

MAIS UMA DICOTOMIA GEOGRÁFICA: ENTRE BACHARELADO E LICENCIATURA... UMA FALSA QUESTÃO?

ANOTHER GEOGRAPHICAL DICHOTOMY: BETWEEN BACHELOR DEGREE AND LICENCIATE DEGREE... A FALSE ISSUE?

Sinthia Cristina Batista

Professora do Depto. de Geografia, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/Cuiabá.
sinthiacris@gmail.com

“A despolitização da sociedade produz a substituição do intelectual engajado pela figura do especialista competente”
Marilena Chauí

RESUMO

O presente artigo objetiva enunciar os atuais processos de reestruturação da Universidade Brasileira e seus desdobramentos no desenvolvimento da formação do Geógrafo no Brasil. A partir de uma questão concreta, a cisão no processo de formação do Geógrafo de suas habilitações profissionais – a Licenciatura e o Bacharelado em diferentes Universidades Públicas no país, pretende-se levantar questões à comunidade geográfica que reforcem a necessidade de discutir e posicionar-se mediante seu processo de formação e atuação profissional frente à aceção que constitui a Universidade no Brasil.

Palavras-Chave: Formação do Geógrafo; Reformas educacionais; Universidade Pública.

ABSTRACT

This article aims to outline the current restructuring of the Brazilian University and its consequences in the development of training Geographer in Brazil. From a factual matter, the split in the Geographer of the training process of their professional qualifications - the Degree and Bachelor of different public universities in the country, is intended to raise questions to the geographical community that reinforce the need to discuss and position yourself through the process of training and professional intervention to face a meaning which is the University in Brazil.

Key-Words: Geographer training; Educational reform; Public University.

1 - As dicotomias da Geografia

Neste momento histórico de reformas educacionais, o rumo da formação do Geógrafo tem sido pautado pelo aprofundamento dos conflitos que viveu a Geografia em seu processo de consolidação como Ciência Moderna¹ produzindo aparentes dicotomias entre um passado (representado pelo professor Licenciado) e um futuro (representado pelo Geógrafo Bacharel portador do novo conhecimento geotecnológico e planejador). Portanto um atrasado (Licenciatura) e um moderno (Bacharelado); um teórico (Licenciatura) e um prático (Bacharel); um político (Licenciatura) e um técnico (Bacharel).

Esta suposta dicotomia é fortemente promovida no Brasil a partir dos anos 2000 pela forçada divisão dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, modificando o antigo formato dos currículos com apenas uma entrada e duas saídas (em Y) para os currículos com entradas e saídas diferentes (paralelos I D).

Ao final dos anos 2000 o Ministério da Educação (MEC) “incentivou” forçosamente os cursos que formavam professores (História, Matemática, Letras, Geografia, Física, Química, Matemática, Biologia e Educação Física) a criar dois cursos distintos do que antes eram tratadas como habilitações: Licenciatura e o Bacharelado.

A criação de “novos cursos” criou muitos impasses e contradições à sua consolidação, como a necessidade de ampliação dos quadros docentes para o trabalho face à duplicação dos encargos didáticos, gerando a necessidade de uma urgente reforma nas estruturas curriculares para que não haja este aumento (dentre outras questões que veremos adiante). Estas reestruturações tiveram como orientação fundamental a diminuição das cargas horárias totais dos cursos e o aprofundamento da “especialização” das habilitações junto ao perfil profissional, ou seja, se realizou em direção à amenizar a necessidade da ampliação dos quadros docentes respaldada na centralidade do projeto de expansão

¹ Fortes debates da dicotomia da Geografia ganharam força nos debates entre o empirismo e o racionalismo promovendo suas “dicotomias”, tais como: uma ciência de análise e/ou uma ciência de síntese; uma ciência social e/ou uma ciência natural; uma ciência ideográfica e/ou uma ciência nomotética; uma ciência geral e/ou uma ciência regional; uma ciência com o papel social de ensinar sobre como e porque o homem ao se relacionar com a natureza produz em determinadas condições históricas um espaço e/ou uma ciência com o papel social de formar um planejador do espaço; uma ciência que deva promover o conhecimento técnico e/ou uma ciência que deva promover o conhecimento teórico.

universitária e acesso à Universidade Pública a todos para o ensino, excluindo paulatinamente o tripé ensino, pesquisa e extensão universitária.

Esta contradição foi escamoteada com o discurso da necessária agilidade no processo de formação, ou seja, diminuição do tempo de formação para rápida absorção dos jovens profissionais junto ao mercado de trabalho, o que permitiria uma melhor “especialização” na área de formação, qual seja: a quem dará aulas caberá aprofundar os conhecimentos sobre as práticas docentes. Quem trabalhará como Bacharel deverá dominar todos os instrumentais técnicos produzidos por seu campo de conhecimento a fim de aumentar sua produtividade no trabalho.

Os jogos das reestruturações curriculares forçam a organização do curso com as cargas horárias mínimas estabelecidas pelo Ministério da Educação do Brasil, por um lado diminuindo assim os encargos didáticos totais dos cursos de graduação para, ao mesmo tempo, aumentar os encargos didáticos individuais dos docentes. Sob a justificativa de que o estudante universitário tem que ter mais tempo para leitura e estudo os cursos apresentam “janelas”, dias da semana sem aulas; sem atividades acadêmicas e, aparentemente, sem trabalho docente.

São determinadas um rol de atividades de práticas profissionais, estágios e o incentivo de uma carga horária para atividades complementares à formação que direcionam efetivamente à experiência da profissão. Percebe-se um estreitamento do tempo, da carga horária do curso para dedicação aos debates da ciência para a qual o estudante está se preparando, ao mesmo tempo em que alarga-se o espaço e o tempo para a construção das “habilidades” técnicas profissionais, sejam na Licenciatura, com as inúmeras práticas pedagógicas, seja para o Bacharelado com as mais diferentes disciplinas aplicadas.

Na vida cotidiana dos cursos de Geografia estudantes e professores polarizam a formação ratificando a especialização profissional, apesar de um discurso supostamente integrador. Ou seja, a formação deverá ter “foco”, ser capaz de formar um bom professor ou um bom Geógrafo: “afinal até os dias de hoje os cursos de Geografia não tem produzido profissionais com identidade de trabalho”.

Portanto, sob esta orientação das reformas educacionais, cabe aos cursos de Geografia preparar duas formações distintas e de iguais importâncias sociais: uma “formação técnica” para que o Geógrafo seja capaz de atuar e planejar o espaço junto ao Estado e ao

Mercado, a fim de organizar harmonicamente a vida em sociedade de acordo com as potencialidades e dificuldades regionais, e uma “formação cidadã” para que os professores de Geografia possam ensinar que as diferentes paisagens e lugares são produto de uma sociedade desigual, que desaparecerá com o desenvolvimento econômico e político natural da humanidade.

Contudo, compreendemos que ao mesmo tempo em que esta separação poderá fortalecer uma prática profissional, a suposta separação de uma formação técnica de uma formação cidadã simula um processo contraditório que esvazia o sentido teórico e político do conhecimento geográfico produzido, bem como impede a apropriação do trabalho do Geógrafo como mediação fundadora da realização da vida (individual e social) na medida em que sugere que esta fragmentação “necessária” fortalecerá a relação entre o profissional e seu trabalho.

Ou seja, na formação dos Licenciados, aprofunda-se uma Geografia ensinada que promove a identidade nacional, circunscrita ao exercício da cidadania possível, sem questionar os profundos processos históricos que negaram direitos e até mesmo a luta social e espacial como o direito à moradia e à terra; e a formação do Bacharel institui e fortalece o papel do Geógrafo planejador de um espaço concebido a partir dos processos de valorização do espaço e não da justiça espacial.

Retira-se do horizonte a possibilidade de um processo de formação que tenha como pressuposto a apropriação do conhecimento a fim de fortalecer a autonomia, a criticidade, a postura política e a liberdade (não sem sua acepção liberal) para a produção social consciente do espaço e do tempo.

Muitos dirão que estas dicotomias provavelmente não existem, uma vez que o professor também tem que ser moderno; prático; técnico, e o Bacharel tem que ser: político e ter os conteúdos necessários da formação. Assim como o Professor é a garantia de trabalho para o Geógrafo formado e o Bacharel é a promessa da importante inserção da Geografia capaz de realizar a gestão do território.

Então perguntamos: porque vivemos no cotidiano da Universidade embates entre professores e alunos com posicionamentos tão díspares “a favor” e “contra” esta divisão? Qual é a centralidade do debate? A questão estaria no fortalecimento das carreiras, o

professor de Geografia e o Geógrafo Bacharel, buscando a qualificação do profissional com uma atuação “efetiva/específica” junto ao mundo do trabalho?

Afinal, do que se trata esta cisão? A garantia da carreira, da reserva das vagas no mercado de trabalho? Ou a fragmentação do conhecimento a fim de determinar o fundamento da relação entre o estudante e o mundo tendo como única mediação a venda de sua força de trabalho? Partimos do pressuposto que discutir isoladamente a cisão entre as duas “habilitações” do Geógrafo poderá deslocar o significado de um debate necessário sobre a concepção de Universidade, Sociedade e sobretudo de Trabalho humano.

Impõe-se a necessidade de compreender tais simuladas dicotomias forjadas na pseudo-afirmação de um lugar social central da Educação no Brasil que tem como pressuposto a passagem de uma Universidade atrasada, “ideologicamente construída” para uma Universidade moderna, “cientificamente referenciada”.

2 - Entre a Licenciatura e o Bacharelado: a Formação do Geógrafo

Para discutir as origens e desdobramentos da atual cisão no processo de formação do Geógrafo, assinala-se a importância em situar o debate historicamente produzido para a Educação no Brasil, realizando assim uma articulação para pensar e discutir o sentido e o papel da formação do Geógrafo na sociedade brasileira. Para tanto é preciso tocar em questões fundamentais como: as reformas da educação no contexto do neoliberalismo; as dicotomias da Geografia; os currículos do Bacharelado e da Licenciatura; a atuação do sistema CONFEA – CREA; o papel dos conselhos e a necessidade de atuação da AGB para promover o debate a fim de produzir uma outra prática sobre este processo.

As sensíveis diferenças entre os currículos cindidos e reformados dos cursos de Bacharelado e Licenciatura impõem uma fragmentação do processo de formação, e conseqüentemente um estreitamento das relações entre o Geógrafo e o mundo do trabalho, uma vez que uma determinação incisiva sobre os diferentes papéis profissionais poderá alienar o Geógrafo de sua atual tarefa de compreender e transformar os conteúdos da produção desigual e combinada do espaço no modo de produção capitalista.

Diante do exposto questiona-se: há verdadeiramente uma dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura, no interior da formação presente nos cursos universitários de Geografia no Brasil? Não estaria o ato de ensinar Geografia intimamente relacionado ao ato de

compreender a produção geográfica em diferentes escalas? Então o que assinala esta dicotomia?

A partir da análise da conjuntura nacional sobre as ações do Estado e do Mercado relativas ao desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil, pressupõe-se que esta dicotomia vem sendo alimentada por uma reforma educacional que prevê a desestruturação da Universidade, fundamentalmente Pública, como lócus da produção do conhecimento, incidindo um alinhamento universitário exclusivo às exigências da formação da força de trabalho a ser absorvida pelo mercado, bem como instituindo a educação per si como uma mercadoria.

A expressão visível desta política é a força crescente da ingerência dos conselhos profissionais, no caso do Geógrafo - Sistema CONFEA/CREA, na estruturação curricular universitária do Bacharel e, no caso do professor de Geografia o atendimento às exigências do CNE (Conselho Nacional de Educação) e MEC, que determinam requisitos mínimos para a formação de Licenciados sob uma perspectiva pedagógica (procedimental) que homogeneiza diferentes campos do conhecimento. Esta questão é amplamente discutida pela Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) há mais de vinte anos.

Ao avaliar os diferentes cursos de Geografia do Brasil, tendo como experiência os debates no interior da AGB (fundamentalmente em seus eventos e Grupos de Trabalho) e a própria docência universitária da referida autora, percebe-se que a noção de uma Geografia – como ciência – perde espaço à ideia de “Geografias de formação”.

No caso do Bacharelado a formação volta-se à especialização (alto grau de conhecimento específico e fragmentação das áreas do saber); apropriação tecnológica (sob a perspectiva do treinamento); e reprodução das determinações sociais, políticas e econômicas para o planejamento do ordenamento territorial (perspectiva mecanicista de trabalho na execução de políticas Públicas e/ou exigências privadas com vistas ao aporte de recursos econômicos e da natureza).

No caso da Licenciatura, a formação parece deslocar-se de um debate sobre o significado de ensinar-se Geografia (a crítica construída sobre as origens de uma Geografia aliada à um projeto de Estado Nação e a necessidade de constituir uma Geografia que explique os fundamentos dos territórios, lugares e paisagens para sua transformação) para discutir-se

como trabalhar formas de inserção social de sujeitos *marginais* à realidade escolar, sem, contudo, compreender os significados de sua marginalização.

Portanto, a Geografia ao invés de

(...) ser protagonista, vira uma “ênfase” dentro de um campo mais amplo de formação em Licenciatura (como era o caso nos antigos cursos de “Estudos Sociais”), a partir das políticas educacionais promovidas pelo CNE e MEC voltadas à formação de professores. (CATTANEO, 2014).

Deste modo, a dicotomia dissimula as semelhanças fundamentais no processo de formação destas duas “habilitações”: a inserção do projeto neoliberal de educação que divide em princípio, para posteriormente poder equiparar; a formação do chamado *capital humano*; o esvaziamento teórico para a apropriação da História e dos fundamentos da Geografia como ciência e esvaziamento do conteúdo político da formação fundamentais à emancipação humana.

Ou seja, os cursos no Brasil das chamadas áreas “puras”, História; Geografia; Química; Biologia; entre outras, caracterizam-se por uma formação dupla, Licenciatura e Bacharelado, portanto é preciso descompactá-las para que sejam implantados os cursos comuns dos “novos” Bacharelados interdisciplinares e das Licenciaturas plenas. “Novos”, porque já vêm sendo discutidos e implementados desde a reforma universitária dos anos da ditadura militar que veremos adiante.

Tais questões assinaladas fundamentam futuros debates, tendo em vista que não serão atingidas explicações fechadas para a questão.

3 - Considerações sobre a Universidade no Brasil

A partir da leitura de autores que discutem a Universidade no Brasil como Chauí (2003; 2014); Leher (2013); Mendonça (2000); Lima et. al (2008); Evangelista (2012), é possível compreender os reiterados processos de reestruturação da educação no Brasil voltados ao desenvolvimento das forças produtivas do capital nacional e internacional. Infelizmente não é possível detalhar estes processos neste curto espaço de escrita, todavia pretende-se assinalar qual é a origem e os princípios que determinaram a consolidação da Universidade no país, chamando a atenção para a defesa de uma Universidade efetivamente Pública.

Segundo Lima et. al (2008), a Universidade é uma Construção sócio-histórica primordialmente europeia, uma instância cultural multissecular, que carrega ao longo de seu processo de institucionalização singularidades de ordem política, religiosa, cultural, econômica, em seus diferentes projetos e relações com o Estado e a administração Pública.

A Universidade é, portanto, intimamente ligada ao seu tempo e ao seu espaço, produzida de acordo com seus fundamentos historicamente e espacialmente produzidos pelas diferentes sociedades, o que até o presente momento não se colocava como um problema a resolver, uma vez que as Universidades exerciam sua autonomia construída na diferença de seus processos políticos e culturais de cada país e/ou região. Carrega em sua história singularidades regionais que fortaleceram a produção de um espaço político e cultural, com contradições estruturais em sua consolidação na relação com o Estado, mas que promoveu fortemente a necessidade do desenvolvimento e sistematização do conhecimento humano.

A Universidade Brasileira se deu de forma tardia em relação às Universidades de outros países da América Latina de colonização espanhola (Universidade do México foi fundada em 1551), principalmente devido ao fato de que a Coroa Portuguesa utilizou-se da formação dos quadros da elite luso-brasileira na metrópole como mais uma de suas estratégias de dominação e vinculação da colônia às determinações sociais e políticas ao Estado Nação Português.

Desde os tempos da instalação dos Colégios Jesuítas, em diferentes momentos, as elites locais desejam a criação de uma Universidade no Brasil, contudo a Coroa Portuguesa instalou paulatinamente cursos de formação profissional de forma fragmentada, atendendo às reivindicações, às vezes com ações próximas das desejadas, às vezes com ações alheias aos anseios da elite econômica (comercial) e política.

Este processo originou a criação de diferentes e isolados Cursos de Ensino Superior

todos eles marcados pela mesma preocupação pragmática de criar uma infraestrutura que garantisse a sobrevivência da Corte na colônia, tornada Reino-Unido (dando origem às) escolas e faculdades profissionalizantes que vão constituir o conjunto das nossas instituições de ensino superior até a República (MENDONÇA, 2000, p.134).

Segundo a autora, no período do Império, cerca de 40 projetos foram encaminhados sinalizando sua criação, sendo sintomático que o embate entre os grupos políticos a favor e contra posicionem-se em relação ao alcance e as possibilidades da realização da Universidade privada mediante à Universidade Pública.

Para parte da elite a Universidade é um importante instrumento de controle político e ideológico do Estado sobre o povo e a Educação (com base na Universidade Francesa Napoleônica); para outro grupo, ela impossibilita o desenvolvimento da educação com vistas à profissionalização e à livre iniciativa do mercado colocado fundamentalmente pelos positivistas a fim de produzir “uma ciência livre de privilégios e da proteção do Estado, proteção esta que só serviria para *profaná-la*, nas palavras de Teixeira Mendes” (apud Cunha, *op. cit.*, p. 99, apud MENDONÇA 2000, p.135).

A leitura de Mendonça (2000) sobre a origem da Universidade no Brasil dá sinais dos conflitos em torno do debate sobre a Universidade que vivenciamos até hoje: a determinação de seu sentido voltado para a profissionalização; às demandas de formação da força de trabalho para o mercado; e uma Universidade voltada à formação da elite dirigente do país (que formularia um projeto de Nação) ao mesmo tempo em que controlaria a formação profissionalizante.

O primeiro grupo, liderado pelos católicos, valorizava especialmente o papel da escola secundária, como agência de homogeneização de uma cultura média, dentro de um projeto de recuperação do país de caráter moralizante que passava pelo resgate da tradição católica na formação da alma nacional. Para o segundo grupo, constituído basicamente por professores egressos da Escola Politécnica, a ênfase estava posta nas Universidades que deveriam se constituir em verdadeiras usinas mentais, onde se formariam as elites para pensar o Brasil (equacionar os problemas magnos da nacionalidade) e produzir o conhecimento indispensável ao progresso técnico e científico. Para esse grupo não era a tradição o cimento da unidade nacional, mas todo um conjunto de medidas de integração nacional, decorrentes da expansão do progresso. Dessa perspectiva, esse grupo defendia a criação de Faculdades de Ciências voltadas para a pesquisa científica pura ou desinteressada (MENDONÇA, 2000, p.137).

Sob tais perspectivas elaborava-se a primeira reforma universitária no Brasil, uma vez que o que havia era as escolas profissionalizantes, realizada por Francisco Campos, primeiro ocupante do Ministério de Educação criado em 1930. A Universidade recém-nascida é marcada pela “ambiguidade” na tentativa de conciliação entre estes dois projetos, uma vez

que o próprio Governo republicano não tinha um projeto para a Educação Nacional. Ou seja, sua reforma procurou estabelecer no projeto da Universidade brasileira a instalação de centros de “cultura superior” assim como “escolas de ofícios”, fundamentalmente centros de educação para a formação do professorado, necessário à expansão da educação básica a partir da demanda do desenvolvimento industrial.

O Estado estrategicamente manteve a Universidade sob sua tutela à revelia dos grupos que clamavam por uma Universidade autônoma “para que se fizesse uma ciência desinteressada”, bem como à revelia dos grupos católicos que acusavam o projeto laicizante. Deste processo surge, na década de 1930, grupos que se opõem a tal reforma, exigindo a criação de uma “verdadeira Universidade” que gestarão a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF) no Rio de Janeiro, promovida por Anísio Teixeira, da escola nova.

A Universidade é concebida numa tríplice função de “criadora de ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (Azevedo, 1958, p. 74- 75). Defende-se a centralidade da pesquisa, como “sistema nervoso da Universidade, que estimula e domina qualquer outra função” (idem, ibidem, p. 75), assumindo a crítica às instituições de ensino superior existentes no Brasil, que nunca teriam ultrapassado os limites e as ambições da formação profissional. À Universidade assim concebida competiria o “estudo científico dos grandes problemas nacionais”, gerando um “estado de ânimo nacional” capaz de dar “força, eficácia e coerência à ação dos homens”, independentemente das suas divergências e diversidades de ponto de vista. Nessa instituição seriam formadas as elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e os educadores – aí entendidos os professores para todos os graus de ensino (MENDONÇA, 2000, p.138).

Mendonça (2000) observa que “tanto no caso da USP, quanto no da UDF, a preocupação com o desenvolvimento da pesquisa e dos *altos estudos* é central”; no caso da UDF houve uma pressão do Estado Novo para sua desestruturação. Já no caso da USP, a aspiração da retomada do poder político nacional pela elite paulistana aliada à centralidade da Faculdade de Filosofia como articuladora da produção do conhecimento (reforçada por seus quadros docentes europeus) favoreceu sua consolidação e peculiaridade em relação ao conjunto das Universidades no Brasil até os dias de hoje.

Posteriormente ocorre uma nova reforma, na tentativa de reforçar a formação das escolas profissionalizantes. A reforma de Capanema, ministro da educação da era Vargas de

1934-1945, realizou o modelo da Universidade do Brasil (UB), criada em 1937 incorporando mais tarde a UDF, reforçou a ambiguidade da proposta da Universidade de seu antecessor, promovendo um modelo de Universidade com base nas escolas profissionalizantes, favorecendo a tutela do Estado sobre a Universidade no Brasil, tendo sob seu manto a formação das elites nacionais. “Com isso, a autonomia do campo cultural tornar-se-ia letra morta, sendo esse campo invadido primeiro pelo autoritarismo e depois pelo paternalismo do Estado” (MENDONÇA, 2000, p.140).

Na Universidade do Brasil proposta “embora se estabeleça entre os objetivos da Faculdade Nacional de Filosofia o de realizar pesquisas nos vários domínios da cultura (alínea c do art. 1 do cap. 1 do Decreto-lei no 1.190/39), esta instituição se propunha, prioritariamente, a formar trabalhadores intelectuais para os quadros técnicos da burocracia estatal, nas áreas de educação e cultura, e, particularmente, professores para o ensino secundário. A pesquisa aparecia claramente com um objetivo secundário, subordinado”. (MENDONÇA, 2000, p.141).

A autora revela que o aparelhamento da UB é fortemente criticado pelo primeiro reitor de sua Universidade que o expõe como o obstáculo principal da criação de um ambiente verdadeiramente universitário, impedindo até mesmo o funcionamento administrativo e pedagógico da Universidade, sendo o modelo da UB até os anos 1950 muito mais uma tentativa de realização do controle do ensino superior e do conhecimento científico no Brasil do que sua produção.

A partir deste período houve uma expansão do ensino superior no Brasil, tendo como referência a agregação de diferentes escolas profissionalizantes e a passagem de escolas municipais e estaduais em Universidades federalizadas que originaram a maior parte das Universidade Federais de hoje. Momento em que se estruturam as Universidades Católicas subsidiadas pelo Estado, consolidando-se pós reforma de 1968 a partir de políticas de financiamento do ensino superior pelo Estado.

Cunha (1983) explica essa expansão como uma resposta ao aumento da demanda ocasionado pelo deslocamento dos canais de ascensão social das camadas médias e pela própria ampliação do ensino médio público, bem como pelo alargamento do ingresso na Universidade decorrente do processo de equivalência dos cursos técnicos ao curso secundário, que se iniciou nos anos 50 e culminou com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Esse aumento da demanda estaria na origem do problema dos

excedentes, posteriormente invocado como móvel imediato da Reforma Universitária de 1968 (MENDONÇA, 2000, p.142).

Sob o auspício do desenvolvimentismo no Brasil surge em 1947 o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), ligado ao recém criado Ministério da Aeronáutica, como um primeiro momento do processo de modernização da Universidade. Tinha como papel fundador a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico com base no modelo americano de educação: regime de créditos, ciclo de formação básico e profissionalizante com forte influência na proposta de um “novo modelo” de Universidade para o Brasil. É forjado a partir de um regime do trabalho docente divergente à cátedra acadêmica, arregimentado de forma autônoma pela comunidade acadêmica, sendo o corpo docente avaliado de acordo com seu desempenho.

Para Mendonça (2000) até mesmo a criação do CNPq (ligado à concepção da pesquisa científica Estatal) e da CAPES (ligada ao desenvolvimento dos quadros de formação do ensino superior no Brasil), que surgem neste período, emergem das diferenças das propostas políticas vinculadas a diferentes objetivos para a produção do conhecimento científico no Brasil

Os conflitos entre diferentes projetos de Universidades (estado, igreja e mercado), acirram-se no processo de *modernização da Universidade brasileira* a partir do modelo norte-americano, sendo rejeitado pelas cátedras acadêmicas estruturadas intimamente com as elites políticas, industriais e culturais do país. O estado age novamente a fim de criar um novo projeto de Universidade que transforma, à maneira da estrutura do ITA, a estrutura trabalhista e acadêmica da Universidade a partir da construção da Universidade de Brasília, tendo novamente Anísio Teixeira como promotor do projeto, em um papel conciliador entre a modernização e a manutenção do projeto de uma Universidade nacional.

Emerge a efervescência do debate das reformas universitárias culminando na reforma de 1968, agora contando com dois novos atores: as comunidades científicas² organizadas e o movimento estudantil.

²Cabe salientar que a Associação de Geógrafos Brasileiros nasce junto à Universidade de São Paulo, no ano de 1934, surge num contexto da Geografia brasileira chamado por muitos de período de institucionalização da moderna ciência geográfica carregando suas contradições políticas e epistemológicas. Associação científica e cultural, da elite urbano-industrial paulistana, forjada no carácter acadêmico e cultural da USP que assume junto a esta universidade o papel da produção do conhecimento

Estes atores exerceram um papel fundamental *politizador* dos projetos da Universidade no Brasil. Fundamentados na necessidade de realização das chamadas *Reformas de Base*, discutidas no Governo João Goulart para o redirecionamento do projeto nacional, pautam a necessidade de uma reforma universitária de caráter público e de amplo acesso ao povo. Processo que sofre a ruptura com o Golpe Militar (1964), por meio da realização da reforma universitária de 1968, carregando o conflito de interesses das elites, forjando uma contradição entre a necessidade da autonomia em relação ao Estado (pleiteada pelas elites liberais) ao mesmo tempo em que demanda a ampliação do acesso à Universidade e a necessidade de reestruturação de seu sistema acadêmico orientando a destituição do poder universitário das elites.

O que fundamenta esta contradição é a necessidade de produção de um espaço social que realize a capacidade de transformação social do Brasil frente à sua subordinação aos diferentes projetos supranacionais, ou melhor, estrangeiros, alheios à emergência do desenvolvimento social e político da sociedade brasileira. Assim, no período da Ditadura Militar, a reforma modernizadora da Universidade no Brasil ganha força e impõe-se a partir de atos legislativos e jurídicos deslocando completamente o debate em seu interior.

Para Mendonça (2000) e Leher (2013) os desdobramentos da reforma de 1968 marcam profundamente a Universidade brasileira, acima de tudo a partir de um violento processo de silenciamento do debate político no que toca à consolidação de uma Universidade Pública no Brasil.

Tal reforma desarticulou o movimento estudantil e, com ele, a possibilidade histórica de fortalecimento político da sociedade brasileira; cedeu à pressão da classe média em desenvolvimento à ampliação da Universidade, desconsiderando seu amplo acesso, elitizando-a cada vez mais rumo à formação técnica e de profissionais liberais; promoveu um ambiente de estruturação de diferentes projetos macroeconômicos com o quadro científico desenvolvido nos anos antecedentes nas mais diferentes áreas do conhecimento (a exemplo da criação de inúmeros institutos de pesquisa ligados diretamente ao desenvolvimento da tecnologia à serviço da expansão do capital internacional no país);

científico aliado ao desenvolvimento de um projeto nacional, ao mesmo tempo em que valoriza sua liberdade de expressão e debate acadêmico. Produz na comunidade geográfica a necessidade latente dos debates com o Estado e com a Sociedade.

institucionalizou-se um ensino superior voltado ao desenvolvimento da formação técnica esvaziando seu conteúdo político.

Contraditoriamente, a reforma militar assume como prerrogativa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, valorizando o processo formativo como finalidade máxima desta instituição.

A partir daí, as Universidades, particularmente as Públicas – num primeiro momento, mantidas na sua quase totalidade pelo Governo federal –, entrariam em um processo de consolidação, mesmo que irregular em seu conjunto, bastante ajudado, a meu ver, pela institucionalização da carreira docente e, especialmente, pela definitiva implantação dos cursos de pós-graduação. Este último foi, sem dúvida, o principal fator responsável pela mudança efetiva da Universidade brasileira, garantindo, por um lado, o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da Universidade e, por outro, a melhoria da qualificação dos docentes universitários. Privilegiando, de início, as áreas das chamadas ciências exatas, as agências de fomento criadas ao longo dos anos 50 acabaram por garantir uma surpreendente expansão da pós-graduação no país, que atingiu, num segundo momento, também as áreas das ciências humanas e sociais. (MENDONÇA, 2000, p.142).

O cerceamento da autonomia universitária (autonomia colocada no papel, mas não realizada) permitiu as articulações do Governo Militar junto às oligarquias locais, nas diferentes unidades universitárias federais, que não necessariamente tem suas histórias ligadas ao desenvolvimento científico e acadêmico. Fato que marca até hoje as Universidades federais, especialmente as Universidades da Amazônia com o objetivo maior da “integração nacional”, do “integrar para (não) entregar”.

Tal reforma promoveu a privatização do Ensino Superior de forma ampla, com base na justificativa de atendimento da demanda por vagas. Constitui-se assim um processo de diferenciação da qualidade da formação no interior da Universidade brasileira e a abertura à mercantilização da educação.

Com o enfraquecimento do Regime Militar, no processo de redemocratização, o debate sobre os rumos da Universidade ganhou espaço na constituinte junto ao fortalecimento dos sindicatos nacionais, mais especificamente com a formação do ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior).

Ainda que esta luta conquistasse a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no Artigo 207 da Constituição Federal, não se desenvolveu o

debate a necessário sobre o projeto da Universidade no Brasil nos Governos da transição “democrática”.

A partir dos anos 1990, tendo início no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, os projetos de reestruturação universitária no Brasil são resgatados pela necessária redefinição da educação à consolidação do neoliberalismo no país.

Este momento deve ser cautelosamente analisado para compreender que a cisão entre Licenciatura e Bacharelado não é um fato inteiramente novo e tem seu sustentáculo na formação da Universidade no Brasil, mas ganha centralidade com o avanço dos projetos neoliberais para a educação.

4 - A Universidade No Brasil Do Século XXI

Mediante o exposto uma questão se coloca: o que significa os conflitos das elites nacionais produzir dois projetos diferentes de Universidade no Brasil? O que limita ou possibilita a constituição de uma Universidade Pública, não necessariamente estatal ou tutelada pelo Estado, que tenha como princípio a consolidação de um espaço cultural e científico que promova uma formação universitária unitária, que alie a profissionalização, a produção de um conhecimento “nacional” e a formação humana (filosófica, política e cultural)? Quais são os possíveis nexos entre as reformas da educação do período da Ditadura Militar e o atual momento histórico? E por fim, em que consiste cindir “habilitações” nos cursos de graduação no Brasil?

Roberto Leher (2010; 2013a; 2013b) a partir de leitura do sociólogo Florestan Fernandes e da Teoria do Capital Humano nos ajuda a explicar como se desenvolve os projetos e reformas educacionais no Brasil a partir das disputas entre as forças políticas nacionais forjadas no movimento de expansão e consolidação do capitalismo mundial, hoje mais especificamente do avanço do capitalismo monopolista.

Para Florestan Fernandes apud Leher (2013b), o momento de consolidação da reforma da educação dos anos 1960, ainda que conservadora e liberal, recuou em promover uma reforma da educação que abra a possibilidade de uma formação cultural, política e acadêmica. Ao estudar as raízes da formação social da elite nacional Florestan Fernandes compreende que a “demora cultural” da elite nacional deve-se às singularidades históricas capitalismo brasileiro arraigadas na consolidação das oligarquias de nossa sociedade colonial, escravocrata e de consolidação da propriedade privada da terra.

Como consequência, a elite apresenta-se com pouca (ou nenhuma) inserção na produção cultural e filosófica do conhecimento humano, pois não compreende suas possibilidades de fortalecimento político, determinado a educação circunscrita aos seus processos de formação da burguesia liberal no país, mais enfaticamente dos quadros dos profissionais liberais do que da formação intelectual.

Para Florestan Fernandes, no momento de debate da LDB de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) esta mentalidade da burguesia nacional impede, ao vetar esta lei e aprovar o substitutivo Lacerda³, a própria condição histórica de criação de um projeto político nacional para o país a partir das *Reformas de Base*, reformas amplamente realizadas no capitalismo mundial, mas nunca realizadas no Brasil.

Os conflitos, não tão dicotômicos assim, entre uma elite “econômica” e uma elite “cultural”, ambas com fracos projetos nacionais para o Brasil, que inicia sua fase republicana ainda sob a ingerência portuguesa, propicia uma aliança entre os Estados Unidos da América (em plena guerra fria) com os Militares no Brasil. Fundamentados na Aliança para o Progresso (programa de cooperação Internacional para acabar com o socialismo na América Latina) permitem o avanço político, econômico e ideológico do capitalismo no Brasil, procurando enquadrar a educação neste processo, uma vez que as forças políticas do capitalismo mundial avaliam que as Universidades latino-americanas têm uma grande influência marxista, e precisam ser “renovadas, modernizadas”.

Sob a égide do desenvolvimentismo os setores dominantes “dedicam-se em pensar a educação como uma prática capaz de converter o conhecimento e a formação humana em “capital humano⁴”, formulação teórica (desenvolvida na escola de Chicago) e política

³ Vale destacar que Carlos Lacerda, político de direita, representa com este projeto de lei substitutivo os interesses das escolas privadas e da igreja.

⁴ Para o estudo da Teoria do capital humano é fundamental consultar as obras de Theodore Schultz, O valor econômico da educação (1963) e O capital humano – investimentos em educação e pesquisa (1971); Frederick H. Harbison e Charles A. Myers, Educação, mão-de-obra e crescimento econômico (1965). No Brasil, destaca-se Cláudio de Moura Castro, Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico (1976). Para uma crítica à teoria do capital humano, é fundamental consultar as obras de José Oliveira Arapiraca, A USAID e a educação brasileira (1982); Gaudêncio Frigotto, Educação e capitalismo real (1995), Wagner Rossi, Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista (1978). Ver: verbete desenvolvido pelo *Grupo de Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil"* - Faculdade de Educação – UNICAMP. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teoria_%20do_capital_humano.htm

assumida e fortemente propagada pelos Organismos internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial e as coalizações das elites em diferentes países LEHER (2014).

“Temos que pensar” a educação de maneira a sintetizar o processo educativo dentro de uma lógica de fator econômico. Se nós temos para a produção de coisas a matéria-prima, as máquinas, os equipamentos, as instalações, a força de trabalho (vejam não são os sujeitos, os trabalhadores, já estão ressignificados como força de trabalho), pode ser aperfeiçoada. Esta não é uma tese nova. Está lá em Taylor, lá em Ford. Enfim, é algo antigo, mas o que é novo naquele momento? Um tratamento teórico do capital humano com modelos matemáticos, você investe “x” na educação, o retorno do PIB é “y”, se um trabalhador tem tantos anos de escolaridade o retorno dele em termos de salário dele será $x+y$ (...) Portanto é importante destacar que a ditadura tinha uma concepção de educação, tinha uma lógica de educação que é a do capital humano. E é forçoso reconhecer que esta lógica da ditadura, do capital humano, é uma lógica que perdura até os dias de hoje. No senso comum falamos aos nossos filhos, amigos, aos nossos netos: “tem que estudar senão você não vai ser alguém na vida”. Ou seja, a crença de que a educação assegura o retorno econômico. Então a pertinência da escola ela diz respeito à ressignificação dos seres humanos como um fator da produção (LEHER, 2013b, 25’ áudio).

Esta lógica se materializa no país a partir de uma contrarreforma educacional, estabelecendo novos marcos para a Universidade (Lei 5.540/68) e para a educação básica (Lei 5.692/71), com base na massificação da formação profissionalizante e no processo de despolitização na educação (justificada pela necessidade de acabar com a influência marxista na Universidade, portanto o avanço das forças de esquerda no país).

(...) a chamada teoria do capital humano (TCH) atribui à educação um lugar estratégico capaz de produzir ganhos adicionais para o capital, desde que a socialização (em sentido durkheimniano) seja bem orientada e o adestramento profissional seja congruente com as demandas do capital. Esta formulação chegou ao Brasil por meio da Aliança para o Progresso, como um antídoto aos movimentos em prol da educação e da cultura popular nos luminosos anos 1960, abrangendo a criação da Universidade de Brasília, por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, os Centros Populares de Cultura apensados à União Nacional dos Estudantes (renovando a poesia – com Ferreira Gullar, o teatro – com Vianinha, o documentário – com Eduardo Coutinho etc.) e, em especial, pela alfabetização como um ato pedagógico de conscientização (Paulo Freire em Angicos, “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” em Natal) (LEHER 2014, p.01).

Para Leher (2013a, 2013b, 2014) esta lógica “parece adequar-se” às necessidades sociais daquele momento histórico, pois vive-se um dos principais processos de avanço do capitalismo monopolista no processo exigindo, portanto, o desenvolvimento técnico e

tecnológico do país. Portanto, o processo de tecnificação da educação é fortemente assimilado no interior da formação nos diferentes níveis educacionais no país. Ou seja, exige-se que o Brasil insira-se nos projetos de energia nuclear; projetos de pesquisas espaciais; melhoramento genético; ocorre a chamada revolução verde, entre outras instituições e projetos. A força do capital humano então parece atender às expectativas da vida cotidiana, uma vez que é preciso compor “recursos humanos” altamente qualificados para o desenvolvimento destas forças produtivas.

É neste momento em que ganha força a necessidade de regulamentação profissional, indicando o alcance e os limites das atividades profissionais no país⁵. Para a Geografia, no ano de 1979 estabelece-se a lei do Geógrafo nº. 6.664 de 26/06/1979.

Para Leher (2013b) com a crise do capital da década de 1970 o Regime Militar também entra em crise, momento em que o capital busca a abertura de novos mercados, a desregulamentação dos direitos trabalhistas, exige maior abertura econômica, mudança estrutural da industrialização no Brasil (fragmentação da cadeia produtiva, uma coisa é produzir um automóvel outra coisa é montá-lo), instaura-se a necessidade da privatização de uma série de instituições, serviços, e impõe-se pelo Banco Mundial o chamado “Programa de ajuste estrutural”.

Porque este debate ele é importante? Enquanto estava acontecendo esta mudança da forma de inserção do país à economia mundo, nós estávamos fazendo a luta pela redemocratização do país, década de 1980. O que se configura na década de 1980 como concepção, digamos que assume uma força de direção intelectual e moral no setor educativo? Particularmente nos sindicatos, as Universidades, eu não diria na

⁵ Infelizmente não será possível desdobrar a lógica dos Conselhos, fica para uma próxima oportunidade. Entretanto, cabe explicar neste curto espaço que é preciso discutir a legalidade e legitimidade dos Conselhos, uma vez que surgem a partir da necessidade de regulamentação profissional frente à precarização do trabalhador, regulamentar é diferente de reconhecer a profissão (já devidamente reconhecida e assegurada constitucionalmente). São autarquias federais que criam instrumentos de fiscalização do cumprimento no exercício da profissão, para que não haja prejuízos à sociedade, exerce portanto um poder de polícia. Apresentam-se em defesa das *competências*, como forma de administrar a precarização do trabalhador, contudo tem efetivado uma prática política de criação de reserva de mercado junto de forma corporativa. Reconhecidamente órgãos *fiscalizatórios*, são diversos dos Sindicatos de trabalhadores e Associações Sindicais, estes sim realizam a defesa trabalhista do interesse de seus sindicalizados.

O sistema CONFEA – CREA, criado por Getúlio Vargas em 1933, é regimentado em 1966 pela Lei 5.194 que regulamenta o exercício profissional de diferentes profissionais técnicos e tecnólogos, dentre eles o Geógrafo. Este sistema tem como função precípua anunciada a geração de riquezas para o país, portanto exerce uma fiscalização e regulamentação da subordinação do trabalho e não da defesa de seus direitos e condições ao exercício de sua prática profissional. Portanto, não cabe aos Conselhos determinar os conteúdos da formação profissional, tampouco os alcances das atividades de cada profissão.

capilaridade de todas escolas (mas seguramente nestas instituições) (...) Vamos ter todo o debate sobre as concepções de escola unitária da escola politécnica. É um debate que, como lembra um jovem peruano, Jose Carlos Mariategui faleceu muito jovem na década de 1920 do século passado, ele dizia: os liberais podem defender a escola Pública, podem defender a escola gratuita, a escola obrigatória, podem defender o apoio à educação, mas tem uma consigna que eles não podem defender é a escola unitária. Porque a consigna da escola unitária não pode ser defendida pelos liberais? Porque a consigna da escola unitária diz respeito à concepção de que a educação não forma para a divisão social do trabalho. Ela não forma aqueles que são educados para mandar enquanto temos outras instituições que formam aqueles que são educados para serem executores de algo que pessoas outras determinam aquilo que ele deve fazer enquanto trabalhador (LEHER, 2013b, 32' áudio).

Para Leher (2013a; 2013b; 2014), esta divisão social do trabalho estabelece-se nas escolas, mas encontra resistência na consigna da escola unitária. Os centros de formação profissional reivindicam pensar o mundo do trabalho numa perspectiva crítica que alcance seus fundamentos; reivindicam também a realização da arte, da cultura, do conhecimento; concepção de educação que vai se consolidando na década de 1980 “resvalam, de maneira muito insuficiente, na constituição de 1988 e, sobretudo, no projeto original apresentado pela câmara dos deputados da Lei de Diretrizes e Bases” (sistematizado em sua base pelo professor Demerval Saviani), que a partir da concepção gramsciana de que todos seres humanos são intelectuais e, portanto, todos os seres humanos devem ter uma educação sofisticada deverá garantir uma escola que permita esta formação. O que para Florestan Fernandes, lido por Leher, diz constituir uma imaginação inventiva, que seja capaz de questionar a ordem social vigente que parece imutável, não passível de ser transformada.

Para Leher (2013b) neste momento a classe trabalhadora no Brasil, no tocante ao nosso debate especificamente os trabalhadores da educação, realizam as estratégias de luta da classe trabalhadora mundial e procuram avançar em direção às lutas pela educação serem assumidas como uma necessidade de todos os trabalhadores, sob a concepção de educação acima apresentada. Contudo, os conflitos internos da classe trabalhadora a partir dos sindicatos (certamente tensionados pelas transformações políticas e econômicas internacionais) não permitem a realização deste projeto o que enfraquece a luta por uma educação Pública e unitária no Brasil.

Assim, na década de 1990 devido ao momento histórico, fundamentalmente de queda do regime socialista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e avanço do neoliberalismo mundial as lutas pela educação perdem a força constituída na década anterior, no momento em que o Brasil aproxima-se das políticas neoliberais no início de seu processo de mundialização.

Foi na década de '80, na Inglaterra, no Governo conservador de Margareth Thatcher que começam as políticas no campo do ensino superior que alteram as regras tradicionais do financiamento universitário e impõem hierarquias no interior e entre as Universidades através de processos de avaliação. Este processo levou ao fechamento de departamentos e a “diabolização” da liberdade acadêmica em nome da “eficiência” e da “produtividade”. Este duro período – na verdade fundador do neoliberalismo no campo universitário– foi estigmatizado por um especialista como um “Ataque ao ensino superior” (Kogan e Kogan, 1983). Era a nova metáfora que simbolizava a realidade do Estado-avaliador fará fortuna, em escala mundial, nas décadas seguintes (TRINDADE, 2003, p. 162).

Para compreender como o Brasil insere-se neste processo é importante situar a reestruturação da Universidade europeia no final do século XX, promovendo um projeto político-normativo supra-nacional no campo educacional a partir da articulação entre os diferentes Estados da União Europeia, visando atender aos interesses de órgãos internacionais como o Banco Mundial, UNESCO, OCDE, tendo como referência o modelo educacional americano. Esta reestruturação objetiva consolidar a Europa como o centro de fornecimento de serviços educativos respaldado no princípio neoliberal de tornar a educação uma mercadoria e a Universidade um sistema empresarial, assumindo sensivelmente seus princípios etnocêntricos em relação aos países do chamado terceiro mundo.

Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos assegurar que o sistema europeu de educação superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradição cultural e científica. (Declaração De Bolonha, 1999 apud LIMA et. all, 2008).

Tal reestruturação é promovida pelo conhecido “Processo de Bolonha”, que a partir da “Declaração de Bolonha”, em 1999, determina os mecanismos de consolidação de criação de um “espaço europeu de educação superior até 2010 coerente, compatível, competitivo

e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros”. (LIMA et. AL, 2008, p.10). Sua realização situa-se como:

(...) “a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos” e para a “obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade”. Embora se recuse a idéia de simples homogeneização ou padronização, eventualmente menos aceitável face à grande diversidade da educação superior dos países aderentes, insiste-se na harmonização e na necessidade da coordenação de políticas, na promoção da dimensão europeia dos currículos, na cooperação internacional, na mobilidade e no intercâmbio, bem como na cooperação no “setor da avaliação da qualidade, tendo em vista vir a desenvolver critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação (Declaração De Bolonha, 1999 apud LIMA et. all, 2008).

Este projeto coloca-se para estudantes do mundo todo, coloca-se como possibilidade de avanço de mercado para ser competitivo geopoliticamente com a economia norte-americana. Avançando as fronteiras europeias, este projeto chegou até o Brasil no começo dos anos 2000, valorizado pelo Estado como política de educação internacional necessária para a inserção do Brasil no mercado de trabalho mundial.

Para a consolidação do projeto é preciso estabelecer os mecanismos de equiparação curricular e sistemas de avaliação que garantam a apropriação de um mesmo sistema educacional, uma formação homogênea, que permita maior competitividade e flexibilização do trabalho.

É visível, com efeito, uma reforma da educação superior à escala europeia, sem precedentes, em que se destaca, em primeiro lugar, uma grande perda de protagonismo dos estados nacionais, a tal ponto que talvez se possa falar de uma espécie de “desnacionalização” da educação superior ou, de outro ponto de vista, de uma decisiva e definitiva “europeização” das Universidades e outras escolas superiores, optando por políticas de liberalização e pela necessária harmonização para a emulação e a competitividade, vencendo barreiras e fronteiras tradicionais. A este propósito observou Fátima Antunes: “tipicamente, a desregulação liquefaz as fronteiras geográfico-políticas e territoriais para maximizar o valor de troca e, portanto, potenciar o poder inscrito na capacidade aquisitiva, capital econômico e cultural e/ou no estatuto individual e coletivo” (ANTUNES, 2006a, p. 69 apud LIMA et. al, 2008, p.12).

Na avaliação sobre o processo de Bolonha, Lima et al (2008) salientam que a adesão a este projeto europeu não se realiza sem conflitos e perdas da autonomia das Universidades e dos Estados Europeus, pelo contrário, há uma latente desestruturação de diferentes

Universidades mediante à lógica mercantil de aumento de produtividade e competitividade.

Estes processos de padronização, para a equiparação mercantil, também exigem processos de diferenciação para a competitividade financeira, a mesma lógica empresarial que antevê à qualidade a quantidade. Efetivamente o acesso à educação e à qualidade da formação não são fundamentalmente contemplados. Os estudantes ainda enfrentam o problema dos altos custos do processo de formação e o difícil acesso aos altos níveis de graduação como o mestrado e o doutorado.

A redução da duração dos cursos de primeiro ciclo (graduação), em certos casos na ordem de dois anos, parece constituir-se, conforme se temia, como uma boa oportunidade para adotar lógicas de redução de encargos por parte do Estado, e não para reforçar as condições de trabalho nas escolas, designadamente em termos pedagógicos. Se assim se mantiver, mesmo a pedagogia universitária proposta pelo Processo de Bolonha correrá o risco de ser uma mudança superficial ou cosmética, limitada à introdução de um novo léxico reformador (unidade curricular, resultados da aprendizagem, horas de contato etc.) sem grande substância e incapaz de promover mudanças na organização do trabalho docente e discente, na adoção de esquemas de apoio tutorial aos estudantes, na dimensão das turmas, na alteração dos processos de avaliação e na atenção à formação cultural, ético-política e cívica dos estudantes. (LIMA et. al 2008, p.15).

Como este processo se desenvolve no Brasil? Efetivamente o Ministério da Educação, desde o final do Governo FHC e início do Governo Lula, vem paulatinamente regulamentando a partir de pareceres do Conselho Nacional de Educação e normativas a tentativa de equiparação curricular e homogeneização de processo de formação universitária; além da ampliação do número de bolsa de estudos e programas de intercâmbios entre Universidades, principalmente as Universidades federais e as Universidades europeias, com financiamento de grandes bancos multinacionais; aumento das políticas de crédito e subsídios às Universidades privadas. Efetivamente o cumprimento de diferentes tipos de treinamentos tecnológicos ofertados nestes países.

E o que isto significa? Significa equiparar o sistema educacional ao sistema de gerenciamento empresarial da educação, tornando-a uma mercadoria como qualquer outra, produzida a partir de um conjunto de medidas respaldadas no aumento da produtividade, na eficácia e no aumento quantitativo da produção: mais formados, mais força de trabalho disponível, maior capacidade de substituição dos trabalhadores, maior

flexibilidade e precarização do trabalho, diminuição da “vida útil” do trabalhador (com a alta rotatividade de novos formandos com baixos salários).

Neste contexto, surge em 2007, já no segundo mandato do Governo Lula, uma proposta para uma nova reestruturação da Universidade no Brasil, que considera o processo de Bolonha como fundamental para inserção do país na economia mundializada: a Universidade Nova.

A proposta atualmente denominada de Universidade Nova implica uma transformação radical da arquitetura acadêmica da Universidade Pública brasileira, visando a superar os desafios e corrigir [uma série de] defeitos. Pretende-se, desse modo, construir um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária. A principal alteração proposta na estrutura curricular da Universidade é a implantação de um regime de três ciclos de educação superior:

- Primeiro Ciclo: Bacharelado Interdisciplinar (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes;
- Segundo Ciclo: Formação profissional em Licenciaturas ou carreiras específicas;
- Terceiro Ciclo: Formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação.

A introdução do regime de ciclos implicará ajuste da estrutura curricular tanto dos cursos de formação profissional quanto da pós-graduação. Além disso, propõe-se a incorporação de novas modalidades de processo seletivo, para o próprio BI e para as opções de prosseguimento da formação universitária posterior (UFBA, 2007, p. 9 apud LIMA et. all. 2008, p.21).

Colocada na mídia como um desejo individual de um reitor de uma Universidade, sob a justificativa que historicamente não houve um projeto nacional de educação⁶, conseqüentemente da Universidade brasileira, dissimula o sentido de um projeto para a educação nacional.

⁶Segundo Lima et al. (2008) Almeida Filho também afirma que a Reforma Universitária de 1968, inspirada no modelo norte-americano, foi deturpada pelo tradicionalismo na universidade brasileira. Mais que uma crítica ao modelo de 1968, o reitor da UFBA lamenta a respeito da incompletude da Reforma inspirada no Relatório Atcon10. Segundo suas próprias palavras, “em menos de 10 anos, as universidades brasileiras que passaram por aquela reforma já haviam recuado, quase completamente, em relação às alterações de estrutura institucional e de arquitetura curricular” (2007a, p. 293).

Os teóricos da Universidade Nova, fundamentalmente Boaventura de Souza Santos e o professor Naomar de Almeida Filho, ex-Reitor da Universidade Federal da Bahia, desprezam todo o contexto das lutas educacionais no Brasil e propõe uma Universidade que aparentemente atenda à formação humanitária, que não necessariamente conclua uma formação profissional (qualquer um tem direito a um curso superior) e simule a formação de atendimento imediato aos anseios neoliberais.

A possibilidade de materialização da “Universidade Nova” surge com a publicação do Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, instituindo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que tem por objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades federais” (BRASIL, 2007, Art. 1º). Apesar do enunciado de boas intenções e de não haver menção ao BI, trata-se, em essência, de estabelecer uma política que procura estimular a adesão a um novo modelo de Universidade e uma nova relação de trabalho com os professores (LIMA, 2008, p.15).

O surgimento do REUNI aparece para muitas Universidades como uma possibilidade de aporte de recursos para seu desenvolvimento, sem muita reflexão sobre o significado da adesão à ampliação da Universidade no Brasil e a implementação da lógica mercantil. Contudo, o REUNI é subordinado à capacidade orçamentária do Ministério da Educação (subordinado ao Ministério da Fazenda), que deveria cumprir metas para o estabelecimento gradual da Universidade Nova.

Os teóricos da Universidade Nova (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008) afirmam que ela não é uma adoção imediata do modelo de Bolonha, tampouco do modelo norte-americano integral, mas indica uma aproximação destes modelos, buscando uma equiparação para o estabelecimento da internacionalização do ensino. Contudo os autores Lima et al (2008) questionam se esta estrutura da Universidade nova seria uma repaginação das falências da educação básica levada ao ensino superior, pois estes teóricos sugerem que a Universidade brasileira “deixou de ser o lócus de formação profissional e de quadros de direção e que este papel (ensino - formação) está sendo cumprido por organizações que desconhecem as missões precípuas de toda Universidade (ensino, pesquisa e extensão)” (LIMA et. al, 2008 p.28).

Para os teóricos da Universidade nova, a formação profissional já está no mundo empresarial, uma vez que:

nem mesmo o deus ex-machina chamado ‘mercado de trabalho’ parece mais se importar com os padrões de formação profissional dos egressos da educação universitária. Grandes corporações, empresas de pequeno e médio porte, instituições Públicas (principalmente do judiciário), simplesmente retreinam todos os profissionais recrutados para compor seus quadros técnicos e executivos, como se a passagem pela instituição educacional e a conquista do diploma universitário apenas cumprissem a função de credenciamento e não de formação profissional (ALMEIDA FILHO 2007, p. 294 apud LIMA et. al, 2008 p.28).

A partir do conceito de solidariedade e de *empoderamento* dos pobres, a proposta da Universidade nova oculta a flexibilização do trabalho ao mercado; não situa a necessidade em questionar os conteúdos históricos da acumulação da riqueza e da desigualdade como um processo fundador da degradação humana, uma vez que o texto pressupõe, assim como os neoliberais, que o acesso à educação *per se* resolveria numa lógica competitiva a capacitação dos sujeitos a esta competição.

Esta leitura desloca o sentido da profissionalização na relação com o trabalho (não o mercado) e nem mesmo situa a necessidade de produção de conhecimento e formação humana. Diante da ausência total da educação nos países periféricos, este projeto parece “cair como uma luva” num processo necessário de acesso à Universidade pelas camadas mais pobres, ou melhor, pela classe trabalhadora esvaziada de seu fundamento de formação profissional e intelectual.

Fato produzido pelo processo de estratificação mundial em termos de criação, produção e acesso ao conhecimento promovido pelo Banco Mundial com apoio da UNESCO, como apontada Trindade (2003):

Países e indivíduos com renda superior deveriam produzir e ter acesso a conhecimento de alta qualidade, enquanto que os de baixa renda deveriam assimilar a produção. Essa é a divisão social e econômica do saber proposta pelo Banco: os de baixa renda tem que se especializar na “capacidade de aceder e assimilar o conhecimento novo”. Além disto, o documento “conjunto” nega os pontos fundamentais das políticas propostas pela UNESCO em matéria de educação superior, construídas coletivamente de 1992 à 1998, e representa, de fato, uma operação política para enfrentar e diluir a mobilização de forças não-alinhadas com a filosofia do Banco. A metáfora do “cavalo de Troia”, parece simbolizar a nova estratégia diversionista do Banco Mundial em sua relação com a UNESCO (TRINDADE,2003, p.169).

Este processo não pode ser compreendido de forma linear e descolado de seu sentido econômico e político. É necessário compreender que há um movimento contraditório de

vinculação da educação à erradicação da pobreza determinando a imobilidade econômica dos países do chamado terceiro mundo e de sua subordinação à reprodução do capital⁷.

A partir de notas críticas sobre as “Diretrizes para a educação do novo milênio” Jimenez e Segundo (2007) demonstram que o Banco Mundial situa a educação como fundamento da erradicação da pobreza no mundo, mitificando-a de forma idealista, como a única possibilidade de promoção da igualdade humana. Ou seja, por meio de conferências, assinatura de acordos e tratados internacionais, transfere aos países do terceiro mundo a árdua tarefa de erradicação à pobreza a partir da valorização de políticas de erradicação do analfabetismo, com o apoio financeiro do Banco Mundial desde que este seja o orientador político dos propósitos e mecanismos deste processo.

O exame crítico do papel atribuído à educação na equação esquizofrênica que pretende erradicar a pobreza (perdão, a pobreza extrema!), garantindo, por todos os meios, a reprodução do capital, exige que se tome em consideração algumas questões que passamos aqui a elencar.

O tratamento conferido à referida equação revela de forma cabal o afastamento idealista, ordinariamente praticado pelas forças conservadoras, de qualquer consideração pelas complexas determinações da realidade, as quais, como postulou Marx para além de qualquer economicismo, são engendradas através de uma relação dialética entre a materialidade e a ação consciente dos homens. Recusando a vigência de uma esfera objetiva, nega tal idealismo, ao mesmo tempo, a relação com a objetividade como o fundamento da subjetividade, deslocando, então, do trabalho e das relações de classe para o plano da política, dos comportamentos e das (boas) vontades individuais, a chave da explicação e da transformação da realidade.

Na verdade, não se trata mesmo de transformar a realidade, mas de conservá-la a todo custo, o que impõe, a rigor, o empenho demistificá-la. Se tal se constitui uma necessidade do processo reprodutivo, manifesta de um modo geral em todos os momentos da história da dominação do capital, muito mais incisiva é sua vigência no atual contexto de crise estrutural, marcado, como explicita Mészáros (2003), pelo aprofundamento inédito na experiência humana, da barbárie social. (JIMENEZ e SEGUNDO, 2007, p.132-133).

⁷Roberto Leher destacadamente desvela estes mecanismos a partir da leitura crítica das políticas e programas para a educação no Brasil promovidos sob a égide do Banco Mundial. Para um aprofundamento da questão é preciso ler sua tese de doutorado: LEHER, Roberto. *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da Pobreza*. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo, 1998. Contudo, no presente artigo utilizaremos a leitura de JIMENEZ & SEGUNDO (2007) para compreender qual é a relação entre estes movimentos internacionais de erradicação da pobreza e as reformas educacionais no Brasil.

As autoras indicam que, ao assumir a educação sob esta perspectiva, retira-se da educação sua possibilidade transformadora e, contraditoriamente, a negação à educação se coloca como um mecanismo de resistência à subordinação humana, à reprodução do capital. Esta questão é muito clara nas escolas periféricas do Brasil, onde meninos e meninas não enxergam na educação a possibilidade concreta de saída de sua condição de miséria, ainda que ideologicamente seja colocado que só estudando é possível ser “*alguém na vida*”.

Na Universidade, produto do processo de expansão, observa-se um grande número de estudantes que enxergam no diploma do curso superior o protocolo para prestar um concurso público, nem ao menos para apropriar-se de uma profissão. Certamente este processo carrega contradições, como o acesso da classe trabalhadora à Universidade carrega a possibilidade para muitos de estar na Universidade e ampliar sua capacidade de compreender o mundo. Muitos estudantes já em idade acima de 50 anos procuram na formação superior a realização do sonho em ter uma profissão e até mesmo de praticá-la, como a possibilidade concreta de melhoria das condições de vida, ainda que esteja determinada economicamente.

Não podemos deixar de compreender que os acordos internacionais de erradicação da pobreza focam em um tipo bastante restrito de acesso à educação, pois ao mesmo tempo em que instituem a representação da educação como a “boa vontade” política dos países hegemônicos em acabar com a pobreza no mundo, consolida o contingente populacional e as economias terceiro mundistas subordinadas à reprodução ampliada do capital internacional, e de nenhum modo ao questionamento do status quo e até mesmo da transformação das relações de controle e poder.

De fato, havemos de admitir que o princípio que move as ações de proclamado apoio do Banco Mundial em favor da educação como instrumento de alívio da pobreza (LEHER, 1998), integra-se à preocupação primordial com a manutenção da estabilidade política, diante das medidas de ajuste às dificuldades de reprodução do lucro implementadas pelo capital que vêm avançando de forma crescentemente invasiva sobre o trabalho e a experiência social em geral, aí incluída a própria atividade educacional, agravando as condições de vida para a imensa maioria da humanidade. Nesse sentido, para deixar incólumes as “responsabilidades” e as estruturas do capital, evitando, outrossim, despertar ânimos voltados à sua superação, há que se desviar o foco das causalidades, jogando, então, na conta da educação, as soluções para o agravamento da fome no mundo (e, a rigor, também para a guerra do Iraque, a questão palestina, a destruição

ecológica do planeta, a corrupção política, a violência urbana...) (JIMENEZ e SEGUNDO, 2007, p.133).

Para compreender o alcance atual deste processo na Universidade brasileira recorre-se à leitura da Filósofa Marilena Chauí (2003; 2014) sobre a passagem da Universidade como Instituição Social para uma Organização. Para Chauí, é preciso que a Universidade Pública no Brasil combata uma Universidade Operacional:

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. (CHAUÍ, 2003 p.24)

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUÍ, 2003 p. 25).

Como foi possível passar da ideia da Universidade como instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços? Para Chauí esta possibilidade se realiza pela imposição dos ritmos da reprodução do capital, como assinala o Geógrafo David Harvey em sua obra “A Condição Pós-moderna”, que efetiva a compressão espaço-tempo e acelera a realização da vida universitária, diminui os tempos de formação em todos os níveis; fragmenta a compreensão do real e elimina a necessidade da reconstituição histórica como capacidade explicativa dos processos de produção do conhecimento humano.

A velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões. Em outras palavras: a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a formação (CHAUÍ, 2003, p.11).

Esta nova velocidade contraditoriamente à necessidade de encurtamento do tempo de formação incute a ideia de um processo de formação que nunca finaliza, pois mediante ao argumento do rápido desenvolvimento tecnológico e de constantes transformações na organização social é preciso manter-se em formação continuada para manter-se ativo no mercado de trabalho. Qual é o cerne desta educação que não se finda? O permanente processo educacional de aprofundamento teórico ou a aquisição incessante de novas técnicas e treinamento formal mediante ao incessante aumento da produtividade e reprodução do capital? Para Chauí (2003):

a educação deixa de ser preparação para a vida e torna-se educação durante toda a vida (...) De fato, não se pode chamar isso de educação permanente. Como vimos anteriormente, a nova forma do capital produz a obsolescência rápida da mão-de-obra e produz o desemprego estrutural. Por isso, passa-se a confundir educação e “reciclagem”, exigida pelas condições do mercado de trabalho. Trata-se de aquisições de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas. Tanto é assim, que muitas empresas possuem escolas, centros de treinamento e reciclagem de seus empregados, ou fazem convênios com outras empresas destinadas exclusivamente a esse tipo de atividade. E essa atividade pressupõe algo básico, ou seja, a escolaridade propriamente dita. Muitas vezes também, a competição no mercado de trabalho exige que o candidato a emprego apresente um currículo com mais créditos do que outros ou que, no correr dos anos, acrescente créditos ao seu currículo, mas dificilmente poderíamos chamar a isso de educação permanente porque a educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente (CHAUÍ, 2003 p.11).

Portanto, Chauí nos ensina que é no processo de formação que construímos a possibilidade da autonomia do conhecimento e da criticidade, uma vez que a formação exige um tempo de reflexão e apropriação da produção social do conhecimento humano, no que tange aos diferentes campos do conhecimento à sua história, sua epistemologia e suas relações estabelecidas com a sociedade.

O que significa exatamente formação? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte (...)

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (CHAUI, 2003 p.11).

Chamamos atenção neste momento que o deslocamento da formação para o treinamento aprofunda o processo de alienação uma vez que suprime a realização humana pelo trabalho, ou seja, não se trata de um aperfeiçoamento técnico e instrumental para a ampliação da capacidade do trabalho, mas sim a consolidação da fusão entre homem e máquina em um mecanismo de aumento de produtividade.

5 - Entre a Licenciatura e o Bacharelado: Qual é a questão?

Ao jogar nas ferramentas de busca do “Google” “divisão entre Licenciatura e Bacharelado”, sem especificar a área de atuação, aparecem mais de 180.000 referências. Um bom indicativo de que há um debate posto. Há diversos blogs e salas de debates realizados por estudantes que debatem entre si a melhor formação, que colocam em dúvida a especialização do conhecimento, expondo seus medos de inserção no mundo do trabalho, e da vida. Há textos escritos por professores universitários, estudantes, movimentos sociais, e sindicatos debatendo a temática.

Muitos apontam para a fragmentação da formação e os riscos de uma formação voltada ao mercado e não à vida e/ou à produção do conhecimento, outros para a necessidade da especialização, pautados no argumento do aprofundamento do conhecimento. Algumas questões, no tocante à Geografia, são insistentemente postas: A cisão entre Bacharelado e Licenciatura é “mais uma das dicotomias geográficas”? Estaria este debate focado em uma disputa entre diferentes projetos de Universidade? Qual é o projeto da Universidade Brasileira nos dias atuais? Para que(m) serve a Universidade? O que objetivamos quando formamos um Geógrafo? Objetivamos formar um Geógrafo? Ou pretendemos formar professores de Geografia e Bacharéis em Geografia? O que seriam os bacharéis em Geografia? Temos clareza do que significa formar bacharéis? Qual é o campo de atuação do Geógrafo?

Pretende-se reiterar que o caminho para estas respostas e formulações de novas questões exige a contextualização dos avanços e recuos dos projetos econômicos e políticos das elites (nacionalistas ou não) mediante às singularidades dos diferentes momentos históricos no Brasil e suas heranças, contraditórias, que marcaram a consolidação da Universidade, principalmente da Universidade Pública no Brasil, para situar a aparente dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado em outro contexto.

Entende-se que pensar o fundamento da formação profissional exige ter clareza do que representa a Instituição Universidade, quais são suas possibilidades e limites mediante o desenvolvimento do conhecimento humano, uma vez que sua história carrega um propósito social e político forjado nos diferentes modos de produção que a constituíram.

Como já anunciado na apresentação do texto, uma das hipóteses deste breve reflexão é que ao cindir as Licenciaturas dos Bacharelados permite-se a criação do sistema de ciclo básico e de formação profissional. Encurta-se a graduação, elabora-se currículos enxutos e passíveis de equiparação internacional, homogeneiza-se a base do treinamento técnico. Aumenta-se a relação professor-aluno; diminui-se as cargas horárias e conseqüentemente o quadro docente. Portanto, inviabiliza-se um processo de formação no tocante à História e ao debate teórico-metodológico das ciências às quais o estudante pretende-se formar; impossibilita a pesquisa; destitui o processo de humanização.

E ainda, determina-se a forma e o conteúdo da educação à classe trabalhadora como extensão do ensino médio e/ou como determinação de profissões específicas para sua inserção no “mundo do trabalho”, sendo a Licenciatura preferencialmente o curso dos pobres.

6 - Para não concluir e continuar pensando, e lutando...

Primeiramente é preciso dizer que este debate deve ser retomado e aprofundado, analisando junto a este processo histórico das reformas da educação e da Universidade e dos movimentos da formação do Geógrafo. Pretendeu-se apenas situar o debate interno à formação do Geógrafo no debate “externo”, ou da necessidade de compreender o movimento social e político que se produz e é produzido na totalidade.

Além disto, o momento histórico que vivemos exige a compreensão de que a cisão entre os curso de Licenciatura e o Bacharelado estão articulados ao debate da educação no Brasil e às reformas universitárias, mas também a necessidade de **reconhecer a existência da resistência** da Universidade brasileira, dos trabalhadores da educação (e em muitos momentos de uma elite nacionalista), e de muitas outras em toda a América Latina, em assumir um projeto unívoco de subordinação da educação e do próprio povo ao desenvolvimento do capital internacional.

É preciso dizer que é **possível e necessário** realizar o debate e a luta para a realização de uma Universidade autônoma, ainda que fortemente pressionada para um outro rumo, vivendo outro momento histórico, com a expansão do capitalismo monopolista a consolidação da mercantilização da educação.

Vivemos, portanto, neste momento um processo conflituoso entre a luta democrática por uma Universidade Pública, que garanta o espaço da produção do conhecimento sobre a realidade brasileira, sobremodo latino-americana, e de acesso a todos e a ampliação do acesso à Universidade como política de mercantilização da educação e determinação da formação universitária para o atendimento às demandas de força de trabalho para o mercado. E o mais grave, é preciso combater o ato de determinar essencialmente à pobreza a responsabilização por sua condição.

REFERENCIAS

BARRETO, R.G.; LEHER, R. **Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária.** Revista Brasileira de Educação. v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

CATANEO, D.S. **Para onde vai a graduação em Geografia?** Texto preparatório para a discussão do GT – Formação da Associação dos Geógrafos Brasileiros para o VII Congresso Nacional de Geógrafos em Vitória – ES, 2014.

CHAUI, M.A. **Universidade Pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação[online], 2003,n.24, p. 5-15.

CHAUI, M. **Contra a Universidade operacional.** Aula magna na USP - A greve de 2014 (08/08/2014). Disponível em: http://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chai.pdf

COSTA, B.R.M.; VALENTE, M.A.L. **Responsabilidade social dos Conselhos Profissionais.** Consultoria legislativa. Estudo, Novembro de 2008.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. **Todos pela educação e o episódio costin no mec: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira.** Revista Trabalho Necessário, p.01-29, ano 10, Nº 15/2012. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario

JIMENEZ, S. V.; SEGUNDO, M.D. **Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio.** Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel: Pelotas [28]: 119 - 137, janeiro/junho 2007.

LEHER, R. **Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação.** **Marxismo 21**, 2014. Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

LEHER, R. A. **Universidade reformanda: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação.** Revista Contemporânea de Educação[online], p. 316-340, vol. 8, n. 16, agosto/dezembro de 2013a.

LEHER, R. **Capital Humano, Inovação e Papel da Universidade.** 8 Congresso Nacional de Educação do Sinasefe no campus do IFRN, Natal/RN, 2013b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LNH-4h2KhCM>

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova.** Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

MENDONÇA, A. W.P.C. **A Universidade no Brasil.** Revista Brasileira de Educação[online], p. 131-150, Nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova.** Coimbra, Outubro 2008. Disponível em: http://www.unbfuturo.unb.br/images/livros/a_Universidade_no_seculo_XXI.pdf

TRINDADE, H. **O discurso da crise e a reforma universitária necessária da Universidade brasileira. In: Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financeiro.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 161-180, Buenos Aires, 2003. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109021739/9trindade.pdf>

TONEGUTTI, C. A.; MARTINEZ, M. A. **Universidade nova, o reuni e a queda da Universidade Pública.** Disponível em: http://executivamess.files.wordpress.com/2011/06/artigo_reuni_v_04092007.pdf