

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: COMPETÊNCIAS E RESPONSABILIDADES PARA COM A SOCIEDADE, O ALUNO E A INSTITUIÇÃO

TEACHING WORK IN HIGHER EDUCATION: COMPETENCES AND RESPONSABILITIES CONCERNED TO THE SOCIETY, THE STUDENT AND THE INSTITUTION

Dr. Pedro GOERGEN¹

Transcritora: **Eliethe Xavier de ALBUQUERQUE**²

Esta é uma transcrição comentada do texto do Dr. Pedro Goergen – professor titular da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, São Paulo – associada à análise da palestra por ele proferida³, com a mesma temática, sobre o significado da docência no ensino superior – competências, responsabilidades, papéis e influências. Com este trabalho, objetiva-se levar o leitor, especialmente o professor de ensino superior, a uma reflexão sobre a prática da docência na universidade, suas possibilidades, responsabilidades e influências. Espera-se que, a partir dos conteúdos abordados nesta entrevista meio resenha, cada leitor possa repensar seu papel de educador e de pesquisador na universidade, identificando espaços para novas formas de participação social.

O autor inicia seus argumentos, afirmando que a docência nas universidades é algo mais que a transmissão de conhecimento e habilidades técnicas aos alunos. Tal afirmativa conduz às seguintes questões: Qual é, então, a competência da docência universitária? Que papel, espera-se, deve desempenhar o professor universitário? Quais responsabilidades estão sendo atribuídas ao docente de ensino superior? Quais são os parâmetros que definem estas responsabilidades e competências?

⁽¹⁾ GOERGEN, Pedro. **Ensino superior e formação cidadã: elementos para uma avaliação crítica**. Campinas, 2001. [no prelo].

⁽²⁾ Mestranda em Educação Superior na PUC-Campinas, Docente de Metodologia da Pesquisa Científica no Centro Universitário Adventista de São Paulo. E-mail: eliethea@iae-sp.br.

⁽³⁾ GOERGEN, Pedro. **Competências e responsabilidades: contra a ideologia da performatividade e da deficiência da docência e da pesquisa acadêmica**. Campinas, 9 de outubro de 2001. Palestra proferida para professores, na PUC-Campinas.

Entrevista

A busca destas respostas pressupõe um claro entendimento dos conceitos que representam. Desta forma, antes de prosseguir sua exposição, o professor Goergen discute o conceito de Responsabilidade, sob a perspectiva do tema em questão.

Na palavra RESPONSABILIDADE ressoam encontros, esperanças, vontades, autodomínio. É considerado, portanto, um termo altamente relevante. “Responsabilidade não é algo imposto de fora, por força de alguma lei ou de alguma norma, mas uma atitude assumida em decorrência da consciência de certos valores e princípios..”. Valores estes, desprovidos de qualquer conotação moralizante; entendidos, sim, como compromissos histórico-críticos.

Sob esta ótica é que, considera, “educar e ensinar devem ser gestos responsáveis”. Os princípios que regem esta responsabilidade são pautados nas respostas a outros questionamentos: quem é o docente e qual papel ele ocupa na universidade? O quê e a quem ele representa? Essas são questões instigantes para a reflexão do docente, enquanto docente-pesquisador universitário, e a busca de respostas para as mesmas já implica uma postura responsável. Responsabilidade, pois, subentende compromisso, envolvimento, participação crítico-reflexiva e compreensão ampla das políticas universitárias e suas implicações – lembrando que docência e pesquisa constituem o cerne do trabalho universitário.

A partir destas reflexões iniciais, é possível admitir que o papel do docente universitário, hoje, vai além da construção e transmissão de conhecimentos. O professor Goergen afirma: “cabe ao professor universitário a intransferível tarefa de contribuir para a formação e conscientização dos seus alunos”. Ou seja, é possível dizer que o papel do docente de ensino superior vai muito além da oferta de condições que habilitem o aluno ao exercício de atividades técnicas ou científicas; esse papel implica formar cidadãos em condições de assumir uma postura crítico-reflexiva diante dos problemas da sociedade na qual está inserido e capazes de interagir e contribuir para a transformação desta

sociedade – em outras palavras, formar cidadãos capazes de pensar e atuar cientificamente.

Na seqüência de seus argumentos, o professor Goergen apresenta o segundo elemento sob o foco de suas reflexões: as perspectivas para a Universidade. “O futuro da Universidade é visto como uma nova tarefa”. O cenário mundial atual é de transformação. Transformação rápida e avassaladora, que provoca rupturas na sociedade e nas Instituições – entre elas, a Universidade. São mudanças tão bruscas que provocam, entre outras turbulências, uma – quase palpável – crise de identidade.

Sobre a crise da universidade brasileira, vale citar Dilvo Ristoff (1999): “uma tríplice crise: de hegemonia, de identidade e institucional”. Goergen sinaliza que essa identidade perdida ou, pelo menos, empanada, “só pode ser reconquistada através de um processo de construção dentro do contexto contemporâneo”. Isto é, somente tomando em consideração a realidade social de hoje é que a identidade da universidade contemporânea pode – e por que não dizer, deve, precisa – ser reconstruída. E aqui está a pertinência de se discutir qual é a responsabilidade do docente universitário na atualidade; a partir do conceito assumido, se dará ou não – por parte deste docente – a percepção da abrangência e influência da identidade estabelecida e assumida pela universidade e, por conseguinte, do seu papel como docente nesta reconstrução. A afirmativa de Goergen é: “...construir a universidade adaptada às condições de nossa época. É isto que se entende quando se fala de responsabilidade”. E continua, “docência e pesquisa são as peças centrais desta política”.

Esta falta de identidade, contudo, pode ser considerada, sob uma perspectiva menos negativa: um desafio – e desafios existem para serem enfrentados e, possivelmente, vencidos. “As incertezas que atingem a Universidade não são apenas institucionais. Os próprios docentes universitários encontram-se envolvidos nesta crise de identidade”. Para as interrogações sobre quem são, o quê e como devem ensinar, quais temas devem ser privilegiados nas disciplinas, a serviço de quem estão ou devem estar, o que os alunos

esperam de seus professores, o que a sociedade espera dos docentes universitários e da instituição, buscam – os docentes – respostas, as quais auxiliarão na construção de sua identidade.

O que se questiona a partir destas colocações – e Goergen ratifica este questionamento – é quanto à possibilidade de se chegar a um consenso quanto à identidade docente; identidade que reflita sua perspectiva quanto à responsabilidade que lhe cabe enquanto docente-pesquisador universitário.

“Uma alternativa possível de resposta a estas interrogações seria uma volta ao passado (...) em que a responsabilidade do professor-pesquisador era dimensionada como a relação competente com a tradição filosófica, ética, epistemológica e política, uma axiomática que perpassava a própria instituição universitária e que representava o paradigma da ação docente”. Sob esta premissa, o docente apenas ajusta – fazendo o mínimo de mudanças possíveis – a sua forma de atuar, ao que se pode considerar adaptação medíocre, uma vez que essa tentativa simplista de adaptar-se não proporciona condições de acompanhar as complexas transformações históricas que o cercam. “Não apenas conhecimentos, metodologias, ritmos, sentidos, atores, mas conceitos centrais como Razão e Estado, sobre os quais se assenta o modelo da universidade moderna, estão envolvidos num amplo processo de transformação..”. Tudo se encontra em processo e, nesta perspectiva, é que a universidade e a identidade do docente que nela atua precisam ser pensadas.

Citando Elizabeth Balbachevsky (2000, p. 153), cujo texto vale a pena ser lido na íntegra por discutir as condições e perspectivas da profissão acadêmica no Brasil, deixa ainda mais clara a efervescência que permeia a universidade contemporânea: “... não há dúvida que o cenário que se apresenta para o Ensino Superior brasileiro na virada do milênio é muito mais dinâmico que aquele que se colocava para os seus profissionais no início da década [década de 90]. O movimento

está presente em todos os setores e mesmo as grandes universidades não dormem tranqüilas sobre as heranças de seu passado glorioso (...) Os horizontes que se abriram hoje para o ensino superior e para os seus profissionais estão cheios de promessas e ameaças. Só o tempo dirá qual cenário prevalecerá”.

A proposta de Goergen, a partir destas considerações, aponta para uma reelaboração dos conceitos de identidade docente e do papel da universidade sob uma nova perspectiva. Pois, considera, sob esse novo olhar, que as questões que envolvem tais conceitos se tornam ainda mais pertinentes – “... mais vivas e legítimas do que nunca”.

Mais do que nunca, afirma, é pertinente, portanto, a ênfase que se dá à condição de docente-pesquisador universitário numa sociedade cada vez mais regida pelo conhecimento. Paradoxal, diz Goergen – apoiado em Derrida (1999, p. 98), é que justamente neste momento de crise, quando os conceitos de universidade até há pouco defendidos caíram na obsolescência, sua idéia prepondera por toda parte, mais intensamente do que nunca. Uma pergunta emerge, quase que imediatamente, desta afirmativa: Porque? Goergen responde categoricamente: “O futuro dos indivíduos e da própria sociedade dependem diretamente do domínio dos conhecimentos que são produzidos e intermediados pelo docente universitário (...) A Universidade continuará exercendo um papel importante na formação do profissional, bem como na produção de conhecimentos, pelo menos nas próximas décadas”.

Em contrapartida, é possível prever que “a docência e a pesquisa sofrerão profundas transformações no futuro”. E, esta percepção pode ser constatada pelo observador atento, este futuro já foi alcançado pelo presente; as mudanças já se encontram em processo. Todavia, essas mudanças estão sendo estruturadas a partir de políticas governamentais que visam a adaptação da universidade às premissas de um governo neoliberal hegemônico. Esta perspectiva

é vista com pessimismo por Goergen, justamente porque este processo conduz à “desconstrução do modelo de universidade pública e a crescente mercantilização da docência e da pesquisa”. Ou seja, a deteriorização de instituições que abrigam em seu quadro docente a grande massa crítica produtora de conhecimento do país, em detrimento de instituições privadas, quase totalmente descompromissadas com as transformações que, de fato, conduziriam à construção da nova identidade do docente e da universidade.

A proposta governamental é que a universidade cuide de sua própria sobrevivência, explorando as possibilidades que o mercado oferece. Em outras palavras, submetendo-se às leis do mercado, a universidade deve reestruturar-se e aos seus currículos; rever, sob a ótica do mercado, a formação a qual se propõe oferecer. Assiste-se, assim, à domesticação do saber pelo mercado.

“É claro que não pretendo defender aqui um modelo de universidade distante da realidade social e nem mesmo das expectativas do mercado”. Com esta afirmativa, Goergen esclarece que não defende uma educação desvinculada da realidade social e das expectativas do mercado. O questionável é a forma como esta relação se estabelece. A tendência é a de simples adaptação, no sentido mais submisso da palavra; o desejável, entende-se, seria uma relação em nada passiva; ao contrário, dialética, crítica, imbuída de intenções, assumidas e conscientes.

Uma universidade independente, consciente de seus papéis e influências na sociedade; cujos docentes também estão cômicos de suas identidades e responsabilidades – na instituição e na sociedade; uma universidade que, com e por seus docentes, está positivamente comprometida com a realidade social e consciente das expectativas do mercado no qual atuarão seus egressos. Este seria o perfil desejável da instituição de ensino superior hoje.

A pergunta que surge a partir desta afirmação, e que se repete na fala daqueles que discutem o tema em seus textos mais recentes

é: “Será que nasceu uma nova universidade democrática, mais que nunca democrática?”

Sim. Existe uma nova universidade em construção. Mas, o que se defende e se busca – razão porque textos como os que estão sendo analisados neste trabalho são escritos – é esta nova perspectiva direcionada em um sentido muito diferente daquele difundido pelo neoliberalismo.

“Não se trata de enquadrar a Universidade, transformando-a numa instituição cujos programas de ensino e pesquisa obedeçam aos imperativos do mercado”. “Há um binômio que me parece fundamental para a Universidade, do qual nós não podemos abrir mão: CONHECIMENTO e SABER. É preciso a todo custo evitar a armadilha do rompimento desses dois movimentos essenciais à Academia”. Com esta afirmativa o professor Goergen alude ao fato de as políticas governamentais excluïrem o Saber – a compreensão daquilo que se aprende, em todas as suas dimensões – de seus parâmetros curriculares e avaliativos, construídos sob os paradigmas neoliberais, apoiados nos critérios de performatividade defendidos pelos programas de “qualidade total”.

Nesta perspectiva é que está o grande equívoco. Performance na universidade não tem – não deveria ter – qualquer relação com a performatividade empresarial exigida pelo mercado, a qual se fundamenta na máxima obtenção de lucro ao menor custo – e oferta – possível. “Ora, tenho que convir que tal critério não se aplica à universidade, uma vez que ensino e pesquisa são de natureza distinta das atividades empresariais”.

A performatividade dentro da universidade diz respeito à performatividade de cada universidade em particular, pois não há UMA performatividade acadêmica; exige, portanto, a elaboração de uma filosofia, de um projeto, de uma política de ensino e pesquisa “que não deve perder de vista o humano, individual e coletivo (...) Isto faz a diferença de um projeto acadêmico”. Este conceito de performatividade, permeando o

projeto acadêmico, seria, portanto, condicional à identidade da instituição e deveria ressoar em todas as falas da comunidade acadêmica, através de cada uma de suas ações – escritas, interpretadas ou faladas.

Neste contexto, a docência bem como a pesquisa e a extensão universitária não são atos isolados dos demais momentos da instituição. Estão intimamente relacionados ao sentido de responsabilidade assumido por ela e, individualmente, pelos seus docentes. A função da universidade não se esgota na contribuição que ela pode dar à sociedade e não se limita ao incremento da ideologia do progresso. Desta forma, não passaria de uma instituição a-crítica, incapaz de pensar e produzir o novo. Então, quais são as funções atitudinais, no sentido de negação à passividade, da universidade, enquanto instituição, e de seus docentes, enquanto indivíduos e coletividade institucional? Que papel mais abrangente poderia ser esperado – desejado – da instituição universitária na sociedade pela qual é composta e sobre a qual exerce influência?

É possível afirmar que tudo começaria com o desenvolvimento da capacidade de desocultamento das contradições inerentes à ideologia do progresso, começando com o desvendamento das contradições existentes na própria instituição, no ensino e na pesquisa. E esta questão, altamente relevante, é difícil de ser enfrentada – afirma Goergen – uma vez que implica rever interesses corporativistas que, em algumas circunstâncias, visam apenas mascarar mediocridades alimentadas na instituição.

“Daí dever avançar para a tematização das contradições da nossa cultura, dos valores que tão ingenuamente estamos dispostos a aceitar e declarar superiores aos de quaisquer outras culturas. O crucial momento de confronto de valores, no qual vivemos nos dias atuais, confere excepcional oportunidade para uma reflexão aprofundada acerca da suposta superioridade da cultura ocidental e dos rumos que está tomando pela glorificação unilateral da razão instrumental. Cabe a nós, professores-pesquisadores,

esclarecer nossos alunos e, numa dimensão mais ampla, à sociedade, de quanto é delicada a questão dos parâmetros que seguimos. Devemos ensinar a analisar e discutir os princípios sobre os quais assentamos nossas formas de viver, julgar e agir”. Com esta afirmativa, Goergen ressalta que a resposta para a indagação sobre a função da universidade hoje vai muito além de agregar procedimentos. Muito ao contrário, implica desconstruir velhos paradigmas e conceber novos conceitos fundamentados na realidade social mais atual – uma redundância aparente, que visa, na verdade, traduzir a urgência de se enxergar o presente no qual a instituição age intencionalmente ou não. E vai além disto. É preciso que esta função atitudinal seja introjetada pela instituição – como coletividade – e pelos seus docentes – individualmente – a fim de que uma nova universidade, coerente com a realidade na qual se fundamenta, venha a existir. Uma realidade onde a abertura ao outro, ao diferente seja o primeiro passo para se estabelecer um debate sobre os princípios éticos mínimos capazes de julgar relações com tolerância, respeito e paz; princípios estes tão necessários em um mundo marcado pela diferença. “Se aceitamos esta tarefa como própria da universidade, facilmente percebemos quão distantes estamos do mundo empresarial ao qual estão submetidos nossos destinos”. Com isto, Goergen sinaliza que faz parte da função da docência universitária o desenvolvimento de “uma consciência cívica” ou, citando Morin (1982), de uma atitude de “fazer ‘ciência com consciência”.

“O professor-pesquisador precisa ter consciência muito clara de que não há lugar neutro no destino final da pesquisa e que sua atividade é sempre uma atividade também política e moral. O ensino e a pesquisa não são atos isolados, mas gestos sociais que têm sua tessitura composta na confluência de muitos gestos. São gestos, diria, intertextuais por natureza, cujo sentido ultrapassa em muito o significado apenas utilitarista e pragmático daquilo que se pesquisa e se ensina”. Com isto, Goergen resume o que considera desafios a serem vencidos

por docentes cujas experiências estão sendo vivenciadas em uma sociedade em transformação. Talvez, entre todos, seja possível destacar o desafio de formar cidadãos que pensem e atuem cientificamente, considerando-se o sentido já exposto, em parágrafo anterior, para estas ações.

Este tipo de formação implica em ampliar fronteiras, certamente; o que remete a outros questionamentos: onde se localizam estas novas fronteiras? para onde foram deslocadas? quais os limites que pressupõem? Ou, quem sabe seja mais apropriado indagar: existem limites? É possível que os antigos conceitos de LIMITES tenham cedido lugar a um conceito mais apropriado para a nova perspectiva – uma realidade em constante transformação – como, por exemplo, ABRANGÊNCIA? Neste caso, a pergunta seria reformulada: qual a abrangência da nova fronteira até onde se estende a função da universidade e do docente de ensino superior?

“Tradicionalmente, a universidade baseia-se no tripé ensino-pesquisa-extensão”. Vale ressaltar que o professor Goergen considera que a força deste tripé está centralizada no ensino e na pesquisa, uma vez que, sob sua perspectiva, o sentido social da universidade não se dá pela prestação de serviços à comunidade – esta é uma função inerente à pesquisa e ao ensino. Assim, admitindo a existência de controvérsias sobre esta questão, de acordo com Goergen, ensino e pesquisa são as funções fundamentais e prioritárias da universidade; a extensão delas se origina.

Nesta linha, afirma que: “Há uma relação intrínseca e inexpugnável entre docência e pesquisa”. Essa questão também abrange várias nuances, entre elas, a já discutida série de transformações que se vivencia, atualmente, em tempo real. Logo depois de aparecerem, as novidades caem em obsolescência. O que significa que o docente precisa estar atento ao que está acontecendo no mundo do conhecimento, a fim de que não corra o risco de apresentar aos seus alunos ‘novidades’ ultrapassadas... “Qualquer acomodação intelectual é sinônimo de atraso”. “E desatualização do professor é grave

desrespeito aos direitos dos alunos que depositam na universidade e seus professores a confiança de que estes os formem para a vida”. Uma formação, entendida, integral da pessoa.

É possível considerar, portanto, que a abrangência das novas fronteiras, abertas para a universidade e seus docentes, vai muito além da transmissão de conhecimentos científicos e técnicos atualizados. Esta ilimitada fronteira alcança a capacitação para a reflexão. “Os estudantes têm direito de esperar (...) serem familiarizados com o que de mais atual existe no mundo do conhecimento, da ciência e da tecnologia, mas também de serem introduzidos às contradições sociais e ambivalências de sentidos ali presentes (...) Não falo de outra coisa senão do incremento da capacidade de ultrapassar o limiar da pura informação (...) e alcançar o domínio mais elevado do saber”. Neste sentido, torna-se recorrente a expressão Pensar e Agir Cientificamente; ou seja, o direito do aluno abrange cidadania, polivalência, dialogicidade, condição participativa nas camadas decisórias da sociedade.

Diante destes novos deveres – ou, seria mais apropriado dizer, possibilidades – o professor precisa fazer escolhas e “...definir prioridades a respeito do que pesquisar e ensinar. Em outros termos, trata-se de estabelecer uma política do conhecimento”. O exercício dessas possibilidades, porém, exige do docente, domínio dos conteúdos da área em que atua, suficiente, pelo menos, para dar-lhe condições de avaliar “o que é relevante em um determinado campo do conhecimento e (...) [o] que promete ser bom para o futuro profissional dos alunos (o que não é menos importante) na perspectiva do exercício da cidadania. Isto requer, desde logo, que os alunos se tornem partícipes de seu próprio processo formativo, sem que o professor deixe de assumir sua tarefa de pessoa mais experiente, conduzindo dialogicamente, o processo de ensino e aprendizagem”. Configura-se, desta forma, o perfil de um professor capaz de perceber a relevância social do conhecimento.

Mais uma questão pode ser levantada a partir desta afirmação: é possível considerar tal premissa coexistindo com a de um docente comprometido com a verdade científica e a técnica, que oportuniza o alcance e apropriação do conhecimento científico? Até que ponto esta sensibilidade humana requerida do professor comprometeria a, até então, inegociável neutralidade científica? Ou ainda, cabe, no atual contexto de efervescência social, a defendida neutralidade ao se fazer ciência?

Goergen responde: “Antes de mais nada, é preciso abandonar definitivamente a idéia da neutralidade do conhecimento científico, levando em conta que o conhecimento é produto histórico, resultado e efeito do empenho e esforço humanos, circunscritos por condicionantes históricos. O conhecimento relaciona-se hoje diretamente com o exercício do poder”. “O trabalho docente está ancorado numa perspectiva sócio-política que é parte integrante da estrutura de poder que está manifesta na organização e estrutura da sociedade”.

Nesta linha de reflexão é possível introduzir outros questionamentos: “A serviço de quem está o conhecimento? A serviço de quem ele deve ser colocado?” E mais: quem administra o conhecimento já adquirido e quem ou o que determina os direcionamentos de esforços na busca de novos conhecimentos? Em palavras mais diretas: quem controla o ensino e a pesquisa na atualidade?

As respostas para estas interrogações talvez estejam inferidas nas afirmativas a seguir: “Não representa nada de novo afirmar a conexão entre conhecimento e poder (...) O que ainda resulta difícil é entender o que representa isso para a docência e a pesquisa”. Ou seja: a perspectiva de um ensino superior livre de interesses materiais, imbuído de um espírito de neutralidade, não tem lugar na visão historicista do conhecimento. O ato de ensinar perdeu, por assim dizer, a conotação de Missão, para assumir sua real condição histórica: condução dos processos de transformação da sociedade a serviço da sociedade. E esta ação, que envolve constantes

escolhas por parte do docente, pode sim – e certamente isto ocorre – sofrer pressões políticas, econômicas, corporativas, o que determinará a serviço de quem está o conhecimento.

Neste caso, é fundamental a consciência de que: “De fato, o professor escolhe, prestigia, analisa, interpreta certos recortes da realidade científica, cultural, histórica e social no seu trabalho de docência e de pesquisa. Se ocultamos essa realidade, incorremos numa atitude ideológica que busca esconder sob o manto da neutralidade aquilo que, na verdade, recebe forte ingrediente cultural e mesmo subjetivo. Todo o processo de construção e de difusão do conhecimento deve ser entendido como parte da *praxis* humana. Isto, na verdade, requer uma reorientação de todo o processo de ensino, porque implica numa nova atitude de crítica epistêmica, tanto por parte do professor quanto do aluno. **Ambos, professor e aluno, sabem-se partícipes do processo de produção e reprodução do conhecimento como um processo humano e histórico (...)** O trabalho docente [é colocado] num novo patamar, o de partícipe de um processo de construção individual e social” [todos os grifos são nossos]. Assim, é possível entender o que a relação entre conhecimento e poder pode representar para o ensino e a pesquisa. O que passa a requerer resposta diz respeito à responsabilidade implícita neste processo de construção.

“De um lado, há o conhecimento acumulado de grandes homens da ciência que precisa ser transmitido aos alunos; não há como evadir-se disto. Aprendizagem implica encurtar caminhos, aprender de forma rápida o que a humanidade construiu e acumulou ao longo de muitos séculos. De outro lado, existe a perspectiva da construção do conhecimento”. Neste contexto, Goergen sinaliza que o papel do docente implica conscientizar aos alunos quanto à sua condição de sujeitos responsáveis no processo de construção do conhecimento individual e social. **“Compete ao professor estabelecer relações entre o conhecimento estabelecido e a prática social na qual acontece o ato**

educativo, impulsionando a participação construtiva de todos os envolvidos no processo pedagógico na assimilação consciente, seletiva e responsável dos conhecimentos disponíveis, incluindo sua percepção crítica, suas faces ideológicas e contraditórias, bem como estimulando a construção de saberes socialmente pertinentes e democraticamente relevantes.”

Deste professor espera-se, pois, competência técnica e compromisso ético-político; compromisso no sentido de “conduzir os estudantes a assumirem o protagonismo de seu próprio saber”. Ou seja, do professor espera-se o compromisso de conduzir seus alunos a assumirem a postura de cidadãos autônomos e responsáveis, isto é, capazes de pensar cientificamente com responsabilidade social.

Isto permite visualizar o delineamento de outra nuance do novo perfil docente: “Não há mais lugar para a figura de um professor (...) depositário da verdade, (...) que se coloca diante dos alunos para transmitir, de forma dogmática, tudo o que sabe e que talvez tenha aprendido há muitos anos (...) Podemos imaginar que, no futuro, essa função seja progressivamente assumida por máquinas (...) **O que as máquinas não podem fazer é assumir a capacidade interpretativa e interativa que não dispensa a sensibilidade e a capacidade humanas de analisar e fazer opções** (a política do conhecimento), ante diferentes possibilidades. A percepção do sentido histórico, humano e social do conhecimento não poderá ser realizada por nenhuma máquina”. Seria, portanto, um docente-pesquisador, que age a partir da realidade e nela interage.

Neste sentido, é possível afirmar que “ensino e a pesquisa, embora representem noções e atividades de natureza distinta, parecem aproximar-se hoje na medida em que a **aprendizagem envolve a atitude de pesquisador**. Considerando-se que uma atitude implica uma postura mental que antecede à ação, é possível admitir que a atitude de pesquisador implica uma postura – anterior – de pensar

cientificamente; donde se pode concluir que pensar cientificamente é “interrogar, (...) perguntar, (...) a busca de caminhos novos, de soluções diferentes”. E esta atitude, portanto, pode ser considerada “mais uma virtude que se evidencia como central na vida das pessoas, seja no âmbito cotidiano, profissional ou intelectual”.

Goergen afirma que essa atitude “não é mais tarefa para um indivíduo isolado. Impõe-se o trabalho em equipe, em grupos de trabalho e de pesquisa. A tendência que se registra nas universidades, precisamente é esta. A substituição dos antigos Departamentos por áreas temáticas que são exploradas por grupos de pesquisa que trabalham conjuntamente determinado assunto”.

Esta é uma proposta interessantíssima, do ponto de vista que objetiva a formação integral de cidadãos competentes e responsáveis – com visão abrangente do contexto social no qual está inserido. Todavia não é uma tarefa simples. Trabalhar sob esta perspectiva requer o especial cuidado de não tropeçar nas idéias de performatividade e, “... em consequência, da disciplinaridade, (...) e da fragmentação”. O desejado, ao contrário, é que, nesta linha, a aproximação entre ensino e pesquisa resulte em integração, interdisciplinaridade, compartilhamento e comparação de pontos de vista intelectuais diferentes e divergentes. Ou seja, que esta vivência estimule os graduandos a serem, não apenas participantes de projetos de iniciação científica, mas futuros candidatos à pós-graduação, com as mínimas habilidades e postura crítico-reflexiva requeridas, já desenvolvidas.

Neste sentido, é oportuno retomar o conceito de corpo docente, sugere Goergen. “Um olhar de conjunto sobre a prática docente (...) [constatará] que ela favorece muito a individualidade. Cada um incorpora os conhecimentos e habilidades que lhe parece conveniente, forma a **sua** biblioteca, desenvolve a **sua** maneira de ensinar, assume a **sua** disciplina e **se coloca como indivíduo** diante dos alunos. Não se trata de negar a necessidade e o direito de cada docente

empenhar-se no desenvolvimento de sua carreira (...) Este aspecto individual, porém, carece muitas vezes da contraface coletiva”.

E este anverso, ao qual se refere Goergen, pressupõe uma proposta curricular articulada a partir de um trabalho conjunto por parte de todos os docentes, um planejamento participativo, fruto de reflexões e críticas quanto às condições de ensino. Corpo docente, portanto, não deveria ser entendido como um grupo de professores que repartem entre si tarefas a serem realizadas e conhecimentos a serem transmitidos; ao contrário, implica redimensionamento de fronteiras e intimidade com áreas e disciplinas diversas daquelas onde se atua diretamente; implica visão, não apenas de conjunto, mas de – é preciso ser redundante – **um todo único**.

Isto não significa negar que “a divisão do saber em disciplinas tem um sentido prático” e pode, mesmo, ser considerada necessária, especialmente “nas condições atuais de enorme acúmulo de conhecimento e informações (...) No entanto, não podemos esquecer também que esta segmentação do saber é formal e não corresponde à realidade concreta que é orgânica, integrada e indivisa”.

Na tentativa de recuperar essa indivisibilidade, contudo, essa organicidade tem sido trabalhada de forma equivocada. Essa é uma crítica que se faz hoje com relação aos temas transversais. Em termos de Ética, por exemplo, pensa-se que acrescentando uma disciplina que fale especificamente de Ética, todo o problema da abordagem ética, qualquer que seja ela, na universidade, estaria garantido. Mas, não é desta forma que se resolverá o problema. Ainda utilizando o mesmo exemplo, a Ética perpassa tudo. Gestos, comportamentos, toda a disciplina, e deve aparecer em todo o Currículo; transparecer em toda a Instituição. Esta necessidade não se resolve apenas acrescentando-se uma disciplina a mais ao Currículo. Cada uma das disciplinas deve ser apresentada a partir da questão ética, em toda a sua amplitude. “O pensar numa perspectiva integrada deve nascer no interior de cada disciplina através de uma abordagem que

coloque a especialidade no horizonte de seu desenvolvimento histórico como parte de um todo maior. Trata-se de uma nova leitura disciplinar que faz ênfase numa perspectiva histórico/constitutiva do conhecimento.”

Neste ponto, Goergen suscita um outro tema-problema importante: “Essa segmentação do conhecimento em disciplinas, especialidades, evoca uma das mais importantes e graves rupturas de nosso tempo. Trata-se do surgimento e implantação da racionalidade técnica, baseada na produtividade e na competição. **O critério adotado para a seleção de conhecimentos e habilidades que devem ser aprendidos pelos alunos passa a ser o da utilidade**”.

Nesta perspectiva, o Mercado passa a determinar a relevância dos conteúdos e objetos de pesquisa, bem como dos assuntos e temas tratados em sala de aula. A influência exercida nos diferentes espaços públicos, pela mídia, sobre a família, conduz os alunos a desejarem e manifestarem interesse de aprender apenas o que tem valor de mercado. A pergunta mais recorrente hoje na fala do aluno é: “Mas, para que serve isto? Onde posso aplicar? Qual é a utilidade?”

Por trás destas perguntas, está o conceito de utilidade, de lucro. É bom aquilo que é útil. “Esta torna-se a tônica da pesquisa e do ensino e, conseqüentemente, da educação dos alunos de um modo geral como facilmente se depreende das ênfases valorativas atribuídas às disciplinas e à aquisição de habilidades curriculares. Não se trata de colocar a culpa nos alunos, pois, suas atitudes apenas refletem os traços predominantes da nossa cultura, na qual a **performatividade e eficiência são os critérios segundo os quais se avaliam os gestos e atitudes, não só no ensino e na pesquisa, mas em quase todos os momentos da praxis humana**”.

Essa é a cultura transmitida à sociedade – da qual fazem parte professores, alunos, pais...; esta é a cultura que as Instituições em geral repassam aos jovens estudantes. E, como componentes e formadores dos cidadãos que

comporão esta sociedade, os docentes, ao invés de reclamar quando se deparam com esta realidade, deveriam se questionar até onde estão contribuindo para a permanência ou transformação deste quadro. Também este aspecto implica a responsabilidade docente, uma vez que **os jovens de hoje só repetem aquilo que aprendem...** – se é que se pode chamar a isto de aprendizagem.

Ainda dentro deste contexto utilitarista, no sentido de associar utilidade mercadológica ao conhecimento adquirido, a busca de superação dos próprios limites e otimização de performance tem sido uma tônica constante na história do ser humano. Os mais variados recursos tecnológicos são criados a fim de potencializar este desenvolvimento, inclusive no que se refere à pesquisa e ao ensino. Esta busca tão exacerbada se distingue pela “introdução da eficiência como roteiro e critério avaliativo em substituição ao verdadeiro, ao belo e ao bom. A teoria é boa quando eficiente”. É a **razão instrumental**. Isto significa que o aspecto ético passa, na melhor das hipóteses, para último plano; o que importa é o custo da eficiência; o importante é que funcione e se obtenha ganho. A manipulação deixa de ser instrumento e passa a ser o produto principal.

Goergen adverte que: “essa tendência vem acompanhada de conseqüências gravíssimas, das quais o docente necessita ter plena consciência, tendências que devem ser debatidas com os alunos para que a manipulabilidade não lhes pareça algo de todo natural”. De outra forma, de dominador o homem passa a ser dominado pela manipulação e ela passará a “determinar, não só as suas relações com a natureza, mas também com os seus semelhantes (...) [e] a manipulação da vida, é, certamente, ainda mais grave e cheia de riscos. Já temos condições de avaliar os estragos e sacrifícios que a manipulação irresponsável da natureza (...) traz e ainda trará para as futuras gerações (...) O que significará a manipulação não responsável da vida [uma referência à clonagem humana], ainda permanece uma incógnita ...” Mas, é possível

afirmar ser este o novo epicentro do pensamento daqueles que se preocupam com o futuro da humanidade. Esta é, pois, a justificativa para a especial atenção que vem sendo dispensada ao tema da ética no mundo inteiro. “Se de um lado a ciência & tecnologia trouxeram avanços fantásticos (...), de outro, elas vêm acompanhadas de enormes riscos que, se não forem prevenidos a tempo, podem trazer conseqüências que ninguém deseja ...”, completa Goergen.

“Todo este cenário agrava-se pelo poder manipulador dos novos recursos disponibilizados pela mídia”. A mídia tem assumido um papel que pertence à educação – de forma mais específica, à universidade – qual seja, a formação das novas gerações de cidadãos. Citando Ivana Bentes (1998, p.106), Goergen levanta o questionamento: “... como a escola e a universidade se relacionam com este novo cenário?” E ele mesmo responde: “Estes temas precisam ser discutidos **em todos os âmbitos curriculares** (...) por todos os professores. Os alunos precisam ser confrontados com os problemas e temas (...) que preocupam o homem e a sociedade hoje”.

Enfim, estar consciente dos riscos e danos que se impõem para além dos limites da racionalidade técnico-científica é, também, uma das posturas esperadas daqueles que pensam cientificamente e contribuir para a formação desta consciência é responsabilidade docente. Talvez, então, a partir daí, será possível discutir, de maneira ampla e profunda, a última questão colocada pelo professor Goergen em seu texto: “A performatividade como único critério de excelência”.

“Embora a mídia seja uma manifestação recente da cultura contemporânea, continua sendo a performatividade que confere legitimação ao discurso (midiático) sobre a realidade (...) corremos o risco de reforçar, pela educação, essa circularidade que já não transcende a realidade, mas a legitima no prazer da eficiência. Temas como verdade e justiça, respeito, solidariedade, são desqualificados como teóricos, inocentes, inúteis. A educação, estatuída nesta base, forma seres humanos capazes de viverem

felizes e em paz, ao acalanto do sucesso performativo, em meio ao mundo político/econômico no qual se gestam e concretizam as maiores tragédias humanas, individuais e coletivas (...) Até mesmo as significativas parcelas da população excluídas do convívio humano digno não se apercebem mais disto, se acomodam à falta de perspectiva (...) As graves contradições se tornam palatáveis através da enorme capacidade de espetacularização e estetização da miséria através da mídia”.

Esta afirmativa, especialmente a última parte, carregada de intensidade mas sem qualquer exagero, desperta, neste momento de reflexão, indignação e interrogações: como quebrar o círculo vicioso? Para onde apontar como caminho, outra opção diferente? Uma resposta – possivelmente a mais apropriada – apontada por Goergen, expressa a dimensão da responsabilidade e competência docentes: **“A educação está aí para manter vivas e estimular estas perspectivas e elaborar instrumentos de emancipação”**.

Todavia, não é assim que vem ocorrendo. A performatividade tem sido considerada critério legitimador da educação e o desempenho passou a ser medido pela eficiência. Nesta perspectiva, “o ensino será tanto melhor quanto mais eficiente for (...)”. Isto significa que, sob a perspectiva performática, o conhecimento passa a ser considerado apenas um instrumento de acesso ao mercado de trabalho e seu valor, diretamente proporcional – e temporal – à utilidade que venha a ter para os objetivos econômicos do momento. Neste contexto, “a realidade aparece como ponto fixo e segue suas próprias leis de desenvolvimento. A própria ciência e as tecnologias que lhe são correlatas tornaram-se um novo mito, uma nova metafísica que aparentemente não pode ser questionada. Por sua aura de promotoras do conhecimento seguro e útil, a ciência e a tecnologia autolegitimam-se, não permitindo que as regras de seu discurso possam ser tematizadas”. E quais as consequências disto? **“Com isto, a ciência, e com ela a docência e a pesquisa perdem seu sentido autoreflexivo”**.

Quando o docente anui à idéia de que uma boa educação é “aquela que tão somente prepara os alunos para a realidade prática”, está abdicando de todas as perspectivas emancipatórias que nela podem estar contidas; além do que, está “incorrendo numa paradoxal contradição, porquanto, não cansamos [os docentes] de criticar os desvios sociais e, ao mesmo tempo, instruímos nossos alunos para que aceitem e se adaptem a ela [à sub-educação]”. Em admitir a perspectiva educacional adaptativa, diz Goergen, “reside um dos mais graves riscos e erros da educação, pelo menos se acreditamos que a educação pode ainda, de alguma forma, contribuir para transformar os homens, a sociedade e o mundo”.

Este é um quadro real, quase um espelho, que reflete de forma precisa a contradição que envolve a docência na sociedade contemporânea. Entre a adesão ao sistema – que implica em negação de suas responsabilidades e competências – e o questionamento deste – que significa caminhar, aparentemente, na contramão da história – o docente vive um conflito; de atuação e de identidade. Conflito este, muitas vezes mascarado pela ausência da autoreflexão, já mencionada por Goergen ou, talvez, – e, certamente, muito pior – conflito completamente ignorado por haver se esquecido, ele, o docente, quem é, para onde vai e a onde quer chegar.

Ainda referindo-se a estes conflitos – ou opções, conforme a perspectiva do docente, Goergen continua: “Neste contexto o professor se vê diante da alternativa ou de perspectivar a sua atuação no sentido da eficiência e performatividade de sua disciplina e de seus alunos, ou de ir além, ultrapassando os limites meramente técnico/científicos, pela associação dos conteúdos disciplinares a temas crítico/reflexivos, relacionados com o ser humano, com a sociedade, com o sistema político, com o futuro, com a vida”. Esta é uma opção clara que transcende o conflito, indo além da fronteira imposta pelo sistema; mais uma vez a competência docente é requerida: ultrapassar os limites meramente técnico-científicos... Ou seja, **“o que importa**

aqui é recuperar a função reflexiva da docência". Atitude reflexiva. Isto é competência docente. E mais, "é requisito fundamental do professor, sobretudo do professor universitário".

No exercício desta atitude de reflexão – que também caracteriza o pensar cientificamente – o professor estará despertando seus alunos para uma postura semelhante: o indagar crítico sobre as questões sociais que o envolvem, como "a verdade, a ética, o sentido social, a estética e a subjetividade", questões estas que estão sendo sacrificadas "no altar do deus do mercado".

Contudo, oportunamente adverte Goergen, "... esta é uma questão de vital importância para a universidade, pelo menos se a assumirmos como uma instituição social, à qual, além de produzir ciência/tecnologia e formação de recursos humanos para o mercado, **competem elaborar uma política social do conhecimento e da formação**". Porém, se esta tarefa não pode ser simplificada pela mera adesão ao mercado, "temos que ter consciência, também, de que ela não se realiza por um passe de mágica institucional. **Pode acontecer sim na sala de aula, no contexto das disciplinas, no discurso e nas atitudes do professor**", sentencia Goergen.

É interessante notar que, nesta afirmativa, o professor Goergen deixa claro que a concretização das políticas sociais do conhecimento e da formação discente se realiza – ou não – na sala de aula, no contexto das disciplinas, nas atitudes do professor. Em outras palavras, a efetivação das competências e responsabilidades docentes na formação do cidadão que pensa cientificamente se configura teoricamente nas políticas elaboradas e se constituem de fato, na prática, no exercício da docência. Vale lembrar que, a função docente, já enfatizada neste mesmo texto, implica ensino e pesquisa. Isto quer dizer que, parafraseando Goergen, no exercício do ensino e da pesquisa o professor poderá – talvez seja próprio afirmar, deverá – ultrapassar os limites meramente técnico-científicos, pela associação dos conteúdos disciplinares a temas crítico-reflexivos, relacionados ao ser humano, à

sociedade, ao sistema político, ao futuro, à vida.

"A educação não deveria ser uma forma de as pessoas se perderem enquanto sujeitos, mas de se encontrarem enquanto tais. O estudo precisa inserir-se no restante da existência, nas demais dimensões do ser pessoa, no mundo com os outros e com a natureza". Esta é a dimensão da educação que o docente responsável transmite aos seus alunos. Significa comprometimento social, ecológico, moral e estético. "O estudo não precisa só juntar conhecimentos e ensinar habilidades, mas ajudar a pensar claramente, a sentir mais profundamente e agir mais humanamente". Esta perspectiva requer uma visão de globalidade do mundo e do humano. E a universidade – a universidade somos nós, os docentes – deve se questionar a respeito do tipo de visão humana e social que está na base do seu trabalho educacional. Precisa perguntar-se como se inserem na vida individual, social e ecológica, os conhecimentos (tidos como verdades). O estudo na universidade não pode ser concebido apenas como uma ferramenta para alcançar objetivos ligados ao que é lucrativo. Não se pode negar, é claro, que esta é uma questão importante, mas o estudo também deve ter um sentido em si, na medida em que é constituído da pessoa humana e dela participa. "O estudo pode e deve ajudar os estudantes a descobrir estas dimensões, **antes de mais nada pelo desenvolvimento da capacidade de pensar, de estabelecer relações, de avaliar relevâncias e sentidos**".

É verdade que as Empresas, na pseudo-tentativa de assumirem a função educativa da universidade, atribuíram como sinônimo a essa tarefa, o saber atender melhor e mais rapidamente as necessidades do processo produtivo. Mas, citando Boaventura de Souza Santos (1997, p. 198), "torna-se cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural, sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e suas transformações, de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva ante o trabalho

árduo e em equipe, e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo”. Sobretudo esta dimensão de espírito crítico. Este deveria ser um dos pontos essenciais do trabalho docente na universidade, tendo em vista que, em grande parte, certas tarefas que eram antes quase que exclusivas da universidade, vão sendo assumidas por outros mecanismos sociais.

É importante lembrar que, grande parte das empresas hoje não perguntam se o egresso da academia é extremamente especializado naquele ramo específico no qual a empresa trabalha; ela quer saber, precisamente, qual é a capacidade desse egresso de adaptar-se, qual o seu potencial criativo, qual é a visão política que ele tem das coisas que acontecem na empresa. E os docentes, na Universidade, não estão proporcionando aos seus alunos condições de ter esta visão. Aham ainda que, no mundo de hoje, podem formar pessoas que estarão absolutamente prontas, com todos os conhecimentos necessários para fazerem um trabalho pelo resto da vida.

A pertinência deste questionamento se confirma na continuidade das reflexões do professor Goergen:

“Claro que não estou propondo uma Universidade como entidade de moralismo abstrato. Não compete a ela ensinar ou impor visões morais e muito menos comportamentos éticos. Vivemos num mundo pluralista em que se confrontam imperativos contraditórios. Este imperativos precisam ser explicitados e debatidos a partir dos direitos básicos do ser humano como o direito à vida, ao trabalho, à democracia, etc. A universidade e o docente não são guardiães de moralidade ou reserva moral da sociedade. O que lhe compete, e é seu dever, é propiciar aos que por ela passam uma visão mais ampla, globalizante e crítica da realidade para que, então, possam cidadãos autônomos, refletir e formular suas próprias hipóteses e princípios orientadores de sua prática profissional e social (...) A universidade deve ensinar a desconfiar da

ciência que se diz isenta de qualquer responsabilidade ética e moral”.

Em outras palavras, à universidade e seus docentes cabe o compromisso, a responsabilidade de formar para a emancipação humana. Os estudos devem propiciar uma oportunidade para a “reflexão crítica sobre o mundo, a vida, e a inserção dos conteúdos do aprendizado”. Isto, entretanto, não significa dicotomizar conhecimentos e habilidades *versus* uma formação voltada para o social. Trata-se, na verdade, de “duas faces da mesma moeda: ciência e profissão devem estar imbuídas de um sentido social-emancipatório”.

Ainda no contexto das necessidades de posturas conscientes por parte da instituição e do docente, o professor Goergen faz uma importante referência aos currículos – os quais expressam, ou deveriam expressar, a filosofia institucional e as intenções docentes: “Os currículos precisam conectar-se à vida, superando o lado danoso do profissionalismo contemporâneo cujo conceito de sucesso está ligado apenas à performatividade profissional e, por este lado, à competição, onde o sucesso está fortemente ligado à eliminação de outros. A sociedade contemporânea vive este exponencial paradoxo: sua vida sustenta-se na morte. Para que alguns possam viver outros precisam morrer”.

Nesta linha de pensamento, “O currículo, (...) precisa conectar, e não desconectar, o aluno, ao fato de estar no mundo, e compromê-lo com a responsabilidade que isto representa. **O estudo não deve render o aluno ao estabelecido, apenas instrumentalizando-o para ter sucesso em meio à miséria, mas ajudá-lo a abrir os olhos para que veja estas contradições e se sinta também responsabilizado pela sua superação”.**

Retornando às competências e responsabilidades que a sociedade requer e espera do docente de ensino superior, Goergen se encaminha para o encerramento de suas reflexões com afirmativas que em si não são novas, mas que, nem por isto, perderam a sua pertinência e propriedade:

“... o professor universitário deve contribuir para formar seres humanos, capazes de refletir criticamente tanto sobre a ciência e as técnicas que são incorporadas pela universidade, quanto sobre sua relação e sentido na sociedade, no mundo, na perspectiva de processo emancipatório que favoreça o ser humano e preserve o meio ambiente”. Isto porque, continua, **“O autoconhecimento e o conhecimento do mundo social são dimensões importantes da formação para que o acadêmico seja capaz de tomar decisões conscientes como profissional e como cidadão”**.

Retornando então à questão da neutralidade – já admitindo que ela está ausente das ações do docente-pesquisador – Goergen apresenta um olhar a partir da perspectiva da Teoria Crítica: “... não há destino sem valor. A aparência de objetividade e neutralidade que nossas carreiras acadêmicas buscam assumir são falsidades ideológicas que disfarçam o verdadeiro currículo oculto, que se manifesta precisamente na ausência total de sinalizações críticas, ante as evidências morais e as injustiças que regem o sistema no qual vivemos”. E continua: **“Toda educação envolve ensino de um ponto de vista moral e político. O silêncio neste sentido é também um assumir posição**. O objetivismo e a neutralidade, que representam o que a universidade valoriza na existência humana, sinalizam uma forma de posicionamento perante o mundo e a sociedade (...) Esta racionalidade (...) perpassa as disciplinas, os currículos, as interpretações da realidade e das relações humanas de modo geral”.

Texto e palestra são concluídos sob a forma de provocação aos presentes, de convite à reflexão pessoal e à análise da própria prática; e mais, uma reflexão que requer, que exige de cada docente, transformação, re-significação de conceitos, desconstrução e recriação do perfil de professor no ensino superior. Tudo isto, sem isentar a responsabilidade da instituição, à qual cabe a principal função de apoiar e instrumentalizar o trabalho docente, seja com infra-estrutura física, aparato técnico e informacional, formação e habilitação continuadas para o docente, e ainda,

através das políticas que adota e das filosofias que assume.

“Se nós professores desejamos preparar nossos alunos para o futuro, para que possam assumir responsabilidades, tomar decisões morais, políticas, econômicas, fundadas na razão antes enunciada e na consonância com os interesses da cidadania, temos muito a inovar e a mudar relativamente aos nossos atuais procedimentos. Para preparar cidadãos ativos e críticos, solidários e democráticos, sendo capazes de contribuir para a construção de uma nova sociedade, é mister que prestemos atenção aos conteúdos culturais que transmitimos ou deixamos de transmitir ou que transmitimos por omissão. A educação universitária deve ser vista no contexto das articulações dos fenômenos sociais entre os quais se enquadram a ciência e a pesquisa. **Ser professor universitário é ser um agente social condutor. Cabe-nos refletir sobre isso”**.

Referências Bibliográficas

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A profissão acadêmica no Brasil: condições atuais e perspectivas para o futuro. In: SCHMIDT, B.; OLIVEIRA, R. de; ARAGÓN, V. **Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina**. Brasília: UnB, 2000, 139-154.

BENTES, I. A crise da universidade. In: CARVALHO, A. P. de. **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Renavan, 1998.

DERRIDA, J. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3.ed., São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1982.

RISTOFF, Dilvo I. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, Héliogio (Org.) **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.