isto é, que desencaminha, que desorienta, que empobrece o exercício mental, a percepção e a sensibilidade. Em todos os locais, a face subjetiva da indústria cultural – a semicultura ou semiformação cultural – se instala. E a semicultura não se resume numa falsa cultura, algo que vem e que vai, que pode, mais tarde, ser substituído por algo mais avançado, mais perfeito. A semicultura é semiformação cultural mesmo, isto é, deformação. Deformação que impede, que traz obstáculos à formação. Não se trata de uma ilusão, algo que pareça verdade, mas que é errado. Uma pseudocultura. Não! Trata-se de um processo impeditivo da formação cultural. O seu inimigo mortal (ZUIN, 2001, p. 13-14).

A indústria cultura opera de maneira nociva sobre a mente das pessoas, dirigindo tendências, necessidades e comportamentos, desvirtuando, ludibriando o pensamento crítico para assuntos sem relevância e com forte apelo comercial. Ela se apresenta como algo a serviço do cliente, se diz empenhada em suprir suas necessidades mas, na realidade, seu objetivo é apenas o lucro.

Conforme Adorno,

Com toda hipocrisia, a indústria cultural alega guiar-se pelos consumidores e fornecer-lhes aquilo que eles desejam. Mas, ao mesmo tempo que repele com diligência todo pensamento sobre sua própria autonomia e proclama suas vítimas como juízes, sua autocracia disfarçada ultrapassa todos os excessos da arte autônoma. Não se trata tanto da indústria cultural de adaptar-se às reações dos clientes, mas sim de fingi-las. Ela as inculca neles ao se comportar como se ela própria fosse um cliente. Seria possível suspeitar que todo esse ajustamento, ao qual se assevera obedecer também, é ideologia; as pessoas se esforçariam tanto mais para se igualar às outras e ao todo, quanto mais empenhadas estivessem – através da igualdade exagerada, esse juramento público de impotência social – em participar do poder e em minar a igualdade [...] (ADORNO, 1993, p. 176).

#### f) Barbárie na Educação Superior

Além das manifestações de barbárie mencionadas, cabe destacar neste trabalho de pesquisa a barbárie na Educação, mais precisamente na Universidade, que é o foco de nosso estudo. Alguns exemplos já foram mencionados no capítulo 1, mas cabe aprofundá-los e citar outros neste momento. São notórias e repetidas as cenas de desordem, violência e pouca civilidade presentes na educação em geral, seja por meio de agressões físicas e verbais, destruição do patrimônio etc., seja através da desvalorização do professor, dos baixos salários, dos poucos recursos, dos currículos empacotados, do pouco tempo dedicado ao planejamento, à preparação de aulas e à pesquisa, do desinteresse dos alunos etc.

Educação é um tema que sempre esteve em debate na História do Brasil, envolvida em lutas pelo controle e por quem deveria ou não frequentar a escola. Em meio a tantos conflitos, constata-se que os mais pobres, historicamente, sempre ficaram à margem de uma boa educação. Em meio à disputa ideológica e de poder pela educação na década de 1930, a Igreja Católica chegou a pregar a necessidade das pessoas de se absterem da educação laica que estava sendo proposta na época. Para a Igreja, as pessoas deveriam ficar a salvo dos efeitos desagregadores da instrução laica, a massa de analfabetos deveria conservar as mais puras virtudes das almas brasileiras, apoiando-se na publicação da revista *Civiltà Cattolica* produzida pela Santa Sé de Roma que dizia: “meio seguríssimo de bem-estar material é o trabalho e a ausência de vícios. Ora, ao trabalho se requerem braços, não o alfabeto e do bom costume cuida a boa educação paterna e a instrução religiosa” (SAVIANI, 2010). Talvez por motivos como esses ainda hoje temos grandes desafios a serem superados em nosso país, como por exemplo a existência de 13,9 milhões de brasileiros analfabetos com 15 anos de idade ou mais, conforme Censo do IBGE de 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística); isso sem contar outros tantos milhares considerados “analfabetos funcionais”, que mal sabem escrever o próprio nome. O analfabetismo, que ainda limita muitas pessoas, é uma chaga que, apesar dos avanços, ainda representa um grande desafio a ser superado por nós como nação. A seu respeito Paulo Freire comenta:

Esta é uma das violências que o analfabetismo realiza – a de *castrar* o corpo consciente e falante de mulheres e de homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele, e, ao fazê-lo, repensar a própria leitura. Mesmo que não zere as milenares e socialmente criadas relações entre linguagem, pensamento e realidade, o analfabetismo as mutila e se constitui num obstáculo à assunção plena da cidadania. E as mutila porque, nas culturas letradas, interdita analfabetos e analfabetas de completar o ciclo das relações entre linguagem, pensamento e realidade, ao fechar a porta, nestas relações, ao lado necessário da linguagem escrita. É preciso não

esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar (FREIRE, 1998, p. 8).

Por estar necessariamente atrelada ao poder, a educação sempre esteve submissa ao jogo político da sociedade e, constantemente foi destinada a um público específico. Para Gaudêncio Frigotto, a crise na educação que hoje enfrentamos começou com o proposital desmantelamento do sistema público, mantido de forma precária até nossos dias.

No caso brasileiro, como de resto nos países latino-americanos, [...] criamos o Estado de mal-estar social. No Brasil não só não se fez nenhuma reforma estrutural – reforma agrária, impostos progressivos, diminuição das desigualdades regionais – como, em termos educacionais, dos anos 60 em diante desmantelou-se o incipiente sistema público de educação. A educação, de matéria de Estado, transformou-se em biombo de negócios. O que temos é um desmantelado sistema público de ensino, remendado por cursos supletivos ou cursos noturnos, além de aproximadamente 20 milhões de analfabetos funcionais. Vários sistemas de ensino paralelos mantidos por campanhas (a escola da comunidade, que surgiu para ajudar estudantes pobres é hoje um sistema nacional privado paralelo), sistemas mantidos por bancos (sistema Bradesco, por exemplo), redes de televisão, sindicatos patronais e de trabalhadores, sistema privado de ensino de caráter confessional ou simplesmente empresarial. Brasil, um gigante com pés de barro! É preciso sublinhar que não há possibilidade real de se ter um sistema educacional orgânico e de qualidade num contexto de uma sociedade marcada por profundas desigualdades sócio-econômicas e pela manutenção de uma cultura de traços escravocratas (FRIGOTTO, 1997, p. 148).

Para Mattéi, como reflexo do sistema econômico existente que provoca situações de egoísmo e individualismo, a escola e a sociedade têm seguido caminhos diferentes, cada uma preocupada com seus interesses, esquecendo-se de que uma está diretamente atrelada à outra e que deveriam se ajudar na superação dos desafios que enfrentamos.

Toda barbárie é confusão, ou volta ao caos, e a barbárie da educação não foge à regra. Durante todo o século foram confundidos cinco domínios diferentes da existência humana: os valores *políticos* da democracia, em seu espaço público; a proteção *econômica* da família, em seu espaço privado; as necessidades *sociais* da produção, em seu espaço industrial; a criação *científica* de conhecimento, em seu espaço teórico; por fim, a exigência *ética* de educação, em seu espaço prático. Essa série de confusões pode resumir-se à confusão principal entre Escola e Sociedade: ela consiste não em fazer da sociedade uma escola permanente, invertendo o que Bachelard chamava os “interesses sociais”, mas em fazer da escola uma sociedade efêmera, livre de preocupação com os “interesses pedagógicos”. A partir do momento em que a sociedade só se preocupa consigo mesma, limitando a humanidade do homem à sua vida social ela está impossibilitada de ter qualquer interesse por aquilo que não diz respeito ao social, a saber, o ensino e o pensamento, cujo lugar natural é a escola. O social, como social, não tem nenhum tempo para consagrar ao pensamento, pois vive o dia-a-dia, não para pensar, mas para produzir sociabilidade. A escola, como escola, não tem tempo nenhum para consagrar à sociabilidade, pois a escola não vive o dia-a-dia, não para produzir sociabilidade, mas para pensar humanidade (MATTÉI, 2002, p. 217-218).

O século XX foi o século em que a educação mudou por completo seu objetivo central, em que a escola passou a estar à disposição da economia. Para Alípio Casali,

[...] no contexto de uma base tecnológica centrada na eletromecânica, em grandes fábricas, no trabalho parcelar e na produção de massa, buscou-se conformar o sistema educacional de sorte que os trabalhadores fossem moldados, tanto em termos de conhecimentos como de atitudes, para a estrita função do posto de trabalho e de tarefas específicas. Mesmo a educação básica vem demarcada sob a égide de treinamento e de adestramento. Trata-se de formar um trabalhador centrado nas idéias tayloristas: do *homem certo no lugar certo, do único e melhor caminho e do modo domesticado*. O modo taylorista e fordista de regulação social e, especificamente do processo de produção e de trabalho, atinge seu ápice nos anos 60 num contexto dos processos de globalização dos mercados e da reestruturação produtiva motivada pela incorporação de uma nova base científico-técnica no processo produtivo (CASALI, 1997, p. 142-143).

No Brasil, os ataques do capitalismo e a influência ideológica neoliberal foram mais intensos na década de 1990, situação que ainda persiste, vinculando a escola aos processos produtivos. Conforme Silva Jr. e Sguissardi,

No caso brasileiro, o processo de expansão de uma nova forma de organização do capitalismo desenvolve-se desde o início de 1990, mas toma impulso decisivo em 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assume a Presidência da República; quando então, o movimento do capital acentua-se no mesmo grau, e o Brasil [...] tornou-se o país das reformas, catalisando toda a mudança social necessária a sua entrada no processo de mundialização do capital, sob a ótica da ideologia neoliberal [...] (SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999, p. 78).

O processo de expansão do capital tende a reorganizar o espaço social da educação segundo sua própria racionalidade, entretanto, não o fazendo apenas do ponto de vista econômico: no ato mesmo da reorganização econômica, a esfera de natureza simbólico-cultural altera-se, para constituir-se de valores e signos próprios da lógica do capital em um processo de subsunção do educacional à produção econômica, no contexto de tecnificação da política e da cultura. Portanto, a um só tempo, redefinem-se as ações de natureza pública e privada, nas mais variadas atividades humanas no âmbito do Estado e da sociedade civil (SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999, p. 80).

A educação voltada para o trabalho é uma das maiores preocupações envolvendo empresas e empregados atualmente, o primeiro grupo preocupado em aumentar qualidade e receita, o segundo em manter seu posto de trabalho. A educação passa a estar intimamente conectada à vida profissional.

Nos últimos anos cresceu a preocupação com as questões educacionais. O tema, que antes era privativo de pais e educadores, ganhou uma repercussão nunca imaginada. Quando ficou clara a ligação direta entre educação e competitividade, o tema entrou na agenda das empresas e empregados. As primeiras, preocupadas em aumentar a qualidade e a produtividade e os últimos, empenhados em garantir a sua empregabilidade (TEIXEIRA, 1997, p. 189).

A educação, antes tratada de forma desconectada da vida profissional, passou a ser um dos fatores referenciais para planejar, acelerar ou reformular carreiras. As instituições formais de ensino, as empresas de treinamento e as consultoras foram obrigadas a iniciar um processo de revisão dos seus paradigmas, passando de autoridades no assunto para a condição de fornecedores interessados em ouvir seus clientes (TEIXEIRA, 1997, p. 190).

É claramente perceptível atualmente que algumas instituições de ensino superior têm deslocado seus objetivos principais para a formação de profissionais bem ajustados à dinâmica flexível do mercado de trabalho, priorizando a competência, a eficácia e a produtividade quantitativa. O capitalismo pode ser considerado o responsável pela mudança de rumos da universidade, provocando profundas mudanças estruturais, alteração de currículos, programas e atividades, numa política de reformas que direciona os estudantes diretamente aos processos produtivos, numa prática nociva que visa unicamente à obtenção de lucros. Torna-se extremamente necessária a reflexão sobre os rumos da educação, pois ela é uma criação e não um negócio, ela deve qualificar a pessoa para a vida e não para o mercado de trabalho. Para István Mészáros, a contradição entre a educação e o capital está posta, em que se observa claramente as escolas se tornando agências do mercado, como uma loja que vende um produto chamado conhecimento.

[...] A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema (MÉSZÁROS, 2005, p. 15).

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (MÉSZÁROS, 2005, p. 16).

Em sintonia com esse cenário, com base no Relatório “Um olhar sobre a Educação 2012” produzido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) pode-se observar que a tendência das universidades direcionarem seus objetivos para a formação de profissionais para o mercado de trabalho tem se acentuado no Brasil, uma vez que a correlação entre emprego e diploma é alta. O relatório aponta que de 10 pessoas

entre 25 e 64 anos com formação superior, 9 estão empregadas, ilustrando a valorização do diploma universitário. O relatório aponta ainda que, no Brasil, apenas 11% da população entre 25 e 64 anos possui esse grau acadêmico e que o salário de um profissional graduado é em média quatro vezes superior ao de um profissional que possui o ensino médio (OCDE, 2012). Com base nesses dados, pode-se afirmar que o diploma no ensino superior é bastante valorizado no país e que a universidade é ainda uma instituição seletiva, não estando plenamente disponível para todos aqueles que a nela desejarem ingressar.

Diante desse contexto de transformações, modernização tecnológica, busca maior por produtos de maior qualidade, maiores lucros e acirramento da concorrência por postos de trabalho, é fundamental uma preparação diferenciada para os trabalhadores. Para Casali, educação tem papel decisivo num mercado que a cada dia se torna mais estreito e exigente.

O mundo do trabalho passa por transformações gerais e radicais. O ritmo acelerado do reordenamento econômico em escala mundial e a modernização tecnológica e gerencial alteraram completamente o perfil da oferta de empregos. O desemprego aparece como uma realidade estrutural, em vez de uma suposta disfunção do sistema econômico. Simultaneamente, novas exigências se impõem à qualificação profissional: o que se exige agora do trabalhador é que apresente e desenvolva certas qualidades que vão muito além daquelas habilidades gerais ou técnicas que os processos educativos convencionais podem oferecer. Requer-se uma nova educação, que seja mais geral, versátil, criativa e permanente (CASALI, 1997, p. 15).

Na visão de Silva Jr. e Sguissardi, na história recente do Brasil observa-se um movimento de mercantilização do campo educacional, que se desenvolve da seguinte forma:

No primeiro momento, o ensino – como qualificação da mão-de-obra, como produção da mercadoria força de trabalho -, é assumido pelo capital coletivo, na figura de seu representante – o Estado, em face do alto custo desse investimento e da impossibilidade de os clientes adiantarem proventos para seu financiamento. Nessa etapa, o investimento do Estado no ensino assemelha-se aos seus gastos com a construção dos portos, estradas de rodagem e outros projetos necessários ao desenvolvimento das atividades ligadas ao capital provado e produtivo (SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999, p. 101-102).

No segundo momento, o setor do ensino passa a ser explorado pelo capital de serviço. São empresas educacionais que exploram o setor no contexto do movimento de saturação/expansão provocado pela própria racionalidade do capital. O setor de serviços, no momento em que o capital se expande em sua direção, tende a se reorganizar segundo a racionalidade do modo capitalista de produção, seja em relação a sua dimensão geral – a diminuição do custo de produção da mercadoria força de trabalho, seja na dimensão das empresas de ensino; em outras palavras, da inserção de mercadorias-coisas com valores de uso que carregariam incorporado o valor de troca. O processo acadêmico-científico, no caso da educação superior, torna-se mercadoria e tende a reificar-se, como qualquer outra mercadoria, apesar de sua especificidade, o que, sem dúvida, tende a alterar a identidade desse tipo de instituição e suas formas de existência como resultado imediato (SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999, p. 102-103).

Além disso, principalmente nas instituições de ensino superior privadas, percebe-se que um objetivo se sobrepõe a todos os demais: prestar um serviço e obter lucro, deixando de lado outras metas importantíssimas como a pesquisa e a extensão, uma vez que são caras e demandam tempo. Conforme Silva Jr. e Sguissardi,

A reivindicação dos gestores do setor privado consiste em deixar as pesquisas “de ponta” para o setor público, com financiamento do Estado, e o ensino sob responsabilidade do setor privado. Os programas de extensão – nas esferas econômicas, sociais e culturais – envolveriam o setor privado em convênio com o Estado (SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999, p. 221).

Pode-se afirmar que a suposta dificuldade apresentada pelos gestores para o financiamento dessas atividades relacionam-se à natureza privada de tais IES, isto é, aos fins que se propõem e aos meios de que se utilizam para alcançá-los. Os históricos fins da educação superior – produção acadêmico-científica e estabelecimento de uma cultura institucional baseada na crítica – constituem-se em fins proclamados em contradição com os fins reais decorrentes de sua natureza empresarial e privado: o lucro (SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999, p. 221).

Souto, em sua pesquisa de mestrado intitulada “Docência no Ensino Superior: Reflexões sobre práticas pedagógicas e competências”, afirma que o objetivo atual do ensino superior brasileiro está claro: formar mão-de-obra qualificada que atenda o mercado.

Imerso em um contexto de globalização, caracterizado por motivações políticas e ideológicas de organismos internacionais, o ensino superior brasileiro tem alterado seus currículos, programas e atividades com o objetivo de formar estudantes que atendam às exigências do mercado (SOUTO, 2011, p. 106).

No sistema econômico em que vivemos, a busca pelo lucro é frenética. O capitalismo não poupa nada, nem a educação em todas as suas instâncias. As artimanhas de algumas instituições universitárias privadas para atrair alunos são inesgotáveis: mensalidades com preços mais acessíveis, bolsas de estudos, material didático e computadores portáteis grátis, muitas ofertas e vantagens. Em contra-partida, a educação oferecida é de qualidade questionável, não há produção de pesquisa científica, os docentes mal remunerados, as instalações degradadas etc.

Os administradores das IES privadas, em face do já referido acirramento concorrencial, fruto da mercantilização do setor, e de sua reconfiguração produzida tanto pela legislação, quanto pela política concebida para este segmento socioeconômico, vêem-se obrigados a tornar cada vez mais explícita no âmbito legal e administrativo sua natureza privada (SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999, p. 223).

A maior consequência de tudo o que até aqui se expôs são as mudanças que inevitavelmente irão incidir sobre a identidade mesma da instituição universitária. A produção de conhecimento – consubstancial à ideia de universidade desde seus primórdios – tende a ser substituída pela administração de dados e informações em

um processo de assessoramento ao mercado,, o que impõe a sensível perda do necessário distanciamento que essa instituição deve ter em relação à sociedade, da capacidade de reflexão e crítica, característica também histórica da universidade e de qualquer outra categoria de IES. Esse processo de substituição da produção de conhecimento pela administração de dados e informações assemelharia a instituição de educação superior a empresas prestadoras de serviços organizadas, pois para este fim, sem, obviamente, as exigências que se põem desde sempre para aquelas instituições (SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999, p. 269).

Com tantas contradições quanto aos objetivos e práticas da educação superior, o professor universitário muitas vezes se vê refém da instituição em que trabalha, aceitando a carga horária que lhe é imposta, poucos recursos e salários baixos.

Que a profissão de professor cada vez mais se avilta socialmente nas sociedades modernas é fato bem conhecido. Encontra suportes objetivos, observáveis no cotidiano por todas as pessoas. Estudos explicativos desta desvalorização objetiva são numerosos e cobrem significativo espaço teórico. Sabe-se, no caso específico do Brasil, que a política educacional do período militar-tecnocrático (1964-82) muito acelerou as condições objetivas da desvalorização social do professor, pois tratou a própria educação como um trabalho objetivável, como um não-valor. Mesmo a distância que havia entre os antigos professores primários e os antigos professores secundários, resultante de trabalhos com diferentes características e legitimados por diferentes origens acadêmicas, não chegava, justamente por certo reconhecimento que ainda havia em relação ao magistério, a implantar salários ínfimos a ambas as categorias docentes, ao passo que a unificação do grupo escolar e do ginásio num só estabelecimento de ensino de primeiro grau, nos termos da Lei 5.692/71, a ambos depreciou. Deve-se enfatizar que a adoção da visão empresarial que vai passo a passo com o conceito tecnicista da educação exerceu sua ação profunda e devastadora sobre as condições objetivas do magistério. Mas são ainda pouco exploradas as causas e explicações de uma constante aversão e oposição ao magistério, observável na sociedade em geral [...] (PUCCI, 1995, p. 128).

Fato é que a profissão docente tem sofrido constante desvalorização, não só por parte das instituições como por parte dos alunos. Situações de cansaço, estresse e esgotamento físico e mental são comuns hoje em dia, num fenômeno chamado de “*burnout*”. As principais causas desse fenômeno são: 1) Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com o cenário idealizado pelos professores; 2) Desenvolvimento de mecanismos de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado; 3) Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflituosas; 4) Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não); 5) Absentismo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada; 6) Esgotamento, cansaço físico permanente; 7) Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa; 8) Depreciação do ego, autculpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino; 9) Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental; 10) Neuroses reativas, depressões (ESTEVE, 1999).

Os poucos exemplos mencionados até o momento demonstram o tamanho e a variedade dos desafios que a humanidade enfrenta atualmente. A psicanalista Maria Rita Kehl faz o seguinte comentário sobre o sofrimento psíquico que muitos na sociedade sentem, bem como a angústia, a ansiedade e a responsabilidade de viver.

Não é de estranhar que a depressão seja o sintoma predominante do sofrimento psíquico no final do século XX e início do XXI, como fora a histeria no final do XIX. O homem contemporâneo quer ser despojado não apenas da angústia de viver, mas também da responsabilidade de arcar com ela; quer delegar à competência médica e às intervenções químicas a questão fundamental dos destinos das pulsões; quer, enfim, eliminar a inquietação que o habita em vez de indagar seu sentido. Mas não percebe que é por isso mesmo que a vida lhe parece cada vez mais vazia, mais insignificante (KEHL, 2002, p. 8-9).

Tais situações têm levado as pessoas a serem socialmente violentas. Está sempre presente em nossas vidas, principalmente nos filmes, novelas, seriados televisivos e desenhos animados o embate entre o bem e o mal. Para muitos, se alguém lhes fez um mal, então eles têm um motivo para viver. A gratidão é um peso, a vingança é um prazer. Vivemos numa sociedade falocêntrica, isto é, permeada por atitudes próprias do universo masculino em sua concepção mais primitiva, haja vista a atitude de tirar satisfação, algo genuinamente masculino. Pedir perdão é um sinal de fraqueza, algo associado ao universo feminino. O homem não pode chorar, não pode “levar desaforo para casa”. A violência nos seduz e nos deleita. Pagamos, publicamos, veneramos cenas de violência. Gostamos do ódio, pois ele chama a atenção. Temos apresentado uma resistência natural ao bem, ao pacifismo, às atitudes de cortesia e de generosidade.

Para Adorno é preciso buscar a origem dos mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer delitos tão graves, de onde parte tamanha ira, o ódio e a vingança. Para ele, uma educação voltada para a auto-reflexão, uma educação crítica, pode ser a resposta para se evitar atos de barbárie.

[...] É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. (...) É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, à medida que se desperta uma consciência geral acerca de tais mecanismos. Os culpados não são os assassinos, nem mesmo aquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995, p. 121).

Como um exemplo local de busca por esse ideal, mensalmente no MASP (Museu de Arte de São Paulo), a Palas Athena<sup>2</sup>, que dirige o Comitê de Cultura de Paz, organiza fóruns que buscam aprimorar a convivência humana por meio de atividades educativas baseadas na aproximação das culturas e articulação dos saberes, tendo como princípios a ética da responsabilidade, a multiculturalidade e a transdisciplinaridade.

Uma educação reflexiva e ativa, que permita uma leitura crítica do mundo é questão primordial para o esclarecimento, onde todos devem participar desse processo, fortalecendo a autoconsciência crítica da pessoa.

Adorno fazia questão de enfatizar que, quando se referia à função do esclarecimento, de maneira alguma propunha a conversão de todos os homens em seres inofensivos e passivos. Isto porque, inclusive, essa passividade inofensiva pode constituir ela própria uma forma de barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo. Para ele, o esclarecimento consistia essencialmente em se voltar para o sujeito, fortalecendo sua autoconsciência crítica, e, portanto, a si mesmo (ZUIN, PUCCI e RAMOS DE OLIVEIRA, 2001, p. 136).

Theodor Adorno busca conduzir o pensamento de seus leitores de uma maneira que possam inverter o raciocínio, pensando a Filosofia pela negatividade, através de uma ferramenta que permita olhar as antíteses. Para ele, a negatividade, os conflitos, eram questões importantes para o crescimento intelectual das pessoas.

[...] Milhões de judeus foram assassinados, e isso deve ser um mero entreato e não a própria catástrofe. O que afinal esta civilização ainda espera? E mesmo se as inúmeras pessoas ainda restam um tempo de espera, como imaginar que o que aconteceu na Europa não tenha conseqüências, que a quantidade de vítimas não se converta em uma nova qualidade de sociedade: a barbárie estará perpetuada. Basta pensar na questão da vingança em nome dos que foram assassinados. Se igual número de pessoas do outro lado forem agora liquidados, o terror torna-se instituição e o esquema pré-capitalista da vingança pelo sangue, confinado desde tempos imemoriais apenas a regiões montanhosas afastadas, será reintroduzido de maneira ampliada, com nações inteiras funcionando como um sujeito desprovido de subjetividade. Entretanto, se os mortos não forem vingados e não se usar de clemência, então o fascismo, deixado impune, é quem sai ganhando apesar de tudo, e uma vez que tiver mostrado como tudo foi fácil, recomeçará tudo em outros lugares. A lógica da história é tão destrutiva quanto os homens que ela engendra: para onde quer que tenda sua força de gravidade, ela reproduz o equivalente da calamidade passada. Normal é a morte (ADORNO, 1993, p. 47).

---

<sup>2</sup> Palas Athena: agência que promove projetos nas áreas de Educação, Saúde, Direitos Humanos, Meio Ambiente e Promoção Social com a finalidade de aprimorar a convivência humana por meio da aproximação de culturas e articulação dos saberes. Fundada em 1972, é uma organização da sociedade civil e sem fins lucrativos, declarada de utilidade pública por órgãos oficiais. Em 1999 firmou termo de cooperação com a UNESCO criando o Comitê Paulista de Divulgação do Manifesto 2000. Diante da grande mobilização que se seguiu, teve início o Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz, que promoveu 85 fóruns mensais ao longo dos anos 2000 – 2010, abrindo o espaço de discussão em torno dos 8 eixos da Cultura de Paz propostos pela UNESCO.

Daí a necessidade de se estudar Filosofia, com o intuito de se refletir sobre os problemas fundamentais relacionados à existência, ao conhecimento, à verdade, aos valores morais e éticos, à mente e à linguagem. Para o educador realmente comprometido com a formação de seus alunos e com a educação em geral, é indispensável o conhecimento dos conceitos que norteiam a Filosofia, estudo poderoso para a compreensão do mundo em que vivemos e de seus problemas. A Educação e os atores nela inseridos precisam refletir sobre a necessidade da recuperação da experiência formativa, algo muito mais importante do que ensinar determinado conteúdo e garantir ao aluno um diploma ao final de alguns anos de estudo. Enquanto alguns se preocupam em formar técnicos para o desempenho de determinadas atividades profissionais, a Educação e, mais precisamente, a Universidade, deve ter o objetivo principal de formar o cidadão crítico.

No que se refere à recuperação da experiência formativa, Adorno comenta:

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado. [...] Por sua vez, a recuperação da experiência formativa permitiria reconstruir um padrão para o que seria efetivamente “racional”, sem o déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe. Esta não seria simplesmente uma necessidade “intelectual”, ou “cultural”, mas corresponde a uma necessidade material, já que tem a ver com os rumos da barbarização que inexoravelmente progride na sociedade vigente. É uma questão de sobrevivência. [...] Auschwitz nada mais é do que a racionalização instrumental centralizada pelos meios bárbaros despertados por ela mesma. Uma identidade auto-referente, não produtiva porque baseada na fraqueza do eu para o tempo – na história – e para o espaço – na relação ao diferente. Assim, Auschwitz surge como alegoria do capital encantado com sua pretensa auto-suficiência. Representa o sonho, que só pode ser sonhado como pesadelo, do capital sem trabalho vivo. Ou seja, é uma orientação que parece encantar cotidianamente na sociedade vigente, e não um delírio fora da realidade. Auschwitz aqui e agora. [...] No capitalismo tardio, a preservação das condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura da história – ao modo de um trabalho social alternativo – é a única possibilidade de evitar a repetição de Auschwitz (ADORNO, 1995, p. 27-28).

O grande desafio da educação é transpor as barreiras que a ela se impõem. Muitas são as influências que existem para impedir a formação de uma sociedade autônoma, uma vez que é interessante que ela continue passiva e obediente às práticas existentes. Mantida na subserviência, é mais fácil guiá-la e manter o *status quo*.

## 2.2 O capitalismo como sujeito de barbárie: a modernidade líquida e suas vítimas

### O Bicho

Vi ontem um bicho  
 Na imundície do pátio  
 Catando comida entre os detritos.  
 Quando achava alguma coisa,  
 Não examinava nem cheirava:  
 Engolia com voracidade.  
 O bicho não era um cão,  
 Não era um gato,  
 Não era um rato.  
 O bicho, meu Deus, era um homem.

(BANDEIRA, 1993, p. 201-202)

A época em que vivemos fervilha, tudo acontecendo em ritmo acelerado. Fazemos parte de uma geração que assiste a um período da história repleto de transformações, muitas delas ainda incompreensíveis. Talvez sejam necessárias décadas para absorvê-las e interpretá-las. As mudanças são muitas e são rápidas quando comparadas com aquelas que ocorreram no passado. Num exemplo simples, durante sessenta séculos de história, o meio de transporte mais veloz foi o cavalo. Durante os anos 1500 e 1840 a melhor média de velocidade das carruagens e dos barcos a vela era de 16 km/h. De 1840 a 1930 os barcos a vapor alcançavam a média de 57 km/h e as locomotivas a média de 100 km/h. Nos anos 1950 os aviões à propulsão atingiam entre 480 e 640 km/h e em 1960 os jatos de passageiros alcançavam as marcas de velocidade entre 800 e 1100 km/h (HARVEY, 1998).

Até poucos anos atrás, havia grandes locais para se arquivar documentos; hoje é possível armazenar grandes quantidades de informações em microchips menores que um grão de arroz. Vivemos em uma sociedade globalizada, todos conectados e trocando informações em alta velocidade, enviando suas encomendas que chegarão ao seu destino do outro lado do planeta em poucas horas.

[...] O incentivo à criação do mercado mundial, para a redução de barreiras espaciais e para a aniquilação do espaço através do tempo, é onipresente, tal como o é o incentivo para racionalizar a organização espacial em configurações de produção eficientes (organização serial da divisão detalhada do trabalho, sistema de fábrica e de linha de montagem, divisão territorial do trabalho e aglomeração em grandes cidades), redes de circulação (sistemas de transporte e comunicação) e de consumo (formas de uso e de manutenção das residências, organização comunitária, diferenciação residencial, consumo coletivo nas cidades). As inovações voltadas para a remoção de barreiras espaciais em todos esses aspectos têm tido imensa significação na história do capitalismo, transformando-a numa questão deveras geográfica – as estradas de ferro e o telégrafo, o automóvel, o rádio e o telefone, o avião a jato e a televisão, e a recente revolução das telecomunicações são casos em tela (HARVEY, 1998, p. 212).

A História é dividida em Pré-História (5000 – 4000 a.C.), Antiguidade (4000 a.C. – 476 d.C.), Idade Média (476 – 1453 d.C.), Idade Moderna (1453 – 1789 d.C.) e Idade Contemporânea (1789 d.C. até nossos dias). A Modernidade é considerada um ideário que se constituiu a partir da transição teórica empreendida por René Descartes (1596–1650), rompendo com o pensamento medieval e o estabelecimento da razão. Esse ideário se consolidou com a Revolução Francesa (1789-1799), causando profundas mudanças na Filosofia, na Cultura e nas Sociedades Ocidentais. Esse projeto, chamado de Modernidade, está normalmente relacionado pelos pesquisadores com o desenvolvimento do Capitalismo. Na época atual, alguns autores chamam esse ideário de Pós-Modernismo, enquanto outros preferem manter somente a nomenclatura Modernismo. O filósofo Gilles Lipovetsky chega a usar a nomenclatura “Hipermodernidade” para o período em que vivemos.

Também parece que o modernismo, depois de 1848, era em larga medida um fenômeno urbano, tendo existido num relacionamento inquieto, mas complexo com a experiência do crescimento urbano explosivo (com várias cidades passando da marca do milhão no final do século), da forte migração para os centros urbanos, da industrialização, da mecanização, da reorganização maciça dos ambientes construídos e de movimentos urbanos de base política de que os levantes revolucionários de Paris de 1848 e 1871 eram um símbolo claro, mas agoureiro. A crescente necessidade de enfrentar os problemas psicológicos, sociológicos, técnicos, organizacionais e políticos da urbanização maciça foi um dos canteiros em que floresceram movimentos modernistas [...] (HARVEY, 1998, p. 33-34).

O modernismo é uma perturbada e fugidia resposta estética a condições de modernidade produzida por um processo particular de modernização. Em consequência, uma interpretação adequada da ascensão do pós-modernismo tem de se haver com a natureza da modernização. Somente assim poderá ela ser capaz de julgar se o pós-modernismo é uma reação diferente a um processo imutável de modernização ou pressagia ou reflete uma mudança radical da natureza da própria modernização, rumo a, por exemplo, algum tipo de sociedade “pós-industrial” ou mesmo “pós-capitalista” (HARVEY, 1998, p. 97).

Para o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, autor de muitas obras que tratam dos assuntos modernidade, capitalismo e suas consequências, a sociedade de hoje é tão moderna quanto aquela que iniciou o século passado, mas agora com intensa necessidade de se desfazer do velho e adquirir o novo, num processo agressivo de modernidade.

A sociedade que entra no século XXI não é menos “moderna” que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta *modernização*; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: de “limpar o lugar” em nome de um “novo e aperfeiçoado” projeto; de “desmantelar”, “cortar”, “defasar”, “reunir” ou “reduzir”, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro – em nome da produtividade ou da competitividade) (BAUMAN, 2000, p. 36).

O feudalismo foi o sistema econômico que precedeu o capitalismo, predominou durante a Idade Média e teve sua queda em meados do século XIX. Esse sistema econômico era baseado na agricultura de subsistência, no trabalho servil e nas trocas de mercadorias, também chamadas de escambos. O Capitalismo é o sistema econômico predominante no mundo hoje, caracterizado pelo domínio privado sobre os meios de produção e distribuição de mercadorias, com o objetivo único de gerar lucro. O domínio privado controla a oferta, a demanda, os preços, os investimentos e os salários. Os idealizadores desse sistema político-econômico no ocidente foram os britânicos John Locke e Adam Smith, usando o termo “Liberalismo” desde o início do século XIX. Porém, os críticos socialistas e anarquistas, dentre eles Karl Marx (1818-1883), criaram o termo “Capitalismo” para criticar esse regime e discutir suas consequências. O capitalismo passou por diversas etapas, dentre elas, o capitalismo comercial ou mercantilismo (do século XVI ao século XIX), o capitalismo industrial ou industrialismo (do século XIX até a Primeira Guerra Mundial) e o capitalismo financeiro ou liberalismo (da Primeira Guerra Mundial até os dias de hoje) (HARVEY, 2011).

Para Max Weber (1864-1920), intelectual alemão, jurista, economista e um dos fundadores da Sociologia, o capitalismo moderno no ocidente se apresentava da seguinte forma:

A forma peculiar do moderno capitalismo ocidental foi, à primeira vista, fortemente influenciada pelo desenvolvimento das possibilidades técnicas. Sua racionalidade decorre atualmente de maneira direta da calculabilidade precisa de seus fatores técnicos mais importantes. Implica isso principalmente numa dependência da ciência ocidental, notadamente das ciências matemáticas e das experimentalmente exatas ciências da natureza. O desenvolvimento de tais ciências e das técnicas baseadas nelas, por sua vez, receberam e recebem importantes impulsos dos interesses capitalistas ligados à sua aplicação prática na economia (WEBER, 1994, p. 9-10).

Entre os fatores de importância incontestável, encontram-se as estruturas racionais do direito e da administração. Isto porque o moderno capitalismo racional baseia-se, não só nos meios técnicos de produção, como num determinado sistema legal e numa administração orientada por regras formais. Sem esta, seriam viáveis o capitalismo mercantil aventureiro e especulativo, e ainda toda espécie de capitalismo politicamente determinados, mas não o seria empresa racional alguma sob iniciativa particular, com capital fixo e baseado num cálculo seguro. Esse tipo de direito e de administração foram válidos para a atividade econômica, em grau de relativa perfeição, somente no Ocidente [...] (WEBER, 1994, p. 10).

Entre os economistas políticos e os historiadores há um consenso de que o capitalismo incentiva o crescimento econômico, mas, por outro lado, tende a aumentar as diferenças sociais.

Segundo o geógrafo marxista e professor de Antropologia do Centro de Pós-Graduação da Universidade da Cidade de Nova York, David Harvey, é preciso uma taxa de crescimento equilibrada para garantir a saúde do sistema econômico capitalista, pois através do crescimento obtém-se os lucros que garantirão o acúmulo de capital.

O crescimento em valores reais se apoia na exploração do trabalho vivo na produção. Isso não significa que o trabalho se aproprie de pouco, mas que o crescimento sempre se baseia na diferença entre o que o trabalho obtém e aquilo que cria. Por isso, o controle do trabalho, na produção e no mercado, é vital para a perpetuação do capitalismo. O capitalismo está fundado, em suma, numa relação de classe entre capital e trabalho. Como o controle do trabalho é essencial para o lucro capitalista, a dinâmica da luta de classes pelo controle do trabalho e pelo salário de mercado é fundamental para a trajetória do desenvolvimento capitalista (HARVEY, 1998, p. 166).

Uma estratégia para acelerar o processo de produção e o aquecimento da economia é a utilização do que Harvey chama de “sistemas de produção flexíveis”. Em condições recessivas e de extrema disputa entre os produtores, esse sistema se baseia na ideia de criação constante de novos produtos, o que atrai público e novas vendas. Essa maneira de agir foi facilitada pela introdução de novas tecnologias, incluindo a automação e a utilização de robôs, além de uma estratégia organizacional afinada, o que significa ter um eficiente sistema logístico de distribuição de mercadorias. Além disso, o tempo de vida médio dos produtos caiu drasticamente, forçando a aquisição de novos bens para substituí-los (HARVEY, 1998).

Nosso mundo lembra cada vez mais Leônia, a “cidade invisível” de Italo Calvino, onde “mais do que pelas coisas que todos os dias são fabricadas, vendidas, compradas, a opulência... se mede pelas coisas que todos os dias são jogadas fora para dar lugar a novas”. A alegria de “livrar-se” de algo, o ato de descartar e jogar no lixo, esta é a verdadeira paixão do nosso mundo (BAUMAN, 2010, p. 41).

Uma das características principais do capitalismo é o que Marx chamou de “mais-valia”, que é a diferença entre o valor da mercadoria produzida e a soma do valor dos meios de produção e do valor do trabalho, “gerando como resultado” o lucro, que é o objetivo do sistema capitalista. Interessante observar que Max Weber aponta em sua obra a visão do homem pré-capitalista, um homem que trabalha para satisfazer suas necessidades e não vê motivo para trabalhar além do que é suficiente para garantir sua subsistência.

É exatamente isso, porém, que ao homem pré-capitalista parece tão incompreensível e misterioso, tão sem valor e desprezível. Que alguém possa ser capaz de fazer dela a única finalidade de sua vida profissional e de descer à tumba sobrecarregado com um grande fardo material de dinheiro e bens, somente lhe parece explicável como o produto de um instinto perverso, a *auri sacra fames* (WEBER, 1994, p. 47).

*Auri sacra fames* é uma expressão de uso corrente nas Ciências Humanas, que significa “sagrada fome pelo ouro”, trazendo consigo sentimentos de ganância, impulso e empenho em se obter lucro a qualquer custo. Em sua obra, Weber aponta para a submissão do trabalhador ao capitalismo atual e o jogo de disputas de mercado, fazendo a seguinte afirmação:

[...] A empresa dos dias atuais é um imenso cosmos, no qual [...] obriga o indivíduo, na medida em que ele é envolvido no sistema de relações de mercado, a se conformar às regras de ação capitalistas. O fabricante que permanentemente se opuser a estas normas será economicamente eliminado, tão inevitavelmente quanto o trabalhador que não puder ou não quiser adaptar-se a elas será lançado à rua sem trabalho (WEBER, 1994, p. 34).

Weber expõe também a maneira como o capitalismo age frente à mão de obra, selecionando os mais aptos, causando rivalidades e segregações.

Assim, o capitalismo, atualmente guiando a liderança da vida econômica de que necessita, pela seleção econômica dos mais aptos – escolhe os empreendimentos e trabalhadores de que tiver necessidade. Aqui, justamente, podem ser percebidas as limitações do conceito de “seleção” como um meio de explanação histórica. Para que um modo de vida tão bem adaptado às peculiaridades do capitalismo pudesse ter sido selecionado, isto é, pudesse vir a dominar os outros, ele teve de se originar em alguma parte e não apareceu em indivíduos isolados, mas como um modo de vida comum a grupos inteiros de homens (WEBER, 1994, p. 34).

O capitalismo tem ocasionado uma série de transformações no mundo, na maneira de agir e de pensar das pessoas. Ele tem provocado a separação generalizada entre o trabalhador e o que ele produziu, além de anular comunicação pessoal direta entre os produtores. A vitória do sistema vigente é o que se chama de proletarização do mundo, isto é, desarticulando as categorias profissionais (agricultores, comerciantes, artesãos) e impondo-lhes a necessidade de vender sua mão de obra aos proprietários dos grandes processos de produção (DEBORD, 1997).

Uma das preocupações de Theodor Adorno em relação ao sistema econômico e social em que vivemos é a diminuição do valor humano, consequência natural da maneira de pensar e agir materialmente. É importante que as pessoas deixem de ser vistas apenas como mais um número na multidão ou apenas como algum potencial consumidor. Que sejam respeitadas, preservadas como seres humanos. Para Adorno, o mundo capitalista tende somente a segregar as sociedades, diminuir as relações humanas, promover a disputa e causar a barbárie.

Hitler começou seus assassinatos em massa brindando os “doentes incuráveis” com “morte misericordiosa”, e que pretendia ampliar seu programa de extermínio se livrando dos alemães “geneticamente defeituosos” (os doentes do coração e do pulmão). Mas à parte isso, é evidente que esse tipo de morte pode ser dirigido contra qualquer grupo determinado, isto é, que o princípio de seleção é dependente apenas de fatores circunstanciais. É bem concebível que na economia automatizada de um futuro não muito distante os homens possam tentar exterminar todos aqueles cujo quociente de inteligência esteja abaixo de determinado nível (ARENDR, 2000, p. 312).

Hoje vivemos numa sociedade que segrega e desumaniza, constituindo assim, a contraditória civilização da barbárie, nos remetendo uma vez mais a pensar ao conceito de “frieza burguesa”, assunto já mencionado neste trabalho de pesquisa. No mundo avançado em tecnologia, com a aparente proximidade provocada pelo efeito da globalização e as suas muitas facilidades, percebe-se que não há melhoria na vida das pessoas e muito menos na diminuição das diferenças sociais. A agressividade do mercado está acima das necessidades da pessoa e isso é também combatido duramente por Paulo Freire.

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 2003, p. 127-128).

Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra as arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética. A liberdade do comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver. [...] O desemprego no mundo não é, como disse e tenho repetido, uma fatalidade. É antes o resultado de uma globalização da economia e de avanços tecnológicos a que vem faltando o dever ser de uma ética realmente a serviço do ser humano e não do lucro e da gulodice irrefreada das minorias que comandam o mundo (FREIRE, 2003, p. 129-130).

Em busca de produzir mais e obter os maiores rendimentos, muitos profissionais se submetem a situações desagradáveis. A maioria dos ambientes de trabalho é dominada pela disputa. Não há limites para se alcançar um objetivo ou uma meta no mercado. A ética e os bons costumes são deixados de lado, e essa atitude é perfeitamente “justificada” pela lei da sobrevivência e da manutenção do emprego. Isso tem sido demasiadamente nocivo ao homem e a sua saúde, produzindo uma série de enfermidades, frustrações e traumas. Parece que a cada dia o homem se embrutece mais, permitindo que seus instintos mais ocultos de sobrevivência afluam e se sobreponham a sua humanidade. O estresse é o mal do século, quase que unanimidade em qualquer local de trabalho.

A “Modernidade Líquida” é um conceito bastante explorado por Bauman. Nela observa-se a anulação das instituições sociais, como por exemplo a família, o trabalho e o governo, que se transformam e tomam as formas das novas estruturas, caracterizando-se principalmente por um sentimento de total desapego social e de uma liberdade provisória. O que importa é aproveitar a grande oferta de opções e as novidades.

Viver num mundo cheio de oportunidades – cada uma mais apetitosa e atraente que a anterior, cada uma “compensando a anterior, e preparando o terreno para a mudança para a seguinte” – é uma experiência divertida. Nesse mundo, poucas coisas são predeterminadas, e menos ainda irrevogáveis. Poucas derrotas são definitivas, pouquíssimos contratemplos, irreversíveis; mas nenhuma vitória é tampouco final. Para que as possibilidades continuem infinitas, nenhuma deve ser capaz de petrificar em realidade para sempre. Melhor que permaneçam líquidas e fluidas e tenham “data de validade”, caso contrário poderiam excluir as oportunidades remanescentes e abortar o embrião da próxima aventura [...] (BAUMAN, 2000, p. 74).

O mundo cheio de possibilidades é como uma mesa de bufê com tantos pratos deliciosos quem nem o mais delicado comensal poderia esperar provar de todos. Os comerciais são consumidores, e a mais custosa e irritante das tarefas que se pode pôr diante de um consumidor é a necessidade de estabelecer prioridades: a necessidade de dispensar algumas opções inexploradas e abandoná-las. A infelicidade dos consumidores deriva do excesso e não da falta de escolha. “Será que utilizei os meios à minha disposição da melhor maneira possível?” é a pergunta que mais assombra e causa insônia ao consumidor [...] (BAUMAN, 2000, p. 75).

Na Modernidade Líquida não há muito compromisso com as ideias de permanência e durabilidade. O que se prega é o desprendimento das coisas, onde tudo tem prazo de validade. O trecho a seguir elucida esse pensamento:

[...] As receitas para a boa vida e os utensílios que a elas servem têm “data de validade”, mas muitos cairão em desuso bem antes dessa data, apequenados, desvalorizados e destituídos de fascínio pela competição de ofertas “novas e aperfeiçoadas”. Na corrida dos consumidores, a linha de chegada sempre se move mais veloz que o mais veloz dos corredores; mas a maioria dos corredores na pista tem músculos muito flácidos e pulmões muito pequenos para correr velozmente. E assim, como na Maratona de Londres, pode-se admirar e elogiar os vencedores, mas o que verdadeiramente conta é permanecer na corrida até o fim. Pelo menos a Maratona de Londres tem um fim, mas a outra corrida – para alcançar a promessa fugidia e sempre distante de uma vida sem problemas -, uma vez iniciada, nunca termina: comecei, mas posso *não* terminar (BAUMAN, 2000, p. 86).

[...] quando muitas pessoas correm simultaneamente na mesma direção, é preciso perguntar duas coisas: *atrás* de quê e *do* quê estão correndo? Os consumidores podem estar correndo atrás de sensações – táteis, visuais ou olfativas – agradáveis, ou atrás de delícias do paladar prometidas pelos objetos coloridos e brilhantes expostos nas prateleiras dos supermercados, ou atrás das sensações mais profundas e reconfortantes prometidas por um conselheiro especializado. Mas estão também tentando escapar da agonia chamada insegurança. Querem estar, pelo menos uma vez, livres do medo do erro, da negligência ou da incompetência. Querem estar, pelo menos uma vez, seguros, confiantes; e a admirável virtude dos objetos que encontram quando vão às compras é que eles trazem consigo (ou parecem por algum tempo) a promessa de segurança (BAUMAN, 2000, p. 95-96).

Para o filósofo Christoph Türcke, o mercado sabe muito bem quem somos e nosso perfil de compras. Sob o ponto de vista do mercado, se você tem um perfil consumidor, então você existe.

Porém o levantamento de dados pessoais não é levado a cabo somente pelo Estado, mas também pelo mercado. Desde que surgiu o *on-line shopping*, é fácil registrar precisamente o comportamento de compra de alguém, organizar um perfil de seus hábitos e inclinações pessoais, mantendo-o consumindo por meio de ofertas idiossincraticamente selecionadas. O perfil individual obtido pelo cálculo de dados de consumo – que, por sinal, tanto mais fiel à realidade fica quanto menos a individualidade se diferencia de padrões de consumo – representa sem dúvida um caso-limite. Deve-se temê-lo ou ansiar por ele? Por um lado, corresponde a uma invasão na vida privada, com meios que na polícia são chamados de rastreamento. Por outro lado, é sinal de atenção. Ter um perfil consumidor digno de nota significa *ser alguém*. Quem nem mesmo consegue fazer-se percebido para ter um tal perfil simplesmente não conta: não é ninguém (TÜRCKE, 2010, p. 41).

A grande mensagem do capitalismo, passivamente absorvida e aceita pela sociedade, é que é preciso “ter”. Se você não tem determinado produto você não é plenamente feliz ou não está completamente satisfeito. Propagandas que tem como *slogan*: “Vem ser Feliz”, “Lugar de gente Feliz” ou “Feliz é quem tem” são alguns exemplos de como as agências publicitárias tratam o público consumidor. Para aqueles que compartilham com o capitalismo, só se alcança a felicidade e o bem estar quando se compra determinado produto ou se frequenta determinado lugar de compras. A mídia, como agente de propagação, vale-se de anúncios e promessas encantadoras, que sutilmente têm conduzido milhares de pessoas a gastar e consumir.

Brilhos intensos emanam de mercadorias que são consumidas vorazmente. Informações e palavras de ordem referentes ao consumo imediato são absorvidos em um ritmo alucinante. Produtos são substituídos quase que instantaneamente por outros que prometem vantagens que nunca se poderia imaginar. Tudo que é produzido para ser obsoleto em virtude da velocidade perante a qual é removido, bastando, para tanto, apenas um piscar de olhos dos consumidores. Quem não usa a calça da moda ou não ouve o “hit” do momento não pode ser considerado um membro devidamente integrado à comunidade (PUCCI, 1995, p. 153).

No que se refere à influência perversa da mídia sobre a sociedade, o educador Michael Apple também comenta:

Até mesmo a forma da experiência do processo de ver televisão contribui para a recriação da experiência ideológica. Sentimo-nos isolados como espectadores, muitas vezes envolvendo-nos em interação social apenas durante os comerciais. Os comerciais determinam a ocasião em que as coisas acontecem na trama. O próprio fato de que os comerciais são tão determinantes é um indicador dos seus efeitos sobre as nossas consciências. Eles são responsáveis, em grande parte, por nos tornar “acostumados a pensar sobre nós próprios e a nos comportar como um mercado e não como um público, como consumidores e não como cidadãos” (APPLE, 1989, p. 47).

Os problemas que a sociedade enfrenta são noticiados de forma parcial e mitigada frente à magia e interesses comerciais lançados pela mídia. Muitos programas de televisão tem efetivamente menor duração quando comparados com as propagandas que são inseridas durante sua exibição. Pior que isso, não estamos preparados para uma análise crítica sobre o que é exposto na televisão e assim somos bombardeados por ideologias e influenciados sutilmente.

Para Paulo Freire, crítico das influências nocivas da mídia e do capitalismo, é preciso discutir o assunto televisão, bem como estabelecer as prioridades que são apresentadas através dela.

[...] Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua “sintaxe” que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito. Mais ainda, que diversifica temáticas no noticiário sem que haja tempo para reflexão sobre os variados assuntos. De uma notícia sobre Miss Brasil se passa a um terremoto na China; de um escândalo envolvendo mais um banco dilapidado por diretores inescrupulosos temos cenas de um trem que descarrilou em Zurique. O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante. Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la (FREIRE, 2003, p. 138-139).

Conforme o filósofo Christoph Türcke, a mídia sabe como enredar o público, explicitando cada vez mais as situações de perigo e horror que existem, com cenas ao vivo e sem cortes, numa explosão de imagens que faz com que nossos sentidos fiquem dormentes.

[...] As sensações que agitadamente tomam o organismo, fazem-se sentir em todas as suas fibras, e que parecem dar-lhe de volta a percepção subtraída, o sentimento pleno de si, são precisamente aquelas que o anestesia. A quantidade de danos auditivos produzidos em jovens nas discotecas ou por meio de fones de ouvidos fala por si só. O bombardeio audiovisual faz os sentidos ficarem dormentes. As sensações criam a necessidade de outras mais fortes. A dose atual de imagens e sons de pessoas feridas, desfiguradas, aterrorizadas, fugindo de algo, sem roupa, as cenas de assassinato e de sexo, que já representam a normalidade no cenário dos programas, praticamente não mais podem ser percebidas senão como uma preparatória para novas doses aumentadas de excitação. A *reality-TV* é um verdadeiro progresso nessa linha. Estar *ao vivo* o mais possível quando casas pegam fogo, aviões caem, pilotos de carros sofrem acidentes, quando se fazem reféns. Produzir o calafrio de uma vivência autêntica: isto aqui não foi montado, é de verdade (TÜRCKE, 2010, p. 68).

Para Bauman, a mídia sempre esteve devidamente preparada para seduzir o público, utilizando artifícios cada vez mais engenhosos, cenas assustadoras, propagandas tentadoras, a necessidade de se ter determinado objeto e ofertas imperdíveis.

Não se compra apenas comida, sapatos, automóveis ou itens de mobiliário. A busca ávida e sem fim por novos exemplos aperfeiçoados e por receitas de vida é também uma variedade do comprar, e uma variedade da máxima importância, seguramente, à luz das ligações gêmeas de que nossa felicidade depende apenas de nossa competência pessoal, mas que somos [...] pessoalmente incompetentes, ou não tão competentes como deveríamos, e poderíamos, ser se nos esforçássemos mais. Há muitas áreas em que precisamos ser mais competentes, e cada uma delas requer uma “compra”. “Vamos às compras” pelas habilidades necessárias a nosso sustento e pelos meios de convencer nossos possíveis empregadores de que as temos; pelo tipo de imagem que gostaríamos de vestir e por modos de fazer com que os outros acreditem que somos o que vestimos; por maneiras de fazer novos amigos que queremos e de nos desfazer dos que não mais queremos; pelos meios de atrair atenção e de nos escondermos do escrutínio; pelos meios de extrair mais satisfação do amor e pelos meios de evitar nossa “dependência” do parceiro amado ou amante; pelos modos de obter o amor do amado e o modo menos custoso de acabar com uma união quando o amor desapareceu e a relação deixou de agradar; pelo melhor meio de poupar dinheiro para um futuro incerto e o modo mais conveniente de gastar dinheiro antes de ganhá-lo; pelos recursos para fazer mais rápido o que temos que fazer e por coisas para fazer a fim de encher o tempo então disponível; pelas comidas mais deliciosas e pela dieta mais eficaz para eliminar as conseqüências de comê-las; pelos mais poderosos sistemas de som e as melhores pílulas contra a dor de cabeça. A lista de compras não tem fim. Porém por mais longa que seja a lista, a opção de não ir às compras não figura nela. E a competência mais necessária em nosso mundo de fins ostensivamente infinitos é a de quem vai às compras hábil e infatigavelmente (BAUMAN, 2000, p. 87-88).

O objetivo do capitalismo é levar ao consumo exaustivo, tendo o cuidado de consumir lentamente suas vítimas enquanto busca outras, a fim de continuar agindo. É um processo devastador que pode levar o planeta ao colapso num tempo bem próximo.

Sem meias palavras, o capitalismo é um sistema parasitário. Como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência (BAUMAN, 2010, p. 8-9).

[...] a força do capitalismo está na extraordinária engenhosidade com que busca e descobre novas espécies hospedeiras sempre que as espécies anteriormente exploradas se tornam escassas ou se extinguem. E também no oportunismo e rapidez, dignos de um vírus, com que se adapta às idiossincrasias de seus novos pastos (BAUMAN, 2010, p. 9-10).

É importante destacar que, por mais que se tente transmitir essa ideia, o sistema econômico em que vivemos não é sinônimo de soluções, e sim de problemas.

Segundo Bauman,

Para além de qualquer dúvida razoável, o recente “tsunami financeiro” demonstrou a milhões de indivíduos – convencidos, pela miragem da “prosperidade agora e sempre”, de que os mercados e bancos capitalistas têm os métodos incontestáveis para a solução dos problemas – que o capitalismo se destaca por criar problemas, e não por solucioná-los (BAUMAN, 2010, p. 7).

Para Adorno e Horkheimer, o capitalismo e seus meios de produção só têm interesse pelas pessoas na medida em que elas são clientes ou empregadas. Estando fora desses parâmetros elas não significam nada.

[...] A indústria só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva. Conforme o aspecto determinante em cada caso, a ideologia dá ênfase ao planejamento ou ao acaso, à técnica ou à vida, à civilização ou à natureza. Enquanto empregados, eles são lembrados da organização racional e exortados a se inserir nela com bom-senso. Enquanto clientes, verão o cinema e a imprensa demonstrar-lhes, com base em acontecimentos da vida privada das pessoas, a liberdade de escolha, que é o encanto do incompreendido. Objetos é o que continuarão a ser em ambos os casos (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 137).

Inseridos dentro do contexto capitalista, os bancos são agências financeiras que tem por função depositar capital na forma de poupança ou outro produto que promova lucro para os investidores (fundos de investimento, previdência privada, títulos do tesouro nacional, ações de empresas privadas, públicas e de economia mista, moedas estrangeiras etc.), promover transações financeiras (pagamentos de contas, transferências de valores, recebimentos etc.) e financiar a compra de automóveis, casas e empreendimentos, além de emprestar dinheiro a juros. O objetivo principal dos bancos é obviamente o lucro, isso obtido principalmente sobre aqueles que devem, por meio dos juros praticados. No Brasil, em virtude da política governamental que permite elevadas taxas de juros, considerada uma das mais altas do mundo, os bancos são negócios altamente lucrativos. Para aquelas pessoas que estão com problemas financeiros, os bancos são verdadeiros vilões, responsáveis principalmente pelas dívidas decorrentes do cartão de crédito, dos juros do cheque especial e dos empréstimos consignados.

Os bancos promovem propagandas tentadores, oferecendo crédito e longos prazos para pagamento. Isso é um grande incentivo à prática consumista e a ruína para uma boa saúde financeira. Bauman comenta a ideologia dos bancos, de manter as pessoas endividadas o quanto possível.

O que nenhuma publicidade declarava abertamente, deixando a verdade a cargo das mais sinistras premonições dos devedores, era que os bancos credores realmente não queriam que seus devedores pagassem as dívidas. Se eles pagassem com diligência os seus débitos, não seriam mais devedores. E são justamente os débitos (os juros cobrados mensalmente) que os credores modernos e benevolentes (além de muito engenhosos) resolveram e conseguiram transformar na principal fonte de lucros constantes. O cliente que paga prontamente o dinheiro que pediu emprestado é pesadelo dos credores (BAUMAN, 2010, p. 14).

Para Bauman, as pessoas que controlam seus gastos e pagam suas dívidas em dia são, ao contrário, os vilões dos bancos.

As pessoas que se recusam a gastar um dinheiro que ainda não ganharam, abstendo-se de pedi-lo emprestado, não têm utilidade alguma para os emprestadores, assim como as pessoas que (levadas pela prudência ou por uma honra hoje fora de moda) se esforçam para pagar seus débitos nos prazos estabelecidos. Para garantir seu lucro, assim como o de seus acionistas, bancos e empresas de cartões de crédito contam mais com o “serviço” continuado das dívidas do que com seu pronto pagamento. Para eles, o “devedor ideal” é aquele que jamais paga integralmente suas dívidas (BAUMAN, 2010, p. 15).

Além de aumentar a desigualdade social entre ricos e pobres, o capitalismo utiliza artimanhas inteligentes para seduzir as pessoas a se manterem comprando e consumindo. Assim como existem pessoas dependentes em drogas, bebidas e outras coisas, ultimamente muitos estão procurando os psicólogos em busca de tratamento para evitar o consumismo desenfreado. O capitalismo age ferozmente, exigindo que o prazer seja gozado sem demora.

[...] O horizonte temporal implicado numa decisão afeta materialmente o tipo de decisão que tomamos. Se queremos deixar alguma coisa no mundo ou construir um futuro melhor para os nossos filhos, fazemos coisas bem distintas do que faríamos se nos preocupássemos apenas com os nossos próprios prazeres aqui e agora. Por essa razão, o tempo é usado na retórica política de maneiras confusas. A incapacidade de adiar prazeres costuma ser usada pelos críticos conservadores, por exemplo, para explicar a persistência do empobrecimento numa sociedade afluyente, embora essa sociedade promova sistematicamente o financiamento de prazeres presentes como uma das principais engrenagens do crescimento econômico (HARVEY, 1998, p. 188).

Num clima de trabalho competitivo, acirramento da competição pelos empregos e pressão para se alcançar sucesso profissional, o fracasso é algo terrível, um tabu a ser superado na sociedade em que vivemos. O capitalismo pressiona as pessoas a conquistar a vitória em suas vidas, isto é, o sucesso financeiro, tornando-se uma obsessão para muitos. Se o resultado não aparece conforme o planejado, os sentimentos de frustração, revolta, culpa, ansiedade e depressão podem surgir e trazer resultados extremamente negativos e duradouros.

O fracasso não é mais a perspectiva normal apenas dos muito pobres ou desprivilegiados; tornou-se mais conhecido como um fator regular nas vidas da classe média. A dimensão decrescente da elite torna mais fugidia a realização. O mercado em que o vencedor leva tudo é uma estrutura competitiva que predispõe ao fracasso grande número de pessoas educadas. As reduções e reengenharias impõem às pessoas da classe média tragédias súbitas que nos primeiros tempos do capitalismo ficavam muito mais limitadas às classes trabalhadoras. O senso de faltar à própria família comportando-se de maneira flexível e adaptável no trabalho [...] é mais sutil, mas igualmente forte (SENNETT, 2001, p. 141-142).

A segregação social que o capitalismo provoca, bem como suas consequências negativas, tem um nome: barbárie. Tardif e Lessard, ao comentar a segregação social e a redução dos seres humanos à categoria de “coisas” na época de Hitler, faz um paralelo com a segregação promovida pelos mercados de trabalho.

A indústria dos campos da morte e dos campos de trabalho dos nazistas e stalinistas oferece uma dolorosa imagem do que pode produzir-se quando seres humanos são reduzidos completamente à categoria de objetos: eles passam a ser tratados como matéria-prima a ser exterminada, como bois levados ao matadouro, coisas sem subjetividade cujo pranto e cujos gritos já não incomodam mais do que as máquinas e demais aparelhos. O que choca nesse processo de extermínio em massa, para além das ideologias que os fundamentam, é precisamente a identidade entre o trabalho industrial material e o holocausto: tendo atingido tal amplitude, a destruição não pode mais funcionar senão assumindo estreitamente as formas da produção material de massa, capaz de garantir as condições mortíferas que conduzem ao extermínio massivo, regular, cotidiano de milhões de pessoas. A relação com o objeto de trabalho (aqui homens, mulheres, idosos, crianças, doentes) se desdobra em forma de indiferença, quer dizer, na anulação ética do outro e de seu (rosto), que conduz à ausência completa de responsabilidade diante dos demais seres humanos, que não são mais exatamente seres humanos, mas produtos extermináveis, logicamente, na escala ampla do trabalho industrial (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 29-30).

Na sociedade moderna, competir é o verbo mais conjugado e o que mais se aproxima da barbárie. Competir é saudável em algumas situações, mas da maneira voraz e capitalista que vêm sendo praticada, necessita de urgente reflexão e profunda análise. Desde pequenos somos expostos à rivalidade, sem ao menos entender seus possíveis desdobramentos. É um conceito que aprendemos e praticamos em nosso cotidiano. Ela está impregnada em nossas atitudes. É um mecanismo de defesa, de auto-afirmação, uma maneira de se impor. A rivalidade exacerbada pode levar a atos agressivos, ou de barbárie. Helmutt Becker, no acalorado diálogo com Theodor Adorno apresentado no livro *Educação e Emancipação*, comenta:

[...] A competição entre indivíduos e entre grupos, conscientemente promovida por muitos professores e em muitas escolas, é considerada no mundo inteiro e em sistemas políticos bem diversos como um princípio pedagógico particularmente saudável. Sou inclinado a afirmar [...] que a competição, principalmente quando não balizada em formas muito flexíveis e que acabem rapidamente, representa em si um elemento de educação para a barbárie (ADORNO, 1995, p. 161).

[...] o mais importante que a escola precisa fazer é dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas. E esta relação com as coisas é perturbada quando a competição é colocada no seu lugar. Nesses termos, creio que uma parte da desbarbarização possa ser alcançada mediante uma transformação da situação escolar numa tematização da relação com as coisas, uma tematização em que o fim da proclamação de valores tem uma função, assim como também a multiplicidade da oferta de coisas, possibilitando ao aluno uma seleção mais ampla e, nessa medida, uma melhor escolha de objetos, em vez da subordinação a objetos determinados preestabelecidos, os inevitáveis cânones educacionais (ADORNO, 1995, p. 163).

Compreender determinado assunto, relacioná-lo com outros, dialogar, trocar experiências, ler, pesquisar, fazer experimentos e muitas outras práticas são fundamentais no processo de aprendizado. Provocar a competição também pode ser um método aplicado em determinadas situações para promover e facilitar esse processo, provocar o aluno e torná-lo mais curioso e participativo, mas deve ser usado com cautela e buscando um objetivo específico. O ato de competir, quando realizado sem um propósito determinado, pode aflorar sentimentos perigosos e conduzir a ações de barbárie.

[...] Embora a democracia enfatize a cooperação entre as pessoas, um número imenso delas alimentou a competição – por notas, por *status*, por recursos, por programas, etc. Embora a democracia dependa da atenção ao bem comum, um número imenso de escolas, estimuladas pela influência de agendas políticas impostas de fora, enfatizou a idéia da individualidade baseada quase exclusivamente no interesse pessoal. Embora a democracia valorize a diversidade, um número imenso de escolas refletiu grande parte dos interesses e aspirações dos grupos mais poderosos deste país e ignorou os dos menos poderosos. Embora as escolas de uma democracia devessem mostrar como conseguir oportunidades iguais para todos, um número imenso está contaminado por estruturas como formação de grupos com base na capacidade dos alunos, que negam oportunidades e resultados iguais a muitos, principalmente aos pobres, aos negros e às mulheres (APPLE, 2001, p. 24-25).

O ambiente escolar deve ser dirigido pela ética, sob controle de um educador comprometido com a moralidade, os deveres, a avaliação de costumes e o modo de proceder dos homens para com os seus semelhantes. Para tanto, a formação ética do professor é importantíssima, pois ele será o mediador das ações, a autoridade que aclara os pensamentos, promove reflexão, discute ideias, dá pistas de como alcançar os objetivos propostos e de como proceder. Sua principal missão, conforme já mencionado por Adorno, é ser alguém que proporciona opções e que prepara o indivíduo para saber se relacionar com as coisas.

Embora a comunidade valorize a diversidade, também sente que tem um propósito comum. Digam o que disserem os defensores da privatização e os que querem que a racionalidade econômica dirija as escolas, a democracia não é apenas uma teoria de interesse pessoal que dá às pessoas permissão para tentar realizar suas próprias metas a expensas dos outros; o bem comum é a característica central da democracia. Por esse motivo, as comunidades de alunos das escolas democráticas são marcadas pela ênfase na cooperação e na elaboração, e não na competição. As pessoas vêem seus interesses nos outros e são tomadas providências no sentido de encorajar os jovens a melhorarem a vida da comunidade ajudando os outros (APPLE, 2001, p. 22-23).

Outra tendência da época atual é a maneira como nos relacionamos. Tudo deve acontecer de maneira rápida, privilegiando as relações sem muito contato físico, isto é, parece que as pessoas estão preferindo as relações on-line, através de sites de relacionamento, onde postam mensagens, fotos e vídeos. Esse é outro tema bastante explorado por Bauman dentro

do contexto da “Modernidade Líquida”. Para ele, enfrentamos um processo crescente de individualização, numa cultura de supremacia do Eu sobre a do Nós, em que os relacionamentos entre Eu-Nós toma contornos mercantis, buscando, sempre que necessário, uma possibilidade rápida de serem desfeitos, com o mínimo de desconforto e prejuízo. Esses relacionamentos rasos, na visão do filósofo, trazem a sensação de leveza, descompromisso e liberdade.

Na vida de contínua emergência, as relações virtuais levam a melhor facilmente sobre a “coisa real”. O mundo off-line convida os jovens a estar em constante movimento. Mas as solicitações deste tipo de pouco adiantariam se não fosse a capacidade, baseada na eletrônica, de multiplicar os encontros interindividuais, transformando cada um deles num ato rápido, superficial, de tipo “use e jogue fora”. Relações virtuais são equipadas com a tecla “delete” e com “antispam”, mecanismos que protegem das conseqüências incômodas (e sobretudo dispendiosas em termos de tempo das interações mais profundas) (BAUMAN, 2010, p. 67).

Bauman analisa a maneira como a internet influencia as relações interpessoais, com a busca por informações, privilegiando sempre as novidades e apagando urgentemente qualquer vestígio que remeta ao passado, ao ultrapassado. Para ele, muitas pessoas acreditam que a questão entre o sucesso e o fracasso está diretamente relacionada com a capacidade de acesso à rede, a forma de manejá-la e a capacidade de absorver informações que lhe sejam úteis.

A capacidade interativa da internet é feita sob medida para essa nova necessidade. É a quantidade das conexões, mais que sua qualidade, que faz a diferença entre as possibilidades de sucesso ou fracasso. Ela permite manter-se informado sobre a “última moda” – os sucessos mais ouvidos, as camisetas da moda, os mais recentes e comentados festivais, festas e eventos com pessoas famosas. Ao mesmo tempo, ajuda a atualizar os conteúdos, a redistribuir os traços característicos no retrato do próprio Eu e a apagar rapidamente os traços do passado, os conteúdos e características já vergonhosamente ultrapassados (BAUMAN, 2010, p. 69-70).

Outro exemplo que podemos observar no que se refere ao declínio das relações e dos compromissos entre as pessoas é que o casamento deixou de ser objetivo para muitas delas. Pelo contrário, a cada dia mais pessoas se divorciam no Brasil e no mundo. Conforme dados divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) ocorreram 243.224 divórcios em 2010, um acréscimo de 36,8% aos índices de 2009. Os casamentos que tiveram fim duraram em média 16 anos e terminaram, geralmente, de maneira consensual. (BRASIL, 2010). Percebe-se que quanto maior o compromisso a ser estabelecido com as coisas, menor o interesse das pessoas.

Uma publicidade recente, apelando, claro, para os valores da jovem geração, anunciava a chegada de um rímel que “prometia solenemente durar 24 horas” com o seguinte comentário: “Estamos falando de uma relação séria. Basta um toque e seus belos cílios desafiarão chuva, suor, umidade e lágrimas. Para retirá-lo, basta um pouco de água morna”. Vinte e quatro horas já soam como um “compromisso sério”. Porém, mesmo este compromisso deixaria de ser atraente se não fosse fácil remover seus vestígios (BAUMAN, 2010, p. 68).

Para a filósofa e professora da Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Marilena Chaui, alguns alicerces que precisam ser restaurados em nossa sociedade são a unidade, identidade e homogeneidade.

O que falta primordialmente à sociedade? Falta-lhe unidade, identidade e homogeneidade. O social histórico é o social constituído pela divisão em classes e fundado pela luta de classes. Essa divisão, que faz, portanto, com que a sociedade seja, em todas as suas esferas, atravessada por conflitos e por antagonismos que exprimem a existência de contradições constitutivas do próprio social, é o que a figura do Estado tem como função ocultar. Aparecendo como um poder uno, indiviso, localizado e visível, o Estado moderno pode ocultar a realidade do social, na medida em que o poder estatal oferece a representação de uma sociedade, de direito, homogênea, indivisa, idêntica a si mesma, ainda que, de fato, esteja dividida. [...] a sociedade está internamente dividida e o próprio Estado é uma das expressões dessa divisão. No entanto, a operação ideológica consiste em afirmar que “de direito” a sociedade é indivisa, sendo prova da indivisão a existência de um só e mesmo poder estatal que dirige toda a sociedade e lhe dá homogeneidade. Por outro lado, a ideologia afirma que “de fato” (e infelizmente) há divisões e conflitos sociais, mas a causa desse “fato injusto” deve ser encontrada em “homens injustos” (o mau padrão, o mau trabalhador, o mau governante, as más alianças internacionais etc.). Assim, a divisão constitutiva da sociedade de classes reduz-se a um dado empírico e moral (CHAUI, 1997, p. 20-21).

O capitalismo é o sujeito da barbárie atualmente e muitas são as vítimas que ele faz. Pelo cenário exposto, percebe-se a necessidade de um regime (econômico/político) que ligue as pessoas umas às outras. Ao analisarmos a trajetória histórica desse sistema e seu comportamento agressivo em nossos dias, faz-se necessária uma ampla reflexão por toda a sociedade, pois, do contrário, estaremos todos fadados ao fracasso. As bolhas que se inflam, as dívidas que se arrastam, o aumento da desigualdade social, a degradação das relações humanas, a violência, o clima de incerteza na economia global etc. São inúmeras situações que evidenciam a urgência por mudanças. Para Zigmunt Bauman, o horizonte é incerto e angustiante: o capitalismo está desgovernado e sem perspectivas de controle.

[...] os passageiros do avião “Capitalismo Leve” descobrem horrorizados que a cabine do piloto está vazia e que não há meio de extrair da “caixa-preta” chamada piloto automático qualquer informação sobre para onde vai o avião, onde aterrizará, quem escolherá o aeroporto e sobre se existem regras que permitam que os passageiros contribuam para a segurança da chegada (BAUMAN, 2000, p. 70-71).

## CAPÍTULO 3 – A UNIVERSIDADE E A BARBÁRIE: PRÁTICAS

“Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (FREIRE, 2003, p. 112).

### 3.1 Considerações sobre a metodologia utilizada

Este capítulo é reservado à análise e discussão das informações obtidas por meio de questionários e entrevistas junto aos professores de uma instituição de ensino superior privada na cidade de São Paulo. Para tanto, foi adotada uma pesquisa qualitativa com subsídios da pesquisa quantitativa, num estudo analítico, descritivo e interpretativo de investigação.

No que se refere à natureza das fontes, além da pesquisa de campo empreendida, este trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa bibliográfica, prática que permeou toda sua extensão. Para Severino,

Pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2012, p. 122).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa pode ser classificada como interpretativa, posicionada dentro de uma metodologia qualitativa, pretendendo que os sujeitos apontem os conflitos e contradições existentes na Universidade, apoiando a demarcação teórica apresentada nos primeiros capítulos da dissertação.

Quanto à estratégia de pesquisa, foi estabelecido o uso da metodologia de análise de conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas, visando compreender criticamente o sentido das comunicações. (CHIZZOTTI, 2006). Essa metodologia se caracteriza pelo

[...] tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações (SEVERINO, 2012, p. 122).

Para Chizzotti, a análise de conteúdo pressupõe

que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem (CHIZZOTTI, 2010, p. 115).

Quanto às técnicas, esta pesquisa fez uso de questionários e entrevistas, aplicados em momentos distintos. O objetivo do uso de questionários na primeira fase da pesquisa de campo era obter respostas que permitissem apresentar um panorama do pensamento dos professores participantes, de modo que todos pudessem responder itens padronizados, não havendo espaço para negociação ou esclarecimento do significado de determinado item que compunha os questionamentos.

Conforme Severino, os questionários são um conjunto de questões

sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas (SEVERINO, 2012, p. 125).

Outro objetivo importante nesta etapa inicial era que, com os resultados obtidos nos questionários, fossem selecionados sujeitos para uma pesquisa mais detalhada, na qual pudessem expor de forma mais clara suas ideias e sentimentos, se expressando de maneira livre e descontraída. Desse modo, na segunda fase da pesquisa de campo, decidimos entrevistar alguns professores participantes do questionário inicial.

No que se refere à entrevista, Severino afirma que

[...] é a técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado, muito utilizada nas pesquisas das áreas das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2012, p. 124).

Para Szymanski,

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é

entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende-se criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz – o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador (SZYMANSKI, 2011, p. 12).

A fase de entrevistas ocorreu por meio de uma apresentação formal do trabalho de pesquisa e seus objetivos, organizada de maneira semi-estruturada, isto é, com a utilização de um roteiro pré-elaborado.

Para Moreira e Caleffe,

A entrevista semi-estruturada representa, como o próprio nome augere, o meio-termo entre a entrevista estruturada e a entrevista não-estruturada. Geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem sugeridos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira [...] (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 169)

Ao usar a entrevista semi-estruturada, é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário, é mais fácil de ser analisada do que a entrevista não-estruturada, mas não é tão fácil quanto a entrevista estruturada (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 169).

A pesquisa de campo desta dissertação foi realizada na instituição de ensino superior em que atuo desde 2005. Trata-se de uma faculdade particular de grande porte localizada na cidade de São Paulo. Com 44 anos de existência e oferecendo 47 cursos de graduação, 41 cursos de tecnologia, 150 de especialização e MBA e 2 de mestrado, atualmente conta com aproximadamente 90 mil alunos matriculados, distribuídos em 8 campi. O fato de ser professor desta instituição há 8 anos favoreceu o acesso aos sujeitos e proporcionou um clima de entrevistas descontraído, em que os professores puderam expor suas considerações sobre suas práticas e relações que construíam com seus alunos, colegas e administração escolar.

As duas fases foram realizadas com os docentes dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Desenho Industrial e Desenho de Moda, cursos oferecidos no campus em que leciono. Antes de ser realizada, a pesquisa de campo foi submetida ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sendo aprovada em outubro de 2012

(Protocolo de Processo CAAE 07392212.7.0000.5482).A primeira fase foi realizada no mês de outubro de 2012, por meio de um questionário distribuído a 20 professores. O questionário preparado previamente encontra-se no apêndice 1, página 141, e foi respondido por 20 pessoas. Era composto por 7 questões que visavam obter informações sobre o perfil do professor e posteriormente sobre suas práticas e percepções sobre a educação. A segunda fase da pesquisa de campo ocorreu no mês de novembro de 2012 e foi composta por entrevistas a 7 professores, também preparada antecipadamente e encontra-se no apêndice 2, página 143 desta dissertação.

### 3.2 Relatos de barbárie como violência simbólica na universidade hoje

“As verdadeiras ações éticas e genuinamente humanas nascem de dois sentimentos contraditórios e só deles: do amor e a raiva” (FREIRE, 2000, p. 6).

Toda pesquisa tem como ponto de partida um problema. O problema dessa pesquisa é evidenciar a barbárie, não só presente em muitas situações em que vivemos, como demonstrado no capítulo 2 dessa dissertação, mas principalmente mostrá-la na Universidade, seja de uma maneira relacional, nas relações entre os protagonistas que a formam, seja de uma forma sistêmica, pelas condições de trabalho, recursos, remunerações etc.

O que mobiliza a mente humana são problemas, ou seja, a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a busca de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor. Para aí chegar, a pesquisa é um excelente meio (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 85).

Como já mencionado, a **primeira etapa da pesquisa de campo** foi a aplicação de um questionário junto aos professores dos cursos de Desenho Industrial, Arquitetura e Urbanismo e Desenho de Moda, cursos concentrados em um dos campi da faculdade na zona sul da cidade. O quadro a seguir apresenta um breve perfil dos professores que responderam ao questionário, com informações a respeito de suas formações, tempo dedicado à docência no ensino superior e se possuíam outra atividade profissional em paralelo com a docência.

Quadro 1: Perfil dos professores que responderam ao questionário.

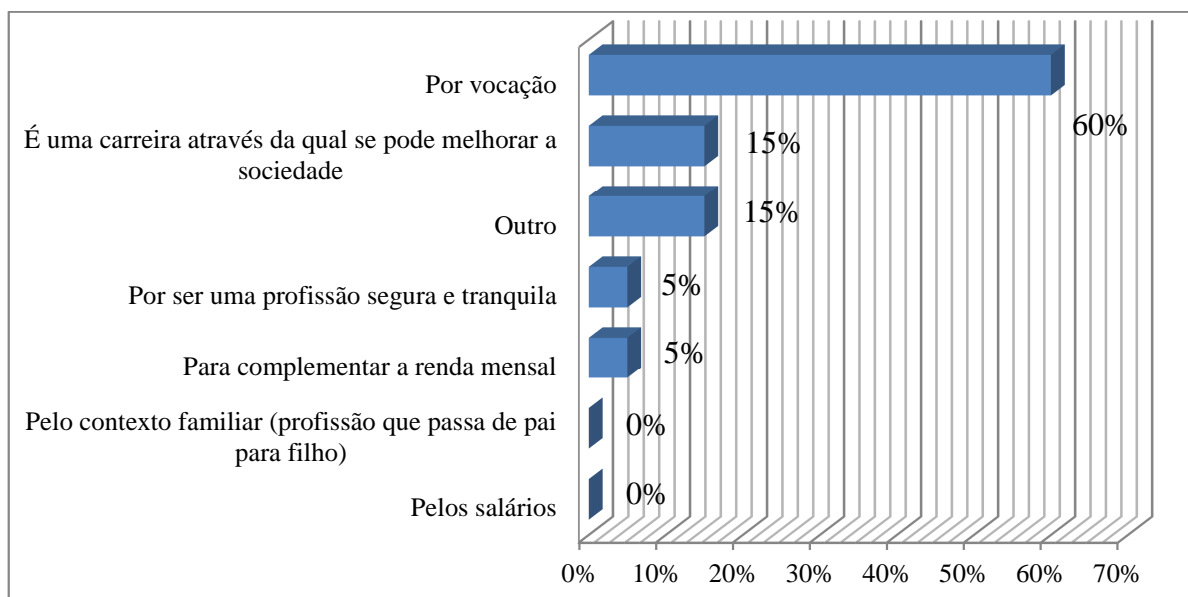
Participante	Formação	Tempo dedicado à docência no Ensino Superior	Possui outra atividade profissional?
A	Designer de Moda, Mestranda em Arquitetura e Urbanismo	8	Estilista
B	Graduado em Gestão de Negócios da Moda, Pós-Graduado em Administração de Empresas	7	Consultor
C	Graduado e Mestre em Arquitetura e Urbanismo	31	Pesquisador
D	Graduada em Comunicação Social e Jornalismo	3	Jornalista
E	Designer e Mestrando	9	Não

F	Graduada e Mestre em Arquitetura e Urbanismo	4	Arquiteta
G	Graduado e Mestre em Arquitetura e Urbanismo	6	Arquiteto
H	Graduado em Artes Plásticas, Especialista em Design Gráfico	5	Designer
I	Graduado em Administração de Empresas, Mestre em Engenharia de Produção	10	Consultor
J	Graduada e Especialista em Arquitetura e Urbanismo	2	Arquiteta
K	Jornalista, Mestre em Letras, Doutorando em Letras	12	Não
L	Graduado em Artes Plásticas, Especialista em Criação Visual Multimídia	10	Não
M	Graduado e Mestre em Artes Plásticas	10	Ilustrador
N	Arquiteto e Urbanista, Mestre em Administração Pública	23	Servidor Público
O	Graduada, Mestre e Doutora em Arquitetura e Urbanismo	22	Arquiteta
P	Arquiteto e Urbanista	28	Arquiteto
Q	Graduada e Mestre em Arquitetura e Urbanismo	3	Arquiteta
R	Engenheiro Civil e Arquiteto e Urbanista	10	Perito
S	Graduado e Mestre em Design	3	Designer
T	Graduada e Especialista em Design	9	Animadora

A análise dos dados permite observar a grande diversidade de formações que compõem o quadro de professores, bem como a mescla entre professores com pequena e longa experiência na prática docente. Pode-se constatar também que 85% dos participantes, possui uma atividade remunerada em paralelo com a atividade de professor. Em vista das práticas salariais da instituição em que trabalham, pode-se arriscar a afirmação de que essa outra atividade é a principal fonte de recursos desses professores, tornando a docência um trabalho complementar de renda. Apenas 15% dos professores pesquisados mantém dedicação exclusiva ao magistério.

O questionário continha 7 questões e foi entregue aos professores juntamente com um breve resumo do trabalho de pesquisa. A primeira pergunta era saber qual o motivo da escolha pela carreira docente, cujos resultados estão ilustrados no Quadro 2.

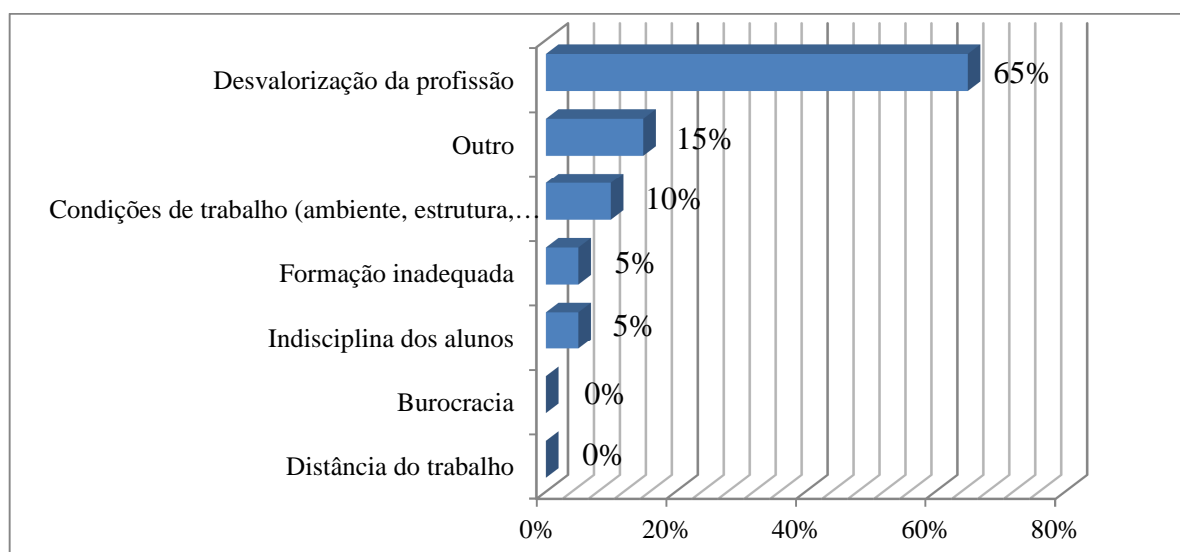
Quadro 2: Motivo da escolha pela carreira docente



Conforme o Quadro 2, pode-se perceber que a ampla maioria dos professores, 60% deles, acredita estar lecionando por uma questão de vocação, por se sentirem aptos a exercer a profissão docente. 15% responderam ser professores por acreditarem ser uma profissão que pode melhorar a sociedade e 15% apresentam motivos pessoais para o exercício da profissão. 5% responderam que exercem o magistério por considerarem a profissão segura e tranquila ou como um trabalho que complementa sua renda mensal.

A segunda pergunta era: Qual o seu maior desafio na prática docente?

Quadro 3: O desafio na prática docente



Conforme exposto no Quadro 3, observa-se que 65% dos professores responderam que o maior desafio de sua prática como docente é com relação à desvalorização, principalmente no que diz respeito à remuneração. 15% dos professores responderam que existem outros motivos que desafiam suas práticas e 10% acredita que as condições de trabalho, isto é, o ambiente, os recursos materiais, a estrutura etc, diminuem a eficácia de seus trabalhos.

Os resultados apresentados nos dois primeiros questionamentos revelam uma contradição: a vocação como principal motivo para a escolha da profissão em oposição à frustração causada pela desvalorização. É interessante observar que os professores se dedicam ao magistério se realizam profissionalmente, mas isso não impede que percebam os problemas apresentados, principalmente no que se refere à remuneração. Muitas podem ser as respostas para explicar essa situação, como por exemplo, a questão curricular ou a necessidade de manter o emprego, que os levam a se submeterem aos ditames dos administradores universitários.

Outro aspecto que merece destaque é que apenas 5% dos professores apontaram a formação como um desafio na prática docente. Numa época em que a educação tem se tornado uma mercadoria e a Universidade uma prestadora de serviços, colocando muitas vezes a formação docente em segundo plano, torna-se importantíssima a conscientização por parte dos professores da importância de uma capacitação adequada para o exercício de sua profissão. A concepção “mercadológica” de muitas instituições de ensino superior é o que leva a um total descaso com a formação pedagógica do professor, e isso tem trazido uma série de consequências desastrosas para todos. A formação dos professores sempre foi uma preocupação recorrente na obra de Freire, como pode-se observar no excerto abaixo.

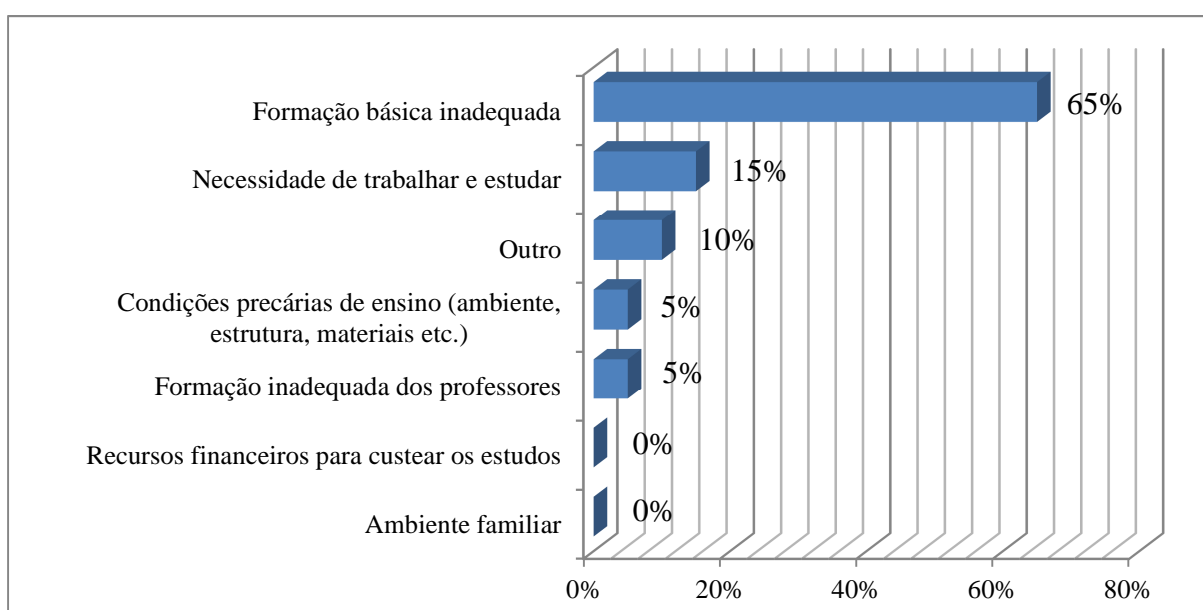
A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 2003, p. 91-92).

Para Zuin, Pucci e Ramos de Oliveira, também é indispensável a formação filosófica dos professores. Muitos, por a rejeitarem, passam por dificuldades em sala de aula, uma vez que estão apenas familiarizados com as questões técnicas que devem transmitir.

[...] é extremamente relevante e imprescindível a formação filosófica do educador, seja no campo da produção do conhecimento, seja no campo da avaliação dos fundamentos do agir, seja ainda no campo da construção da imagem da própria existência humana. Mas, por outro lado, além das deficiências pedagógicas e curriculares intrínsecas ao processo de formação dos profissionais da educação, também a falta de mediações e de recursos culturais dificulta muito a apropriação, por parte deles, desses elementos que dão conta da íntima vinculação da educação com seus fundamentos teóricos (ZUIN, PUCCI e RAMOS DE OLIVEIRA, 2001, p. 7-8).

A terceira pergunta do questionário era: No seu entendimento, qual o maior desafio para os alunos do ensino superior?

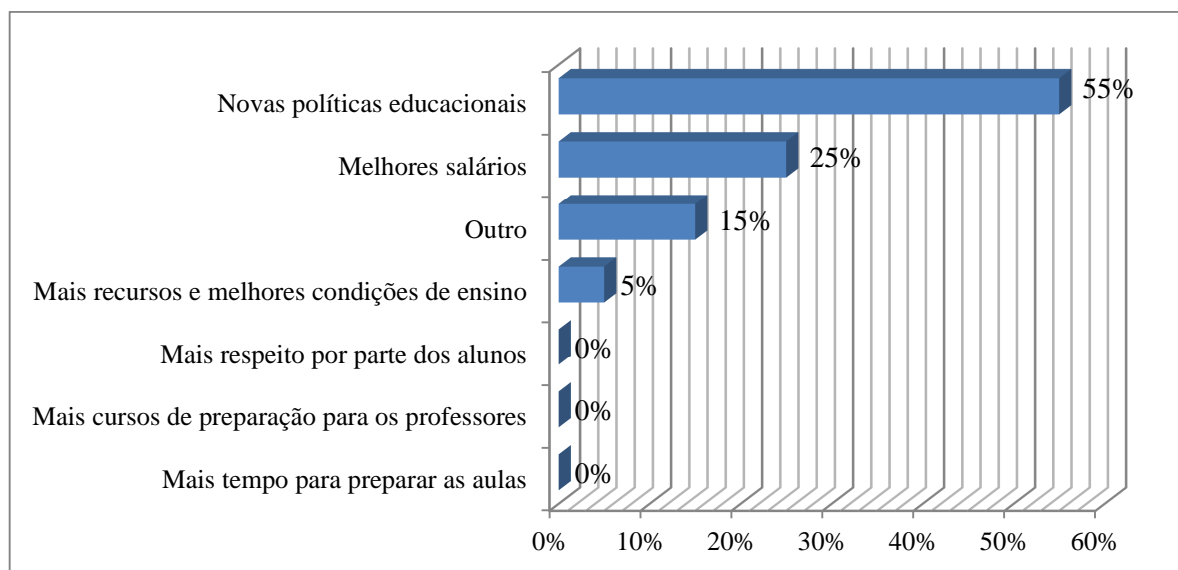
Quadro 4: Maior desafio para os alunos do ensino superior



Conforme o quadro acima, 65% deles responderam que a maior dificuldade dos alunos no ensino superior se deve ao fato de que muitos possuem uma formação básica inadequada, o que, por consequência, pode explicar os maus resultados nas disciplinas, evasão escolar, desmotivação etc. 15% dos professores acredita que o maior desafio para os alunos se encontra no fato de que muitos deles têm a tarefa de trabalhar e estudar simultaneamente, restando pouco tempo para se dedicarem ao estudo fora da sala de aula, e 10% acredita serem outros fatores que desafiam diretamente o ingresso e permanência dos alunos nos cursos superiores.

A quarta pergunta do questionário procurava saber, na visão do professor universitário, o que é preciso para melhorar a educação no Brasil, cujos resultados estão ilustrados no Quadro 5.

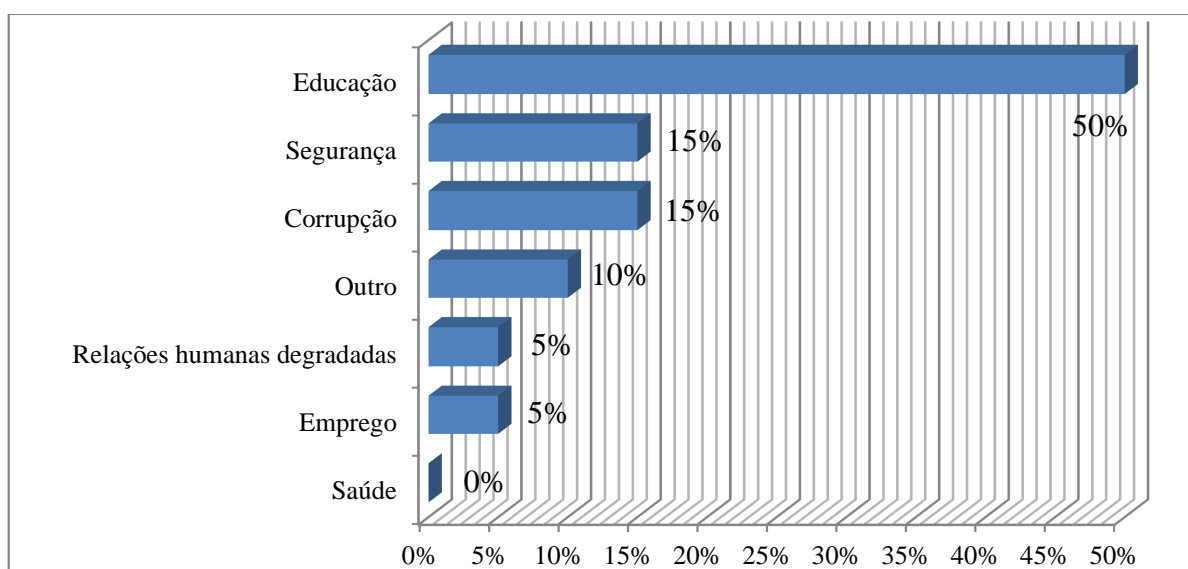
Quadro 5: O que é preciso para melhorar a educação no Brasil



Conforme o quadro acima, pode-se observar que 55% dos professores pesquisados responderam que novas políticas educacionais podem melhorar a educação no Brasil, enquanto outros 25% acreditam que uma saída seria a prática de melhores salários. Outros 15% acreditam serem outros fatores que podem melhorar a educação brasileira e 5% apontaram a necessidade de mais recursos e melhores condições de ensino.

A quinta pergunta fez menção aos principais problemas que a sociedade brasileira enfrenta, cujas respostas estão a seguir:

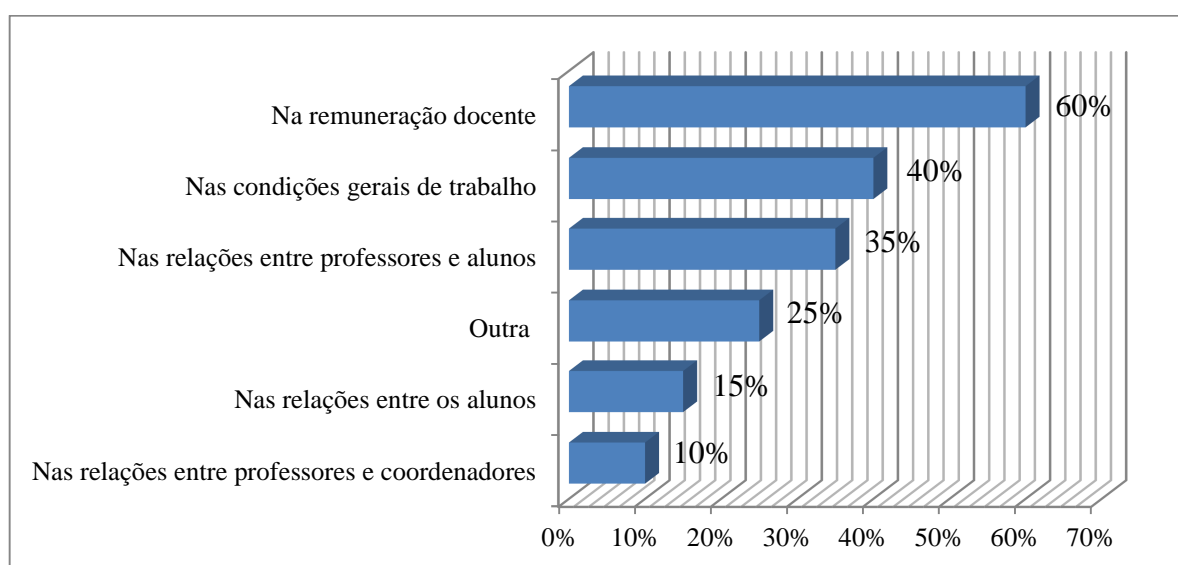
Quadro 6: Qual o maior problema da sociedade brasileira.



Pode-se observar através dos resultados que metade dos entrevistados depositam sobre a educação a carga de maior problema enfrentado pela sociedade brasileira, seguido por segurança (15%), corrupção (15%) e outros fatores (10%). 5% responderam que as relações humanas e a falta de emprego são as principais dificuldades que o Brasil atravessa.

A sexta pergunta permitia ao professor pesquisado responder mais de uma alternativa e o questionava em quais relações na Universidade ele acreditava haver menos civilidade, mais desordem e violência.

Quadro 7: Relações na Universidade em que há menos civilidade, mais desordem e violência



Os resultados apresentaram menos civilidade nas questões referentes ao salário do professor (60%), seguidas das condições gerais de trabalho (40%), e das relações estabelecidas entre professores e alunos (35%). 25% acreditam que outros fatores interferem diretamente nas situações de violência, seguidas das relações entre os alunos (15%) e das relações entre professores e coordenadores (10%).

A sétima e última pergunta do questionário propunha aos professores a possibilidade de uma futura entrevista, a qual todos responderam de forma afirmativa, que se dispunham a prestar uma entrevistas caso fossem chamados.

Todas as perguntas do questionário ofereciam espaço para que os professores pudessem fazer suas considerações, caso achassem necessário. Em especial, na questão 6, sobre as relações em que há menos civilidade, maior desordem e violência, foi-lhes solicitado

que comentassem essas situações, onde puderam expressar suas ideias, sentimentos, situações que porventura tivessem passado. Com base nessas argumentações, foram selecionados 7 professores, que numa segunda etapa participaram de uma entrevista individual gravada, construída de maneira semi-estrutural, com posterior transcrição. As perguntas bem como as principais falas editadas encontram-se no apêndice 3, página 144.

Nessa **segunda etapa da pesquisa de campo**, de uma maneira mais direcionada e aprofundada, procurou-se captar junto aos professores entrevistados informações quanto às suas práticas, percepções, expectativas, sentimentos e interpretações, dando-lhes liberdade para se expressarem. Acredito que o fato de conhecê-los facilitou as entrevistas, podendo sentir uma atmosfera de confiabilidade e espontaneidade nas respostas obtidas, sem formalismos, rigidez das regras, preconceitos ou situações que dificultassem essa tarefa.

De modo geral, pode-se constatar que as respostas obtidas nas entrevistas apontaram para violências sistêmicas (simbólicas) e cotidianas (físicas/materiais), com ênfase mais acentuada para o primeiro tipo. No que se refere à violência cotidiana, pode-se destacar o relato da professora O, percebendo-se uma violência direta, oprimindo e colocando a docente em estado de angústia e medo.

Eu já sofri uma situação bem triste, dessas situações que ocorrem na sala de aula, no fim do semestre, clima de tensão... A menina chegou atrasada para apresentar o trabalho e eu não permiti que ela apresentasse, porque não ia mais dar tempo, ela começou a berrar comigo, pegou um gravador e colocou na minha boca, como se eu fosse engoli-lo e disse: "Fala, fala, fala aqui que você não quer que eu apresente, fala, deixa eu gravar". Eu fiquei em pânico! A menina correu atrás de mim até a sala dos professores, era um pouco distante... Aí um professor chegou lá e eu falei para ele: "Por favor, me ajuda!" Ele foi comigo até o estacionamento, a menina estava lá me esperando. Foi a situação que eu passei mais grave, porque realmente ela tinha um olhar descoordenado, ameaçador... Depois disso eu até tive uma doença séria e não sei se foi por causa disso... Espero que não. Pra não dizer que não aconteceu nada, a menina tomou uma advertência, mas foi muito pouco perto do escândalo, do descontrole dela, daquilo que ela causou. O professor que me acompanhou viu o estado que ela estava... (PROFESSORA O).

Nos demais casos, pudemos verificar que nenhum deles sofreu violência física direta. Conforme o relato do professor P, ele comenta que nunca sofreu violência física, mas que conhece outros professores que passaram por momentos de enfrentamento dentro do ambiente escolar.

Pessoalmente eu nunca sofri nenhuma violência física. Talvez alguma violência moral possa ter ocorrido, mas eu não me recordo mais, não tenho mais lembrança disso. Mas estive próximo de questões desse tipo, porque colegas passaram por isso nas salas ao lado em duas ocasiões (PROFESSOR P).

Para outros professores a questão sobre violência em sala de aula acontece em maior proporção nos relacionamentos que se estabelecem entre os alunos. Em relação ao professor, a violência que os alunos praticam é de certa maneira camuflada, através de brincadeiras, nas conversas, na falta de atenção e de respeito.

Da relação com alunos, acontecem exemplos de violência camuflados. O aluno com a postura de que ele acha que está pagando, que precisa aprender, como se fosse uma mercadoria. Já tive exemplos de alunos que passaram por cima da minha autoridade em sala de aula, ficam conversando, não desenvolvem trabalho... Eu tenho que usar o recurso da nota, que é a única coisa que na maioria das vezes acaba resolvendo. (...) Eu percebo que o fato de passar por cima de todos e ir na reitoria é de querer prejudicar o professor. (...) (PROFESSOR B).

Eu já sofri vários tipos de violência, mas mais violência moral, por parte de alunos, de me desrespeitar, de bater a porta, de sair gritando e batendo a porta. (...) Hoje em dia eu presencio mais uma violência no aspecto do aluno não respeitar o conteúdo, não respeitar o que o professor tem pra passar em sala de aula. Eles não tem muita paciência hoje em dia. Porque é tudo tão na mão... é o Google, é a internet, eles não tem mais o hábito de visitar a biblioteca, de buscar conteúdos novos... (PROFESSORA T).

Por outro lado, de maneira mais intensa, podemos observar que os professores entrevistados percebem sofrer uma violência concentrada no campo simbólico, isto é, uma violência institucionalizada. A Escola de Frankfurt, na época do nazismo alemão, reconheceu na Alemanha os dois tipos de violência, uma física, material, através do genocídio, em que milhares morreram fuzilados, nas câmaras de gás, maltratados, afligidos e uma violência que se concentrava no plano simbólico, num sistema de controle social, regado por normas e ameaças. A violência que os professores mais sentem é aquela impregnada na sociedade, no que se refere principalmente às práticas do mercado, agindo diretamente nas relações de trabalho e no nosso caso, nas relações educacionais. Para eles, em sua maioria, não há violência física, mas uma violência contra o conhecimento, atacando diretamente o professor.

A violência para mim se define como uma prática executada contra o outro ou contra si mesmo que justamente desumaniza sua vítima. (...) Se nós pensarmos na precariedade das nossas condições de trabalho e se nós pensarmos em alguns ditames do próprio sistema capitalista e da própria estrutura sócio-econômica na qual nós nos encontramos, eu diria que todos os dias e a todo momento, não só eu, como a maior parte dos professores, somos submetidos a situações de violência e que nesse sentido, eu vejo a violência simbólica, a violência da estrutura do capital, a violência da estrutura das desigualdades sociais em todos os momentos (PROFESSOR K).

Quando perguntados uma vez mais sobre a desvalorização da profissão docente, opção mais citada na etapa de questionário sobre o maior desafio na prática docente, os

professores citaram a baixa remuneração, o pequeno reconhecimento pelas atividades desenvolvidas, a falta de recursos, de incentivo, de motivação e de treinamento.

O que mais pega é a questão de que todo trabalho feito aqui não vai te render absolutamente nenhum crescimento financeiro ou reconhecimento, a não ser experiência. A própria faculdade não incentiva nenhum tipo de curso, nenhum treinamento, motivação... (PROFESSOR B).

As minhas considerações sobre a desvalorização, eu acho que aqui nesta instituição começa pela falta de recursos, porque no nosso caso em especial, nós damos aulas voltados para a linguagem visual e é um absurdo não ter recursos mínimos para que você consiga explorar isso e mostrar o visual, as imagens e os sons para os alunos. Recurso não só em equipamento, mas em sala de aula. Às vezes as salas de aula ficam abarrotadas, cheias de alunos. (...) Eu estou aqui há quase 10 anos e nunca vi meu valor hora-aula mudar. Muitos professores são mestres, são doutores e estão recebendo como graduados. Eles só mudaram alguma coisa recentemente por causa do MEC, mas ainda assim não mudam o valor da remuneração. Eu acho isso uma barbárie! É uma barbárie! (...) Eu não vejo isso em nenhuma outra profissão, em nenhuma outra corporação. Você numa empresa há 10 anos e seu salário não muda? Não vai me surpreender se eles diminuïrem seu salário! Se eles chegarem e disserem: sua hora-aula já é outra, nós vamos reduzir a sua hora-aula, eu não vou ficar surpresa se isso acontecer! (PROFESSORA T).

Conforme o relato da professora O, mestre e doutora em Arquitetura e com 22 anos de experiência como docente no ensino superior, observa-se uma desvalorização gradativa do professor com o passar dos anos. Relembrando sua época de estudante, reconhece que os professores no passado eram pessoas influentes e bem remuneradas, situação muito diferente da vivida por ela atualmente. Com a formação e experiência alcançadas, ela se sente agredida pela maneira como é tratada pela instituição em que leciona e pelo reconhecimento que a sociedade lhe presta.

Eu estudei em escola pública. No meu tempo a escola pública era a melhor coisa do mundo. (...) a escola pública naquela época era super valorizada... Porque? Porque os professores eram bem pagos, tinham uma carga de conhecimento grande, eles eram valorizados. Quando se cruzava com um professor de universidade, via-o como uma figura respeitada. A gente vê na história que os professores das universidades eram figuras que faziam parte do cenário político, do cenário econômico, enfim, eles faziam parte de alguma coisa, faziam parte da vida... Hoje em dia a profissão do professor ficou pulverizada em pequenas atuações, com um nível de desvalorização grande, fora o salário que a gente ganha que realmente é aviltante (PROFESSORA O).

Para o professor K, o motivo dessa desvalorização se deve ao fato dos professores não estarem unidos como grupo e articulados, mantendo uma postura de enfrentamento individualista quando são agredidos por parte das administrações escolares. Para ele também, outra situação que levou a essa desvalorização é o fato dos professores se posicionarem de forma indiferente ou desmerecerem os processos de avaliação referentes às suas práticas,

metodologia, didática etc. Muitos preferem se esquivar desse momento tão rico e importante, deixando de se qualificar e melhor preparar para o exercício da profissão. Para muitos lecionar é um dom, mas esquecem-se que, para exercer o magistério, é preciso entre outras coisas, uma boa formação pedagógica.

Eu acredito que nenhum movimento social e nenhum grupo social consegue ter o seu trabalho, sua vida valorizada sem que eles próprios não articulem um movimento para que essa valorização ocorra. Pensando nesse sentido, eu vejo o próprio professor como o principal responsável pela desvalorização do trabalho de professor. (...) Eu acredito e concordo com a maioria que respondeu que o principal problema é a desvalorização do professor, mas eu acredito que essa desvalorização tenha sido provocada por uma desarticulação do grupo social composto pelos professores e pela incapacidade do professor aceitar ser avaliado. A avaliação do professor entraria dentro de um processo de qualificação contínua, de envolvimento real com a prática da educação. A aceitação do professor do fato de que por mais anos de experiência que ele tenha, ele ainda tem muito o que aprender. Então o professor dá o exemplo, ele estabelece esse modelo. Se o próprio professor não quer aprender, de alguma forma o aluno acaba percebendo essa acomodação e isso desencadeia todo um processo que acaba resultando no fato de que o próprio aluno, assim como outros setores da sociedade acabam também desvalorização o professor. Então o principal responsável pela valorização do professor é o próprio professor (PROFESSOR K).

Quando perguntados sobre o uso do diálogo, na troca de ideias, na reflexão como solução para os conflitos e desordens na escola, as argumentações dos professores tomaram dois rumos, onde alguns se posicionaram de maneira positiva, outros, negativa. Quanto aos professores que disseram fazer uso dessa prática, as principais considerações foram:

Eu acredito que sim, claro que tem exceções. Mas eu acredito que sim, porque a gente é um, dois, três contra uma sala inteira. Quais são os instrumentos que a gente tem? É o diálogo, é a conversa... Não dá pra criar situações de força, coisas desse tipo, porque não levam a nada. É claro que sempre existe alguém que pode falar: “Pode deixar, quando chegar a hora de dar a nota, deixa comigo...” Mas acredito que nosso instrumento seja a conversa! (PROFESSORA O).

O que eu vi e vejo hoje ainda é que na maioria dos casos os professores estão interessados no diálogo, no sentido da construção do conhecimento, tentando construir um aprendizado em conjunto com o estudante. Mas nem sempre essa relação é possível, na maioria das vezes não é possível. Não é possível por conta de várias questões, inclusive pela própria formação do estudante, na média da formação a gente sabe que ela é muito ruim e ela vem de um vício de autoritarismo muito grande, então o estudante que chega na universidade nessas condições não está habituado aos questionamentos, não está habituado a se questionar, a se colocar perguntas para tentar ir buscar as respostas, está acostumado a receber só os conhecimentos consolidados, portanto mortos, e espera que isso se repita permanentemente (PROFESSOR P).

Por outro lado, outros professores disseram que, em geral, não tem observado o uso da prática do diálogo, da troca de ideias, da reflexão. Acreditam que essa prática não

acontece por vários motivos: desmotivação, despreparo, ambientes de trabalho que propiciam pouca liberdade de expressão, autoritarismo, empobrecimento da linguagem, entre outras situações, que não promovem as interações e uma ativa participação do aluno, o qual deixa de ser sujeito do aprendizado, não exercendo sua capacidade de participação e por consequência, a construção de sua autonomia.

Não! Acho que não! Acho que dentro dessa ordem econômica e social sobra pouco tempo para reflexão. Que é exatamente a ordem dessa ordem econômica e social, da não-reflexão, da não-análise. Eu acho que são poucos que conseguem o exercício da reflexão. Até porque muitas vezes o professor além de ser professor ele atua no mercado de trabalho, na sua área. E acho que esse ambiente acadêmico hoje, das faculdades privadas, com raríssimas exceções, não estimula, não facilita e talvez nem queira que haja reflexão sobre a nossa condição (PROFESSORA D).

Eu acredito que, de maneira geral, não! Eu levo minha resposta adiante e afirmo que, com medo até de parecer petulante nessa minha afirmação, mas eu afirmo que grande parte dos professores que eu conheço desenvolve as suas competências muito mal. São maus oradores, não tem no diálogo uma prática comum. Tudo isso se deve também a uma questão de insegurança e falta de qualificação. Eu noto um empobrecimento do uso da linguagem verbal, do diálogo, da conversa como um recurso, como um instrumento de negociação de sentido, de negociação ou até determinação de sentido e de comportamentos, e de autoridade dentro da sala de aula. Eu vejo tentativas de construção do papel de autoridade do professor muito mais baseadas numa iniciativa de imposição, por que não dizer usar novamente a ideia de violência. (...) Minha resposta é que os professores não tem buscado, pelo que eu vejo, pelos comentários dos alunos e dos próprios professores, o diálogo, a conversa, a comunicação verbal como uma forma de construção de consenso, de incentivo, de negociação de sentido em sala de aula (PROFESSOR K).

Quando solicitados a comentar sobre a missão da instituição de ensino em que trabalham, as respostas seguiram em uma só direção: de um grande vazio entre a teoria e a prática, numa situação que para muitos chegou a causar risos. A missão da instituição onde trabalhamos é a seguinte: “A qualidade das ações acadêmicas da (nome da faculdade) está fundamentada em nobres valores e ideais que exaltam a democracia, a liberdade, o comportamento ético, o rigor científico, a responsabilidade social, o espírito de solidariedade, o respeito às diferenças individuais, a prática da cidadania e o profundo comprometimento com os problemas da realidade brasileira”. Ao tomarem contato com essa afirmação, alguns comentários foram:

Eu acho sinceramente que boa parte dessa frase é pura estratégia de marketing, uma boa frase para vender produto. Que nobre valor é esse que paga R\$ 26,00 a hora-aula? (PROFESSOR B).

Eu acredito que esses valores definidos nessa missão, nesse trecho lido, eles estão todos muito corretos, se pensarmos neles como valores norteadores. E sabemos todos que haverá uma diferença, uma distância entre os ideais e os valores que

norteiam os nossos comportamentos e a nossa capacidade de colocá-los em prática e de realizá-los através de nossas ações. (...) Não vejo a faculdade nos convidando, nós professores, a participar de algum tipo de discussão na qual pudesse se procurar uma solução para que essa distância diminuísse. Diminuindo a distância sentiríamos uma coerência maior entre os ideais apregoados por esse texto e a realidade deles no nosso cotidiano. Sentindo uma coerência maior teríamos também mais segurança para trabalhar e para procurar refletir esses valores nas nossas aulas, na nossa relação com nossos alunos e na nossa relação com nossos pares, professores e demais funcionários. Eu acredito nesses valores, eu considero corretos os valores, mas eu vejo uma distância muito grande entre os valores que são colocados e a prática (PROFESSOR K).

Outros professores, compartilhando do mesmo pensamento, também comentaram:

(...) É uma frase cheia de chavões que não condiz com a nossa realidade aqui dentro. Não tem muito o que falar. É uma máscara. É uma coisa que quem lê acha bonito... A instituição tem comprometimento com o mercado, com os problemas do mercado, a educação como uma mercadoria: compra aula barata dos professores e vende cara para os alunos (PROFESSOR L).

Eu acho que isso é um discurso pronto, um discurso bastante palatável, seria proferido por qualquer candidato, a qualquer cargo majoritário, de qualquer eleição no Brasil e talvez até de outro país. Mas no fundo é um discurso vazio porque ele não se verifica na prática em sua integralidade. As ações que tornam o ensino democrático são ações cotidianas, passando inclusive pela valorização pela categoria profissional, valorização do estudante, pelas condições físicas, instalações... E não é isso que a gente observa em lugar nenhum. Então é um discurso tipicamente brasileiro, onde se fala uma coisa e faz outra. Poderia até dizer que é um discurso perverso, nesse sentido, porque promete algo e faz exatamente o oposto. Então nesse sentido, vejo como uma somatória de palavras interessantes, mas para mim, de estado vazio (PROFESSOR P).

Outro comentário solicitado foi a respeito da seguinte afirmação “O mercado na universidade: o conhecimento submetido ao regime do capital”, onde os professores, em sua maioria, compreendem que estamos atravessando uma fase na história da educação superior, diretamente influenciada pelo regime econômico em que vivemos, onde a universidade visa formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, numa prática de reprodução do conhecimento, deixando de lado a função principal da universidade, isto é, produzir conhecimento.

Acho que, de modo geral, o aluno sai da faculdade muito mais técnico do que pensador. Os cursos superiores estão preparando mais técnicos preparados para o mercado (PROFESSOR B).

Tudo dentro de um sistema capitalista é transformado numa mercadoria. Tudo! Essa é a prática metabólica do capital. Esse é o processo do capital. Tudo tem que ser mensurado dentro dos limites e dos critérios de avaliação do capital para poder existir diante do capital. (...) temos provas históricas de que o capital a tudo submete, ou pelo menos essa é a prática dele. Então, o grande dilema, macro-dilema, de ser um educador dentro de um sistema capitalista é saber que você está submetido ao capital, mas você não pode submeter a educação aos ditames uniformizantes e modeladores do capital, pois isso gerará um empobrecimento do processo de

educação. Como podemos lidar com essa situação? Em sala de aula criando áreas, zonas, situações de contato que extrapolem os limites do capital, as relações humanas ditadas pelo capital, que considerem o afeto, que considerem o ritmo de cada um e não o ritmo do dinheiro. Que considerem o desenvolvimento de cada um, as qualidades de cada um que não podem ser mensuradas por um currículo. Só que tudo isso vem com um convívio. Então o professor deve ser o indivíduo disposto a efetivamente conviver com seus alunos. Só assim ele conseguirá criar espaços, áreas, zonas na sua prática como educador que consigam transcender o capital. Vou terminar minha resposta com uma frase: “A verdadeira educação só é possível se ela transcende os limites do capital. Sem isso ela se torna uma mercadoria extremamente empobrecedora e não é educação real” (PROFESSOR K).

Para os professores L, O e P, a questão posta sobre o mercado na universidade é clara e está em pleno desenvolvimento: o aluno deixa de existir e se transforma no cliente, que busca o conhecimento como uma espécie de mercadoria, a escola deixa de ser o lugar do conhecimento, da reflexão, da crítica e passa a ser um estabelecimento comercial.

É o conhecimento como uma mercadoria, como commodity: ele tem uma estratégia de adquirir essa mercadoria num preço barato e vender caro, essa é a premissa da instituição (PROFESSOR L).

Quando você trata isso como uma questão de mercado, a própria universidade passa a ser parte desse mercado. Então o aluno passa a ser o cliente. As próprias relações entre a universidade e o aluno passam a ser mediadas por esse aspecto econômico. Ele deixa de ser o aluno... Isso é o fim do conceito de faculdade! Porque eu acho que a universidade hoje está com um papel muito parecido como de uma escola técnica, porque eu entendo a universidade (...) como um lugar que incentiva o pensar, a metodologia, o estudo, a pesquisa, que é um diferencial (PROFESSORA O).

(...) a gente tem observado que o ensino tem se tornado uma mercadoria como qualquer outra, e dessa maneira as empresas procuram maximizar seus lucros e diminuir seus custos. (...) eu tenho enxergado a questão do ensino, passando muito menos pela qualidade ou pela questão cultural e muito mais por uma questão econômica, financeira, de lucro imediato ou quanto mais lucro melhor. A desqualificação e desvalorização profissional da área pedagógica em geral é uma consequência da maneira como se encara o ensino, da maneira como se mercantilizou o ensino (PROFESSOR P).

Quando indagados sobre o título deste trabalho de pesquisa, “O professor universitário em tempos de barbárie e os desafios para a formação da autonomia”, alguns professores entenderam que a universidade atravessa uma crise de identidade, bem como seus protagonistas, submetidos aos ditames da filosofia perversa do mercado. Eles percebem a necessidade do professor de se libertar das amarras que o prendem a essa tônica de mercado, de apenas capacitar pessoas para o mercado de trabalho, de venderem o conhecimento, de estarem presos aos currículos dos cursos, aos “conteúdos empacotados” e tantas outras práticas que limitam e domesticam. Para eles, é preciso construir com seus alunos um conhecimento que extrapole a simples transferência de conhecimento, que proporcione a prática do pensar, do refletir, dialogar, criticar.

O que eu entendo disso é que essa barbárie que você se refere é a barbárie moderna, é a barbárie da civilização contemporânea, é a barbárie do individualismo, é a barbárie do capital agindo no sentido de maximizar o seu potencial de lucro e por isso mesmo necessitando de cada vez mais individualizar o sujeito na sociedade para que ele se torne um consumidor cativo. Essa, pra mim, é a barbárie contemporânea... Eu vejo o professor, aquele que está interessado ou que tem a consciência sobre o que seria construir uma nova realidade, uma sociedade mais justa, mais equilibrada, mais viável no sentido do equilíbrio, no sentido da igualdade, no sentido de diminuir diferenças, que é uma luta inglória, talvez até insana nesse grupo de gente... (PROFESSOR P).

Eu entendo que a construção da autonomia é a construção de um pensamento que não se furta de seu direito de ser pleno. Inclusive, extrapolando os limites do mercado, do sistema, dos ditames, das estruturas. Todas elas existem, todas elas de alguma forma nos conformam. Entretanto, o verdadeiro pensamento autônomo é o pensamento que não se deixa prender, que não aceita esse limite, que os compreende, mas que trabalha constantemente para transcendê-los. A barbárie para mim ocorre em todos os níveis a partir do momento em que o pensamento, a educação, as práticas relacionais, a alteridade humana se conforma a uma estrutura fundamentada apenas nos ditames de um sistema econômico. O educador não pode se restringir a isso. Educar é emancipar, é conferir autonomia, e de certa forma é libertar dentro de uma noção defendida pelo filósofo Espinosa: Não é livre a pessoa que faz o que quer, porque isso não existe dentro de um sistema de causalidades e consequências. Será livre a pessoa capaz de reconhecer os instrumentos dos seus condicionamentos. Sendo capaz de reconhecer os instrumentos de seus condicionamentos emancipar-se-á a pessoa capaz então de escolher a que condicionamentos se submeterá e quais condicionamentos se colocará, mesmo que esses condicionamentos continuem existindo. Está na natureza humana buscar isso. É necessário que o professor perceba isso e encontre dentro de cada aluno a chave para essa emancipação. É assim que eu acredito. É assim que eu me posiciono com relação a essa frase (PROFESSOR K).

Outros professores enxergam a questão da autonomia em seus ambientes de trabalho como um processo em construção, muito mais como uma questão pessoal, de realização profissional, independentemente da administração escolar, dos recursos disponíveis, do ambiente de trabalho, da remuneração.

Apesar de toda a falta de reconhecimento, falta de incentivo, desmotivação, a gente acaba desenvolvendo um caminho individual dentro da escola. A gente acaba por criar formas de transmitir a mensagem entre os alunos, de uma didática muito mais eficiente, a gente acaba tendo uma liberdade maior para construir a aula em si, a nossa relação com os alunos e a instituição acaba crescendo... (PROFESSOR B).

Eu acho que até mesmo com todos os problemas que temos aqui, nós temos certa autonomia dentro de sala de aula, mesmo não se apropriando dos equipamentos, mesmo não tendo os recursos que a gente precisa, mas dentro de sala de aula nós temos liberdade total. Ninguém monitora (PROFESSORA T).

Nas considerações finais, última parte da entrevista, os professores puderam fazer comentários a respeito da pesquisa e outras considerações que achassem pertinentes. Alguns professores elogiaram a pesquisa, acreditando que ela poderia provocar um debate entre professores e instituições de ensino superior com o objetivo de melhorar as relações de

trabalho, aumentar os recursos, estabelecer o diálogo que parece não existir, revendo os objetivos da universidade e seu papel para com a sociedade.

Para a professora D é urgente o posicionamento dos professores como grupo, lutando por melhores condições de trabalho, melhores salários e marcação da profissão no contexto da universidade, bem como quais objetivos, universidade e professores, devem perseguir.

Eu acho que a gente deveria se posicionar um pouco diferente. A gente precisava saber se recolocar diante desse cenário educacional no qual estamos inseridos e que enfrentamos hoje. Está muito claro o papel do aluno para essa empresa! Tanto essa como qualquer outra universidade privada. Ele é cada vez mais cliente e menos aluno, menos estudante. Ele é cada vez mais cliente e menos construtor do conhecimento! E a gente? Como a gente se recoloca? Como somos vistos nesse cenário? (PROFESSORA D).

Para a professora O, os resultados da pesquisa poderão ser angustiantes, percebendo que a desvalorização do professor ainda é um processo em curso, em que a sociedade, induzida pelas práticas do mercado, deprecia aqueles que se dedicam ao magistério e valoriza mais os profissionais de outras áreas (indústria, comércio, saúde, serviços etc.).

O assunto do ensino é um assunto que eu gosto muitíssimo, eu dou aulas há muito tempo... Acho legal que você tenha enfrentado um tema desses! Dá pra antecipar que os resultados sejam um pouco angustiantes porque a situação do professor, como de outras profissões teoricamente de formação mais refinada, mais requintada, está ficando cada dia em baixa. (...) Em qualquer outra profissão vai ser muito mais bem sucedido do que nós... (PROFESSORA O).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS - A UNIVERSIDADE E A BÁRBARIE: SUPERAÇÕES

“Que Auschwitz não se repita. Essa foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”  
(ADORNO, 1995, p. 119)

A pesquisa “O professor universitário em tempos de barbárie e os desafios para a formação da autonomia” apresentou no capítulo inicial as principais marcações históricas que permearam a construção da Universidade até os dias de hoje, suas características nas principais instituições fundadas na Europa e nos Estados Unidos, bem como sua criação e estruturação no Brasil. Pudemos observar que a universidade possui um ideal crítico que foi mais fortemente estabelecido pela Universidade de Berlim, devendo ser constituída como o lugar da unidade do ensino e da pesquisa, da ciência, da razão, do esclarecimento e do derramamento das luzes, o que não a tornou imune aos ataques da Igreja e do Estado no passado, nem aos ataques do capital no período histórico mais recente, assim como a todas as contradições que vieram se acumulando desde sua concepção. Pudemos observar que a Educação sempre foi um terreno de lutas, que privilegiou alguns e que nunca possibilitou o ingresso de todos aqueles que dela desejassem participar, principalmente no ensino superior, na maioria das vezes voltado para formar a elite e os governantes. Outro assunto estudado no primeiro capítulo foi a formação docente, sua atuação e os principais desafios com que se deparam atualmente. Os apontamentos expostos permitem constatar as diferenças entre os professores universitários de instituições públicas e privadas, a importância de aprimorarem sua formação pedagógica e a necessidade de muitos em compartilhar a carreira docente com outras atividades profissionais, bem como a crescente desvalorização nas últimas décadas. Por fim, caracterizou-se o tema Currículo e sua relevância na Universidade, apresentando sua história, seus principais temas, suas lutas e objetivos. Conforme exposto, vimos que a universidade é o centro do entendimento, da crítica, da reflexão, do pensamento, mas também está no bojo dos conflitos do mundo moderno. O professor tem uma visão idealista, tem uma disposição generosa, é um intelectual, mas também está diretamente inserido no centro do conflito, se sentindo desmotivado diante da desvalorização. A barbárie existente dentro da universidade é uma brutal contradição entre os ideais e as práticas recorrentes dessa instituição, que carece mais do que nunca de entendimento e mudança.

O segundo capítulo procurou caracterizar o termo barbárie numa abordagem histórica e crítica, trazendo exemplos de como ela tem acontecido. As considerações de Adorno, Arendt, Bauman, Harvey e de outros filósofos e pesquisadores dão prova que a barbárie é real, que aconteceu no passado e que continua existindo em muitas áreas de nossa vida hoje: social, política, econômica, cultural, ambiental, educacional etc., cujo principal promotor é o sistema econômico corrente. O capitalismo é o principal agente da barbárie, provocando direta e indiretamente inúmeros exemplos de violência, num efeito devastador que atinge a todos, separando e degradando a sociedade, provocando sentimentos de ganância, ódio, individualismo, preconceito, tensão, desespero e tantos outros, destruindo o planeta numa corrida alucinada para produzir, vender e ganhar dinheiro, transformando a educação num comércio e tirando-lhe sua essência mais pura que é o despertar para a razão e o lugar do esclarecimento, transformando as escolas em agências especializadas em formar profissionais bem ajustados à dinâmica flexível do mercado de trabalho. Vivemos numa época de transformações rápidas e de muitas incertezas, cujos desafios são inúmeros e gigantescos. Talvez precisaremos de dezenas de anos para compreender a época atual, bem como superar as dificuldades e corrigir o mecanismo que como sociedade um dia aceitamos assumir, pois sua dinâmica de operação não é sustentável e tende a levar nosso mundo ao caos.

O terceiro capítulo apresentou os resultados da pesquisa de campo realizada em uma instituição de ensino superior privada, empreendida junto a um grupo de professores e que caracterizou a presença da barbárie, tanto física (espórádica, pontual) quanto simbólica (sistêmica, permanente), sendo esta última a mais frequente. Os questionários evidenciaram que os docentes possuem formação diversificada e que a maioria deles mantém outra atividade profissional em paralelo ao magistério, talvez reflexo da desvalorização salarial que enfrentam como professores nos últimos tempos. Na visão deles, o maior desafio dos alunos da instituição em que trabalham se refere ao fato de muitos possuírem formação básica deficiente, o que pode explicar os maus resultados nos trabalhos e avaliações, dificuldade de compreensão e acompanhamento das aulas, evasão escolar etc.. Do ponto de vista da maioria dos professores, melhores salários e principalmente uma nova política educacional, podem ser caminhos para melhorar a qualidade da educação brasileira. Para eles também, as situações de menos civilidade e maior desordem e violência estão diretamente ligadas aos baixos salários, às condições de trabalho existentes e nas relações estabelecidas entre professores e alunos. Numa associação com um termo muito usado pelos frankfurtianos, percebem que estão se tornando “coisas”, que podem ser usados e descartados a qualquer momento.

Quanto às entrevistas realizadas, pudemos verificar através dos relatos que, a violência física (pontual) acontece com pequena frequência no ensino superior, mas as situações de violência simbólica (sistêmica) são inúmeras e constantes, principalmente no que tange as relações de trabalho e educacionais, num ataque direto ao conhecimento por parte da estrutura armada pelo capital. Os docentes sentem-se desprestigiados, mal remunerados e sem incentivo para trabalharem melhor. No que se refere ao uso do diálogo, na troca de ideias, na reflexão como solução para os conflitos e desordens na escola, alguns professores disseram que fazem uso dessa prática, numa tentativa de melhor estabelecer contato com seus alunos e aprimorar a construção do conhecimento. Outros informaram que não observam com frequência essas atitudes, principalmente por questões de despreparo e ambientes escolares tensos, com pequena liberdade de expressão. Os professores ainda percebem que há um enorme vazio entre a missão pregada pela instituição e aquilo que realmente acontece, numa série de situações e propagandas enganosas que não se cumprem no meio acadêmico em que trabalham. Para eles, é clara e operante a forte influência do mercado sobre a universidade em geral, numa dinâmica de reprodução do conhecimento e formação de mão-de-obra qualificada. Percebem que o lugar das luzes, da reflexão e da crítica está gradativamente perdendo seu espaço, num processo de massificação da educação, tornando a escola uma instituição a serviço do capital.

Apesar da pesquisa ter sido realizada junto a professores de uma universidade privada e de se constatarem situações de barbárie, não podemos afirmar que as universidades públicas estão protegidas deste mal, uma vez que estão igualmente inseridas na sociedade. Há outras formas simbólicas de lutas que evidenciam essa afirmação, mas que caberiam num outro estudo para sua discussão. Não poderíamos ser ingênuos e pensar que a barbárie esteja somente nas instituições de ensino superior privadas, apenas porque o interesse do capital está concentrado principalmente nelas; a competitividade e a barbárie também acontecem de modo violento nas universidades públicas; elas não estão imunes.

O cenário apresentado é desanimador: os resultados da pesquisa de campo evidenciam que os professores universitários realmente vivem em tempos de barbárie, num clima de insatisfação e submissão diante do trabalho que realizam. Por outro lado, sentem a necessidade urgente da quebra de paradigma imposto pelo capital, construindo uma dinâmica que rompa e supere os desafios existentes, em que a educação pode ser uma saída viável de enfretamento, através de um trabalho crítico e prático, cuja denúncia seria o primeiro passo para promover uma reflexão ampla e posterior ação conjunta dos principais envolvidos.

A indispensável saída de superação dos desafios que enfrentamos passa pela necessidade primeira de esclarecimento, sobre como as coisas têm funcionado e de como temos agido. Por nos mantermos dóceis e calados é que perpetuam muitas situações de domínio e opressão na sociedade. Conforme Bruno Pucci,

[...] enquanto sábio, o homem pode esclarecer, discordar, falar em seu nome e falar para o mundo. O Esclarecimento o faz maior de idade, cidadão do mundo. Rompe as barreiras estreitas e tacanhas dos feudos ou das nações. Faz com que o alemão se una ao inglês, ao francês, aos povos mais avançados historicamente. A Razão une os cidadãos que querem transformar a ordem vigente. Fazer uso público da razão não significa, pois, permanecer no campo da especulação: é uma atitude eminentemente prática, política. O sábio deve colocar suas obras a serviço do público (PUCCI, 1995, p. 21).

O direito ao esclarecimento faz parte da natureza humana, está na direção da história e diz respeito a toda a humanidade. É responsabilidade de qualquer época, do Estado, da sociedade civil e do indivíduo em particular. Uma época tem o dever de permitir a educação de seus descendentes para o Esclarecimento, para a maioria [...] (PUCCI, 1995, p. 22).

Na obra *Pedagogia da Autonomia* o educador Paulo Freire aponta para o enfrentamento diante aos obstáculos postos, pois crê na real possibilidade de serem superados, afinal somos sujeitos da História e devemos ter um posicionamento ativo. Para ele, não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2003, p. 54).

Se há algo que os educandos precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (FREIRE, 2003, p. 66-67).

Surge então o possível papel transformador da escola, formando pessoas autônomas. O grande problema está no fato de a escola se adaptar a uma ideologia capitalista, numa visão “bancária” de educação, anulando o poder criador e reflexivo dos educandos. Um educador preocupado com a sociedade e sua missão não pode aceitar esta situação.

Freire afirma que,

[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 2001, p. 62).

O que devemos perceber e refletir, principalmente como educadores, é que há possibilidade de mudança, que não devemos nos resignar ao mundo de injustiça em que vivemos. Por outro lado, e logicamente, essa transformação vai demandar tempo, esforços, recursos, paciência e mobilização.

Não se trata obviamente de impor à população expoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade – não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas -, de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado (FREIRE, 2003, p. 79-80).

Daí a importância de uma educação crítica, com direção e compromisso coletivo, opondo-se à educação bancária. Como educadores, devemos ter a real noção de que Educação é condição para provocar transformação, promovendo dialogicidade e a prática de seu pensar. Uma educação libertadora, marca definidora da pedagogia de Paulo Freire, é uma prática que objetiva o livramento do homem de qualquer tipo de opressão, promovendo a partilha de poder e rompendo com o autoritarismo.

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado. Por sua vez, a recuperação da experiência formativa permitiria reconstruir um padrão para o que seria efetivamente “racional”, sem o déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe. Esta não seria simplesmente uma necessidade “intelectual”, ou “cultural”, mas corresponde a uma necessidade material, já que tem a ver com os rumos da barbarização que inexoravelmente progride na sociedade vigente. É uma questão de sobrevivência (ADORNO, 1995, 27-28).

Outra marca de Freire e tema desta pesquisa diz respeito à formação da autonomia, algo que acontece de forma individual e comunitária, obtida através de lutas coletivas e organizadas, resultado de rompimento e enfrentamento.

Autonomia não é dada, não é doada, é uma conquista. Por meio dela é possível a liberdade e a emancipação, existindo em diversos níveis, num processo constante de busca que requer consciência, leitura da realidade, esforços, novas habilidades, compromissos e responsabilidades. Ela se faz na tensão entre liberdade e autoridade, mediante o diálogo e a ética, num processo constante de busca. Um educador que objetiva aumentar seu grau de autonomia deve possuir forte senso de responsabilidade pessoal pela tarefa que executa, pela reflexão contínua e análise do grau mais alto de controle cognitivo e afetivo durante o processo de ensino.

Para o educador Paulo Freire, a autonomia é construída com tempo e dedicação, por meio de inúmeras experiências e decisões.

[...] Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é preciso, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2003, p. 107).

Durante o processo educativo é importante desafiar os alunos em relação ao que acontece no mundo, provocando novas compreensões da realidade, senso de compromisso e responsabilidade que cabe a cada um nós. Uma educação como prática da liberdade, ao contrário daquela presente atualmente, a prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. Essa prática só existe através de diálogo e de um profundo amor, fé e esperança pelo mundo e pelos homens. Sem esse sentimento e ideal, os esforços nesse sentido tornam-se ineficazes.

Conforme Freire,

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda (FREIRE, 2001, p. 79).

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se a relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 2001, p. 80).

O processo de construção da autonomia também requer uma capacitação permanente dos professores. É equivocado pensar que a educação se esgota quando conquistamos um diploma. Como seres inconclusos, precisamos sempre avançar no processo de humanização, num processo permanente de construção do conhecimento.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabadas. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica (FREIRE, 2003, p. 58).

A formação permanente é para todos e por toda a vida, num processo ontológico, começando com a compreensão da realidade. Ela desenvolve o ser cognitivo, social, político e afetivo das pessoas, priorizando as relações estabelecidas entre teoria e prática, pautando-se pela “ação-reflexão-ação”. Educação permanente é refletir criticamente sobre a prática, tendo a intenção de mudança, quando necessária.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2003, p. 39).

Entre “pacotes” e formação permanente o educador progressista coerente não vacila: se entrega ao trabalho de formação. É que ele ou ela sabe muito bem, entre outras coisas, que é pouco provável conseguir a criticidade dos educandos através da domesticação dos educadores. Como pode a educadora provocar no educando a curiosidade crítica necessária ao ato de conhecer, seu gosto do risco, da aventura criadora, se ela mesma se encontra amarrada ao “guia” com que deve transferir aos educandos os conteúdos tidos como “salvadores”? (FREIRE, 2000, p. 72).

Não se pode confundir formação permanente com treinamento, nem com processo de reciclagem. Formação permanente possui pressupostos diferentes da formação continuada, que capacita o professor com conteúdos que ainda não tenha aprendido na graduação ou com assuntos sobre novas técnicas e tecnologias. Muitos professores se enganam quanto ao significado e importância da formação permanente, que alguns ainda chamam de “capacitação”, crendo que sejam cursos realizados fora da escola (em universidades, nas diretorias de ensino, em empresas especializadas em treinamento etc.). As reuniões pedagógicas, os HTPC’s (hora de trabalho pedagógico coletivo) e as reuniões de planejamento devem ser momentos de formação do professor, pois estão agindo no local da ação, compreendendo a realidade.

No mundo onde se percebe o distanciamento das pessoas, a conquista da autonomia requer também o diálogo, prática amplamente defendida por Paulo Freire e muito presente em suas obras. A educação não pode se resumir à transferência de conhecimentos, ela é muito mais que isso e requer uma construção dialógica entre professor e aluno.

É no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima da transição. O antidiálogo, que implica uma relação de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso; arrogante; auto-suficiente. Quebra-se aquela relação de “empatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por isso o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 1979, p. 69).

Nosso papel não é de falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante (FREIRE, 2001, p. 87).

No que se refere à dialogicidade, essa deve ser uma prática que requer escuta e compreensão. O professor não deve ser a única voz em uma sala de aula. O diálogo requer cumplicidade, colaboração e compromisso dos participantes, sempre tendo intenção e exigindo leitura da realidade para compreensão. Diálogo também deve ser algo contextualizado, necessitando de humildade intelectual, respeito e reconhecimento ao outro.

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos; há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2001, p. 81).

O diálogo estimula a curiosidade, e vice-versa, possibilitando a construção do conhecimento, fundando a colaboração, isto é, ação social entre sujeitos, desenvolvendo a tolerância, explicitando os sonhos e as esperanças. Diálogo é uma ação comunicativa e não simplesmente escutar, ouvir sons; deve ser uma escuta interessada, com atenção. Para Freire, o conhecimento se constrói por meio do diálogo.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2001, p. 78).

Com práticas conscientes, objetivas e intencionais como as apresentadas até então, podemos elevar nosso grau de autonomia, tendo fé e esperança na real possibilidade de mudança. Podemos afirmar que o mundo precisa se libertar da alienação existente em muitas situações, cujo principal vilão se chama capital. A mudança não pode ser objeto de sonho, deve acontecer de modo real e urgente. Conforme István Mészáros,

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracteriza como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis de nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar “completamente as condições da sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, *toda a sua maneira de ser* (MÉSZÁROS, 2005, p. 59).

“Que Auschwitz não se repita. Essa foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”. Com esse pensamento de Adorno e com toda a discussão desenvolvida neste trabalho de pesquisa, entendemos que a educação tem papel destacado na sociedade e nos problemas que enfrentamos, devendo ambas, sociedade e escola, estarem juntas, compartilhando experiências e comungando de objetivos que melhorem a vida das pessoas, não permitindo que atrocidades se repitam, nem que a ciência seja usada para projetar auto-estradas de ferro que levem as pessoas mais rápido para as fábricas de morte, como no caso de Auschwitz. Mesmo vítima de inúmeros exemplos de barbárie, a escola deve ser o útero para um movimento de mudança, pois a situação em que nos encontramos carece de cuidados e o futuro apresenta um horizonte incerto e assustador.

É importante lembrar que, conforme Adorno,

[...] a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar seus tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. [...] Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário ao plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo (ADORNO, 1995, p. 116-117).

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Dialética Negativa*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Minima Moralia: Reflexões a partir da vida danificada*. Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Educação após Auschwitz*. In: COHN, G. Theodor W. Adorno: *Sociologia*. Trad. de Aldo Onesti. São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_. *HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALVES, Rubem. *A Alegria de Ensinar*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004a.
- \_\_\_\_\_. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 7.ed. Campinas: Papirus, 2004b.
- APPLE, Michael W. *Repensando Ideologia e Currículo*. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. *BEANE, James (Orgs.). Escolas Democráticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.
- ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da Vida Inteira*. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo Parasitário*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- BÍBLIA, V. T. Isaías. Português. *A Bíblia Sagrada*. Trad. João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2. Ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993. Cap. 53, vers. 7.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2010*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2010. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil: LDB - Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Sistema de Informações de Mortalidade 2011. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/noticia/2933/162/transito-e-responsavel-por-mais-de-40-mil-mortes-no-brasil.html>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça. Relatório do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e das Medidas Socioeducativas 2010. Brasília, DF: CNJ, 2010. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/component/content/article/96-noticias/10682-brasil-precisa-de-mais-396-prisoas-para-abrigar-todos-os-detentos>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatística do Registro Civil 2010. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2031&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2031&id_pagina=1)>. Acesso em: 29 jul. 2012.

BREYNER, Sophia de Mello. Grades: Caderno de Poesias. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1970.

CASALI, Alípio et al. Empregabilidade e Educação: Novos Caminhos no Mundo do Trabalho. São Paulo: EDUC e RHODIA, 1997.

\_\_\_\_\_. Elite Intelectual e Restauração da Igreja. Petrópolis: Vozes, 1995.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia: O Discurso Competente e Outras Falas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 8. ed. São Paulo: Vozes, 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEBORD, Guy. Sociedade do Espetáculo: Comentários sobre a Sociedade do Espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEWEY, John. Democracia e Educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Col. Atualidades Pedagógicas. Vol. 21).

ESTEVE, José Manuel. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Durely de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERNANDEZ, Alzira Buse. Professores bem sucedidos no ensino superior: Um estudo sobre professores sem formação pedagógica formal. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 31. ed. São Paulo: Paz e terra, 2001.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Col. Questões da Nossa Época. Vol. 21).

\_\_\_\_\_. *Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar*. 9. ed. São Paulo: Olho d'água, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Ambientes de Aprendizagem*. In: CASALI, Alípio et al. *Empregabilidade e Educação: Novos Caminhos no Mundo do Trabalho*. São Paulo: EDUC e RHODIA, 1997.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL (FMI). *Lista Nominal do Produto Interno Bruto dos Países em 2011 – Banco de Dados da Economia Mundial*. Washington: Fundo Monetário Internacional, 2012. Disponível em: <<http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2012/01/weodata/index.aspx>>. Acesso em: 21 set. 2012.

GIROUX, Henry A. *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Escola Crítica e Política Cultural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

GOERGEN, Pedro. *Ciência, Sociedade e Universidade*. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: v. 19, n. 63, Ago. 1998.

HARVEY, David. *O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo*. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. *Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural*. 7. ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

KANT, Immanuel. *A paz perpétua e outros opúsculos: Textos Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 2004.

KEHL, Maria Rita. *Sobre Ética e Psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LAERTIOS, Diógenes. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília, DF: UnB, 1988.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). Docência na Universidade. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MATTÉI, Jean-François. A barbárie Interior: Ensaio sobre o i-mundo moderno. Trad. Isabel Maria Loureiro. São Paulo, UNESP, 2002.

MÉSZÁROS, István. A Educação para além do Capital. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Estudo Global sobre Homicídios. Nova York: ONU, 2011. Disponível em:  
<[http://www.unodc.org/documents/southerncone//noticias/2011/10-outubro/Globa\\_study\\_on\\_homicide\\_2011\\_web.pdf](http://www.unodc.org/documents/southerncone//noticias/2011/10-outubro/Globa_study_on_homicide_2011_web.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Nova York: United Nations, 2011. Disponível em:  
<<http://www1.folha.uol.com.br/ambiente/915296-consumo-de-recursos-naturais-pode-triplicar-ate-2050-diz-onu.shtml>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Nova York: United Nations, 2011. Disponível em:  
<<http://www.onu.org.br/rio20/temas-agua/>>. Acesso em: 04 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Declaração dos Direitos Humanos. Nova York: United Nations, 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 07 out. 2012.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Estimativa Global da OIT sobre o Trabalho Forçado 2012. Nova York: ONU, 2012. Disponível em:  
<[http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/gender/doc/relatoriote2012\\_846.pdf](http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/gender/doc/relatoriote2012_846.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Relatório de Status Global sobre Segurança Rodoviária 2009: Tempo para Agir. Nova York: OMS, 2009. Disponível em: <[http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/road\\_safety\\_status/2009/en/](http://www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status/2009/en/)>. Acesso em: 27 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Relatório de Estatísticas da Saúde Mundial 2012. Nova York: OMS, 2012. Disponível em: <[http://www.who.int/gho/publications/world\\_health\\_statistics/2012/en/](http://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/2012/en/)>. Acesso em: 07 out. 2012.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Relatório olhar sobre a Educação 2012. Paris: OCDE, 2012. Disponível em: <<http://download.uol.com.br/educacao/educationataglance2012.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2012.

PUCCI, Bruno. Theodor Adorno e a frieza burguesa em tempos de tecnologias digitais. São Leopoldo, RS: UNISINOS, Caderno IHU Ideias, n. 172, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2. ed. São Carlos, SP: UFSCar, 1995.

REALE, Giovanni. Para uma nova interpretação de Platão: releitura dos grandes diálogos a luz das “Doutrinas não-escritas”. Trad. Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2004.

ROSSATO, Ermelio. Modelos da Universidade Brasileira (1920-1968). Santa Maria, RS: Biblos, 2008.

RÜEGG, Walter. A History of the University in Europe. Vol. 1: Universities in the Middle Ages. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3. ed. Coleção Memória da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SENNETT, Richard. A Corrosão do Caráter: Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo. 5. ed. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA JR, J. R. Pragmatismo e Populismo na Educação Superior: nos Governos FHC e Lula. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. SGUISSARDI, V. Novas Faces da Educação Superior no Brasil: Reforma do Estado e Mudança na Produção. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOARES, Magda. Metamemória-Memórias: Travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUTO, Nilton Luiz. Docência no Ensino Superior: Reflexões sobre práticas pedagógicas e competências. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2011.

SZYMANSKI, H. (org.). A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva. Brasília, DF: Liber, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, J. E. Introdução ao Capítulo IV: Projetos e Experiências Inovadoras. In: CASALI, Alípio et al. Empregabilidade e Educação: Novos Caminhos no Mundo do Trabalho. São Paulo: EDUC e RHODIA

TIMES HIGHER EDUCATION (THE). Ranking Mundial de Universidades 2011-2012. Londres: THE, 2012. Disponível em: <<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2011-2012/top-400.html>>. Acesso em: 30 set. 2012.

TÜRCKE, Christoph. Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação. Trad. Antonio A.S. Zuin et al. Campinas, SP: UNICAMP, 2010.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2012: Os novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2011. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012\\_web.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_web.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2012.

WEBER, Max. A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo. 8. ed. Trad. M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tomás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1994.

WHITE, Ellen Gold. Educação. 9. ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2010.

ZUIN, A. S.; PUCCI, B.; RAMOS DE OLIVEIRA, N. Adorno: O Poder Educativo do Pensamento Crítico. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

## APÊNDICE 1

### QUESTIONÁRIO

#### PERFIL

Participante: .....

Instituição de Ensino Superior em que trabalha atualmente:

.....

Disciplinas e cursos em que leciona atualmente:

.....

Há quanto tempo se dedica à docência? .....

Há quanto tempo se dedica à docência no ensino superior? .....

Possui outra atividade profissional? Qual?.....

#### PERGUNTAS

1. Principal motivo da sua escolha para a carreira docente:

- a) Por vocação;
- b) É uma carreira através da qual se pode melhorar a sociedade;
- c) Pelos salários;
- d) Para complementar a renda mensal;
- e) Pelo contexto familiar (profissão que passa de pai para filho);
- f) Por ser uma profissão segura e tranquila;
- g) Outro. Qual?

.....

.....

2. Qual o seu maior desafio na prática docente?

- a) Indisciplina dos alunos;
- b) Desvalorização da profissão;
- c) Condições de trabalho (ambiente, estrutura, materiais etc.)
- d) Distância do trabalho;
- e) Burocracia;
- f) Formação inadequada;
- g) Outro. Qual?

.....

.....

3. No seu entendimento, qual o maior desafio para os alunos do ensino superior?

- a) Formação básica inadequada;
- b) Necessidade de trabalhar e estudar;
- c) Condições precárias de ensino (ambiente, estrutura, materiais etc.)
- d) Ambiente familiar;
- e) Formação inadequada dos professores;
- f) Recursos financeiros para custear os estudos;
- g) Outro. Qual? .....

4. Na sua opinião, o que é preciso para melhorar a educação no Brasil?

- a) Novas políticas educacionais;
- b) Melhores salários;
- c) Mais recursos e melhores condições de ensino;
- d) Mais tempo para preparar as aulas;
- e) Mais cursos de preparação para os professores;
- f) Mais respeito por parte dos alunos;
- g) Outro. Qual? .....

5. Na sua opinião, qual o maior problema que a sociedade brasileira enfrenta?

- a) Educação;
- b) Saúde;
- c) Emprego;
- d) Corrupção;
- e) Segurança;
- f) Relações humanas degradadas;
- g) Outro. Qual?.....

6. Na sua opinião, em qual (quais) dessas relações na Universidade há menos civilidade, mais desordem e violência? (PODE ESCOLHER MAIS DE UMA ALTERNATIVA)

- a) Nas relações entre professores e alunos;
- b) Nas relações entre os alunos;
- c) Nas relações entre professores e coordenadores;
- d) Nas condições gerais de trabalho;
- e) Na remuneração docente;
- f) Outra. Onde?

Comente como você percebe essas relações:

.....  
 .....  
 .....

7. Você se dispõe a dar uma entrevista pessoal para detalhar como acontecem essas relações?

( ) SIM ( ) NÃO

## APÊNDICE 2

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Essa é a segunda fase da pesquisa de campo da dissertação de mestrado intitulada “O professor universitário em tempos de barbárie e os desafios para a formação da autonomia”.

Quem concede esta entrevista é o(a) professor(a): .....

#### PERGUNTAS

- 1) No questionário preenchido pelos professores desta instituição de ensino superior sobre o maior desafio na prática docente, a questão sobre a desvalorização da profissão foi a mais citada. Quais seriam suas considerações sobre este tema?
- 2) Como docente, você já sofreu ou assistiu alguma cena de violência dentro da sala de aula? Se sim, como e por quê ela ocorreu? Quais as providências tomadas por você, por parte da escola e/ou do professor a esse respeito? Comente.
- 3) Você acredita que os professores em geral investem no diálogo, na troca de ideias, na reflexão como solução para os conflitos e desordens na escola?
- 4) Comente a frase (que é a missão da Instituição de Ensino em que trabalha): “A qualidade das ações acadêmicas da (nome da Instituição de Ensino Superior) está fundamentada em nobres valores e ideais que exaltam a democracia, a liberdade, o comportamento ético, o rigor científico, a responsabilidade social, o espírito de solidariedade, o respeito às diferenças individuais, a prática da cidadania e o profundo comprometimento com os problemas da realidade brasileira”.
- 5) Como você avalia o seguinte cenário: “O mercado na Universidade: o conhecimento submetido ao regime do capital”.
- 6) O que você entende por: O professor universitário em tempos de barbárie e os desafios para a formação da autonomia?
- 7) Você gostaria de comentar algum assunto, acrescentar algum comentário que considera pertinente para essa entrevista?

### APÊNDICE 3

#### APRESENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS

**Questão 1: No questionário preenchido pelos professores desta instituição de ensino superior sobre o maior desafio na prática docente, a questão sobre a desvalorização da profissão foi a mais citada. Quais seriam suas considerações sobre este tema?**

(Alguns recortes)

Participante	Respostas
B	O que mais pega é a questão de que todo trabalho feito aqui não vai te render absolutamente nenhum crescimento financeiro ou reconhecimento, a não ser experiência. A própria faculdade não incentiva nenhum tipo de curso, nenhum treinamento, motivação...
D	O que se percebe hoje é uma desvalorização de décadas... que se desvaloriza por conta dessa situação em que a gente vive, de transformar tudo num produto, na mercadoria, tudo você taxa um valor, um preço. Essa relação se traduz muitas vezes em sala de aula, na relação que a gente tem com os alunos. Consequentemente é como se a gente fosse um intermediário dessa situação, a gente tem de um lado a instituição, a empresa que nos emprega e que nos paga, do outro você tem os alunos, os clientes... A desvalorização não é uma característica da profissão do professor, ela é de outras profissões também, tanto é que você pode perceber que na sua lista de professores, além de professores eles são arquitetos, designers, consultores, animadores, estilistas, tem de tudo aqui...
K	Eu acredito que nenhum movimento social e nenhum grupo social consegue ter o seu trabalho, sua vida valorizada sem que eles próprios não articulem um movimento para que essa valorização ocorra. Pensando nesse sentido, eu vejo o próprio professor como o principal responsável pela desvalorização do trabalho de professor. Eu acredito e concordo com a maioria que respondeu que o principal problema é a desvalorização do professor, mas eu acredito que essa desvalorização tenha sido provocada por uma desarticulação do grupo social composto pelos professores e pela incapacidade do professor aceitar ser avaliado. A avaliação do professor entraria dentro de um processo de qualificação contínua, de envolvimento real com a prática da educação. A aceitação do professor do fato de que por mais anos de experiência que ele tenha, ele ainda tem muito o que aprender. Então o professor dá o exemplo, ele estabelece esse modelo. Se o próprio professor não quer aprender, de alguma forma o aluno acaba percebendo essa acomodação e isso desencadeia todo um processo que acaba resultando no fato de que o próprio aluno, assim como outros setores da sociedade acabam também desvalorizando o professor. Então o principal responsável pela valorização do professor é o próprio professor.
L	A relação que a instituição desenvolve com o professor é unilateral. Ela tem um discurso, a coisa da qualidade, a máscara, esse fantasma, mas não reconhece o título, não paga uma hora-aula legal, o professor se sente desamparado... Não é uma instituição que zela pelos seus funcionários, ela não tem essa preocupação do bem estar! Aqui é tudo muito solto, as pessoas não valorizam, não reconhecem seus títulos. Legal seria você ser meramente amparado pela instituição. Seria interessante a instituição dialogar diretamente com o professor. Eles querem pontuar mestrado, doutorado, mas ninguém te oferece uma bolsa de

	estudos. Ela pontua e não remunera. É uma ideologia perversa para com o professor e de marketing pesado na televisão em rede nacional, com tantas estrelinhas no MEC, sem parâmetro... Eu já tive de lecionar em outras universidades para complementar a renda, com carga horária grande...
O	Eu estudei em escola pública. No meu tempo a escola pública era a melhor coisa do mundo. (...) a escola pública naquela época era super valorizada... Porque? Porque os professores eram bem pagos, tinham uma carga de conhecimento grande, eles eram valorizados. Quando se cruzava com um professor de universidade, via-o como uma figura respeitada. A gente vê na história que os professores das universidades eram figuras que faziam parte do cenário político, do cenário econômico, enfim, eles faziam parte de alguma coisa, faziam parte da vida... Hoje em dia a profissão do professor ficou pulverizada em pequenas atuações, com um nível de desvalorização grande, fora o salário que a gente ganha que realmente é aviltante.
P	A verdade é que eu acredito e tenho visto isso ao longo dos últimos 30 anos, pelos menos, atuando na área de ensino e na área profissional de arquitetura, a gente vê que existe uma desqualificação do profissional por uma questão de prioridades que a sociedade acha ou tem achado mais importantes no momento. (...) a gente tem observado que o ensino tem se tornado uma mercadoria como qualquer outra, e dessa maneira as empresas procuram maximizar seus lucros e diminuir seus custos. (...) eu tenho enxergado a questão do ensino, passa muito menos pela qualidade ou pela questão cultural e muito mais por uma questão econômica, financeira, de lucro imediato ou quanto mais lucro melhor. A desqualificação e desvalorização profissional da área pedagógica em geral é uma consequência da maneira como se encara o ensino, da maneira como se mercantilizou o ensino.
T	As minhas considerações sobre a desvalorização, eu acho que aqui nesta instituição começa pela falta de recursos, porque no nosso caso em especial, nós damos aulas voltados para a linguagem visual e é um absurdo não ter recursos mínimos para que você consiga explorar isso e mostrar o visual, as imagens e os sons para os alunos. Recurso não só em equipamento, mas em sala de aula. Às vezes as salas de aula ficam abarrotadas, cheias de alunos. Eu estou aqui há quase 10 anos e nunca vi meu valor hora-aula mudar. Muitos professores são mestres, são doutores e estão como graduados. Eles só mudaram alguma coisa recentemente por causa do MEC, mas ainda assim não mudam o valor da remuneração. Eu acho isso uma barbárie! É uma barbárie! (...) Eu não vejo isso em nenhuma outra profissão, em nenhuma outra corporação. Você numa empresa há 10 anos e seu salário não muda? Não vai me surpreender se eles diminuírem seu salário! Se eles chegarem e disserem: sua hora-aula já é outra, nós vamos reduzir a sua hora-aula, eu não vou ficar surpresa se isso acontecer!

**Questão 2: Como docente, você já sofreu ou assistiu alguma cena de violência dentro da sala de aula? Se sim, como e por quê ela ocorreu? Quais as providências tomadas por você, por parte da escola e/ou do professor a esse respeito? Comente.**

(Alguns recortes)

Participante	Respostas
B	Da relação com alunos, acontecem exemplos de violência camuflados. O aluno com a postura de que ele acha que está pagando, que precisa aprender, como se fosse uma mercadoria. Já tive exemplos de alunos que passaram por cima da minha autoridade em sala de aula, ficam conversando, não desenvolvem trabalho... Eu

	<p>tenho que usar o recurso da nota, que é a única coisa que na maioria das vezes acaba resolvendo.</p> <p>Eu percebo que o fato de passar por cima de todos e ir na reitora é de querer prejudicar o professor. O que eu mais sinto é uma violência da própria instituição aos professores, numa cobrança constante por melhores resultados, de agregar cada vez mais atividades e funções.</p>
D	<p>Dentro da sala de aula eu não posso dizer que vi violência física. Violência verbal, de insultos muitas vezes, eu já vi, mas nunca relacionado a mim. Acho que é mais no trato deles, dos alunos.</p>
K	<p>A violência para mim se define como uma prática executada contra o outro ou contra si mesmo que justamente desumaniza sua vítima.</p> <p>Se nós pensarmos na precariedade das nossas condições de trabalho e se nós pensarmos em alguns ditames do próprio sistema capitalista e da própria estrutura sócio-econômica na qual nós nos encontramos, eu diria que todos os dias e a todo momento, não só eu, como a maior parte dos professores, somos submetidos a situações de violência e que nesse sentido, eu vejo a violência simbólica, a violência da estrutura do capital, a violência da estrutura das desigualdades sociais em todos os momentos. Falando sobre a violência pontual, eu já assisti desentendimentos entre alunos, verbais, mas nunca partiram para as vias de fato, físicas, dentro de sala de aula. Eu já assisti a agressões físicas entre alunos fora dos limites da sala de aula, mas dentro dos limites da faculdade. Quando professor não universitário, no início de minha carreira acadêmica, eu já assisti a brigas, a confrontos físicos, a agressões físicas, violência física entre alunos dentro de salas de aula em que outros professores eram responsáveis ali. Na minha aula eu nunca assisti a um caso de violência explícita física entre alunos.</p>
L	<p>Violência direta não! Na (nome da Instituição de Ensino Superior) não temos esse perfil de aluno agressor... Eles podem ser meio irônicos, preguiçosos, sarcásticos... Mas 80% dos alunos são bem legais. Mas tem professor que já sofreu alguma agressão verbal ou outra.</p>
O	<p>Eu já sofri uma situação bem triste, dessas situações que ocorrem na sala de aula, no fim do semestre, clima de tensão... A menina chegou atrasada para apresentar o trabalho e eu não permiti que ela apresentasse, porque não ia mais dar tempo, ela começou a berrar comigo, pegou um gravador e colocou na minha boca, como se eu fosse engoli-lo e disse: “Fala, fala, fala aqui que você não quer que eu apresente, fala, deixa eu gravar”. Eu fiquei em pânico! A menina correu atrás de mim até a sala dos professores, era um pouco distante... Aí um professor chegou lá e eu falei para ele: Por favor, me ajuda! Ele foi comigo até o estacionamento, a menina estava lá me esperando. Foi a situação que eu passei mais grave, porque realmente ela tinha um olhar descoordenado, ameaçador... Depois disso eu até tive uma doença séria e não sei se foi por causa disso... espero que não. Pra não dizer que não aconteceu nada, a menina tomou uma advertência, mas foi muito pouco perto do escândalo, do descontrole dela, daquilo que ela causou. O professor que me acompanhou viu o estado que ela estava... Enfim, não é um ambiente acadêmico. Um ambiente acadêmico é uma coisa mais respeitosa, a gente imagina...</p>
P	<p>Pessoalmente eu nunca sofri nenhuma violência física. Talvez alguma violência moral possa ter ocorrido, mas eu não me recordo mais, não tenho mais lembrança disso. Mas estive próximo de questões desse tipo, porque colegas passaram por isso nas salas ao lado em duas ocasiões.</p>
T	<p>Eu já sofri vários tipos de violência, mas mais violência moral, por parte de alunos, de me desrespeitar, de bater a porta, de sair gritando e batendo a porta.</p> <p>Hoje em dia eu presencio mais uma violência no aspecto do aluno não respeitar o conteúdo, não respeitar o que o professor tem pra passar em sala de aula. Eles não tem muita paciência hoje em dia. Porque é tudo tão na mão... é o Google, é a internet, eles não tem mais o hábito de visitar a biblioteca, de buscar conteúdos novos...</p>

**Questão 3: Você acredita que os professores em geral investem no diálogo, na troca de ideias, na reflexão como solução para os conflitos e desordens na escola?**

(Alguns recortes)

<b>Participante</b>	<b>Respostas</b>
B	Eu acho que sim, fazemos isso o tempo todo. Não acontece na relação entre professores e instâncias maiores da administração escolar. Em relação aos alunos buscamos alternativas para superar nossas dificuldades em sala de aula.
D	Não! Acho que não! Acho que dentro dessa ordem econômica e social sobra pouco tempo para reflexão. Que é exatamente a ordem dessa ordem econômica e social, da não-reflexão, da não-análise. Eu acho que são poucos que conseguem o exercício da reflexão. Até porque muitas vezes o professor além de ser professor ele atua no mercado de trabalho, na sua área. E acho que esse ambiente acadêmico hoje, das faculdades privadas, com raríssimas exceções, não estimula, não facilita e talvez nem queira que haja reflexão sobre a nossa condição.
K	Eu acredito que, de maneira geral, não! Eu levo minha resposta adiante e afirmo que, com medo até de parecer petulante nessa minha afirmação, mas eu afirmo que grande parte dos professores que eu conheço desenvolve as suas competências muito mal. São maus oradores, não tem no diálogo uma prática comum. Tudo isso se deve também a uma questão de insegurança e falta de qualificação. Eu noto um empobrecimento do uso da linguagem verbal, do diálogo, da conversa como um recurso, como um instrumento de negociação de sentido, de negociação ou até determinação de sentido e de comportamentos, e de autoridade dentro da sala de aula. Eu vejo tentativas de construção do papel de autoridade do professor muito mais baseadas numa iniciativa de imposição, por que não dizer usar novamente a ideia de violência? E repito: o professor é um modelo! Se a postura do professor de imposição da sua autoridade é justamente por ser impositiva, uma posição de violência, de alguma forma, mesmo que indiretamente você está incentivando o aluno também a interromper o diálogo, a não procurar você para conversar e a construir essa dinâmica problemática dentro da sala de aula. Então minha resposta é não! Minha resposta é que os professores não tem buscado, pelo que eu vejo, pelos comentários dos alunos e dos próprios professores, o diálogo, a conversa, a comunicação verbal como uma forma de construção de consenso, de incentivo, de negociação de sentido em sala de aula.
L	Professor não é sacerdote, não é tio, não é tia... é uma profissão, precisa ganhar dinheiro, precisa comprar livros, precisa fazer mestrado, doutorado, precisa de tempo para estudar, precisa escolher entre trabalhar e estudar, e não há estímulo. Como investir em diálogo? A gente conversa entre nós por causa da amizade que construímos, coordenação e professores.
O	Eu acredito que sim, claro que tem exceções. Mas eu acredito que sim, porque a gente é um, dois, três contra uma sala inteira. Quais são os instrumentos que a gente tem? É o diálogo, é a conversa... Não dá pra criar situações de força, coisas desse tipo, porque não levam a nada. É claro que sempre existe alguém que pode falar: “Pode deixar, quando chegar a hora de dar a nota, deixa comigo...” Mas acredito que nosso instrumento seja a conversa!
P	É difícil falar afirmativamente sobre essa ou aquela posição, tanto de forma afirmativa, quanto negativa. É difícil falar porque eu não teria critérios para avaliar esse tipo de questão. O que eu posso relatar é o que eu vivo, a minha experiência pessoal ao longo de mais de 30 anos na área de ensino e da convivência com

	<p>colegas, arquitetos, professores e outros também. O que eu vi e vejo hoje ainda é que na maioria dos casos os professores estão interessados no diálogo, no sentido da construção do conhecimento, tentando construir um aprendizado em conjunto com o estudante. Mas nem sempre essa relação é possível, na maioria das vezes não é possível, não é possível por conta de várias questões, inclusive pela própria formação do estudante, na média da formação a gente sabe que ela é muito ruim e ela vem de um vício de autoritarismo muito grande, então o estudante que chega na universidade nessas condições não está habituado aos questionamentos, não está habituado a se questionar, a se colocar perguntas para tentar ir buscar as respostas, está acostumado a receber só os conhecimentos consolidados, portanto mortos, e espera que isso se repita permanentemente.</p> <p>Na maioria das vezes eu vejo que os professores tem tido interesse, os que eu conheci e conheço, nesse tipo de atitude mais construtiva, mas nem sempre é possível. É claro que existe um número menor de docentes em todas as universidades que tem uma atitude mais autoritária até por conta de sua formação, de sua visão de mundo, questões ideológicas. Na maioria das vezes não é isso que eu percebo...</p>
T	<p>Não. Eu acho que os professores falam muito sobre o assunto, mas muito pouco em soluções. Eles resmungam, reclamam demais...</p> <p>Em geral o que eu vejo é uma grande leva de professores que só reclamam e que não conseguem trabalhar com o que eles tem. Talvez seja cultural.</p> <p>Eu acho que essa troca de ideias em busca de soluções não existe!</p>

**Questão 4: Comente a frase (que é a missão da Instituição de Ensino em que trabalha): “A qualidade das ações acadêmicas da (nome da Instituição de Ensino Superior) está fundamentada em nobres valores e ideais que exaltam a democracia, a liberdade, o comportamento ético, o rigor científico, a responsabilidade social, o espírito de solidariedade, o respeito às diferenças individuais, a prática da cidadania e o profundo comprometimento com os problemas da realidade brasileira”.**

(Alguns recortes)

Participante	Respostas
B	Eu acho sinceramente que boa parte dessa frase é pura estratégia de marketing, uma boa frase para vender produto. Que nobre valor é esse que paga R\$ 26,00 a hora-aula? Que rigor científico é esse que permite que qualquer aluno que faça vestibular entre aqui? Porque o nível de defasagem que eu encontro aqui é imenso. (...) Prova disso é a evasão de sala de aula e o resultado dos trabalhos que a gente tem. (...) Outros aspectos eu não vejo ações que desenvolvam isso, mas eu vejo que existe respeito às diferenças individuais, práticas e cidadania, liberdade... Quanto à responsabilidade social, eu nunca vi nada divulgado.
D	(Risos durante a pergunta) Como lema ele é lindo. É como lema de bandeira, tipo “Ordem e Progresso”! É tudo que a gente gostaria que fosse... Mas como todo bom lema, ele é só teórico, ele é abstrato. Na prática isso não se confirma, isso não se comprova.
K	Eu acredito que esses valores definidos nessa missão, nesse trecho lido, eles estão todos muito corretos, se pensarmos neles como valores norteadores. E sabemos todos que haverá uma diferença, uma distância entre os ideais e os valores que

	<p>norteiam os nossos comportamentos e a nossa capacidade de colocá-los em prática e de realizá-los através de nossas ações. Entretanto, eu acho que deva existir uma diferença, uma distância razoável, e o que deve ser discutido é justamente a amplitude dessa distância.</p> <p>Não vejo a faculdade nos convidando, nós professores, a participar de algum tipo de discussão na qual pudesse se procurar uma solução para que essa distância diminuísse. Diminuindo a distância sentiríamos uma coerência maior entre os ideais apregoados por esse texto e a realidade deles no nosso cotidiano. Sentindo uma coerência maior teríamos também mais segurança para trabalhar e para procurar refletir esses valores nas nossas aulas, na nossa relação com nossos alunos e na nossa relação com nossos pares, professores e demais funcionários. Eu acredito nesses valores, eu considero corretos os valores, mas eu vejo uma distância muito grande entre os valores que são colocados e a prática.</p>
L	<p>Isso foi retirado de algum capítulo, de alguma revista, é aquilo que o dono da instituição pensa ou deseja que... A gente não vê muito disso aqui não! Comportamento ético, rigor científico, qual rigor científico? É uma frase cheia de chavões que não condiz com a nossa realidade aqui dentro. Não tem muito o que falar. É uma máscara. É uma coisa que quem lê acha bonito... A instituição tem comprometimento com o mercado, com os problemas do mercado, a educação como uma mercadoria: compra aula barata dos professores e vende cara para os alunos.</p>
O	<p>Puxa, é bonito, não tinha lido isso ainda! A questão é a seguinte: O marketing atual, as relações públicas, não sei qual ramo do conhecimento instituiu esse negócio de que cada lugar tem uma missão. A gente não é missionário! Não tem que ter uma missão! A gente tem que ter compromisso. Quais são os compromissos? Eu gostaria de ler assim: “Quais são os compromissos da instituição de ensino em que trabalha?” Aí fica mais interessante! “A qualidade das ações acadêmicas está fundamentada em nobres valores e ideais que exaltam a democracia, a liberdade...” Olha só, você quer coisa mais interessante? A gente deveria ser bem pago para fazer isso, porque é realmente o que a gente faz! E olha como colocado no papel, fica tão irrepreensível.</p>
P	<p>Eu acho que isso é um discurso pronto, um discurso bastante palatável, seria proferido por qualquer candidato, a qualquer cargo majoritário, de qualquer eleição no Brasil e talvez até de outro país. Mas no fundo é um discurso vazio porque ele não se verifica na prática em sua integralidade. As ações que tornam o ensino democrático são ações cotidianas, passando inclusive pela valorização da categoria profissional, valorização do estudante, pelas condições físicas, instalações... E não é isso que a gente observa em lugar nenhum. Então é um discurso tipicamente brasileiro, onde se fala uma coisa e faz outra. Poderia até dizer que é um discurso perverso, nesse sentido, porque promete algo e faz exatamente o oposto. Então nesse sentido, vejo como uma somatória de palavras interessantes, mas para mim, de estado vazio.</p>
T	<p>Eu nem sei nem por onde começar... (Risos de ironia) É engraçado, parece piada! (...) Nobres valores é um conceito muito amplo, não sei o que eles pensam por “nobres valores”. Nobres valores não, diante da barbárie que a gente sofre aqui, por exemplo, já é um ponto... Não, não existe! Não se aplica! A começar que o slogan de “Qualidade” da (nome da instituição) é motivo de chacota entre os alunos, pra começar. Eu dou aula aqui no laboratório de informática, os alunos abrem o computador e tem logo de cara um papel de parede escrito “Qualidade (nome da instituição)”! (...) Democracia não! Nós não somos ouvidos aqui. Não existe isso! Os Professores já bateram tanto a tecla na questão da titulação, da remuneração... Não existe democracia, não existe papo! (...) Bom, liberdade claro que não! Eu não tenho a liberdade, por exemplo, de chegar aqui e usar um equipamento. Eu dou aula de cinema e não tenho acesso ao Youtube...</p> <p>Comportamento ético com certeza não diante de tudo isso que a gente</p>

	<p>falou,principalmente a condição do professor aqui, de trabalho e de salário! Rigor científico eu não consigo ver, não existe nenhum incentivo por parte da faculdade. Alguns professores ou a coordenação tenta, mas é sempre tudo muito pontual e não existe uma metodologia estabelecida ou uma frequência de projeto científico ou que valorizem a pesquisa e valorizem o estudo fora do aula a aula.</p> <p>Espírito de solidariedade eu não sei o que isso significa aqui dentro. O professor que fica dentro de uma sala de aula abarrotada, cheia de alunos morrendo de calor... O aluno não consegue nem sentar numa cadeira... Não tem cadeira para ele sentar! Não vejo isso! Respeito às diferenças individuais não! Com certeza não!</p> <p>Profundo comprometimento com os problemas da realidade brasileira? Imagina, o que é isso? A não ser em (...) abaixar o valor da mensalidade, mas aí não é pensando na realidade brasileira, mas em trazer mais alunos... Então não existe não!</p>
--	---

**Questão 5: Como você avalia o seguinte cenário: “O mercado na Universidade: o conhecimento submetido ao regime do capital”.**

(Alguns recortes)

<b>Participante</b>	<b>Respostas</b>
B	Acho que, de modo geral, o aluno sai da faculdade muito mais técnico do que pensador. Os cursos superiores estão preparando mais técnicos preparados para o mercado.
D	O mercado na universidade está em plena concordância. A gente prepara o aluno para o mercado. A gente não prepara o aluno para ser um pensador. (...) mais um reflexo dessa desvalorização do professor é que a gente não prepara nenhum aluno para ser como a gente, a gente prepara para ser do mercado, para ser bem sucedido, para trabalhar num lugar legal... (...) O que não está submetido ao regime do capital, nessa ordem? Nada mais lógico do que o conhecimento estar submetido ao regime do capital...
K	Tudo dentro de um sistema capitalista é transformado numa mercadoria. Tudo! Essa é a prática metabólica do capital. Esse é o processo do capital. Tudo tem que ser mesurado dentro dos limites e dos critérios de avaliação do capital para poder existir diante do capital. Acontece que nem todas as coisas que pertencem a natureza humana, ao espírito humano, nasceram, foram criadas, surgiram, para se adequar ao capital. E aí nós temos um impasse, uma contradição. O que podemos fazer? Adequar as estruturas do capital de modo a que elas tenham condições de avaliar com mais plenitude esses valores, essas realizações humanas que não se inserem, não se adequam, não se formatam bem num primeiro momento à sua realidade, seria isso possível? Ou seria necessário alterar as práticas humanas de modo que no final da história, no final do dia, no final das contas, todas as práticas humanas fossem única e exclusivamente apenas aquelas capazes de se adequar ao sistema do capital. Eu, obviamente, não acredito nessa segunda possibilidade. Entretanto, por questões ideológicas, tampouco acredito na primeira. Porque temos provas históricas de que o capital a tudo submete, ou pelo menos essa é a prática dele. Então, o grande dilema, macro-dilema, de ser um educador dentro de um sistema capitalista é saber que você está submetido ao capital, mas você não pode submeter a educação aos ditames uniformizantes e modeladores do capital, pois

	<p>isso gerará um empobrecimento do processo de educação. Como podemos lidar com essa situação? Em sala de aula criando áreas, zonas, situações de contato que extrapolem os limites do capital, as relações humanas ditadas pelo capital, que considerem o afeto, que considerem o ritmo de cada um e não o ritmo do dinheiro. Que considerem o desenvolvimento de cada um, as qualidades de cada um que não podem ser mensuradas por um currículo. Só que tudo isso vem com um convívio. Então o professor deve ser o indivíduo disposto a efetivamente conviver com seus alunos. Só assim ele conseguirá criar espaços, áreas, zonas na sua prática como educador que consigam transcender o capital. Vou terminar minha resposta com uma frase: “A verdadeira educação só é possível se ela transcende os limites do capital. Sem isso ela se torna uma mercadoria extremamente empobrecidora e não é educação real”.</p>
L	<p>É o conhecimento como uma mercadoria, como commodity: ele tem uma estratégia de adquirir essa mercadoria num preço barato e vender caro, essa é a premissa da instituição. Cada R\$ 1 que ele aumenta na hora-aula do professor, é uma perda no potencial de compra. Depois tem a divulgação desse serviço, que é bem feita, é ótima, o site mudou, tem propaganda na Rede Globo, tem uma série de ações, mudaram o perfil do público-alvo da instituição para atingir as classes C e D que pode pagar essa mensalidade, pois as outras universidades que trabalham com Design são mais caras, eles têm essa noção de mercado, trabalham com marketing educacional muito forte e praticam esse tipo de relação trabalhista com os professores, pelo menos nos últimos 10 anos, não só no nosso curso... Existem outras universidades caça-níquel, que não pagam, que pagam atrasado, com “boom” de alunos... Isso é barbárie: a universidade tem alunos, eles estão pagando e a universidade não paga... É um capitalismo primitivo, querer espolar o cara, não deixar nada para ele...</p>
O	<p>Quando você trata isso como uma questão de mercado, a própria universidade passa a ser parte desse mercado. Então o aluno o cliente passa a ser o cliente. As próprias relações entre a universidade e o aluno passam a ser mediadas por esse aspecto econômico. Ele deixa de ser o aluno... (...) essas relações mercadológicas colocadas no âmbito da universidade acabam trazendo esse tipo de coisa. Ou seja, o aluno não é mais um estudante, ele é um cliente da escola. E como todo mundo sabe, o cliente sempre tem a razão.</p>
P	<p>É uma questão muito complicada. Os americanos já resolveram isso há muito tempo. Eles tem uma universidade com quantidade enorme de pesquisa científica, muito superior a nossa, com dinheiro vindo de empresas privadas, financiando questões de seu interesse. Aqui no Brasil já temos algumas coisas desse tipo encaminhadas, mas ainda de forma incipiente. É um dilema muito grande que a universidade de uma maneira geral sofre.</p> <p>O Estado tem que estar presente, tanto na questão da pesquisa como na questão do ensino, parcerias com o ensino privada eu acho interessante, mas se o Estado não investir na Universidade pública não há nem modelo para ser produzido. Essa é a questão. Eu até vejo que é possível, viável e necessário. É preciso o Estado investir recurso público na educação de uma maneira geral e na questão da pesquisa científica. É preciso investir de uma maneira bem específica, isto é, botar dinheiro para que essas coisas possam ser desenvolvidas sem estar vinculadas a um assunto muito específico...</p>
T	<p>Isso é o fim do conceito de faculdade! Porque eu acho que a universidade hoje está com um papel muito parecido como de uma escola técnica, porque eu entendo a universidade (...) como um lugar que incentiva o pensar, a metodologia, o estudo, a pesquisa, que é um diferencial.</p>

**Questão 6: O que você entende por: O professor universitário em tempos de barbárie e os desafios para a formação da autonomia?**

(Alguns recortes)

Participante	Respostas
B	Apesar de toda falta de reconhecimento, falta de incentivo, desmotivação, a gente acaba desenvolvendo um caminho individual dentro da escola. A gente acaba por criar formas de transmitir a mensagem entre os alunos, de uma didática muito mais eficiente, a gente acaba tendo uma liberdade maior para construir a aula em si, a nossa relação com os alunos e a instituição acaba crescendo entre linhas... A partir do momento que termino a aula, não há nenhum comprometimento com a instituição.
D	Eu entendo esse termo como algo absolutamente desafiador, a ponto de nos colocar numa situação de quase heróis, por mais que eu não goste dessa denominação ou do título.
K	Eu entendo que a construção da autonomia é a construção de um pensamento que não se furta de seu direito de ser pleno. Inclusive, extrapolando os limites do mercado, do sistema, dos ditames, das estruturas. Todas elas existem, todas elas de alguma forma nos conformam, entretanto o verdadeiro pensamento autônomo é o pensamento que não se deixa prender, que não aceita esse limite, que os compreende, mas que trabalha constantemente para transcendê-los. A barbárie para mim ocorre em todos os níveis a partir do momento em que o pensamento, a educação, as práticas relacionais, a alteridade humana se conforma a uma estrutura fundamentada apenas nos ditames de um sistema econômico. O educador não pode ser restringir a isso. Educar é emancipar, é conferir autonomia, e de certa forma é libertar dentro de uma noção defendida pelo filósofo Espinosa: Não é livre a pessoa que faz o que quer, porque isso não existe dentro de um sistema de causalidades e consequências. Será livre a pessoa capaz de reconhecer os instrumentos dos seus condicionamentos. Sendo capaz de reconhecer os instrumentos de seus condicionamentos emancipar-se-á a pessoa capaz então de escolher a que condicionamentos se submeterá e quais condicionamentos se colocará, mesmo que esses condicionamentos continuem existindo. Está na natureza humana buscar isso. É necessário que o professor perceba isso e encontre dentro de cada aluno a chave para essa emancipação. É assim que eu acredito. É assim que eu me posiciono com relação a essa frase.
L	Acho que a principal coisa que vem na minha cabeça é justamente o comprometimento da instituição com o professor e o professor se compromete com a instituição e com os alunos. A relação aluno-professor é uma relação, a relação professor-instituição é outra. Percebe-se nas empresas um esforço para valorizar o profissional, um RH que funciona, coisas minúsculas... Aqui é uma instituição grande e não temos nada! O professor vende sua aula e precisa procurar uma renda alternativa, ele precisa ter outros trabalhos. Muitos faltam porque dão prioridade ao trabalho, aos projetos que realizam paralelamente.
O	Ah é difícil né? A barbárie não está diante dele, você está envolvido nela. Quem assistiu todo o esfacelamento das questões do ensino entende muito bem tudo... Na universidade foram retiradas várias coisas. Na verdade foi um projeto que vem de longo prazo de construir um ensino que seja menos voltado para o desenvolvimento do conhecimento e mais para a formação de gente para o mercado de trabalho. Você pode ver por aí nos jornais, a (nome de outra instituição de ensino superior) está fazendo propaganda e dizendo assim: “Nós somos <i>top</i> em inserir gente no mercado de trabalho”. Isso acaba se tornando uma marca da

	<p>faculdade: ela consegue inserir gente no mercado de trabalho. Então eu pergunto: O papel da universidade é inserir gente no mercado de trabalho? É o papel primordial da universidade? Não é, é a produção de conhecimento! Mas o que está por trás desse discurso de inserir no mercado de trabalho é uma questão de “reprodução de conhecimento” e não “produção de conhecimento”. O ensino técnico te ensina a técnica para que o conhecimento seja reproduzido e dali vá adiante... Outra coisa é você formar profissionais de boa formação e gosto pela pesquisa, pelo desenvolvimento do conhecimento. Aí eles vão fazer isso que você está fazendo agora, querendo entender o campo em que está e querendo fazer alguma coisa para melhorar. Não é aquela coisa de só ficar reproduzindo o conhecimento que foi aprendido.</p>
P	<p>O que eu entendo disso é que essa barbárie que você se refere é a barbárie moderna, é a barbárie da civilização contemporânea, é a barbárie do individualismo, é a barbárie do capital agindo no sentido de maximizar o seu potencial de lucro e por isso mesmo necessitando de cada vez mais individualizar o sujeito na sociedade para que ele se torne um consumidor cativo. Essa, pra mim, é a barbárie contemporânea... Eu vejo o professor, aquele que está interessado ou que tem a consciência sobre o que seria construir uma nova realidade, uma sociedade mais justa, mais equilibrada, mais viável no sentido do equilíbrio, no sentido da igualdade, no sentido de diminuir diferenças, que é uma luta inglória, talvez até insana nesse grupo de gente...</p>
T	<p>Eu acho que até mesmo com todos os problemas que temos aqui, nós temos certa autonomia dentro de sala de aula, mesmo não se apropriando dos equipamentos, mesmo não tendo os recursos que a gente precisa, mas dentro de sala de aula nós temos liberdade total. Ninguém monitora.</p>

**Questão 7: Você gostaria de comentar algum assunto, acrescentar algum comentário que considera pertinente para essa entrevista?**

(Alguns recortes)

Participante	Respostas
B	<p>Quero comentar que vivemos numa sociedade muito violenta e de jovens muito violentos, duras possibilidades e inúmeros caminhos. Todos esses adolescentes chegam aqui na escola e trazem seus problemas, mas isso é pertinente à época. Qualquer educador, em qualquer escola, de qualquer lugar do mundo deve ter dificuldades em enfrentar tipos de violências com esses alunos. E isso não é desestimulante! O resultado mais saboroso é quando um aluno que era difícil de se encaixar às regras, de perceber que poderia crescer... e depois você perceber, depois de um determinado período, que ele superou todas as dificuldades e acabou mostrando que ele era capaz, de mostrar para nós que somos capazes de mudar esses alunos. Isso é pertinente da própria profissão. Pra mim de fato, a relação pior de barbárie é a relação cultural que existe com a profissão professor no Brasil e acho que a própria escola, a própria (nome da faculdade) reforça essa característica.</p>
D	<p>Eu acho que a gente deveria se posicionar um pouco diferente. A gente precisava saber se recolocar diante desse cenário educacional no qual estamos inseridos e que enfrentamos hoje. Está muito claro o papel do aluno para essa empresa! Tanto essa como qualquer outra universidade privada. Ele é cada vez mais cliente e menos aluno, menos estudante. Ele é cada vez mais cliente e menos construtor do conhecimento! E a gente? Como a gente se recoloca? Como somos</p>

	vistos nesse cenário?
K	Eu gostaria de acrescentar a minha crença na capacidade real do professor Marcelo e dessa pesquisa de contribuir com esse debate, que é um debate fundamental para todos nós professores e agradecer a oportunidade de estar com ele respondendo essas questões.
L	Eu acho legal essa pesquisa, para começar uma reflexão do papel do professor. Existe muita reflexão do papel do professor em relação aos alunos: sobre conduzir a aula, a ética, a violência, o sistema de aprendizado... Na relação do professor com a instituição, com a reitoria, uma realidade de mercado na educação não há trabalhos. É preciso um discurso para o professor poder se relacionar com a instituição, propondo saídas para melhorar suas condições de trabalho e maior valorização.
O	O assunto do ensino é um assunto que eu gosto muitíssimo, eu dou aulas há muito tempo... Acho legal que você tenha enfrentado um tema desses! Dá pra anteciper que os resultados sejam um pouco angustiantes porque a situação do professor, como de outras profissões teoricamente de formação mais refinada, mais requintada, está ficando cada dia em baixa. Em qualquer outra profissão vai ser muito mais bem sucedido do que nós...
P	Achei muito boas as perguntas, deram oportunidade para fazer comentários mais amplos sobre as questões que envolvem o ensino e a própria vida profissional da gente... A gente falou bastante sobre quase tudo e eu não teria nada a acrescentar a não ser agradecer a oportunidade de expor minhas opiniões.
T	Eu gostaria de comentar que gosto muito do seu tema, da sua pesquisa. Por questões éticas não dá para abrir, muito menos colocar o nome das pessoas, da instituição, mas seria maravilhoso se ela se transformasse em um tipo de protesto, que isso de alguma forma fosse apresentado, se as pessoas enxergassem, pudessem ver de alguma maneira, mesmo que não levasse o nome da instituição... Porque eu acho tão importante essas questões, são questões bacanas se fossem levadas para a sala dos professores, numa reunião.