

CRISTIANO ALEXANDRE DOS SANTOS

**A DIMENSÃO POLÍTICA NO(A) PROFESSOR(A) DA LICENCIATURA
EM HISTÓRIA DAS UNUS DE GOIÁS E MORRINHOS DA UEG
(1999-2010)**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA – 2010

CRISTIANO ALEXANDRE DOS SANTOS

**A DIMENSÃO POLÍTICA NO(A) PROFESSOR(A) DA LICENCIATURA
EM HISTÓRIA DAS UNUS DE GOIÁS E MORRINHOS DA UEG
(1999-2010)**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Iria Brzezinski.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA – 2010

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Iria Brzezinski
Presidente

Prof.^a Dr.^a Heloísa Selma Fernandes Capel
Professora da UFG

Prof.^o Dr.^o Eduardo Gusmão de Quadros
Professor da UEG

Prof.^a Dr.^a Heliane Prudente Nunes
Professora da PUC/GO

Prof.^a Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro
Professora do Programa/PUC-GO

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Arthur Stival Santos.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Iria Brzezinski, pelo companheirismo, respeito e confiança demonstrados no processo de orientação. A sua segurança científica e constante participação foram fundamentais e indispensáveis ao desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro, Dr.^a Heloísa Selma Fernandes Capel, Dr.^o Eduardo Gusmão de Quadros e a Dr.^a Heliane Prudente Nunes, pela criteriosa contribuição visando ao aprimoramento desse estudo.

Ao corpo discente, de modo especial aos amigos que compartilharam as horas de angústia e alegria.

Ao colega Prof. Mestre Marcos Augusto Marques Ataídes da Universidade Estadual de Goiás, pelo apoio bibliográfico, grande companheiro.

Ao amigo e fiel companheiro dos momentos de maior angústia, Cesar Augusto da Silveira, pelo constante apoio que tornou esta pesquisa possível.

A toda minha família, em especial, a minha esposa Mycal Stival Faria, que com muita paciência soube entender as minhas intermináveis ausências.

A todas as pessoas que de alguma forma auxiliaram para a conquista deste tão sonhado objetivo, especialmente aquelas entrevistadas que muito contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

O tema deste estudo é a dimensão política no(a) professor(a) da Licenciatura em História nas UnUs de Goiás e Morrinhos da UEG entre 1999 e 2010. Compreender como a dimensão política integra a identidade do professor do curso de Licenciatura em História da UEG é o objetivo geral. A relevância social do tema encontra-se no fato de chamar a atenção do professor universitário para assumir, entre suas responsabilidades, o compromisso político visando à transformação social. Compreender como o processo de fragilização dos aspectos políticos presentes na modernidade atinge o docente dos cursos de Licenciatura em História da UEG, consistiu o problema dessa investigação que exigiu o traçado dos seguintes objetivos: identificar, na literatura, as diferentes abordagens acerca do sentido da política na modernidade; reconhecer o vínculo entre educação e política, identificando as características do professor universitário como intelectual comprometido pedagógica e politicamente com o trabalho docente; compreender os objetivos do Ensino Superior, particularmente na UEG; analisar a dimensão política do professor do curso de Licenciatura em História das Unidades Universitárias da cidade de Goiás e Morrinhos. Adotou-se como trajetória de investigação o método do materialismo dialético. Do ponto de vista da forma de abordagem do objeto, a pesquisa é qualitativa com análise de entrevistas com professores e alunos. As categorias norteadoras deste trabalho foram: política e docência universitária. Os eixos que orientam o referencial teórico são: a) a concepção de política, com apoio em Finer (1981), Negt e Kluge (1999), Bobbio (2000), Marx (2002), Dallari (2004) e Arendt (2007a; 2007b; 2008); b) princípios de ensino superior e a UEG, com base em Ferreira (1995), Silva (1995), Vieira (2000) e Catani e Oliveira (2002); c) a universidade como espaço político, com apoio em Brzezinski (1987; 1996; 2002), Gramsci (1989) e Portelli (1997); d) a fragilização dos aspectos políticos na sociedade moderna com amparo nos trabalhos de Marx (1980; 2002; 2006; 2007), Coelho (1986), Enguita (1991), Gaparini (1995) e Antunes (2001). As conclusões apontam que a universidade é essencialmente um espaço público onde devem ser materializadas atividades científicas, pedagógicas e políticas. A responsabilidade com a formação política vem sendo dificultada por fatores como o processo de alienação que envolve os professores do curso de História da UEG pela proletarização de suas funções, pela definição do ser como apolítico ou individualista e pela incorporação dos referenciais neoliberais.

Palavras-chaves: Política; Docência universitária; Formação política.

ABSTRACT

The theme of this study is the politic dimension at the professor of Teaching Qualification in History at UEG UnUs (University Unit) at Cidade de Goiás and Morrinhos between 1999 e 2010. Understanding how the politic dimension integrates the professor's identity of the course of Teaching Qualification in History at UEG is the main goal. The social relevance of the theme is in the fact of calling attention to the professor to take on, among his responsibilities, the politic commitment aiming at the social transformation. Understanding how the process of weakness of the politic aspects found in the modernity hits the teaching staff of the courses of Teaching Qualification in History at UEG was the problem of this research which demanded a line of the following purposes: find, in literature, the different approaches about the meaning of politics in modernity; recognize the liking between the education and politics, identifying the characteristics of the professor as intellectual committed pedagogically and politically with the teaching staff work; understand the objectives of higher of education, especially at UEG; analyze the politic dimension of the professor of Teaching Qualification in History of the University Units at Cidade de Goiás and Morrinhos. The method of dialect materialism was adopted as a line of investigation. In the point of view of the approach form of the object, the research is qualitative with analyses of interviews with professors and students. The guide categories of this research were: politics and university teaching staff. The axis that guides the theoretical referential are: a) conception of politics, with the support in Finer (1981), Negt and Kluge (1999), Bobbio (2000), Marx (2002), Dallari (2004) and Arendt (2007a; 2007b; 2008); b) principles of higher education and UEG based on Ferreira (1995), Silva (1995), Vieira (2000) and Catani and Oliveira (2002); c) the University as a political space with support in Brzezinski (1987; 1996; 2002), Gramsci (1989) and Portelli (1997); d) the weakness in the political aspects at the modern society with support in works of Marx (1980; 2002; 2006; 2007), Coelho (1986), Enguita (1991), Gaparini (1995) and Antunes (2001). The conclusions pointed that the university is essentially a public space where scientific, pedagogical and political activities must be materialized. The responsibility with the political education is being hindered by factors like the alienation process which involves the History Professors at UEG by the proletarianization of their functions, by the definition of the person as apolitical or individualist and by the incorporation of neo-liberal referential.

Key-words: Politics; University Teaching Staff; Political Education.

LISTA DE SIGLAS

AABB – Associação Atlética Banco do Brasil
AI-5 – Ato Institucional n.º 5
ALFA – Faculdades Alves Faria
ARENA – Aliança Renovadora Nacional
CAAI/UEG – Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCQs – Círculos de Controle de Qualidade
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEIS – Comissão Especial de Investigação Sumária
CEPA – Centro de Educação Profissional de Anápolis
CFE – Conselho Federal de Educação
CGT – Comando Geral dos Trabalhadores
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DAES – Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DEMEC – Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás
DETRAN-Goiânia – Departamento Estadual de Trânsito de Goiânia Faculdades
ESG – Escola Superior de Guerra
ESEFEGO – Escola Superior de Educação Física de Goiás
FACEA – Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FAUF – Fundação de Apoio à Universidade Federal de São João del Rei
FEA – Fundação Educacional de Anicuns
FEJ – Fundação Educacional de Jataí
FESG – Fundação de Ensino Superior de Goiatuba
FESIT – Fundação de Ensino Superior de Itumbiara
FESURV – Fundação do Ensino Superior de Rio Verde
FIEG – Federação das Indústrias do Estado de Goiás
FIMES – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
FIPES – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

FMI – Fundo Monetário Internacional
GTRU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPM – Inquérito Policial-Militar
IPS – Índice de Participação Social
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP – Licenciatura Plena Parcelada
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC-USAID – Ministério da Educação - United States Agency for International Development
MTIC – Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio
NAI – Núcleo de Avaliação Institucional
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDES/GO – Plano Diretor para Educação Superior no Estado de Goiás
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PFL – Partido da Frente Liberal
PIB – Produto Interno Bruto
ONU/PNUD – Organização das Nações Unidas/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNEU – Plano Nacional de Extensão Universitária
PrP – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PT – Partido dos Trabalhadores
PTN – Partido dos Trabalhadores Nacionais
PPP – Projeto Político Pedagógico
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PUC/GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SEBRAE – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE-GO – Secretaria Estadual de Educação de Goiás
SEESP – Sindicato dos Engenheiros no Estado de São Paulo
SECTEC-GO – Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás

SESU – Secretaria de Educação Superior
SME-Goiânia – Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UCG – Universidade Católica de Goiás
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIANA – Universidade Estadual de Anápolis
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UniEVANGÉLICA – Centro Universitário de Anápolis
UNIMED – Sociedade Cooperativa de Trabalho Médico
UnU – Unidades Universitárias
UnUCC – Unidade Universitária Cora Coralina
UnUCET – Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas
UnUCSEH – Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - População urbana e rural de Goiás– residente 1940/50/60/70/80

Quadro 2 - Participação relativa dos setores econômicos

Quadro 3 - Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil

Quadro 4 - Dados de identificação da UEG

Quadro 5 - Unidades Universitárias da UEG

Quadro 6 - Pólos Universitários da UEG

Quadro 7 - Cursos de Graduação Regular (Bacharelado, Licenciatura e Tecnológicos)

Quadro 8 - Matrículas nas diversas modalidades

Quadro 9 - Demonstrativo de docentes afastados para qualificação profissional

Quadro 10 - Dados quantitativos dos projetos de pesquisa protocolados no período de 2000 – 2010/1

Quadro 11 - Relação entre o vínculo funcional e a titulação dos pesquisadores com projetos

Quadro 12 - Projetos executados com recursos provenientes dos convênios firmados com órgãos/entidades e/ou parcerias

Quadro 13 - Atividades de extensão da UEG - 2010

Quadro 14 - Pessoas Envolvidas em atividades extensionistas da UEG - 2010

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição Percentual do Número de Cursos, por Categoria Administrativa – Brasil 1991-2007

Tabela 2 - Goiás: Funções docentes e grau de formação na Instituição de Ensino Superior (IES) estadual (UEG) – 1999-2007

Tabela 3 - Distribuição dos professores da UEG por titulação e classe funcional

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da oferta de Cursos Regulares: Bacharelado, Licenciatura e Cursos Tecnológicos 1999-2009

Gráfico 2 - Evolução do número de alunos matriculados nos cursos regulares: Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico

SUMÁRIO

RESUMO	05
ABSTRACT	06
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	07
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE TABELAS	11
LISTA DE GRÁFICOS	11
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – UEG: CAMPO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO	25
1.1 A contextualização histórica do ensino superior em Goiás	25
1.2 Universidade Estadual de Goiás: criação e desenvolvimento	47
1.3 Caracterização das Unidades Universitárias de Goiás e Morrinhos	56
1.3.1 Unidade Universitária Cora Coralina ou UnU Goiás.....	57
1.3.2 Unidade Universitária de Morrinhos.....	59
CAPÍTULO II – A UEG E OS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DO ENSINO SUPERIOR	61
2.1 Princípios do Ensino Superior na perspectiva jurídica	61

2.2 A autonomia universitária.....	63
2.3 A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.....	79
2.3.1 O Ensino.....	82
2.3.2 A Pesquisa.....	87
2.3.3 A Extensão.....	96
CAPÍTULO III - O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO POLÍTICA.....	98
3.1 Licenciatura Plena em História na UEG.....	98
3.2 Objetivos dos cursos de História da UEG.....	102
3.3 A política como categoria conceitual.....	113
3.3.1 A ênfase no poder.....	120
3.3.2 Educação e ideologia.....	125
3.4 O docente do curso de História e o compromisso com a formação política.....	134
CAPÍTULO IV - A FRAGILIDADE DA DIMENSÃO POLÍTICA.....	145
4.1 Contradição no curso de História da UEG: ação política <i>versus</i> apoliticidade.....	145
4.2 Limites para a ação política na UEG.....	171
4.3 A apoliticidade em época de democracia.....	184
4.3.1 A influência do neoliberalismo.....	188
4.3.2 A fragilização sindical.....	191

4.3.3 Neoliberalismo e ensino superior.....	195
4.3.4 A associação entre política e politicagem.....	198
CAPÍTULO V – O SENTIDO DA POLÍTICA.....	205
5.1 O sentido da política: a Liberdade.....	205
5.2 Política: revolução e liberdade.....	210
5.3 Liberdade em uma visão de totalidade.....	218
ARTICULANDO CONCLUSÕES, APONTANDO CONTINUIDADES.....	223
REFERÊNCIAS.....	232
ANEXO I.....	245
ANEXO II.....	250

INTRODUÇÃO

O tema da presente tese é a dimensão política do(a) professor(a) da Licenciatura em História das Unus de Goiás e Morrinhos da UEG entre 1999 e 2010¹.

A realização deste estudo foi instigada pelo interesse científico de aprofundar o conhecimento a respeito da identidade do professor universitário, que detém peculiaridades em sua formação e profissionalização.

Minha trajetória profissional vinculada a esse nível de ensino também interferiu na escolha. Iniciei a carreira docente lecionando em escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, antes de concluir a Licenciatura em História na UFG. Com a oportunidade de trabalhar em turmas de graduação após concurso público e ingresso no mestrado em Educação, deparei-me com uma realidade diferente. Envolvido no contexto do ensino superior, as indagações emergiram e instigaram-me a aprofundar estudos acerca da docência universitária em História, especificamente na UEG.

Outro aspecto que instigou este estudo foi a relevância social do tema, visto que o professor universitário deve assumir importantes compromissos com seus alunos, com a comunidade acadêmica e com a sociedade. Entre suas responsabilidades, encontram-se: 1) a formação geral, profissional e ética dos futuros egressos, 2) o domínio do saber científico e filosófico, 3) a orientação e mediação das práticas de ensino e aprendizagem, 4) a criação de vínculos afetivos, 5) a assunção do compromisso político visando à transformação social. Este último componente é tratado na literatura educacional, sociológica e filosófica, mas ainda é insuficiente e requer maior verticalização teórica. Este é o enfoque principal desta tese. O objetivo geral é compreender como a dimensão política integra a identidade do docente do curso de Licenciatura em História da UEG.

A universidade é uma instituição multidimensional que incorpora diferentes objetivos, variando de acordo com as expectativas sociais e seu momento histórico. Pensando na realidade brasileira dos dias atuais, instante em que se desfruta de

¹ Esse recorte cronológico é justificado pela necessidade de delimitação do objeto. A data inicial refere-se ao ano de criação da UEG e a data final indica o momento de construção das análises que compõem esta tese.

garantias democráticas, pode-se dizer que ela possui, entre outras, a função científica e política como amplamente compatíveis.

Tratando da função política das universidades, Chauí (2001) identifica contraditoriamente duas faces: a luminosa e a sombria. A face sombria revela-se quando a universidade é transformada num centro de produção científica utilitarista, onde o conhecimento é gerado por força dos interesses do mercado sem comprometimento com as implicações éticas e sociais, como, por exemplo, quando são realizadas pesquisas nucleares ou genéticas guiadas apenas por objetivos militares e financeiros, ou quando ela se posiciona como espaço de reprodução dos sistemas econômicos e políticos, formando, na linguagem gramsciana, os chamados intelectuais orgânicos da classe dominante.

Por outro lado, historicamente, podem ser citados vários exemplos que expressam a face luminosa da dimensão política da universidade como os eventos estudantis de 1968, a luta pelos direitos civis, os movimentos guerrilheiros na América Latina, a libertação do leste europeu dos regimes totalitários, os protestos contra a guerra do Vietnã e pela redemocratização do Brasil. Todos esses processos foram iniciados ou potencializados pelas e nas universidades.

A dimensão política da universidade edifica-se na interrelação entre cidadania e conhecimento, entre educação e poder; ela é fundamentalmente responsável pela formação de cidadãos. Para Ferreira (1993, p. 173), as escolhas e as práticas pedagógicas assumidas no interior das universidades ajudam na formação de seres humanos críticos, solidários e responsáveis: “[...] Evidentemente que tais práticas poderão ter efeitos sobre a estrutura política e de poder vigente e que elas atuam, em maior ou menor grau, para reforçar ou transformar as relações sociais mais amplas”.

Esse compromisso político ganha força especialmente no Brasil, país em que, como enfatiza Santos (1987, p. 7), muitos nem sequer sabem que não são cidadãos. O conceito de cidadania é polissêmico e seu sentido é frequentemente alterado dependendo dos interesses que estão em jogo. No campo da retórica, o conceito de cidadania é um dos mais proclamados, anunciados e prometidos, mas, no campo dos fatos, é também um dos mais negligenciados. Para o autor, a cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um Estado de espírito, enraizado na cultura. No entanto, o autor adverte que não basta à cidadania ser um Estado de espírito ou uma declaração de intenções, ela precisa adquirir consistência como uma

situação econômica, social, jurídica e política. Assim, afirma-se que a cidadania se aprende, mas, sobretudo, se conquista.

Educar para a cidadania não é tratar somente do esforço para transmitir a todos os direitos que formalmente são reconhecidos. Apesar da importância dessa iniciativa, Gentili (2001, p. 73) esclarece que é preciso aprender que a cidadania não se restringe à conscientização das garantias legalmente asseguradas, mas envolve a noção de luta por conquistas numa prática processualmente construída. Ela é concebida como “[...] aspiração radical de uma vida emancipatória, a cidadania é construída socialmente como um espaço de valores, de ações e de instituições na quais se garantem condições efetivas de igualdade”.

Santos (1987) esclarece que a cidadania evolui historicamente por meio de um processo dialético de conflitos e conquistas, de tensões e de enfrentamentos que ultrapassa os limites do formalmente instituído. Essas noções são referenciais que colaboram na definição das responsabilidades de formação atribuídas à universidade. Sua dimensão cultural, científica e profissional integra fundamentalmente o conceito de cidadania.

A perspectiva cultural está no eixo entre a atividade política e a vivência social. Assim, entende-se que “[...] o exercício da política como poder-dominância se assenta necessariamente no subdesenvolvimento cultural da população dominada. Ser dominado é ser culturalmente subdesenvolvido” (REZENDE, 1987, p. 77). É preciso, no entanto, evitar interpretações enviesadas sobre a participação política que, no passado brasileiro, por exemplo, condenava o analfabeto à incapacidade de exercer qualquer direito político. A capacidade de contribuição com o desenvolvimento das comunidades, a sensibilidade em perceber os problemas coletivos e de cooperar continuamente para a sua superação, a manifestação da solidariedade imprescindível para a composição da atividade política, a capacidade de romper com o individualismo em prol do apoio ao outro, ou até mesmo o exercício do voto com responsabilidade, não dependem necessariamente do grau de escolaridade do indivíduo. Não se pode desconsiderar, entretanto, que o engajamento político de populações alfabetizadas, mediante processos de conscientização social, política e cultural, pode provocar mudanças na reivindicação de direitos que, por sua vez, geram transformações na realidade brasileira.

Dessa forma, a universidade renova, a cada novo grupo de alunos matriculados, o compromisso de se manter na vanguarda da formação cultural e

política, priorizando a superação do subdesenvolvimento cultural, enfrentando o analfabetismo político na expectativa que seus egressos possam ser multiplicadores desse esforço. Ela desempenha um papel de liderança no desenvolvimento cultural e político da sociedade, podendo produzir uma postura de mera reprodução sistêmica ou ousar em nome de um ideal libertário.

Esse desafio deve ser incorporado também pelos(as) professores(as) do curso de História da UEG. A formação de cidadãos consiste na preparação de homens pensantes, que buscam continuamente novos caminhos, e não de máquinas que sempre repetem automaticamente os mesmos movimentos. “[...] Portanto a universidade, além de ser uma instância de produção de conhecimento, de cultura e de tecnologia, é também a instituição onde se devem formar pessoas, cidadãos e profissionais” (FÁVERO, 1999, p. 56).

Presencia-se atualmente uma contradição nas instituições educacionais: por um lado, apesar de não ser uma prática recente, constata-se o apelo para a preparação do indivíduo como cidadão. Por outro, verifica-se um quadro de apatia política que atravessa a sociedade e se faz presente também nos cursos de História ameaçando seu compromisso político.

Pode-se afirmar que a educação superior e seus agentes, em particular os docentes, guarda no conjunto de suas atribuições a responsabilidade em cooperar com a capacitação profissional e política dos que partilham de seu espaço. No entanto, o discurso da formação para a cidadania tornou-se, mesmo na universidade, um jargão sem a devida reflexão acadêmica.

Compreender como o processo de fragilização dos aspectos políticos presente na modernidade atinge o(a) professor(a) do curso de Licenciatura em História da UEG consistiu o problema desta investigação que, por sua vez, provocou vários questionamentos e suscitou o traçado dos seguintes objetivos:

- 1 Identificar, na literatura, as diferentes abordagens acerca do sentido da política na modernidade.
- 2 Reconhecer o vínculo entre educação e política, identificando as características do professor universitário como intelectual comprometido pedagógica e politicamente com o trabalho docente.
- 3 Compreender os objetivos do ensino superior, particularmente na Universidade Estadual de Goiás - UEG.

4 Analisar a dimensão política do(a) professor(a) do curso de Licenciatura em História das Unidades Universitárias da cidade de Goiás e Morrinhos.

Adotou-se como método de investigação o materialismo dialético. Oliveira (2001) define método como um esforço para se atingir um fim, uma investigação, um estudo, um caminho pelo qual se chega a um determinado resultado, um programa que regula antecipadamente uma seqüência de operações a executar, assinalando certos erros a evitar. “Método indica, portanto, estrada, via de acesso e simultaneamente, rumo, discernimento de direção” (OLIVEIRA, 2001, p. 17). O autor explica que “[...] *methodo* significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado” (Idem, p. 17).

Enfatiza-se que o método assinala um percurso entre outros possíveis, o que não significa outro qualquer, uma vez que deve ser tomado como uma estrada segura, uma via de acesso que permita interpretar, com maior coerência e correção possíveis, as questões sociais propostas num dado estudo, conforme a linha abraçada pelo pesquisador.

Não é raro quem conceitue método como um conjunto de técnicas, mas isso significa operar uma enorme redução naquilo que ele pode representar: “[...] método envolve, sim, técnicas que devem estar sintonizadas com aquilo que se propõe; mas, além disso, diz respeito a fundamentos e processos, nos quais se apóia a reflexão” (OLIVEIRA, 2001, p. 21).

Quanto à metodologia de pesquisa, é válido superar o entendimento meramente instrumental da metodologia a ela atribuído como se “[...] apenas representasse um conjunto de técnicas das quais o pesquisador pudesse dispor, independentemente de suas concepções acerca do mundo e das relações entre sujeito e objeto de pesquisa” (OLIVEIRA, 2001, p. 21). O autor ressalta ainda a importância de uma reflexão capaz de dar conta dos procedimentos pelos quais se constrói uma pesquisa em Ciências Humanas.

Ciavatta (2001, p. 129), por sua vez, alerta que a metodologia tende a reduzir-se a técnicas de investigação, procedimento que empobrece o círculo metodológico em virtude do desconhecimento pelos pesquisadores dos grandes problemas metodológicos que foram surgindo ao longo da história. Assume-se que o importante não é só o sujeito que investiga, mas, sobretudo, como investiga.

A pesquisadora salienta que, na contramão desse processo, o pesquisador deve ser capaz de situar-se em um contexto concreto para pensar o desconhecido ou para recolher, sistematizar, analisar, extrair das informações um conhecimento que não estava dado. Segundo essa perspectiva, a metodologia não pode ser concebida como uma pauta de instruções, mas, sim, como a capacidade organizada de pensar a realidade no seu momento histórico.

A realização desta pesquisa levou em consideração as exigências e os cuidados do uso do materialismo dialético apontados por Oliveira (2001) e Richardson (1999):

- a) Objetividade da análise: o objeto deve ser estudado em seus variados aspectos e conexões.
- b) Análise dos elementos e processos com suas conexões e qualidades.
- c) Busca das causas e dos motivos dos fenômenos.
- d) Análise historicamente concreta dos fenômenos e processos sociais.

Do ponto de vista da abordagem do objeto, a presente pesquisa, como já mencionado, é qualitativa. De acordo com Silva e Menezes (2001), essa modalidade de pesquisa prevê uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Considera-se que existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Segundo as autoras, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são a base da pesquisa qualitativa, que pode dispensar o uso de métodos e técnicas estatísticas: o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave para realizar as observações, as entrevistas, bem como suas análises. “[...] É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20).

Foram elaborados e utilizados roteiros pré-estruturados para a realização das entrevistas com estudantes e professores(as) das UnUs de Goiás e Morrinhos. Em um primeiro momento, projetou-se colher depoimentos apenas dos docentes, mas, após uma reavaliação, decidiu-se também registrar as contribuições dos estudantes, o que permitiu ampliar a compreensão a respeito da dimensão política dos professores de História.

Os roteiros de entrevistas com professores foram aplicados individualmente. Com os estudantes foram realizadas entrevistas coletivas em sala de aula. Os roteiros foram entregues aos discentes com a permissão dos professores de cada sala, que eram informados acerca do propósito da investigação, e assegurou-se plenamente a liberdade de registro de suas impressões pelo anonimato. Do conjunto da amostra fizeram parte estudantes do primeiro ao quarto ano, com vistas a se obter uma visão ampliada. Registra-se que houve o apoio tanto das coordenações quanto das direções para aplicação e coleta dos roteiros junto aos alunos.

Para resguardar o anonimato dos informantes, foram utilizados os símbolos (A) para aluno e (P) para professor, respeitando-se a localização da UnU e o cronograma da realização das entrevistas. Desse modo, os depoimentos dos docentes da UnU de Goiás estão enumerados de P1 a P10 e de Morrinhos, de P1 a P5. Para os depoimentos dos discentes da UnU Goiás a ordem vai de A1 a A54 e os depoimentos dos alunos de Morrinhos mantém a sequência de A1 a A45.

As entrevistas individuais foram feitas com os(as) professores(as) do colegiado de história da Unidade de Goiás e depois Morrinhos. Sem a intenção de excluir as possibilidades de contribuição, foram consultados todos os docentes sem qualquer discriminação de sexo, idade ou tempo de serviço, a fim de desenvolver a pesquisa. Uma amostra intencional, todavia, precisou ser definida. Tanto professores efetivos, concursados ou contratados temporariamente, foram entrevistados. No início de cada entrevista, os professores foram informados dos objetivos da pesquisa e seus depoimentos foram gravados e/ou registrados manualmente. Foi solicitada autorização para posterior reprodução das informações nesta tese. Para tanto, houve o consentimento do uso dos referidos depoimentos dos professores feitos, aliás, com bastante espontaneidade. A duração das entrevistas foi variada porque os sujeitos da pesquisa tiveram a liberdade de explorar aspectos não previstos no roteiro, porém esclarecedores, das questões formuladas. Professores falaram livremente sobre as questões, alongando-se mais ou menos nessa ou naquela resposta.

Após leitura e interpretação dos dados, foi possível organizar as informações em categorias de análise que emergiram dos depoimentos de professores e alunos.

De acordo com Richardson (1999), as categorias são os conceitos básicos que refletem os aspectos essenciais, propriedades e relações dos objetos e fenômenos, possuindo simultaneamente a função de intérpretes do real e de

indicadoras de uma estratégia política. As categorias têm como fonte objetos ou fenômenos, daí sua objetividade.

Nessa mesma linha de pensamento, Laville e Dionne (1999) afirmam que as categorias devem possuir certas qualidades para que a análise seja significativa. Os autores afirmam que as categorias devem ser:

1) pertinentes, “[...] isto é, convir aos conteúdos analisados, na falta do que a pesquisa não levará a parte alguma” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 223);

2) tão exaustivas quanto possível, “[...] para englobar o máximo dos conteúdos. Pode acontecer, todavia, que alguns elementos desses continuem inclassificáveis, o que é preciso aceitar, mais do que querer a qualquer preço atribuir-lhe um sentido que não seria o seu” (Idem, p. 223);

3) pouco numerosas, “[...] pois que a finalidade perseguida é de reduzir os dados. Os pesquisadores menos experientes têm freqüentemente a impressão de que quanto mais o número de categorias cresce, mais fina e nuançada torna-se a análise” (Idem, p. 223);

4) precisas, “[...] isto é, definidas de maneira que se saiba claramente onde colocar as unidades de conteúdo, na falta do que as classificações correm o grande risco de variar no tempo ou em função das pessoas, o que compromete o valor da análise e a qualidade das conclusões” (Idem, p. 223);

5) mutuamente exclusivas, ou seja, um elemento deve corresponder, uma só categoria. Alguns pesquisadores, entretanto são menos rigorosos quanto a esse aspecto, afirmam Laville e Dionne (1999). A justificativa para essa postura é que os enunciados nem sempre são unívocos.

Tendo em vista as exigências e os devidos cuidados na utilização do materialismo dialético como método científico de investigação e a fundamentação teórica, as seguintes categorias: política, docência universitária, contradições e movimento foram tomadas como referência nesta tese.

O campo desta investigação concentra-se nos cursos de Licenciatura em História, ministrados na Unidade Universitária Cora Coralina (UnUGoiás) e na Unidade Universitária de Morrinhos (UnUMorrinhos), unidades acadêmicas da UEG.

As principais dificuldades para a realização da pesquisa foram a agenda e o cronograma da realização das entrevistas com os professores e a distância de 266 Km que separa as duas unidades.

Os sujeitos da pesquisa, escolhidos por amostra intencional, são professores(as) e alunos de dois cursos de Licenciatura em História ministrados na UEG (UnUs): Cidade de Goiás e Morrinhos. Essa opção deve-se ao fato de as unidades receberem estudantes de diferentes municípios e professores que vivem nas cidades ou partem da capital do Estado para nelas lecionar. A mobilidade de estudantes e professores permite que esses cursos tenham alunos e docentes de realidades sociais, culturais e políticas diferentes, o que os torna detentores de traços específicos e particularmente interessantes para a produção desta tese.

Encontram-se atuando como professores(as) no curso de Licenciatura plena em História da UnU de Goiás 16 professores, sendo seis efetivos e dez contratados temporariamente. No conjunto, quatro são especialistas, dez são mestres e dois são doutores. Registra-se o afastamento de um docente em tempo integral para cursar doutorado. São realizados no momento três projetos de pesquisa.

No mesmo curso da unidade de Morrinhos, são ao todo 14 professores(as), dos quais quatro são efetivos e dez são contratados, oito são especialistas, quatro são mestres, um é doutor e um é pós-doutor. Atualmente o colegiado também é responsável por três projetos de pesquisa em andamento.

Do universo de 30 professores(as), a amostra intencional foi composta por 15. Desses, dez são da Unidade de Goiás e 5 da unidade de Morrinhos. Assim, foram ouvidos 50% do conjunto total de professores das duas unidades.

Com relação à condição funcional dos ouvidos na pesquisa, oito são efetivos e sete são contratados temporariamente. Eles possuem diferentes regimes de trabalho junto à instituição, sendo que 12 encontram-se em tempo integral com 40 horas semanais, dois com regime parcial de 20 horas e apenas um possui dedicação exclusiva.

No que tange ao alunado do curso de História da UnU de Goiás, a instituição manteve 146 matrículas distribuídas nas quatro séries. Desses, 54 estudantes participaram da pesquisa sendo 21 matriculados no 1.º ano, 13 no 2.º, 14 no 3.º e seis no 4.º, dos quais 25 residem na cidade de Goiás e os outros 29 possuem domicílio em outras cidades. Os municípios citados e o respectivo número de alunos neles domiciliados foram: Mossâmedes (3), Mozarlândia (5), Faina (2), Inhumas (8), Taquaral de Goiás (2), Itaberaí (6), Goiânia (1), Deuslândia-Brazabranes (1) e Itapirapuã (1). Vale destacar que muitos desses estudantes moram na cidade em

que funciona a UnU para estudar, mas são provenientes de outras localidades onde ainda vivem seus familiares.

Na UnU de Morrinhos, 45 estudantes participaram da pesquisa, sendo quatro matriculados no 1.º ano, 18 no 2.º, 17 no 3.º e seis no 4.º, dos quais 20 residem na cidade de Morrinhos e os outros 25 possuem domicílio em outras cidades distribuídos da seguinte forma: Caldas Novas (6), Edealina (1), Água Limpa (4), Buriti Alegre (4), Piracanjuba (2), Pontalina (1), Rio Quente (1), Goiatuba (1) e Cromínia (3).

Ao todo foram registrados depoimentos de 99 estudantes das duas UnUs, todos do turno noturno. Assim, do total de 286 alunos dos cursos de História, a amostra intencional recaiu em 99 que correspondem a 34,6% do universo do alunado.

A revisão da literatura e o desenvolvimento da investigação permitiram organizar esta tese em cinco capítulos. O primeiro apresenta o campo empírico da pesquisa, destacando o histórico da Universidade Estadual de Goiás (UEG), e as Unidades Universitárias de Goiás e Morrinhos.

O segundo capítulo desenvolve um estudo acerca da UEG, com foco específico nos fundamentos e objetivos atribuídos ao ensino superior.

O capítulo três realiza a análise do compromisso com a formação política que orienta os(as) professores(as) dos cursos de Licenciatura em História da UEG.

O quarto capítulo estuda o processo de fragilização da dimensão política que atinge os(as) professores(as) do curso de História da UEG, priorizando a compreensão dos principais fatores dessa fragilização.

O quinto capítulo reúne considerações teóricas sobre os sentidos atribuídos à política na modernidade. Os referenciais mais importantes foram as análises de Marx (1980; 2006; 2007), Eagleton (1999), Aron (2005), Weffort (2006) e Arendt (2007a; 2007b; 2008).

Com este trabalho, espera-se contribuir com a ampliação dos referenciais sobre a identidade e o compromisso político do profissional da educação superior com ênfase naqueles que atuam nos cursos de Licenciatura em História, bem como disponibilizar esta tese para estudos a serem desenvolvidos na Universidade Estadual de Goiás.

CAPÍTULO I

UEG: CAMPO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o campo empírico da pesquisa. A atuação e a identidade do(a) professor(a) universitário dos cursos de Licenciatura em História, ministrados nas Unidades Universitárias de Goiás e de Morrinhos da Universidade Estadual de Goiás (UEG), são conduzidas no interior de uma realidade institucional historicamente definida que precisa ser conhecida.

1.1 A contextualização histórica do ensino superior em Goiás

Optou-se por reconstituir de forma sintética a evolução do ensino superior brasileiro a partir da proclamação da República no Brasil (15/11/1889) para contextualizar e privilegiar sua especificidade no Estado de Goiás.

Nas duas primeiras décadas do governo republicano, apesar de alguma euforia no plano das idéias políticas e pedagógicas e da homologação de novos preceitos constitucionais, a realidade educacional vivida no país durante os períodos anteriores permaneceu inalterada. As disposições da Constituição de 1891 estabeleceram à União a competência para fixar padrões para a escola secundária e superior, enquanto as das escolas primárias e técnico-profissional ficaram sob a competência dos Estados.

Para Nagle (1990, p. 266), essas determinações contribuíram para manter ao longo da primeira república o dualismo do sistema escolar brasileiro, materializado na convivência de dois tipos de escolas: “[...] as escolas de ‘elite’ – secundária e superior – e as escolas do ‘povo’ – primária e técnico-profissional”.

Assentadas no caráter elitista do ensino superior foram tomadas medidas na primeira república, por determinação de Benjamim Constant, ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Essas medidas visavam ao alargamento dos canais de acesso a esse nível educacional, e foram acompanhadas de iniciativas ao favorecimento da expansão de escolas superiores particulares até então pouco presentes no sistema educacional brasileiro. As autorizações estendiam-se tanto às instituições públicas quanto às particulares, como informa Cunha (2007).

O resultado de todo esse movimento expansionista foi a alteração quantitativa e qualitativa do ensino superior. Os estabelecimentos de ensino se multiplicaram e já não eram todos subordinados ao setor estatal nem à esfera nacional: os governos estaduais abriam escolas, assim como pessoas e entidades particulares (CUNHA, 2007, p. 157).

O autor informa que entre 1891 e 1910 foram criadas no Brasil 27 (vinte e sete) escolas superiores: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia, oito de Direito, quatro de Engenharia, três de Economia e três de Agronomia. No conjunto dessas medidas, é citada a criação do Curso Jurídico de Goyas que originou a da Faculdade de Direito. No Plano Diretor para Educação Superior no Estado de Goiás 2006-2015 (PDES-GO) consta que foi uma iniciativa no campo do ensino superior no Estado de Goiás datada de 1903, no governo de José Xavier de Almeida e foi instalada na capital do Estado, à época, denominada Vila Boa. Outras iniciativas sucederam-se: a fundação da Faculdade de Direito, a Escola de Pharmácia em 1916 e a de Odontologia, em 1922.

Essa expansão foi acompanhada de resistências e críticas à qualidade do ensino oferecido nos cursos de nível superior. Cunha (2007, p. 161) afirma que, premidos pela ideologia do bacharelismo, os jovens das classes dominantes e das camadas médias buscavam obter um diploma superior, qualquer que fosse. Assegura o autor que, como resultado das pressões, gradativamente ficava mais fácil o ingresso no nível superior. Uma das medidas tomadas para conter essa tendência foi a instituição dos processos seletivos de ingresso ao ensino superior (exames vestibulares), em 1911, como uma reação do Estado e da corporação acadêmica ao aumento quantitativo vertiginoso dos estudantes nas escolas superiores. Os exames vestibulares pretendiam recompor a qualidade do ensino pela exclusão dos candidatos sem domínio dos pré-requisitos para o ingresso. As corporações profissionais, defensoras do controle monopolista do mercado de trabalho, assumiram também o papel de deter a proliferação dessas escolas.

Em 1925, a restrição para o acesso ao ensino superior foi intensificada quando, durante o governo de Artur Bernardes, foi instituído o número máximo de vagas – *númerus clausus* – para cada curso. Se antes todos os candidatos aprovados nos exames vestibulares podiam se matricular, depois de 1925, tinham direito à matrícula somente os que obtinham as maiores notas, até completar o *número clausus* que pré-definia o número de vagas.

Entre as realizações educacionais do período, Brzezinski (1996, p. 23) enfatiza a criação das primeiras universidades brasileiras, com a de Manaus em 1909, a Universidade Livre do Paraná em 1912 e, na mesma data, a Universidade Particular de São Paulo². Todas nasceram por meio da reunião de cursos superiores isolados já existentes.

No mesmo contexto, Nagle (1990, p. 282) destaca o Decreto n.º 14.343, de 1920 que estabeleceu a criação da Universidade do Rio de Janeiro. Seu regimento foi aprovado no mesmo ano e definia como objetivos: a) estimular a cultura das ciências, b) estreitar entre os professores os laços de solidariedade intelectual e moral; c) aperfeiçoar os métodos de ensino. “[...] Simplificada e modesta a estrutura da primeira universidade oficial brasileira. Resultou da reunião de três faculdades tradicionais, sem qualquer medida de integração, cada uma conservando as suas características próprias”. Diante desse procedimento, as críticas foram imediatas:

Por essa e outras razões mereceu crítica incisiva correta: ‘A União, por decreto criou a Universidade do Rio de Janeiro, isto é, deu este nome a uma lei que modificou o ensino federal, criou alguns cargos novos, mexeu na organização burocrática e administrativa das escolas e julga ter resolvido o problema universitário’. (Resposta de Artur Nieva ao Inquérito de 1926) (NAGLE, 1990, p. 282).

Dourado (2001), ao dedicar estudos a esse mesmo tema, lembra que por força de uma influência francesa, os primeiros cursos criados a partir de 1808 eram isolados, tendência que foi historicamente preservada e por conseqüência contribuiu para o atraso da criação das universidades. Minas Gerais, no entanto, cria a sua universidade em 1927.

[...] pela lei n.º 956, de 1927, regulamentada pelo decreto n.º 7.921 do mesmo ano. A Universidade de Minas Gerais constituiu-se, como a federal, pela reunião da Faculdade de Direito, Escola de Engenharia, Faculdade de Medicina e Escola de Odontologia e Farmácia, existentes em Belo Horizonte. Seu objetivo: auxiliar a manutenção e desenvolvimento dos institutos a ela incorporados, estimular a cultura científica, promover o aperfeiçoamento do ensino, favorecer a solidariedade entre os corpos docentes e discentes, e concorrer para o engrandecimento intelectual e moral do Estado de Minas Gerais, em particular, e do Brasil, em geral (NAGLE, 1990, p. 281-282).

² “Em 1912, instalou-se, também, uma universidade particular em São Paulo, que não pode ser confundida com a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, pois a similitude entre elas está apenas no nome. Nela, todavia, funcionaram apenas os cursos de odontologia e de farmácia” (BRZEZINSKI, 1996, p. 23).

No final dos anos 1920, teve início um novo período: A República Nova (1930-1964). Difundia-se nessa época a idéia de que a sociedade, o Estado, a economia, a cultura e demais segmentos estavam diante de uma era de mudanças e de modernização. Para Chagas (1984, p. 40), a educação surge neste contexto como “[...] efeito e causa do mesmo processo de transformação econômico-social em que passamos de uma organização agrária, artesanal e pré-capitalista para a estrutura tecnológica e industrial”.

Chagas (1984) destaca a importância de situar o início dos anos 1930 no conjunto dos acontecimentos mundiais, enfatizando os efeitos da grande depressão de 1929 e suas conseqüências sobre a economia brasileira, resultando em uma maior intervenção do Estado e na adoção de uma política produtiva associada ao modelo de substituição das importações, mantida durante a Segunda Guerra Mundial e fortalecida nos anos posteriores.

O traço dominante, em todo o período, foi a progressiva burocratização do trabalho, com a paralela secularização da vida. O engenho, a fazenda e a pequena loja ou oficina, até então, permitiam formas de relacionamento direto e individual. Daí por diante, enquanto se ampliou a intervenção do Estado nos domínios sócio-econômicos, a fábrica tornou-se cada vez maior, ‘grande demais para que o patrão pudesse conhecer todos os empregados’; a loja evoluiu para o supermercado e o centro comercial; a habitação e o lazer massificaram-se; os controles sociais mecanizaram-se; e a vida, em suma coletivizou-se ao tempo em que os contatos se impessoalizaram (CHAGAS, 1984, p. 42).

Dessa forma, a educação inseria-se dentro de um amplo quadro de transformações históricas. Segundo Fausto (2000), os vencedores da Revolução de 1930 liderados por Getúlio Vargas logo se preocuparam com o problema da educação. Seu objetivo principal era o de formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada.

Nesse sentido, Beisiegel (1997, p. 383) destaca o processo de democratização das oportunidades de ensino.

[...] o significado maior das mudanças é inquestionável: a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis de ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade – ou, em outras palavras, o denominado processo de democratização do ensino – sem dúvida alguma aparece como o

elemento central nas mudanças então observadas. Sob o impacto desta democratização das oportunidades, em poucas décadas, o antigo ensino criado e organizado para atender as necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população.

A maior demanda por escolarização também incidia sobre o ensino superior e vários foram os fatores que se somaram para ampliar a procura pelo ingresso nesse nível de ensino.

No Brasil o processo de monopolização da economia ou de concentração de capitais e de controle de mercados, pelo qual as possibilidades de concorrência ficam cada vez mais limitadas, foi acelerado pela ação dos capitais externos e do Estado que, entre outras medidas, estabeleceu condições legais para a existência de empresas que tornavam inviáveis os pequenos negócios bem como manipulava condições de crédito, políticas de incentivos e subsídios. Pouco a pouco, um número reduzido de empresas garantiu a ocupação de espaços econômicos antes preenchidos por numerosas empresas industriais. A expansão e a fusão de grandes cadeias foram inviabilizando, progressivamente, os pequenos negócios ou iniciativas.

À medida que a monopolização avançava menos viável ficava o crescimento ou a sobrevivência dos negócios resultantes de investimentos da escala das camadas médias. Logo, essas tiveram estreitados seus canais de ascensão social pela reprodução do pequeno capital, constituído pela poupança, num negócio próprio na indústria, no comércio ou na prestação de serviços.

Diante dessa situação, as classes médias deslocaram suas esperanças e projetos em outra direção: a ascensão nas organizações de grandes empresas e na burocracia do Estado. A admissão e promoção nessas são, contudo, reguladas entre outros mecanismos, pelos requisitos educacionais. Para disputar a promoção tanto nas instituições públicas como nas empresas privadas, as camadas médias passaram a procurar os diplomas da educação superior como um requisito para sua postulação.

Essa maior demanda desencadeou importantes iniciativas em relação ao ensino superior público. Entre as ações, Dourado (2001, p. 34) destaca: “[...] a instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931, propiciando a criação de universidades, através da agregação de escolas isoladas, e a criação da UNE,

em 1938”. O Decreto nº 19 851 de abril de 1931, instituiu o estatuto que foi elaborado pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos e manteve sua vigência por trinta anos. Estabelecia padrões de organização do ensino superior e serviu de base para importantes iniciativas como a criação da Universidade de São Paulo em 1934³ e a do Distrito Federal em 1935.

Na avaliação de Dourado (2001), a estruturação das universidades desse segmento ocorreu de modo heterogêneo por força das distintas realidades vivenciadas pelos Estados da Federação.

Nepomuceno (1994) enfatiza que, nessa fase da história goiana no que diz respeito à arena educacional, muito estava por ser feito.

Praticamente tudo estava por ser feito no plano educacional quando as forças oligárquicas dissidentes chegaram ao poder. O índice de analfabetismo foi estimado, na época, em 86,3%. Em trinta, Goiás contava apenas com um jardim de infância e o ensino primário era restritamente difundido pelo interior do Estado, só funcionando em todas as modalidades na Capital. O Relatório de 33 apontou a existência de apenas seis estabelecimentos de ensino normal e três de ensino secundário [...]. O ensino jurídico ministrado pela Faculdade de Direito de Goyaz se encontrava interrompido desde 1926 (NEPOMUCENO, 1994, p. 55).

Um marco no desenvolvimento do ensino superior em Goiás foi a construção da nova capital em 1933 e a transferência definitiva da sede política do Estado da cidade de Goiás para a de Goiânia, por meio do Decreto n. 1.816 de 23/03/1937. A partir desse ato, as realizações foram lentamente implementadas.

A equipe de pesquisadores da Comissão de Assessoria da Avaliação Institucional (CAAI/UEG/2006) afirma em relatório que, sob a coordenação da Igreja Católica, foram fundadas em Goiás nos anos de 1940 a Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo, a Escola de Arquitetura e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

A década de 1950 foi marcada por intensos embates entre os defensores do ensino público e do ensino privado. Como resultante desse processo, criaram-se a Universidade Católica de Goiás (UCG) em 1959, pela iniciativa do arcebispo de Goiânia Dom Fernando Gomes dos Santos, e a Universidade Federal de Goiás

³ “O estatuto admitia duas formas de organização do ensino superior? A universidade, forma própria desse ensino, e o instituto isolado. A universidade poderia ser oficial ou livre. A oficial seria aquela mantida pelo governo federal ou pelo estadual. A universidade livre seria mantida por fundações ou associações particulares” (CUNHA, 2007, p. 263).

(UFG) em 1960 com a Lei nº 3.834, sob a liderança de Colemar Natal e Silva, diretor da Faculdade de Direito. Segundo Cordeiro (2010), a criação dessas IES seguiu o exemplo adotado na fundação das primeiras universidades brasileiras: integração de cursos já existentes.

A primeira universidade goiana foi fundada somente em 17 outubro de 1959, por iniciativa do Arcebispado de Goiânia, com apoio do governo federal. Surgiu, então, a primeira universidade da região Centro-Oeste do País, denominada Universidade do Brasil Central, depois Universidade de Goiás e finalmente Universidade Católica de Goiás. No ano seguinte foi fundada a Universidade Federal de Goiás (UFG), em decorrência da reunião de cinco escolas superiores então existentes em Goiânia: Faculdade de Direito, Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina (CAAI/UEG/2006).

A iniciativa do poder público foi fundamental para o surgimento das duas universidades em Goiás. O nascimento da Universidade do Brasil Central, posteriormente denominada Universidade Católica de Goiás, apesar de ser uma realização privada, não deixou de contar com o expressivo apoio governamental. Cordeiro (2010) informa que no seu projeto de criação estava prevista a doação pelo Estado de Goiás dos terrenos para construção do *campus* da universidade, o que se tornou uma realidade no momento em que o Estado doou áreas em torno da praça universitária para as Faculdades de Filosofia e Ciências Econômicas.

A década de 1960 foi marcada no Brasil por importantes transformações especialmente políticas por força da chegada dos militares ao poder em 1964. A partir desta data, processou-se a exclusão política da sociedade com um conjunto de esforços governamentais voltados para o controle político da sociedade civil. Brum (2000, p. 305) observa que foram gradativamente fechados os possíveis canais de acesso ao Estado para os seguimentos populares. Exerceu-se rigoroso controle sobre as universidades, os meios de comunicação e as manifestações culturais e artísticas. Iniciou-se, em nome da segurança nacional⁴, uma violenta

⁴ Alves (1989) identifica a origem da doutrina de segurança nacional no Brasil ainda no séc. XIX. No entanto, afirma que esta assumiu um contorno específico no séc. XX especialmente a partir do fim da Segunda Guerra Mundial. A doutrina foi difundida no Brasil pela atuação da Escola Superior de Guerra (ESG) e incorpora um abrangente corpo teórico constituído de elementos ideológicos associados ao contexto internacional marcado pela Guerra Fria. Visava legitimar a existência de um Estado autoritário com a capacidade de defender ou dar respostas eficazes frente à [...] ameaça do

desarticulação dos movimentos sociais de caráter popular, com intervenções em sindicatos, movimentos camponeses, organizações estudantis e demais entidades da sociedade civil. Na ótica de Brum (2000), o regime desenvolveu uma ação despolitizante viabilizando a centralização do poder.

O movimento sindical mais avançado tornou-se alvo do regime implantado. Fazendo uso de uma legislação sindical corporativa e repressora, líderes sindicais foram cassados e interventores foram nomeados em seus lugares. Pela força negava-se a luta de classes e promovia-se a desarticulação política dos trabalhadores. Em parte, é com base na opressão, no dismantelamento da organização sindical e na intensificação da exploração do trabalhador, silenciado e desmobilizado, que foi promovido o crescimento econômico conhecido como o “milagre brasileiro”.

Na análise de Ghiraldelli Júnior (2001, p. 169), o desenvolvimento econômico, sob o Capitalismo monopolista dependente, conduzido pelos governos militares, exigiu a implantação do que ele definiu como “paz social”. O autor explica a expressão como sendo o “[...] aniquilamento das organizações e canais de participação populares capazes de influir em decisões governamentais”.

A educação é uma das primeiras a sofrer com mudanças de governos ou regimes políticos e, nesse sentido, as universidades, pela possibilidade de promover a formação cultural, científica e política, passaram a ser especialmente alvo da atenção dos militares. Logo após a implantação do Regime Militar e ainda no mês de abril de 1964, o Ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda tomou medidas para introduzir nas universidades a presença dos IPMs (Inquéritos Policial-Militares)⁵, que serviam como instrumentos de investigação das atividades de funcionários civis e militares de qualquer nível administrativo e visavam identificar possíveis envolvidos com atividades consideradas subversivas: “[...] Uma Comissão Especial de Investigação Sumária (CEIS) composta de professores, reitores e

comunismo internacional e seus aliados internos” (BRUM, 2000, p 302).

⁵ “A simples acusação num IPM bastava para desencadear uma série de perseguições que podiam incluir prisão e tortura. É extremamente difícil levantar o número de pessoas que foram envolvidas nas centenas de IPMs. Os dados estão dispersos no *Diário Oficial da União* e nos diferentes similares estaduais e municipais. Considerando-se que na época o Brasil tinha 22 Estados e mais de 3.500 municípios, e que os IPMs foram instalados em todos os órgãos burocráticos e instituições de ensino do governo e em empresas estatais ou paraestatais, torna-se praticamente impossível a coleta de informações completas” (ALVES, 1989, p. 58).

funcionários indicados pelas autoridades foi instalada em cada universidade para levar a efeito os expurgos” (ALVES, 1989, p. 67).

As universidades foram transformadas em espaços vigiados, vítimas do cerceamento da liberdade e, em alguns momentos, presenciaram situações de “caça às bruxas” com a cassação de professores e a expulsão de alunos. Como exemplos de intervenção direta sobre as universidades, Mathias (2004) menciona o exemplo da Universidade Federal da Paraíba, onde o professor Moacyr Porto foi substituído pelo comandante da Guarnição Federal de João Pessoa, coronel Arthur Candal da Fonseca (abril de 1964), ou da Universidade Federal de Minas Gerais, para a qual foi nomeado o coronel Expedito Orsi Pimenta, em substituição ao professor Aluísio Pimenta (julho de 1964). Na Universidade de São Paulo (USP), vários professores foram cassados, entre eles o físico Mário Schenber e Aloysio Teixeira, aposentados compulsoriamente pelo AI-5⁶.

Na mesma linha, Alves (1989) destaca a invasão da Universidade de São Paulo por tropas militares, a quase destruição completa da sua Faculdade de Filosofia, a relação pretendida de expurgos a serem realizados na UFMG com o nome de mais de quatrocentos professores (o que por oposição da categoria docente não se efetivou por completo) e o caso de maior evidência: a intervenção na UnB.

Durante o governo de João Goulart, a Universidade de Brasília tivera ação pioneira no sentido de harmonizar seu currículo às necessidades de uma sociedade em desenvolvimento. Os militares consideraram o currículo subversivo e de inspiração comunista. Por isso, o total desmantelamento da Universidade de Brasília e sua reformulação eram objetivo prioritário dos grupos que tomaram o poder em 1964. Um dia apenas após o golpe, tropas invadiram a universidade, prendendo professores e todos os membros de organizações estudantis que estavam no prédio (ALVES, 1989, p. 67).

As duas décadas, que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, foram pautadas, em termos educacionais,

⁶ Os Atos Institucionais, correspondiam a decretos jurídicos de caráter centralizador e autoritário, que se sobrepunham à Constituição Federal. Eles eram justificados como decorrência do exercício do poder constituinte, alcançado, segundo os argumentos dos militares pela força da revolução. O mais importante deles foi o AI-5 de 1968 que entre outras medidas atribuía ao presidente o poder de fechar o Congresso, as Assembléias Legislativas e as Câmaras Municipais, cassar mandatos, suspender os direitos políticos de qualquer pessoa, decretar estado de sítio. Além disso, suspendia o direito de *habeas-corpus* para crimes político se privava o Poder Judiciário de certas garantias, submetendo-o ao Poder Executivo.

pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante e tecnicismo pedagógico. O cientificismo, o conteudismo e o discurso da neutralidade pedagógica foram largamente difundidos em prejuízo da possibilidade de uma educação voltada para a conscientização política.

Para Germano (1993), o controle militar sobre o Estado implica uma determinada forma de dominação e, por conseguinte, de atuação prática em diversos campos da vida econômica, social e política do país.

Dentro dessa perspectiva, o autor buscou sintetizar alguns dos principais traços que marcaram a política educacional do Regime Militar, apontando as seguintes características: a) controle político-ideológico da educação escolar em todos os níveis; b) estabelecimento de uma relação direta e imediata entre educação e produção capitalista; c) incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital; d) descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando na prática o discurso de valorização da educação escolar bastante difundido na época.

Uma vez instaurado o governo Castelo Branco em 1964, desencadeou-se a repressão ao movimento estudantil e, mais ainda, ao movimento operário. “[...] Se, em relação aos políticos, o processo de aniquilamento começou pela cassação dos direitos políticos, em relação aos estudantes e aos operários a prisão e a morte não foram fatos raros” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 171).

As manifestações estudantis foram severamente reprimidas. Germano (1993, p. 114) narra que, no dia seguinte ao golpe de 1964, a sede da UNE (União Nacional dos Estudantes) no Rio de Janeiro foi invadida e incendiada e que, em novembro do mesmo ano, a Lei Suplicy colocou a UNE e as Uniões Estaduais de Estudantes (UEEs) na ilegalidade e criou novos órgãos de representação estudantil atrelados às autoridades governamentais. O interesse do governo era, segundo o autor, aniquilar a tradicional capacidade de luta do movimento estudantil organizado tentando coibir o potencial crítico e contestador dos estudantes.

Destacando resumidamente os principais momentos de reação dos estudantes, Germano (1993) enfatiza os anos de: 1) 1966, quando se esboçaram maiores movimentos contra o autoritarismo; 2) 1967, momento em que começaram as mobilizações contra os acordos MEC-USAID e outros aspectos da política educacional, como a privatização do ensino e 3) 1968, quando das grandes

mobilizações promovidas nas principais cidades do país, com destaque para a passeata ocorrida em 28 de março, dia do sepultamento do estudante Edson Luis, morto pela polícia, e a passeata dos 100.000 (cem mil) em junho, ambas realizadas no Rio de Janeiro.

Mesmo submetidos à repressão, os estudantes insistiam na bandeira da reforma universitária que representava uma das propostas contidas no plano de reformas do governo de João Goulart. Dentre as principais reivindicações, encontrava-se o aumento do número de vagas oferecidas pelas universidades e faculdades, em outras palavras, maior democratização do acesso ao ensino superior. Ghiraldelli Júnior (2001) considera que os estudantes e professores subestimaram a capacidade de movimentação rápida por parte das autoridades no sentido de se adiantar às aspirações dos grupos interessados e propor medidas capazes de desmobilizar a organização da sociedade civil.

No contexto do movimento pela Reforma Universitária encabeçada pela UNE, foram realizados dois Seminários Nacionais, sendo o primeiro em maio de 1961 em Salvador e o segundo, em Curitiba, em março de 1962. Como resultado, foram elaboradas duas cartas de sugestões que, em geral, coincidiam com as demandas de modernização do ensino superior. A partir da investigação de Germano (1993), é possível resumir as propostas da seguinte forma: 1) organização do regime departamental; 2) instituição do trabalho docente e discente em tempo integral; 3) extinção da cátedra vitalícia; 4) estruturação da carreira do magistério a partir de cursos de pós-graduação; 5) remuneração justa para os professores e assistência ao estudante; 6) garantia da autonomia universitária e ainda, 7) a matrícula por matéria em substituição ao regime seriado.

Com o desmantelamento das entidades de representação da sociedade civil, a universidade tornou-se, rapidamente, um pólo de resistência ao regime ditatorial. O governo Costa e Silva percebeu que as medidas policiais não eram suficientes para conter a onda de protestos e, antecipando-se à organização dos grupos interessados em mudanças, criou o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) por meio do Decreto 62.977 em 02/07/1968.

O general Costa e Silva designou pessoalmente os membros do GTRU. O grupo formou-se com os nomes de Roque Spencer Maciel de Barros, Valnir Chagas, Newton Sucupira, Fernando Ribeiro do Vale, Fernando Bastos de Ávila e João Paulo dos Reis Velloso.

Foram nomeados também dois estudantes que, obviamente, se recusaram a participar (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 172).

Todo o aparato repressivo, montado pelos integrantes do pacto político autoritário para maior exploração da força de trabalho e aceleração do processo de concentração do capital, passou também a servir para colaborar com a centralização das decisões nas diversas áreas ministeriais, em especial na educação. De fato, foram de órgãos centralizados e fechados que nasceram o que o autor chamou de “[...] monstruosidades legislativas” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 170) consubstanciadas nas Leis 5.692/71 e 5.540/68.

A concepção de reforma universitária expressa pelo grupo de trabalho, propunha fundamentalmente a racionalização das atividades universitárias a fim de lhes conferir maior eficiência e produtividade, constituindo preocupação básica a transformação da universidade num centro de preparação técnico-profissional. Esse conjunto de medidas com relação à estrutura universitária visava atender a dois aspectos: o da massificação do ensino superior e o da preservação daquilo que o Relatório denomina alta cultura.

[...] O relatório vai demonstrar a preocupação do grupo de trabalho em resolver esse impasse: ‘De um lado a universidade não pode fugir à contingência de absorver o fluxo crescente de candidatos, conforme o ideal democrático, de outra parte para ser fiel a uma de suas dimensões essenciais há de contribuir para a manutenção da alta cultura que permanece o privilégio de alguns’ (SOUZA, 1981, p. 157).

Assim, as medidas relativas à organização didático-administrativa visavam principalmente atender o problema da ampliação das vagas, ficando por conta do ensino de pós-graduação a seletividade e a preservação dos níveis mais altos de conhecimento.

O Projeto Presidencial da Reforma Universitária entrou no Congresso na condição de ser discutido em regime de urgência (40 dias), caso contrário seria aprovado por decurso de prazo. Foi destacada a atuação do deputado Mário Covas, líder do MDB na Câmara dos Deputados, na tentativa de tentar denunciar que a reforma estava sendo enfiada “goela abaixo” do Parlamento. Em 28 de novembro de 1968, foi decretada pelo Congresso Nacional a Lei 5.540 modificando a estrutura do ensino superior do País.

Ao enfatizar as mudanças instituídas pela Reforma Universitária, Germano (1993) as expõe de forma sistematizada: 1) introdução da estrutura departamental e extinção da cátedra; 2) adoção do sistema de créditos por disciplina e periodicidade semestral; 3) divisão do curso de graduação em duas partes, um ciclo básico e um ciclo profissional; 4) introdução da dedicação exclusiva no regime de trabalho dos professores; 5) definição das funções de ensino e pesquisa como indissolúveis no ensino superior.

Na interpretação do autor, a Reforma Universitária assimilou em grande parte as demandas estudantis. No entanto, chama a atenção para o fato de que tal assimilação não significa a continuidade do projeto anterior, ao contrário, “[...] ela representou a sua liquidação. A Reforma incorporou a estrutura e tentou inviabilizar um projeto de universidade crítica e democrática” (GERMANO, 1993, p. 123). As medidas encabeçadas pelos militares priorizaram uma concepção de universidade como empresa, voltada basicamente para a formação de técnicos a serem incorporados no sistema produtivo, atendendo a um ideal de desenvolvimento econômico. Desde então, priorizou-se um modelo de ensino superior, que ainda hoje persiste, não como formador de cidadania, mas de profissões exigidas pelo mercado.

Em síntese, a universidade-empresa deve ser freqüentada para se aprender uma profissão e não para se fazer política. Promove-se, dessa forma, um processo de despolitização do espaço acadêmico e dos agentes nele envolvidos, como os alunos e, especialmente, os professores universitários.

Esse cenário foi agravado em fevereiro de 1969 com a publicação do Decreto-Lei nº 477, também chamado de “AI5 das universidades” em referência ao Ato Institucional nº 5, considerado a medida jurídica mais severa do período militar. O Decreto nº 477 foi um ato legal baixado pelo então presidente Artur da Costa e Silva, e definia as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. O Decreto manifestava a noção de infração disciplinar da seguinte forma:

Art.1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:
I - Alicie ou incite a deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens, tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;

IV - Conduza ou realiza, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

Na prática, o Decreto n.º 477 punia professores, alunos e funcionários de universidades acusados de subversão ao regime com expulsão. O processo a que se submetia o acusado era sumário. Os professores atingidos ficavam impossibilitados de trabalhar em outra instituição educacional por cinco anos, ao passo que os estudantes ficavam proibidos de cursarem qualquer universidade por três anos. Os parágrafos do artigo citado estabeleciam as punições, a saber:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza pelo prazo de cinco anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento e a proibição de se matricular em qualquer outro estabelecimento de ensino por prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator for beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada do território nacional.

O processo a que se submetia o acusado era sumário, com prazo de 20 dias para ser concluído, e realizado por um funcionário ou empregado do estabelecimento de ensino nomeado pelo dirigente da instituição. Uma vez citado, o apontado tinha 48 horas para apresentar sua defesa; quando se tratava de vários acusados, o prazo era ampliado para 96 horas. Até o julgamento, o indicado era suspenso de seu cargo, função ou emprego, ou, se fosse estudante, proibido de frequentar as aulas. Recebido o processo, o dirigente do estabelecimento deveria proferir sua decisão fundamentada em quarenta e oito horas. A norma vigorou até 1979, quando foi revogada pela Lei da Anistia.

Os defensores do privatismo na educação foram beneficiados pelos militares que desaceleraram o crescimento da rede pública de ensino. “[...] As verbas públicas destinadas ao ensino deveriam ser transferidas às escolas particulares que, então, se encarregariam da escolarização das crianças e dos jovens” (CUNHA; GÓES, 1989, p. 42).

No tocante ao conjunto das políticas de incentivo ao capital privado, os autores enunciam que foi no ensino superior que a acumulação de capital no campo da educação se fez de forma mais intensa.

Que grande ou média cidade brasileira não conhece o caso de um colégio particular de 1.º ou 2.º graus que começou abrigando um curso superior nos horários e salas disponíveis e viu esse curso crescer e se multiplicar até virar uma grande faculdade, com vários cursos? Ou mesmo uma universidade? Fato semelhante ocorreu com cursinhos pré-vestibulares, que, movidos pelos lucros que tiveram, cresceram ‘para cima’, instalando faculdades, e ‘para baixo’, abrindo cursos regulares de 1.º e 2.º graus. Existem ‘organizações educacionais’, nascidas de cursinhos pré-vestibulares, que já anunciam a ‘integração vertical’ de sua mercadoria: do pré-escolar à faculdade (CUNHA; GÓES, 1989, p. 49).

Os pesquisadores citam o caso do Colégio Piedade, na cidade do Rio de Janeiro, que abrigou uma Faculdade de Filosofia, com a proteção do regime militar. Com a ampliação e diversificação dos cursos superiores, incorporação dos imóveis vizinhos, construção de grandes prédios que hoje é uma das maiores universidades do país: a Universidade Gama Filho.

Com relação à expansão do ensino superior privado no quadro das iniciativas do Estado pós-1964, Germano (1993) destaca o relatório de Rudolph Atcon.

O relatório encomendado pelo MEC ao professor norte-americano Rudolph Atcon, concluído em 1966. A principal contribuição de Atcon diz respeito ao aspecto privatizante da política universitária do Regime. Em seu relatório ele afirma explicitamente: ‘Um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileira, o meu entender, tem que implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não de serviço público. Porque é um fato inegável que uma universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública’ (Atcon, 1966:82, apud GERMANO, 1993, p. 123).

O aumento da procura pelo ensino superior nos anos 1960-1970, ao mesmo tempo em que o governo federal inibia o crescimento das universidades públicas e gratuitas, fez com que aumentasse enormemente a demanda pelo ensino particular pago. “[...] O governo recebia muito bem esse crescimento das escolas particulares, pois isso facilitava sua desobrigação para com a manutenção do ensino público e gratuito” (CUNHA; GÓES, 1989, p. 49).

O Conselho Federal de Educação (CFE), do MEC, facilitava a autorização dessas instituições, “[...] com isso, as matrículas no ensino superior público que, em 1964, representavam cerca 75% do total, em 1984 só conseguiram abranger 25%, já que o crescimento das vagas foi resultado da multiplicação das faculdades particulares” (CUNHA; GÓES, 1989, p. 49). Souza (1979, p. 180) declara que dados comparativos entre 1960 e 1970 indicam que o ensino público baixou de 57,2% a 49%. Esse fenômeno repetiu-se durante os governos eleitos posteriores à ditadura (José Sarney, Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso), embora tenha sido extinto o CFE e tenha sido criado o Conselho Nacional da Educação (CNE).

De acordo com a exposição de Cunha (1979, p. 201), os critérios para autorização e reconhecimento das escolas superiores particulares foram afrouxados, permitindo que estas, responsáveis por 40% das matrículas, em 1962, reunissem 60% dos estudantes, em 1973. Um bom exemplo de afrouxamento foram os estatutos de escolas superiores que, então aprovados, exigiam pouca frequência às aulas, permitindo sua concentração em dois ou três dias na semana surgindo e criando, em conseqüência, o que o autor definiu como “[...] faculdades de fim-de-semana”. Somente durante o ano de 1972, o Conselho Federal de Educação autorizou o funcionamento de mais de cem novas escolas superiores que, se somadas aos cursos autorizados a funcionar em escolas já existentes, prometiam a oferta de mais de 30 mil vagas na 1.^a série⁷.

⁷ “Semelhantemente aos movimentos de luta pela universalização da Educação Básica, intensificaram-se os em favor do Ensino Superior público no Brasil. Tais reivindicações da sociedade brasileira remontam à década de 1950, com maior demonstração no final da década de 1960, pelo movimento estudantil contra os excedentes e o *‘numerus clausus’*. A ‘solução’ dada a este e aos demais ‘problemas’ sócio-culturais e econômicos que grassavam pelo País, foi o golpe militar de 1964 e a Reforma do Ensino Superior Lei (5.540/68) que estimulou e legitimou a privatização do ensino de 3º Grau no Brasil, depois de 1996 (LDB 9.394) com vertiginosa e desordenada expansão do Ensino Superior, atingindo, em 2005, no Brasil, um total de 2.165 IES, sendo 231 públicas contra 1934 privadas e, em Goiás apenas 8 públicas contra 58 privadas, no conjunto de 66 IES” (CAAI/UEG/

Diante desse quadro nacional, os dados da CAAI/UEG/2006 indicam que, nas décadas 1960-1970, prevaleceu em Goiás a criação de faculdades isoladas.

Na contramão da lógica expansionista verificada no país na década de 1960, Goiás registra pequena expansão restrita a criação de uma faculdade privada (Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão), em Anápolis, e duas públicas (Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis – FACEA e Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás – Esefego). Na década de 1970, após a aprovação da reforma universitária de 1968, a UFG e a UCG buscam a sua reorganização visando atender aos dispositivos da referida legislação. Nesse período, a criação de novas IES não foi significativa no Estado. Vale registrar, contudo, a criação da primeira fundação municipal de ensino superior do Estado, no município de Rio Verde em 1973 (PDES/GO/2006-2015).

Além da UCG e da UFG, havia em Goiás em 1979 nove IES isoladas, sendo cinco particulares, três estaduais e uma municipal. Diferentemente das duas décadas anteriores, marcadas por poucas iniciativas, a década de 1980 vivenciou em Goiás um processo de expansão da educação superior assinalado pela interiorização, sobretudo, nas regiões Sul, Sudeste, Sudoeste e Oeste Goiano, por meio da criação de novas autarquias estaduais, fundações municipais⁸, instituições isoladas de educação superior privadas e pela implantação dos *campi* avançados UFG nas cidades de Catalão e de Jataí.

A expansão e interiorização do ensino superior em Goiás deveram-se à busca de integração e de desenvolvimento dos municípios que, impulsionados por pressões das mais diversas e, tendo em vista a criação de mecanismos pragmáticos capazes de tornar o município mais atrativo aos investimentos, buscaram melhorar a qualidade de vida, ampliar a oferta de serviços e outros (PDES-GO/2006-2015).

Com referência à expansão e à interiorização do ensino superior no Estado, houve, segundo o PDES-GO/2006-2015, uma variável significativa que foi a política de criação, pelo Governo do Estado, de faculdades por meio do regime jurídico autárquico. A instituição de atos de criação de autarquias estaduais estimulou

2006).

⁸ “Nos municípios goianos, por meio de fundações, foram criadas e ou consolidadas as seguintes IES: Fundação do Ensino Superior de Rio Verde (FESURV); Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (FIMES); Fundação Educacional de Anicuns (FEA); Fundação de Ensino Superior de Goiatuba (FESG); Fundação de Ensino Superior de Itumbiara (FESIT); Fundação Educacional de Catalão (Centro de Ensino Superior de Catalão); Fundação Educacional de Jataí (FEJ) (Centro de Ensino Superior de Jataí); Fundação Educacional de Luziânia” (PDES/GO/2006-2015).

política e, ideologicamente, a ação dos municípios, contribuindo, significativamente, para a criação de uma estrutura de ensino superior fundacional em alguns municípios como sinônimo de prestígio, desenvolvimento e avanço tecnológico. A UFG, em parceria com os municípios de Catalão e Jataí, nos anos de 1980, também interiorizou os seus cursos.

Essa expansão nem sempre foi feita com planejamento qualitativo e esteve acompanhada por pressões sociais e barganhas políticas. Baldino (1991) indica que esse processo é resultado não de aspirações populares, mas de pactos político-eleitorais e de articulações do empresariado interiorano com as Prefeituras Municipais.

Dourado (2001) expõe um quadro de transformação econômica e social presenciado em Goiás na primeira metade da década de 1980 no qual inclui um acelerado ritmo de crescimento demográfico e urbanização, ampliação da escolaridade básica, maior dinamismo dos diferentes setores econômicos com a ampliação do PIB e a maior integração com os Estados limítrofes.

Dados do Anuário Estatístico do Brasil do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) analisados no trabalho de Maia (1986) mostram o acelerado crescimento populacional de Goiás entre 1940 e 1980. Acompanhando esse processo, constata-se um movimento de concentração demográfica nos espaços urbanos. A população que em 1940 era de 826 414 habitantes passou em quatro décadas para 3 865 462.

O êxodo rural não foi capaz de impedir, no período citado, o crescimento da população no campo, no entanto, houve uma ampla inversão dos dados demonstrando a intensidade dos processos migratórios em direção às cidades. Essas informações podem ser constatadas no Quadro 1.

Quadro 1. População urbana e rural de Goiás – residente 1940/50/60/70/80

Discriminação	População				
	1940	1950	1960	1970	1980
Urbana	142.110	245.667	575.325	1.237.108	2.403.224
Rural	684.403	969.254	1.337.964	1.701.569	1.462.238
TOTAL	826.414	1.214.921	1.913.289	2.938.677	3.865.462

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil-FIBGE/Censo Demográfico/GOIÁS – 1980

O maior dinamismo das atividades econômicas citado por Dourado (2001) também pode ser verificado nos dados sistematizados por Maia (1986). No plano da agricultura, o autor destaca a expansão de produtos como o arroz, laranja, tomate, feijão, milho, banana, alho, café e outros. No conjunto dessas atividades, as que melhor exemplificam o quadro expansionista são: a cana-de-açúcar e a soja. O cultivo desta foi iniciado em Goiás apenas em 1969 e a partir daí ocorreu um salto produtivo. Acompanhando a expansão agrícola, as atividades pecuaristas também vivenciaram vigorosa expansão, incluindo Goiás como um dos principais centros dessa atividade no cenário brasileiro.

Aos números que expressam o desenvolvimento econômico no setor primário são acrescentados dados reveladores da ampliação das atividades industriais e terciárias. O mais interessante é observar como o rápido crescimento da vida urbana estimulou as atividades comerciais e de serviços, inclusive educacionais, predominantemente disponibilizados nas cidades, a exemplo do ensino superior.

Quadro 2. Participação relativa dos setores econômicos

Anos	Primário	Secundário	Terciário	R. Interna
1939	70,36	5,78	23,86	100,00
1949	58,34	7,14	34,52	100,00
1959	59,15	5,60	35,25	100,00
1969	50,50	6,07	43,43	100,00
1970	31,80	17,90	50,30	100,00
1980	20,30	18,90	60,80	100,00
1981	20,20	19,00	61,00	100,00
1982	20,00	19,10	61,10	100,00

Fonte: FIEG/GOIÁS – 1986

Mesmo que ainda existissem situações de profunda miséria, experimentavam-se ideais de crescimento, progresso e desenvolvimento econômico que se confrontavam com o *déficit* no ensino superior. A maior diversidade econômica, o crescimento da população e da vida urbana e a ascensão de vários municípios do interior do Estado compõem um conjunto de fatores que fomentaram o interesse da população pela interiorização do ensino superior.

Para Dourado (2001), a década de 1980 foi um período marcado pelos esforços de consolidação das universidades estaduais em vários estados. Ao mesmo tempo, iniciavam em Goiás debates sobre a possível criação de uma IES

estadual, já tratada como objeto de programas eleitorais. A realização inicial desse projeto deu-se com a fundação da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) pelo Decreto n. 33.555/1990. Não houve a incorporação das faculdades isoladas à UNIANA.

Nos anos de 1990, a interiorização do ensino superior em Goiás foi gradativamente afirmada por iniciativas municipais, estaduais e federais, como também por empreendimentos privados, em sua maioria mediados por acordos políticos. Esse processo foi legitimado por argumentos que enfocam a educação superior como fator de dinamização da economia regional e de conseqüente integração desta ao mercado; de progresso e desenvolvimento técnico e científico; de *status* e prestígio, especialmente político partidário; de consolidação e desenvolvimento de cidades do interior. Em síntese, um discurso associado a um ideal de modernização e de desenvolvimento regional. O Estado dispunha, em 1991, de 31 instituições de ensino superior, sendo três universidades: UCG, UFG e UNIANA; nove autarquias estaduais⁹; onze faculdades municipais¹⁰ e nove instituições isoladas de ensino superior privadas¹¹.

A expansão teve o predomínio da iniciativa privada e, de acordo com PDES-GO/2006-2015, a natureza pública das instituições não garante, por si, o seu caráter público e gratuito. “[...] A adoção de figuras jurídicas fundacionais por estas instituições, sob o argumento da agilidade e ruptura com a estrutura burocratizante das IES, resultou, em muitos casos, num processo de clara privatização do público”.

⁹ “Faculdade de Filosofia Cora Coralina, no município de Goiás; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; Escola Superior de Educação Física em Goiânia; Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, no município de Formosa; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; e Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis” (DOURADO, 2001, p. 66-67).

¹⁰ “Faculdade de Ciências Humanas de Anicuns; Faculdades Integradas do Planalto Central, no município de Luziânia; Faculdade de Administração de Mineiros; Faculdade de Filosofia de Rio Verde; Escola Superior de Ciências Humanas de Rio Verde; Escola Superior de Ciências Agrárias de Rio Verde; Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itumbiara; Faculdade de Ciências Agrárias de Itumbiara; e Faculdade de Administração de Itumbiara” (DOURADO, 2001, p. 66-67).

¹¹ “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Vale do São Patrício, no município de Ceres; Faculdade de Odontologia João Prudente, no município de Anápolis; Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, no município de Anápolis; Faculdade de Direito de Anápolis; Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, no município de Goiânia; sociedade Objetivo de Ensino Superior, no município de Goiânia; Centro de Ensino Superior de Jataí; e Centro de Ensino Superior de Catalão” (DOURADO, 2001, p. 66-67).

As fundações municipais cobram mensalidades dos estudantes, isto é, elas não são gratuitas.

Entre os possíveis referenciais do predomínio da iniciativa privada ao longo dos anos 1990 no ensino superior brasileiro, destacam-se os dados estatísticos do INEP/MEC. Em 1998, eram 6.950 (seis mil novecentos e cinqüenta) cursos e, no ano de 2002, já somavam 14.339 (quatorze mil trezentos e trinta e nove). Nesse período foram abertos, em média, 1.490 (mil quatrocentos e noventa) cursos por ano, 124 (cento e vinte e quatro) ao mês e 4 (quatro) a cada dia, demonstrando, uma expansão assustadora, nem sempre com garantia de boa qualidade. O crescimento desses cursos pode ser verificado na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1. Distribuição Percentual do Número de Cursos, por Categoria Administrativa – Brasil 1991-2007

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1991	4.908	2.139	43,6	2.769	56,4
1992	5.081	2.244	44,2	2.837	55,8
1993	5.280	2.293	43,4	2.987	56,6
1994	5.562	2.412	43,4	3.150	56,6
1995	6.252	2.782	44,5	3.470	55,5
1996	6.644	2.978	44,8	3.666	55,2
1997	6.132	2.698	44,0	3.434	56,0
1998	6.950	2.970	42,7	3.980	57,3
1999	8.878	3.494	39,4	5.384	60,6
2000	10.585	4.021	38,0	6.564	62,0
2001	12.155	4.401	36,2	7.754	63,8
2002	14.399	5.252	36,5	9.147	63,5
2003	16.453	5.662	39,2	10.791	65,5
2004	18.644	6.262	28,0	12.382	66,4
2005	20.407	6.191	6,5	14.216	69,6
2006	22.101	6.549	15,1	15.552	70,3
2007	23.488	6.596	17,0	16.892	71,9

Fonte: MEC/INEP/DEED/2009

É possível confirmar, com base nos dados, que a expansão ocorreu principalmente na rede privada. Colossi, Consentino e Queiroz (2001) afirmam que, nas raízes da expansão do ensino superior, predominam critérios para atender às demandas do mercado, portanto, prevalecem critérios utilitaristas. Ocorre, assim, a comercialização do ensino superior, com a oferta de cursos que visam a atender necessidades imediatas do mercado, deixando para trás a formação cultural e humanística, uma das funções da educação superior. É possível perceber que essa

realidade acompanhou uma tendência associada ao desenvolvimento e à adoção de políticas ligadas ao neoliberalismo e à globalização.

Em 1998, cada estabelecimento tinha em média sete cursos; em 2002, já havia cerca de nove por IES. Neste período, foram criadas 664 (seiscentos e sessenta e quatro) novas instituições.

Os números do INEP demonstram um lento crescimento das IES públicas, o que pode ser constatado no Quadro 3:

Quadro 3. Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil

Anos	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1990	918	55	83	84	696
1993	873	57	77	87	652
1995	894	57	76	77	684
1998	973	57	74	78	764
1999	1.079	60	72	60	905
2000	1.180	61	61	54	1.004
2001	1.391	67	63	53	1.208
2002	1.637	73	65	57	1.442
2003	1.859	83	65	59	1.652
2004	2.013	87	75	62	1.789
2005	2.165	97	75	59	1.934
2006	2.270	105	83	60	2.022
2007	2.281	106	82	61	2.032

Fonte: MEC/INEP/DEED/2009

Colossi, Consentino e Queiroz (2001) caracterizam como oportunista a fase de expansão do ensino superior nas últimas décadas, incentivada pela crescente demanda e pelas facilidades propiciadas pelo governo aos projetos de investimento em ensino superior. De acordo com os autores, essas instituições surgem pelo interesse de atuação em áreas geográficas economicamente atrativas para o empreendimento em questão.

Em Goiás, de acordo com a CAAI/UEG/2006, a criação da UEG em 16/04/1999 por meio da Lei n. 13.456 foi resultado de um forte movimento de lutas sociais iniciadas na década de 1950 e intensificadas ao longo dos anos 1980 e 1990 para a criação de cursos no interior do Estado, atendendo a heterogeneidade do Estado assim como as diferentes forças políticas em atuação.

A implantação da UEG acaba por empreender políticas públicas para a expansão e interiorização do Ensino Superior Estadual em Goiás, ainda que na contramão da prática vigente e das exigências das políticas públicas definidas pelo neoliberalismo, que defende a privatização desse nível de ensino (CAAI/UEG/2006).

Diante do quadro privatista, a CAAI/UEG/2006 informa que o investimento no ensino superior público em Goiás foi fruto de esforços e lutas sociais.

Os Movimentos Sociais, tanto de professores quanto de alunos, em prol da interiorização do Ensino Superior, evidenciam-se por meio do I e II Seminários sobre a expansão do Ensino de 3º Grau, organizados em 1986 e 1987 pela Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás (DEMEC). Também, a União Estadual dos Estudantes (UEE), na década de 1980, debate e luta pela criação de uma universidade “multicampi” (CAAI/UEG/2006).

A UEG aparece como uma alternativa, que acompanha a interiorização, como também uma opção de ensino superior público e gratuito. Sua fundação foi uma iniciativa de confronto à política neoliberal de privatização do ensino superior, enfaticamente presente nos anos 1990 e volta-se para ampliação de oportunidades educacionais, a democratização da cultura e da pesquisa científica e tecnológica e a valorização dos profissionais da educação.

1.2 Universidade Estadual de Goiás: criação e desenvolvimento

Em consulta à pesquisa histórico-documental elaborada pela CAAI da UEG 2006, essa IES nasceu da transformação da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação das Instituições de ensino superior (IES) isoladas, distribuídas pelo interior do Estado, mantidas pelo poder público estadual. Por força da Lei Estadual no 13.456, de 16 de abril de 1999, a UEG foi vinculada à Secretaria Estadual de Educação e posteriormente foi vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás por força do Decreto no 5.158, de 29/12/1999. A UEG vincula-se normativamente ao Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) e foi organizada como uma universidade *multicampi*, tendo como sede central o *campus* da antiga UNIANA.

O atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2010/2019) da UEG apresenta a universidade usando o seguinte quadro como recurso:

Quadro 4. Dados de identificação da UEG

Nome completo da instituição e sigla	Universidade Estadual de Goiás
Natureza jurídica	Pessoa Jurídica de Direito Público Interno – Estadual
Vinculação	Governo do Estado de Goiás / Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás
Normativos de criação, definição de competências e estrutura organizacional e respectiva data de publicação no Diário Oficial	Criação – Lei N. 13.456, de 16/04/1999, e D.O. de 20/04/1999 Competências e Estrutura Organizacional – Lei N. 16.272, de 30 de maio de 2008, e D.O. de 02/06/2008.
CNPJ	01.112.580/0001-71
Endereço completo da sede	BR 153, n. 3.105 Fazenda Barreiro do Meio Campus Henrique Santillo CEP 75.132-400
Endereço da página institucional na internet	www.ueg.br
Situação quanto ao funcionamento	RECRENCIADA até dezembro de 2011 / Ativa. Decreto N. 7.004, de 30/09/2009, e D.O. de 05/10/2009

Fonte: PDI/UEG –2010/2019

De acordo com o PDI da UEG, elaborado para o período de 2003 à 2007 (PDI/2003-2007, p. 101), o artigo 2º da mencionada Lei Estadual, ao transformar a UNIANA em Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, procedeu também à transformação da Fundação Universidade Estadual de Anápolis em Fundação Universidade Estadual de Goiás, bem como transformou 28 autarquias¹² em unidades administrativas da UEG.

¹² As autarquias unificadas foram as seguintes: 1. Escola Superior de Educação Física de Goiás; 2. Faculdade de Filosofia Cora Coralina; 3. Faculdade de Educação e Ciências Econômicas de Anápolis; 4. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; 5. Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira de Pires do Rio; 6. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; 7. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás; 8. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos; 9. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; 10. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; 11. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; 12. Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad de Formosa; 13. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; 14. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara; 15. Faculdade de Zootecnia e Enfermagem de Inhumas; 16. Faculdade Estadual Rio das Pedras de Itaberaí; 17. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu; 18. Faculdade de Ciências Agrárias do Vale de São Patrício; 19. Faculdade de Ciências Agrárias de Ipameri; 20. Faculdade de Educação, Agronomia e Veterinária de São Miguel do Araguaia; 21. Faculdade Estadual de Direito de Itapaci; 22. Faculdade de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá; 23. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse; 24. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Crixás; 25. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Luziânia; 26. Faculdade Dom Alano Maria Du Noday; 27. Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas e Letras e Silvânia; 28. Faculdade de Agronomia e Zootecnia de Sanclerlândia (UEG/PDI/2003-2007, p. 101).

Dessas 28 Autarquias, 12 já se encontravam credenciadas com 39 cursos, dos quais 29 estavam reconhecidos e 10 autorizados pela autoridade competente, sendo acrescidos mais 11 cursos originários da antiga UNIANA, todos reconhecidos. Ressalta-se, no entanto que, das 28 instituições incorporadas à UEG pela Lei nº 13.456, somente 13 encontravam-se em funcionamento pleno, ou seja, com cursos regularmente ofertados mediante processo seletivo (UEG/PDI/2003-2007, p. 101).

Dessa forma a criação da UEG segue o exemplo histórico de junção de cursos isolados. Após a unificação, as faculdades foram nominadas Unidades Universitárias (UnU). De acordo com a CAAI/UEG (2006), unidade universitária é órgão que congrega todas as funções de um *campus* universitário, porém com vinculação à Reitoria da UEG, cuja sede está localizada em Anápolis-GO. Somam-se a esses os Pólos, também presentes em municípios do interior. “Pólo é o local geográfico que abriga cursos de graduação do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação ou Licenciaturas Plenas Parceladas (LPP) e Cursos Seqüenciais” (UEG/CAAI, 2006, p. 12).

Com base no Relatório de Gestão/2009 da UEG, a interiorização da educação superior, promovida pela Universidade, vincula-se organicamente à sua natureza *multicampi*. Após sua criação, ampliou seu raio de ação com novas unidades e pólos universitários no interior do Estado. O Quadro 5 indica as cidades onde atualmente a UEG se faz presente com suas 42 Unidades e, no Quadro 6, os nove Pólos.

Quadro 5. Unidades Universitárias da UEG

N.º	Cidade	Unidades Universitárias (UnUs)
01	Anápolis	Unidade Universitária de Anápolis (UnUCET)
02	Anápolis	Unidade Universitária de Anápolis (UnUCSEH)
03	Aparecida de Goiânia	Unidade Universitária de Aparecida de Goiânia
04	Caldas Novas	Unidade Universitária de Caldas Novas
05	Campos Belos	Unidade Universitária de Campos Belos
06	Ceres	Unidade Universitária de Ceres
07	Cidade de Goiás	Unidade Universitária Cidade de Goiás (Cora Coralina)
08	Crixás	Unidade Universitária de Crixás
09	Edéia	Unidade Universitária de Edéia
10	Formosa	Unidade Universitária de Formosa
11	Goiandira	Unidade Universitária de Goiandira
12	Goianésia	Unidade Universitária de Goianésia
13	Goiânia	Unidade Universitária de Goiânia (ESEFFEGO)
14	Goiânia	Unidade Universitária de Goiânia (Laranjeiras)

15	Inhumas	Unidade Universitária de Inhumas
16	Ipameri	Unidade Universitária de Ipameri
17	Iporá	Unidade Universitária de Iporá
18	Itaberaí	Unidade Universitária de Itaberaí
N.º	Cidade	Unidades Universitárias (UnUs)
19	Itapuranga	Unidade Universitária de Itapuranga
20	Itumbiara	Unidade Universitária de Itumbiara
21	Jaraguá	Unidade Universitária de Jaraguá
22	Jataí	Unidade Universitária de Jataí
23	Jussara	Unidade Universitária de Jussara
24	Luziânia	Unidade Universitária de Luziânia
25	Minaçu	Unidade Universitária de Minaçu
26	Mineiros	Unidade Universitária de Mineiros
27	Morrinhos	Unidade Universitária de Morrinhos
28	Niquelândia	Unidade Universitária de Niquelândia
29	Palmeiras de Goiás	Unidade Universitária de Palmeiras de Goiás
30	Pirenópolis	Unidade Universitária de Pirenópolis
31	Pires do Rio	Unidade Universitária de Pires do Rio
32	Porangatu	Unidade Universitária de Porangatu
33	Posse	Unidade Universitária de Posse
34	Quirinópolis	Unidade Universitária de Quirinópolis
35	Sanclerlândia	Unidade Universitária de Sanclerlândia
36	Santa Helena de Goiás	Unidade Universitária de Santa Helena de Goiás
37	São Luís de Montes Belos	Unidade Universitária de São Luís de Montes Belos
38	São Miguel do Araguaia	Unidade Universitária de São Miguel do Araguaia
39	Senador Canedo	Unidade Universitária de Senador Canedo
40	Silvânia	Unidade Universitária de Silvânia
41	Trindade	Unidade Universitária de Trindade
42	Uruaçu	Unidade Universitária de Uruaçu

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação e Coordenação Geral de Programas Especiais – UEG 2010

Quadro 6. Pólos Universitários da UEG

N.º	Cidade	Pólos Universitários
01	Águas Lindas de Goiás	Pólo Universitário de Águas Lindas
02	Aruanã	Pólo Universitário de Aruanã
03	Cristalina	Pólo Universitário de Cristalina
04	Itapaci	Pólo Universitário de Itapaci
05	Orizona	Pólo Universitário de Orizona
06	Piranhas	Pólo Universitário de Piranhas
07	Planaltina	Pólo Universitário de Planaltina
08	Pontalina	Pólo Universitário de Pontalina
09	Santo Antônio do Descoberto	Pólo Universitário de Santo Antônio do Descoberto

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação e Coordenação Geral de Programas Especiais – UEG 2010

A UEG se desdobra em múltiplas funções universitárias na medida em que cada UnU e cada Pólo ganha características muito próprias em razão das particularidades de cada município em que está inserida.

A expansão da UEG tem se efetivado por meio de: a) programas de formação de professores, como o projeto Licenciatura Plena Parcelada; b) criação de novos cursos de graduação; c) implementação de cursos sequenciais; d) criação de cursos tecnológicos; e e) implantação de cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. De acordo com o Relatório de Gestão/2009, são ao todo 33 turmas de Bacharelado, 79 de Licenciatura e 21 de Tecnológicos. Esses dados podem ser observados no Quadro 7. É importante ressaltar que a maioria dos cursos de Bacharelado encontra-se concentrada em Anápolis na UNUCET. Na prática, as demais unidades espalhadas pelo interior contam predominantemente com cursos de Licenciatura.

Quadro 7. Cursos de Graduação Regular (Bacharelado, Licenciatura e Tecnológicos)

N.º	Curso	Q.	N.º	Curso	Q.
01	Administração	4	10	Engenharia Agrícola	2
02	Administração - Hab. em Agronegócios	2	11	Engenharia Civil	1
03	Administração - Hab. Em Hotelaria	1	12	Engenharia Florestal	1
04	Agronomia	2	13	Farmácia	1
05	Arquitetura e Urbanismo	1	14	Fisioterapia	1
06	Ciências Contábeis	4	15	Química Industrial	1
07	Ciências Econômicas	2	16	Sistemas de Informação	7
08	Comunicação Social - Audiovisual	1	17	Zootecnia	1
09	Enfermagem	1			
Subtotal de turmas – Bacharelado					33
01	Ciências Biológicas	7	06	Letras	15
02	Educação Física	3	07	Licenciatura em Informática	3
03	Física	1	08	Matemática	10
04	Geografia	10	09	Pedagogia	15
05	História	13	10	Química	2
Subtotal de turmas – Licenciatura					79
01	Tecnologia em Agropecuária	4	06	Tecnologia em Laticínios	1
02	Tecnologia em Alimentos	1	07	Tecnologia em Logística	1
03	Tecnologia em Design de Moda	1	08	Tecnologia em Mineração	1
04	Tecnologia em Gastronomia	2	09	Tecnologia em Produção Sucroalcooleira	2
05	Tecnologia em Gestão de Turismo	3	10	Tecnologia em Redes de Computadores	5

Subtotal de turmas – Tecnológicos	21
Total de Cursos de Graduação Regular	133

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação – UEG 2009

Durante a vigência da Década da Educação (1997-2007), proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a UEG dedicou-se à formação intensa de professores com implementação de convênios sob a coordenação do Programa Universidade dos Trabalhadores da Educação que elevou o nível de formação em nível superior dos professores atuantes nas redes públicas estadual e municipal, considerados, então, leigos no exercício da educação sem retirá-los do local em que trabalhavam.

Embora haja críticas a esse programa, não se pode negar que, conforme avaliação feita pela CAAI/UEG, a instituição esteve presente em 240 municípios do Estado de Goiás com o programa de LPP, que ofereceu 235 cursos, entre eles Pedagogia, História, Biologia, Química, Matemática, Letras, Geografia e Educação Física, atendendo o equivalente a 47% do total da rede pública. Em um diagnóstico feito pela esfera federal, em 1998, apenas 34% dos professores da rede pública de Goiás era titulado em nível superior. Ao ser encerrado, o programa LPP registrou a formação em torno de 90% dos professores das redes municipais, estadual e particular.

O alcance, em termos quantitativos da UEG, pode ser avaliado positivamente pela quantidade de matrículas nos cursos oferecidos. Em 2009, constatavam 22.863 matrículas entre graduação e pós-graduação. Esses dados constam no Quadro 8. A UEG está entre as maiores IES estaduais do país.

Quadro 8. Matrículas nas diversas modalidades

N.º	Cursos de Graduação Regular	Q.
01	Bacharelado	5.635
02	Licenciatura	11.445
03	Tecnológico	2.078
Subtotal de matrículas – Graduação Regular		19.158
Cursos de Graduação Emergencial – LPP		
04	Licenciatura	2.688
Curso de Graduação Especial		
05	Bacharelado	39
Cursos Superiores de Formação Específica – Seqüenciais		

06	Formação Específica	123
Cursos de Pós-Graduação		
07	Pós-graduação <i>latu sensu</i>	763

N.º	Cursos de Graduação Regular	Q.
8	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	92
Subtotal dos Cursos de Pós-Graduação		855
Total de Matrículas		22.863

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Coordenação Geral de Programas Especiais – UEG 2009

A partir de sua fundação em 1999, a UEG vem continuamente ampliando o número de cursos regulares e de matriculadas de estudantes. Em relação aos primeiros, o aumento foi de 166%, e o número de discentes matriculados teve uma ampliação de 76%. O que se nota foi uma expansão desordenada de cursos sem o verdadeiro estudo a respeito da realidade local e regional. Essa expansão responde mais aos anseios políticos do que aos requisitos científicos e pedagógicos, muitas vezes ignorando as necessidades locais.

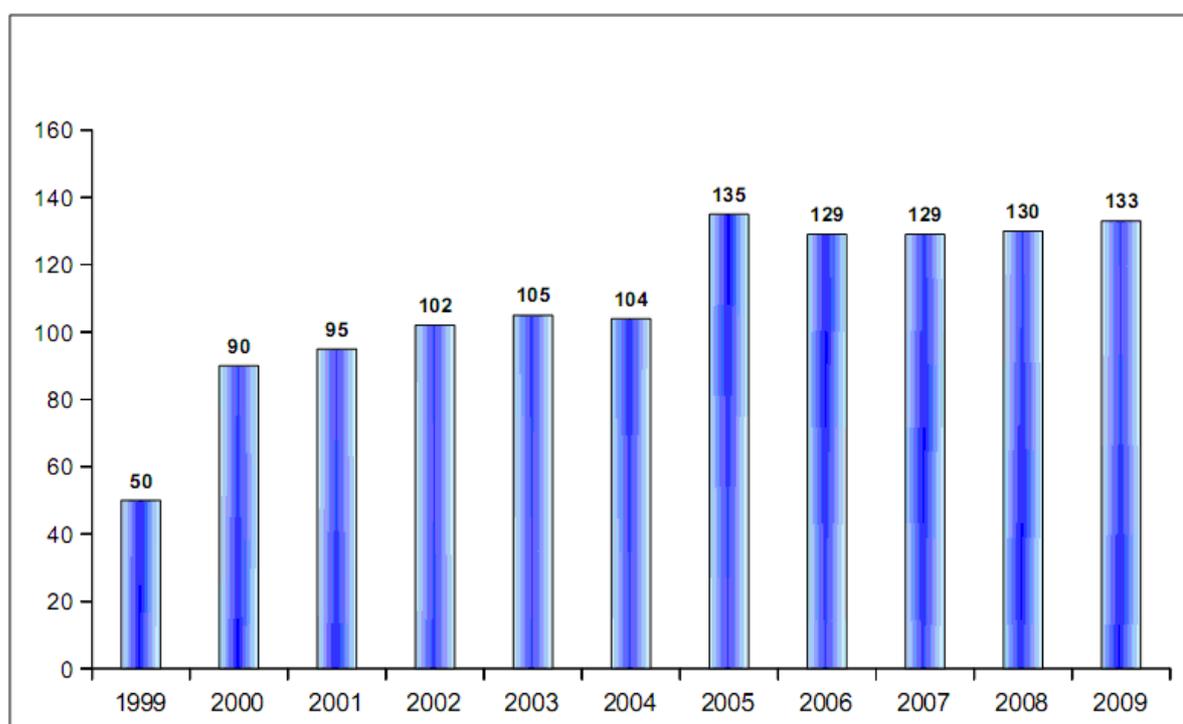
Por decisão do conselho universitário, estava suspensa a criação de novos cursos desde 2009. Uma comissão vinculada à reitoria estuda as potencialidades e necessidades regionais para uma expansão que atenda critérios mais coerentes, ainda a serem definidos por esta comissão. Como exemplo de novas iniciativas, pode-se citar a abertura de cursos regulares na UnU de Aparecida de Goiânia em 2010. Foram autorizados vestibulares para os cursos de Ciências Contábeis e Administração de Empresas, com 40 vagas para cada, ambos com funcionamento no turno noturno. Estão previstos para a mesma UnU novos cursos regulares como Pedagogia, Matemática e Direito.

Essa UnU oferecia cursos de extensão, programas de LPP, cursos sequenciais e especializações em educação, iniciativa auxilia para a redução da demanda pelo ensino superior no município de Aparecida de Goiânia, um dos maiores do Estado, com mais de 510 mil habitantes e que até este ano (2010) encontrava-se sem programas regulares pela UEG. Se por um lado a medida atende reivindicações sociais, por outro vale lembrar que estamos em ano eleitoral e que o nome do atual vice-governador, ex-prefeito de Aparecida de Goiânia, atual candidato

a Deputado Estadual, vem aparecendo na mídia como principal responsável pela iniciativa.

A gradativa evolução e expansão da oferta dos cursos e das matrículas pode ser observada nos Gráficos 1 e 2. Esse processo é acompanhado pela concepção de que a presença das UnUs ou Pólos da UEG nas cidades do interior representa o relativo alcance da expectativa histórica da população goiana e, ao mesmo tempo, um auxílio para o desenvolvimento.

Gráfico 1. Evolução da oferta de Cursos Regulares: Bacharelado, Licenciatura e Cursos Tecnológicos 1999-2009

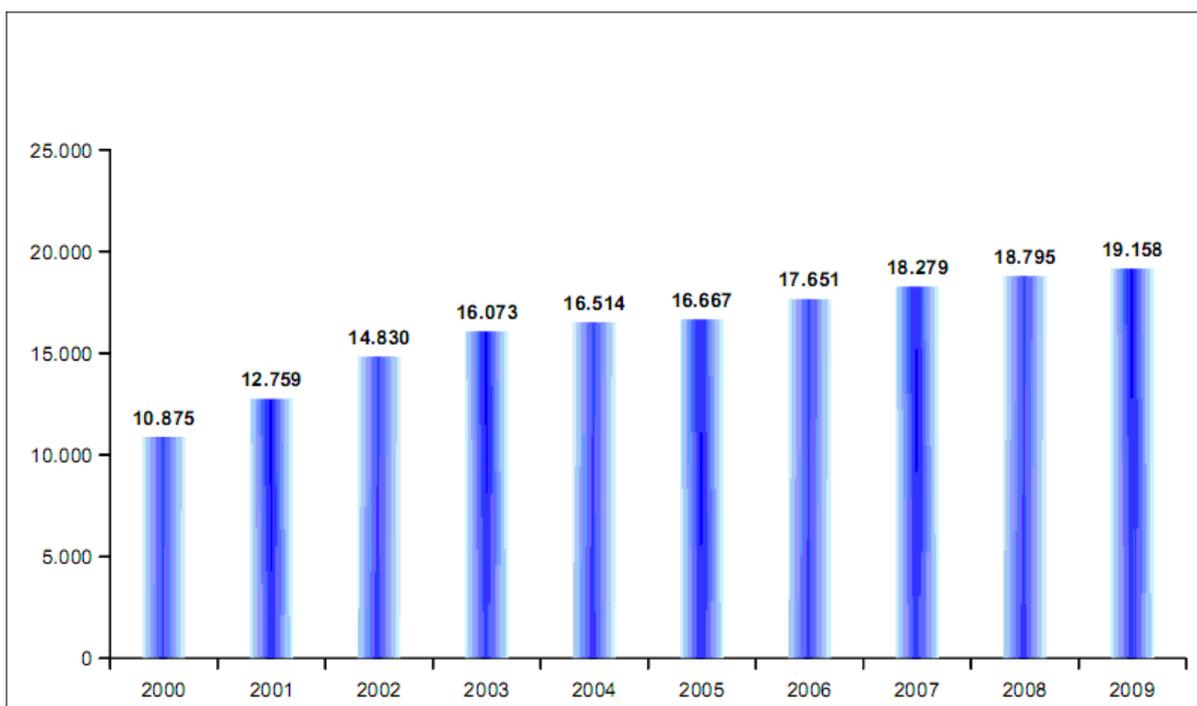


Fonte: Pró-Reitoria de Graduação – UEG 2009

Os dados do Gráfico 2 revelam a existência de uma demanda historicamente não atendida, e que se fez relativamente alcançada pela UEG. Dito dessa forma, alerta-se para o fato de que muito ainda há por ser feito. Segundo a CAAI/UEG/2006, a expectativa da população era uma universidade que adentrasse o território goiano a fim de promover a inclusão, formando pessoas que, por limitações materiais, não podiam se deslocar para os grandes centros, dito de outra forma, uma instituição que fosse capaz de desenvolver no ensino superior, no

movimento de ensino, competências cognitivas, sociais e profissionais requeridas pelo mundo do trabalho contemporâneo.

Gráfico 2. Evolução do número de alunos matriculados nos cursos regulares: Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico



Fonte: Pró-Reitoria de Graduação – UEG 2009

Para compreender o aumento da oferta dos cursos de Licenciatura é preciso levar em consideração o compromisso social da instituição de formar professores para atender a uma demanda em nível regional e nacional.

Essa demanda, segundo dados baseados no censo escolar de 2002, realizado pelo INEP/MEC e em projeções da Secretaria da Educação Básica/MEC, até 2010, indicam um déficit de 710 mil professores para atuar no Ensino Fundamental e Médio no País, incidindo esse déficit nas escolas do interior. Entre as Licenciaturas, a maior demanda se verifica em Matemática, Física, Química, Biologia e Geografia, de acordo com informações do MEC (CAAI/UEG/2006).

Por outro lado o predomínio das Licenciaturas, com quase 60% do total de cursos regulares oferecidos, também representa uma opção do Estado pelas

iniciativas acadêmicas de baixo custo. Nesses cursos, o gasto principal gira em torno da manutenção de poucos funcionários e dos docentes, e sua estrutura é basicamente composta por sala de aula, quadro negro, giz e a habilidade do professor, assim, de “cuspe e giz” (termo muito usado entre os professores).

De qualquer forma os dados da pesquisa da CAAI/UEG/2006 demonstraram claramente a valorização conferida pelos alunos ao acesso ao ensino superior, principalmente por ele ocorrer nos locais mais distantes do Estado, única alternativa para a população de baixa renda ingressar no nível superior. Como resultados positivos provocados pelo acesso e término do ensino superior público no interior do estado de Goiás, são citados:

- em primeiro lugar, a conquista de um patamar inicial de profissionalização;
- em segundo, conhecimento de deveres e direitos dos profissionais formados que viabiliza o exercício de sua cidadania com consciência crítica;
- em terceiro lugar, acesso ao mercado de trabalho, ainda que, muitas vezes não seja na própria área de formação (CAAI/UEG/2006).

Apesar da importância dos dados quantitativos e das potencialidades existentes, as fragilidades dos cursos regulares UEG são diagnosticadas pela CAAI/UEG e pelo [PDES/GO 2006-2015](#). São evidenciadas dificuldades concretas como: a) a ausência de financiamento das UnUs por parte do poder público; b) infraestrutura física inadequada; c) pequeno índice de professores efetivos; d) nenhum técnico administrativo concursado; e) ausência e/ou não implementação de plano de qualificação, carreira e de remuneração; f) laboratórios e bibliotecas precarizados; g) defasagem na organização institucional e acadêmica em decorrência da ampliação e improvisação das atividades exercidas; h) ausência de políticas para representação estudantil.

As condições de funcionamento desses cursos, a trajetória de permanência dos acadêmicos e o desenvolvimento pedagógico do trabalho docente e do aproveitamento por parte dos estudantes são motivos que instigaram a produção desta tese acerca do curso de História. Se por um lado, houve certa unidade da diversidade, por outro, as fragilidades das instituições originárias foram também incorporadas.

1.3 Caracterização das Unidades Universitárias de Goiás e Morrinhos

Entre as 28 unidades isoladas que foram unificadas para a criação da UEG em 1999, estavam a Faculdade de Filosofia Cora Coralina, localizada na cidade de Goiás e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos.

1.3.1 Unidade Universitária Cora Coralina ou UnU Goiás

A UnU Cora Coralina localiza-se à Avenida Deusdete Ferreira Moura, s.n. Centro-Cidade de Goiás¹³, com uma distância de 148 Km da capital do Estado. Foi criada pela Lei n.º 7031 de 26/06/1968 como autarquia estadual. Atualmente é integrada à UEG e oferece quatro cursos de Licenciatura. Manteve matriculados 709 alunos em 2009. No curso de Geografia contam 157 alunos, História contam 146, Letras 151 e Matemática 142 estudantes. A Unidade ainda possui na graduação o curso Tecnológico em Turismo, com 113 matrículas. Para cada curso de graduação existe um respectivo Centro Acadêmico (CA) como meio de deliberação e organização dos interesses discentes

São oferecidos cursos de Pós Graduação, com especializações em Matemática e Educação, Literatura e Ensino, Meio Ambiente, Patrimônio cultural e Turismo. Sua expressão na região é significativa, pois abrange o atendimento aos municípios de Araguapaz, Anicuns, Aruanã, Buriti de Goiás, Colônia de Uva, Córrego do Ouro, Faina, Goiânia, Goiás, Goiatuba, Inhumas, Itaberaí, Itaguari, Itapirapuã, Itapuranga, Itauçu, Matrinchã, Mossâmedes, Mozarlândia, Taquaral, Sanclerlândia. Ainda mantém matriculados alunos de Belo Horizonte (MG) e Brasília (DF).

O curso de Licenciatura Plena em História teve início em fevereiro de 1989, criado pelo Decreto n.º 97.082 de 21/11/1988, com período de duração de 4 anos, com carga horária mínima de 2.880 horas/aulas.

Com base na planilha de carga horária mensal dos docentes da UEG, de fevereiro/2010, disponibilizada pela Pró-Reitoria de Administração, Planejamento e Finanças – Gerência de Desenvolvimento de Pessoas, o corpo docente da Unidade

¹³ O Município de Goiás está localizado na região Noroeste do Estado de Goiás e tem como municípios limítrofes as cidade de Faina, Mossâmedes, Itaberaí, Itapirapuã, Matrinchã, Heitorai, Itapuranga, Buriti de Goiás, Novo Brasil e Guaraíta. Segundo dados do IBGE/2009 sua população estimada é de 24.605 habitantes. Seu primeiro nome foi Arraial de Sant'Ana, posteriormente denominado Vila Boa de Goiás, Capital de Goiás até a mudança para Goiânia na década de 1930. O município foi reconhecido em 2001 pela UNESCO como sendo Patrimônio Histórico e Cultural Mundial e tem no turismo uma de suas principais potencialidades economicas.

Universitária de Goiás é composto por 79 professores(as) pertencentes aos quadros permanente e temporário, bem como professores(as) efetivos da Secretaria Estadual de Educação que estão em disponibilidade, exercendo suas atividades na UnU Cora Coralina. Os(as) professores(as) do quadro permanente são os efetivos – professores(as) concursados pela então Faculdade de Filosofia Cora Coralina ou que foram efetivados pela Constituição de 1988 – e os concursados ingressantes no primeiro e único concurso realizado pela UEG, em 2003.

Na congregação da Unidade de Goiás, 71% dos(as) professores(as) são do quadro temporário e 29% permanentes, entre concursados e efetivados sem concurso. Com base no relatório do Núcleo de Avaliação Institucional da UnU Cora Coralina (NAI/UEG/UnU Goiás, 2006), pode-se constatar que, mesmo com a predominância de professores contratados, a unidade possui uma baixa rotatividade desses profissionais. Nesta ocasião (2006) constatou-se que em média os temporários já contavam com dois anos ou mais de permanência na UnU.

Quanto à formação dos(as) professores(as) da UnU Cora Coralina em 2010, cinco possuem apenas graduação, 34 são especialistas, 35 mestres e cinco são doutores. Atendendo às exigências legais e institucionais, que determinam o engajamento com a pesquisa, estão em andamento dez projetos de pesquisa pela unidade sendo três em História, três em Geografia, três em Matemática e um em Letras.

A UnU de Goiás possui seu Projeto Político Pedagógico (PPP/UEG/UnU Goiás/2007). Foi elaborado por comissão constituída por professores(as) de todos os cursos da UnU e aponta para a existência de um conjunto de problemas e necessidades da Unidade. Entre os pontos citados estão:

- unidade que silencia seus problemas;
- biblioteca deficitária em todos os cursos;
- laboratório de Informática em constante manutenção, dificultando o acesso;
- preocupação maior com a estrutura física em detrimento do pedagógico;
- falta de informação aos discentes sobre os problemas da Unidade e das deliberações;
- professores intimidados;
- falta de equipamentos;
- pouca atuação e integração entre os CAs e os DAs;
- falta de interação entre os cursos (PPP/UEG/UnU Goiás/2007, p. 15-16).

O que surpreende na leitura do documento é a ousadia com que assinala os problemas. Essa se encontra na coragem dos denunciadores, pois a maioria dos docentes envolvidos na organização do texto eram contratados temporariamente. Registra-se que nem todos os envolvidos nesse trabalho continuam suas atividades na UnU, especialmente por conta de seu engajamento político. Alguns dos responsáveis por essas avaliações já não pertencem mais ao colegiado temporário da unidade, pois foram punidos com a demissão.

O PPP da UnU de Goiás 2007 expressa a concepção de universidade desejada que se projeta sobre a UEG. O texto é capaz de traduzir a expectativa de amplos setores da universidade. Entre os pontos mencionados são destacáveis:

uma Universidade pública, gratuita e de qualidade, com autonomia política e financeira, oferecendo condições reais (mínimas) de trabalho, que tenha um corpo docente e técnico-administrativo de efetivos, com plano de cargo e salários e dedicação exclusiva;

que realmente estabeleça e cumpra o tripé: ensino, pesquisa e extensão; que reconheça suas características peculiares e que consiga valorizar as características socioculturais, junto à comunidade local;

que seus discentes possam refletir para a sociedade a postura de seus docentes e, conseqüentemente, da Universidade e que tenham políticas de assistência estudantil;

com condições pedagógicas e estrutura física adequada;

com gestão democrática, coletiva e participativa na tomada de decisões;

uma Universidade que preste conta à comunidade universitária, com transparência quanto aos recursos recebidos do Fundo Rotativo e na constituição do Conselho das Fundações que mantém a UEG;

compromissada com suas responsabilidades sociais e não somente uma mera prestadora de serviços;

que consiga acompanhar as mudanças globais; que não se preste apenas a quantificar seus campos universitários, alunos e cursos e a emitir certificados;

que negue a servir a política partidária e que estabeleça um diálogo aberto entre direção, docentes, discentes e técnico-administrativos, realizando outros momentos de debates como esse do Seminário;

que negue ser um cabide de emprego dos governos e dirigentes partidários locais; que respeite e reconheça as diversidades étnicas e culturais da região onde esteja inserida e que prepare profissionais para tais (PPP/UEG/UnU Goiás/2007, p. 14).

1.3.2 Unidade Universitária de Morrinhos

A fundação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos¹⁴ (FECLEM) foi fruto da luta para a implantação do Ensino Superior na Região Sul do Estado de Goiás, e serviu como ponto de partida para a construção de uma das Unidades Universitárias da UEG.

A UnU de Morrinhos está sediada na Rua 14, 625, Jardim América, Morrinhos-GO, encontra-se a 128 Km de Goiânia capital do Estado. Foi autorizada pela Lei n.º 9.777 de 10/09/1985 e criada pelo Decreto n.º 2.518 de 29/10/1985. Em 2009, ofereceu na graduação o curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, com 188 matriculados. Na Licenciatura, os cursos e o número de seus matriculados são: Ciências Biológicas (147), História (140), Geografia (167), Letras (151) e Matemática (155). Ao todo a unidade atendeu, em 2009, nos cursos regulares o total de 948 discentes. Na pós-graduação *Lato Sensu* estão em funcionamento as Especializações em Gestão Ambiental e Ensino da Língua Inglesa. Registra-se que esta UnU não possui um PPP próprio e segue as diretrizes apontadas no PDI da UEG. O curso de História da UnU de Morrinhos foi autorizado pelo Decreto nº 98.956 de 15/02/1990, mas seu início ocorreu em março de 1988.

Com relação à condição funcional e à formação acadêmica dos(as) professores(as) da UnU de Morrinhos, a planilha fornecida pelo Departamento de Recursos Humanos da UEG indica que, ao todo, prestam serviços 81 docentes. Destes, 22% são efetivos e 78% trabalham com contratos temporários. Sobre a produção científica, verificou-se o registro de quatorze projetos de pesquisa, sendo dois em Geografia, três em História, seis em Biologia e três em Letras.

Segundo o relatório do Núcleo de Avaliação Institucional da UnU Morrinhos de 2005, os acadêmicos matriculados apresentam perfil semelhante ao de outras instituições de ensino superior interiorana. Grande parte reside em cidades circunvizinhas, distantes em média 60 Km, necessitando, por isso, de deslocamento diário para Morrinhos. Durante o ano letivo de 2005, após a realização de censo interno realizado pela Secretaria Acadêmica, chegou-se ao resultado de que 62% dos acadêmicos regularmente matriculados reside na cidade, sendo que destes, 2,65% mudou-se para Morrinhos em função do curso superior. Entre as cidades atendidas, estão: Caldas Novas, Edealina, Água Limpa, Buriti Alegre, Piracanjuba,

¹⁴ Morrinhos é um município que está localizado na região sul do Estado de Goiás. Sua população estimada em 2009, era de 40.838 habitantes, segundo dados oficiais divulgados pelo IBGE. O nome Morrinhos foi escolhido para identificar a cidade, devido a existência de três acidentes geográficos na região: Morro do Ovo, Morro da Cruz e Morro da Saudade. Encontra-se a 336 km de Brasília (capital Federal) e tem como municípios limítrofes: Goiatuba, Buriti Alegre, Caldas Novas, Água Limpa, Pontalina, Piracanjuba, Rio Quente e Aloândia.

Pontalina, Rio Quente, Goiatuba e Cromínia. Na UnU, os estudantes também possuem CAs como ambiente de organização coletiva.

A identidade profissional do docente do curso de História da UEG, incluindo a sua dimensão política, é especialmente constituída no contexto institucional em que ele se encontra. Em parte sua atuação e seus objetivos acompanham e incorporam os princípios e objetivos que orientam a universidade como um todo. Daí a importância de melhor compreendê-los.

CAPÍTULO II

A UEG E OS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DO ENSINO SUPERIOR

O estudo sobre a dimensão política do(a) professor(a) do curso de Licenciatura em História da UEG exige o conhecimento do contexto institucional em que este profissional atua, constrói e reconstrói sua identidade. Esse conhecimento requer um estudo sobre o ensino superior, priorizando os aspectos que definem os seus fundamentos e objetivos. Tal estudo consiste no conteúdo deste capítulo.

2.1 Princípios do Ensino Superior na perspectiva jurídica

Uma análise sobre o ensino superior demanda, entre outros estudos, os das bases jurídicas que lhe conferem seus princípios. Optou-se por fazer essa análise a partir do início, em nosso País, do processo de redemocratização ao final da ditadura militar. O primeiro documento que serve de referência é a Constituição Federal de 1988. No final dos anos 1970, opera-se uma gradativa abertura política desencadeada com a Lei de Anistia e o fim do bipartidarismo. Nesse quadro de transição de um modelo militar e autoritário para um regime democrático, as mudanças jurídicas incorporaram os ideais de transformação bem como de preservação dos interesses dos grupos capazes de influenciar nas atividades legislativas. O desfecho desse processo só se deu em 1988 com a promulgação da Constituição Federal.

Medidas tomadas no início do governo de José Sarney (1985-1990) simbolizam um ideal de novos tempos ou de remoção do entulho autoritário, isto é, do conjunto de leis criadas pela ditadura. São exemplos: a eleição direta para a Presidência da República é restabelecida; o voto dos analfabetos é aprovado; a

censura prévia é extinta; as intervenções nos sindicatos terminam e os partidos políticos são legalizados. Em relação aos aspectos políticos, podem ser citadas a eleição direta para prefeitos das capitais e dos municípios, considerados áreas de segurança nacional, e a eliminação do princípio da fidelidade partidária, o que permitia aos parlamentares votar contra a orientação de seus partidos. A busca de liberdade mais ampla da organização partidária representou o fim da clandestinidade para os partidos de esquerda como o PCB (Partido Comunista Brasileiro) e o PC do B (Partido Comunista do Brasil). Em maio de 1985, o Congresso Nacional aprovou a convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte e em 1986 é eleito o Congresso Nacional que iria dar forma e conteúdo à nova Constituição.

O Congresso Constituinte foi instalado em 1.º de fevereiro de 1987, com 559 membros entre deputados e senadores (inclusive o terço do Senado não renovado nas eleições de 1986). A preparação e a votação do novo texto constitucional consumiram vinte meses de trabalho. Finalmente, a 5 de outubro de 1988, o presidente do Congresso Constituinte, Ulisses Guimarães, promulgava oficialmente a nova Constituição brasileira.

As organizações, grupos e entidades sociais mobilizaram esforços para influenciar na elaboração dos diferentes dispositivos que juntos integraram o texto constitucional. No campo educacional, não foi diferente. Com o objetivo de apresentar essas articulações, cita-se:

No âmbito da educação, além das contribuições apresentada ao Congresso, surgem novas iniciativas. Cria-se o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (Fórum, 1987), bloco em favor do ensino público que busca se contrapor às crescentes pressões do setor privado. Ao lado de outras iniciativas, cabe lembrar a criação de movimento suprapartidário em favor da criança, o qual também deixa suas marcas no processo constitucional (VIEIRA, 2000, p. 62-63).

O texto constitucional apresenta um caráter conciliador entre os interesses mais conservadores e os mais progressistas. Na avaliação de Vieira (2000, p. 63), foi presente, mas foi também passado. Foi presente no que diz respeito ao resgate constitucional de sua função social, mas foi passado quando tentou atualizar princípios de cidadania já atingidos pelas democracias sociais contemporâneas. “[...] O fato de a educação ter sido discutida separadamente da questão científica e

tecnológica evidencia que o problema do presente – a atual revolução científica e tecnológica – ainda constitui para nós uma dimensão de futuro”.

Fazendo uma análise comparativa com os demais textos constitucionais já existentes ao longo da história brasileira, a Constituição de 1988 apresenta o mais longo capítulo sobre a educação com dez artigos (Art. 205 a 214) que detalham a matéria, estando a educação presente também em outras partes do texto.

A lei apresenta no Art. 205 os princípios gerais a serem observados em todos os níveis de ensino incluindo o superior. Em seu *caput*, a educação é concebida como direito de todos e dever do Estado e da família, e o legislador ainda incluiu: será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Art. 206 define as diretrizes gerais da educação formal ao estabelecer que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Apesar de não serem diretamente voltados para o ensino superior, esses princípios lhe concernem uma vez que se aplicam ao sistema educacional brasileiro. Os assuntos referentes ao ensino superior são particularizados pelos Arts. 207, 208, inciso V e 213, § 2.º.

O primeiro dispositivo específico sobre o ensino superior é o Art. 207, segundo o qual as universidades gozam de autonomia¹⁵ didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

2.2 A autonomia universitária

A referida autonomia didática deverá obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A Emenda Constitucional n.º 11, de 30/04/96, incluiu no corpo deste artigo dois parágrafos. No primeiro, foi facultada às universidades a admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. O segundo enfatiza que as disposições deste artigo aplicam-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Avaliando a relevância desse artigo, Catani e Oliveira (2002, p. 78) consideram-no de grande importância, pois consagra princípios acadêmicos fundamentais para a organização e funcionamento das universidades brasileiras, materializando uma “[...] luta histórica do movimento dos educadores e da comunidade científica em geral em prol da liberdade acadêmica e da autogestão”.

Como já mencionado, o Art. 206 em seu inciso II, estabelece a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber, como um princípio basilar do ensino. Tendo em vista a coerência, esperava-se uma manifestação normativa expressa em favor da autonomia das universidades, contudo o princípio da autonomia não se refere apenas à independência da instituição universitária, mas a do próprio saber humano.

[...] as universidades não serão o que devem ser, se não cultivarem a consciência da independência do saber e se não souberem que a supremacia do saber, graças a essa independência é levar a um novo saber. E para isto precisam de viver em uma atmosfera de autonomia e estímulos vigorosos de experimentação, ensaio e renovação. Não é por simples acidente que as universidades se constituem em comunidades de mestres e discípulos, casando a experiência de uns com o ardor e a mocidade dos outros. Elas não são, para efeito, apenas instituições de ensino e de pesquisas, mas

¹⁵ “No Direito, o significado mais amplo e genérico de autonomia designa poder de autodeterminação, exprimindo a idéia de direção própria. Em termos mais precisos, "autonomia" indica a competência de autonomatização, ou seja, a possibilidade de dar-se um ordenamento jurídico, o que consiste em poder funcional derivado, circunscrito ao peculiar interesse da entidade que o detém, e limitado pelo ordenamento geral em que se insere, sem o qual, ou fora do qual, não existiria. Este poder encerra conteúdo político, uma vez que ser autônomo é dispor da prerrogativa de criar direito, ainda que em áreas de competência restritas e exclusivas” (FERREIRA, 1995, p. 207).

sociedades devotadas ao livre, desinteressado e deliberado cultivo da inteligência e do espírito e fundadas na esperança do progresso humano pelo progresso da razão (SILVA, 1995, p. 766-767).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 especifica, por meio dos seus artigos 53 e 54, o princípio da autonomia já previsto na Constituição Federal. No primeiro, são estabelecidas diretrizes gerais válidas para todas as universidades, sejam elas públicas ou privadas, e, no segundo, ocorre uma particularização em torno das universidades mantidas pelo poder público.

O Art. 53 assegura às universidades no exercício de sua autonomia atribuições como:

- I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior;
- II - fixar os currículos dos seus cursos e programas;
- III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII - firmar contratos, acordos e convênios.

Com o objetivo de garantir a autonomia didático-científica das universidades, o parágrafo único desse artigo estabelece que caiba, aos seus colegiados de ensino e pesquisa, decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: criação, expansão, modificação e extinção de cursos; ampliação e diminuição de vagas; elaboração da programação dos cursos; programação das pesquisas e das atividades de extensão; contratação e dispensa de professores; planos de carreira docente.

Além das atribuições previstas pelo Art. 53, o parágrafo primeiro do Art. 54 assegura às universidades públicas a possibilidade de:

- I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários;
- II - elaborar o regulamento de seu pessoal;
- III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral;
- IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;
- V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento.

O parágrafo segundo do mesmo artigo garante que atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo poder público.

Os textos consultados oferecem uma dupla constatação. Por um lado, são inegáveis os avanços previstos no Art. 207 da Constituição Federal de 1988, mas, por outro, não é simples para as universidades, públicas ou privadas, exercerem sua autonomia diante da força e do controle do Estado regulador sobre a educação como um todo. A atuação autônoma das instituições sempre se dará de modo relativo em face do poder do Estado de outorgar-lhe a própria autonomia.

A frequente regulação do Estado sobre aspectos relacionados ao ensino superior pode ser constatada pelas afirmações seguintes:

Com efeito, o Estado brasileiro atua expressivamente no campo da educação superior: planeja, define políticas e as executa; legisla; regulamenta; financia e subvenciona o ensino e a pesquisa; mantém universidades e instituições públicas de ensino superior; autoriza, reconhece, credencia, recredencia, supervisiona cursos e instituições; avalia alunos, cursos e instituições por todo o País; interfere na organização do ensino; etc. A maior parte dessas atribuições compete à União, mercê do poder regulamentar que lhe confere a atual lei de diretrizes e bases (Lei nº 9.394/96, de 20.12.96, a chamada Lei Darcy Ribeiro). Não obstante os vetores de descentralização e de simplificação de procedimentos que presidem a atual legislação, a União edita uma regulamentação exorbitante, em nome do controle de qualidade (RANIERI, 2008, p. 2).

A UEG está submetida a essa regulação, embora seja vinculada ao Sistema Estadual e subordinada ao Conselho Estadual de Goiás. Como IES pública, desfruta de todas as prerrogativas previstas na legislação citada e encontra na autonomia uma de suas bases fundadoras. O Plano de Desenvolvimento Institucional da UEG (2010-2019), ao definir o perfil institucional da universidade, apresenta uma instituição com autonomia científica, didático-pedagógica, administrativa, orçamentária, de gestão financeira, patrimonial e disciplinar. No entanto, são várias as forças interessadas e capazes de influenciar na atuação das universidades, entre elas, a ingerência do Estado e dos partidos políticos.

Tanto a interferência do poder público como a dos partidos políticos são notadas pelos(as) professores(as) entrevistados do Curso de História da UEG. Questionados sobre possíveis influências dessas forças sobre a atuação de

professores(as), funcionários e gestores da UEG, os depoimentos revelam diferentes formas de percepção. Para o informante P5 da UnU de Goiás: já existiu e existe coação a partir de influências partidárias na UEG (Goiás, 2009). Por sua vez, P7, também da UnU Goiás, confirma esse entendimento e identifica um prejuízo das garantias jurídicas destacando a interferência do governo: a autonomia da UEG é comprometida. Ela é um instrumento de governo (P7, Goiás, 2009).

A violação ao princípio da autonomia universitária toma grandes proporções, tanto é que o entrevistado P2 (Goiás, 2009) questiona se a UEG é mesmo uma universidade:

O que é a UEG se não influência política partidária. Tal ausência de autonomia política e acadêmica da Universidade que ela fica a mercê da vontade de políticos. Ela é toda ingerência de instituições políticas. A atual reitoria não é diferente da anterior. Eu queria escrever um livro sobre o tema. Nas Unidades da UEG os Diretores são atrelados aos grupos partidários. Infelizmente não há na verdade uma Universidade (P2, Goiás, 2009).

Já o sujeito da pesquisa P3, que trabalhou em diversas UnUs, nota a presença de diferentes forças partidárias capazes de exercer influência sobre a universidade, e exemplifica tal ingerência com base em sua experiência pessoal. Não julga que essa ou aquela influência seja a melhor, avalia como sendo ideologicamente distintas.

Em uma unidade da UEG que trabalhei a Diretora era ligada ao PT e com base em formação pedagógica desenvolvia projetos com Educação Popular. Já em outra Unidade havia uma influência maior do PSDB - são influências diferentes com fundamentações diferentes. Eu me identifico mais com a primeira por uma questão ideológica (P3, Goiás, 2009).

Para compreender essa realidade é preciso inicialmente situar a UEG como parte da sociedade civil goiana. Para tanto, recorre-se a Gramsci¹⁶ (1989, p. 10) que

¹⁶ "Antonio Gramsci nasceu na Sardenha em 1891. Filho de funcionário público e de uma dona-de-casa, teve uma infância dura, o que veio a refletir de forma permanente em sua saúde, marcada por doenças e extrema fragilidade. Em 1907, ingressou no Liceu de Cagliari. Aí começa a interessar-se por problemas históricos e políticos. Após os estudos secundários, entra, em 1911, na Universidade de Turim, como bolsista ao Curso de Letras. É no período da graduação que se aproxima do PSI,

inclui a sociedade civil como parte integrante da superestrutura. Nas palavras do autor: “[...] pode-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’”.

Ao situar a sociedade civil ao lado da sociedade política no campo da superestrutura, Gramsci (1989) identifica junto a ela uma possibilidade de articulação e mobilização de interesses sociais e políticos, rompendo com o marxismo defensor do determinismo econômico. Suas assertivas abrem caminho para novas interpretações sobre a relação entre a estrutura e a superestrutura. Se para os deterministas, a primeira é o momento primário e subordinante e o segundo consiste nas situações secundárias e subordinadas, com Gramsci (1989) visualiza-se uma relação dialética entre as duas dimensões. Ao negar as avaliações deterministas, o autor rejeita a idéia de que os possíveis esforços políticos oriundos dos grupos sociais sejam iniciativas inúteis e que a transformação da realidade social só se dá por força das mudanças econômicas. Tal como a estrutura é capaz de influenciar os elementos superestruturais, estes também são capazes, por meio da interação, de promover possíveis alterações estruturais. Assim, iniciativas que partem da sociedade civil são, na visão do autor, importantes para promover a transformação, inclusive da realidade econômica.

Na concepção gramsciana, a sociedade civil é a arena privilegiada da luta de classe, uma esfera social onde se dá uma intensa luta pela hegemonia. Nesse instante, tem-se um novo termo marcado pela complexidade, segundo a ciência política.

inicialmente como simpatizante e posteriormente como destacado militante, com atuação na imprensa partidária. Desde então, demonstra afinidade pelas correntes materialistas em filosofia e, ao mesmo tempo, pelo idealismo e historicismo de Benedetto Croce. É sob influência da Revolução Russa e sua repercussão no mundo, após as discussões do Congresso do PSI, em novembro de 1919 e janeiro de 1920, que se constitui o PCI. Em 1921, contribuiu para fundar o Partido Comunista Italiano, que de imediato recebe o status de membro da III Internacional. Já no Congresso de fundação do PC, Gramsci é eleito para sua primeira direção central. E, posteriormente, no segundo Congresso do partido, Gramsci foi escolhido representante do PCI junto à Comissão executiva da Internacional. Com o acirramento da luta de classes na Itália e a ascensão dos fascistas ao poder, o PCI entra numa situação de semiclandestinidade. Ainda assim, Gramsci elege-se deputado por Veneza e retorna à Itália após dois anos de atuação no exterior. Mesmo com imunidade parlamentar, viria a ser preso em 1926, por ordem de Mussolini, quando o fascismo consumou sua ditadura sobre o país, ficando detido em Turi. No seu julgamento, o Ministério Público defende “a necessidade do Estado Italiano calar essa voz por pelo menos vinte anos”. E, não por coincidência, Gramsci foi condenado exatamente a uma pena de 20 anos e seis meses, só obtendo liberdade condicional em 1934. Os quase dez anos em condições precárias de aprisionamento arruinariam para sempre a sua já débil saúde. Assim, morre em 1937, em Roma, vítima de derrame cerebral, consequência daquelas duras condições do encarceramento” (FEITOSA, 2008, p. 368-370).

O conceito de hegemonia deriva do grego *eghestai*, que significa *conduzir* e do verbo *eghemonewo*, que significa *ser guia*. *Egheмония*, no grego antigo, era a designação para o comando supremo das forças armadas. Trata-se, portanto, de um termo de origem militar. Na Guerra do Peloponeso, referia-se a cidade *eghe-mon* para designar aquela que dirigia a aliança das cidades gregas em luta. Já se observou que qualquer definição de hegemonia é complicada devido ao uso da palavra em duas acepções principais e opostas: a) ora significando domínio; e b) ora significando liderança, o que implica na noção paralela de “consentimento”. Assim, por hegemonia, entende Gramsci, a teia de relações institucionais e crenças organizadas pelas forças que detêm o poder numa dada sociedade (FEITOSA, 2008, p. 379).

A busca pela hegemonia por parte das classes sociais ocorre no interior do bloco histórico¹⁷. A classe hegemônica é aquela que consegue estabelecer uma posição de preponderância sobre as demais e é capaz de transformar os seus interesses em expectativas de toda a sociedade. A hegemonia é alcançada por meio de uma síntese entre dominação e liderança, entre imposição coativa e consentimento, entre o possível uso da força e a simples adesão, entre a violência e a persuasão.

Portelli (1977) deixa claro que nenhum quadro hegemônico é alcançado só pelo emprego da violência ou só pelo consentimento. Um sistema em que somente o consenso bastaria é utópico, tal como aquele mantido apenas pela coerção não conseguiria existir por muito tempo.

Não existe sistema social em que o consentimento seja a base exclusiva da hegemonia, nem Estado em que um mesmo grupo possa, somente por meio da coerção, continuar a manter de forma durável a sua dominação. O sistema em que somente o consenso bastaria é “uma pura utopia, que repousa sobre o *a priori* de que todos os homens são realmente iguais e, assim, igualmente racionais e morais, isto é: capazes de aceitar a lei livre e espontaneamente e não por coerção, como uma coisa imposta por outras classes, externa à consciência”. Quanto à dominação baseada unicamente na força, só pode ser provisória e traduzir a crise do bloco histórico em que a classe dominante, já não detendo mais a direção ideológica, mantém-se artificialmente por meio da força (PORTELLI, 1977, p. 32).

¹⁷ Para Gramsci (1989), a estrutura e a superestrutura formam um “bloco histórico”, isto é, um conjunto complexo e contraditório, onde a superestrutura é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Porém, é preciso observar que a relação entre superestrutura e infra-estrutura não se dá abstratamente, ela acontece de maneira concreta e histórica.

Bobbio (1999) analisa a hegemonia tal como aparece nos estudos gramscianos com respeito a sua extensão e função. Quanto à primeira, a classe hegemônica estabelece a direção política e cultural dentro do bloco histórico e incorpora todas as instituições da sociedade civil capazes de influenciar na elaboração e difusão de traços culturais ou comportamentais, tais como os partidos políticos, os sindicatos, as igrejas, as escolas, as universidades, os meios de comunicação e outras entidades. Em relação à segunda, a hegemonia visa formar uma vontade coletiva capaz de criar ou manter um aparelho estatal e de transformar, ou não, certa concepção de mundo.

Observa-se uma relação dialética permanente entre a sociedade civil e o Estado no interior da superestrutura. Se existe, no campo das relações e instituições privadas, um esforço de convencimento e de conquista do consenso em torno da direção orientada pela classe dominante, essa mesma classe pode fazer uso da força do Estado para assegurar seu domínio. O passo inicial para o alcance da hegemonia encontra-se no espaço da sociedade civil, na relação de forças travadas entre as classes sociais, seus grupos, instituições ou entidades capazes de representar seus interesses. O processo de organização do campo do consenso permite a consolidação da liderança. A conquista desse campo da superestrutura pressupõe grande habilidade na mobilização de esforços formadores da opinião individual e coletiva. É por meio do convencimento e da adesão dos que compõem os diferentes setores sociais que se consegue legitimar a obediência a certa direção. É aqui que a universidade ganha importância, seja como instrumento de reprodução dos interesses já consagrados ou como campo de disputas entre os grupos divergentes. Como o uso da força por si só não assegura de forma duradoura o exercício do poder, a perda do consenso abre caminho para a perda da própria hegemonia.

Na visão gramsciana, é possível identificar o Estado como um instrumento a serviço de uma classe dirigente e como recurso importante para a manutenção da ordem estabelecida. No entanto, vale ressaltar que esse recurso pode alterar sua atuação à medida que novas classes podem, por meio da luta, assumir a liderança na sociedade civil.

Segundo Bobbio (1999), a concepção gramsciana posiciona o Estado como entidade suscetível ao jogo de forças da sociedade civil e não possui uma feição única. Se, em certo momento histórico, a burguesia tem sob seu controle a

hegemonia, então ela estará em condições de determinar as políticas do Estado; no entanto, caso ela perda essa condição por força da capacidade de atuação dos movimentos sociais conduzidos pela classe trabalhadora, como, por exemplo, aqueles encabeçados por sindicatos, o Estado pode adotar políticas compatíveis com os interesses da nova classe dirigente.

Para Portelli (1977), o conceito de Estado na teoria gramsciana é apresentado como sinônimo de sociedade política. Ele possui a função de dominação direta, ou, “[...] aparelho coercitivo para conformar as massas populares ao tipo de produção e economia de um determinado momento” (PORTELLI, 1977, p. 30). Sua grande função está na manutenção da ordem estabelecida por meio da coerção exercendo um papel secundário no plano da hegemonia, pois ela é originalmente definida na sociedade civil. A coerção não está limitada apenas ao aspecto policial ou mera violência física, mas também está presente na dimensão jurídica. Isso permite avaliar que as normas jurídicas são mecanismos de dominação da classe hegemônica; sua substituição pode representar a mudança de todo o ordenamento legal.

A teoria do Estado de Antonio Gramsci – refiro-me, em particular, ao Gramsci dos *Cadernos do cárcere* – pertence a essa nova história, para a qual, em resumo, o Estado não é um fim em si mesmo, mas um aparelho, um instrumento; é o representante não de interesses universais, mas particulares; não é uma entidade superposta à sociedade subjacente, mas é condicionado por esta e, portanto, a esta subordinado; não é uma instituição permanente, mas transitória, destinada a desaparecer com a transformação da sociedade que lhe é subjacente. Não seria difícil encontrar, entre as milhares de páginas dos *Cadernos*, passagens em que ecoam os quatro temas fundamentais do Estado instrumental, particular, subordinado, transitório (BOBBIO, 1999, p. 47).

Se o papel do Estado é o de garantir a ordem hegemônica e para isso recorre a variados instrumentos, indaga-se: Qual é o momento mais explícito da coerção? Primeiramente, de modo habitual ou constante, por meio de um permanente esforço por parte do Estado em controlar os diversos grupos sociais que podem expressar alguma resistência aos caminhos apresentados pela classe dirigente ou que manifestam antagonismos como fruto do desenvolvimento da estrutura econômica. Nesta dimensão, a coerção manifesta-se basicamente pelos meios legais e pelo aparato policial. A segunda ocorrência da coerção explícita é extraordinária e

manifesta-se por exceção em crises no bloco histórico ou diante da ameaça a um quadro de direção instituído.

Um equívoco de muitos que se inspiraram no pensamento gramsciano para enfrentar e superar o Regime Militar no Brasil, no final dos anos 1970, foi enxergar uma completa separação entre sociedade civil e sociedade política ou Estado. Ambas integram o campo da superestrutura, possuem um vínculo dialético e não há uma divisão radical entre a sociedade civil e a política, entre o consenso e a força. A classe dominante utiliza e combina uma e outra no exercício de sua hegemonia. A UEG, apesar de desfrutar das garantias constitucionais da autonomia, não está imune às forças conflitantes que disputam ou tentam assegurar a hegemonia, em seu interior e fora dela.

No depoimento de P1 da UnU de Goiás, registra-se não só a constatação, mas também a indignação diante das interferências e da tentativa de alinhamento de sua UnU aos interesses privados.

Existe toda a influência. Aqui é que está a prostituição. Não é uma influência por opção ideológica o que é pior é apenas uma relação do toma lá dá cá, de acesso de cargos de barganhas e favores, status (P1, Goiás, 2009).

A frequente intromissão de interesses partidários na universidade provoca na avaliação de P6 (UnU/Goiás) uma submissão da instituição e de seus envolvidos aos interesses particulares de pessoas que se beneficiam com a instrumentalização da universidade. Ao se referir a essa situação julga como:

Danosa - forma-se um corpo de profissionais mais ligados a interesses particulares do que à Instituição. Outro problema é a concentração de poderes nas mãos dos grupos ou representantes desses dentro da Universidade. Um exemplo claro disso foi a última eleição para o cargo de reitor - todos os funcionários administrativos votaram praticamente em um só candidato. Obs.: candidato da Diretora (P6, Goiás, 2009).

Essas interferências ameaçam o princípio da autonomia da UEG e, conseqüentemente, a condição da universidade como espaço de atividade política, acadêmica e científica. Ressalta-se que o interesse desta tese está no foco da

dimensão política no(a) professor(a) da UEG. No conjunto de suas obras, Arendt (2007a; 2007b; 2008) entende a atividade política como uma prática fundamentalmente associada à esfera pública, vista como espaço adequado para a condição humana. Para a sua melhor compreensão, é preciso identificar o alcance, a composição e o sentido dado ao que é público.

O público é um conceito constituído por duas perspectivas complementares. Primeiramente, significa tudo aquilo que pode ser “[...] visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível”. Dessa forma, a publicidade é tida como uma força geradora da própria realidade, pois a existência da realidade é vinculada ao conhecimento ou à percepção. “Para nós, a aparência – aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos – constitui a realidade” (ARENDR, 2008, p. 59).

As “coisas” guardadas no plano da intimidade ou da subjetividade possuem uma existência incerta por não ter o conhecimento ou o reconhecimento do outro. “A presença de outros que vêem o que vemos e ouvimos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDR, 2008, p. 60). No entanto, isso não significa a necessária eliminação de tudo aquilo que não possa pertencer ao campo público, pois há certas coisas que só existem quando preservadas no mundo privado. Entre os possíveis exemplos, o amor destaca-se, pois tende a extinguir-se quando exposto ao público.

De acordo com a segunda perspectiva, o público é o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele. Em síntese: é o mundo comum, o espaço das interações e das cautelas, em que as pessoas reúnem-se na companhia umas das outras.

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao advento e à partida das gerações na medida em que tem uma presença pública. É o caráter público da esfera pública que é capaz de absorver e dar brilho através dos séculos a tudo o que os homens venham a preservar da ruína natural do tempo (ARENDR, 2008, p. 65).

Distanciar o público do privado é um exercício de demarcação das diferenças que separa uma realidade de outra, frequentemente estabelecendo distinções sob a forma de oposições. O risco dos modelos binários consiste na tendência de sempre valorizar um aspecto em detrimento a outro. Para delimitar o conceito do público, pode-se incorporar como referencial analítico a esfera privada. A identificação dos marcos diferenciadores entre o público e o privado colabora para melhor compreendê-los, no entanto, a autora escapa do reducionismo simplista e da aplicação de um modelo classificatório e binário. A análise da esfera privada torna-se tão mais relevante quanto mais a compreensão da esfera pública faz-se necessária, visto que, quanto maior é a importância do público, maior é a necessidade de conhecer o privado. Assim sendo, está descartado o risco da supervalorização de um dos lados em detrimento do outro.

O termo “privado”, em sua acepção original de “privação”, ganha significado com relação à múltipla importância da esfera pública. O afastamento do espaço público e o isolamento do indivíduo em seu espaço doméstico, familiar, íntimo, subjetivo, privado, representam a negação de condições básicas ou essenciais da vida humana.

Para o indivíduo, viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação “objetiva” com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida. A privação da privatividade reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer, e portanto é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros (ARENDT, 2008, p. 68).

Dessa forma, pode-se afirmar que tratar a UEG como espaço público é reconhecê-la como ambiente político. Esse reconhecimento é constatado nos depoimentos dos entrevistados na pesquisa. Simultaneamente, também são registradas as críticas contra as dificuldades práticas para a delimitação desse traço.

Acredito que a universidade seja um espaço político. É incoerente com o que se vive na prática, mas é (P8, Goiás, 2009).

A Universidade é um espaço de debate das idéias inclusive do pensamento político. Agora eu digo que enquanto eu estava nela não foi. Fizemos alguns ensaios, mas eles foram controlados. Tentamos aqui e ali, mas não foi construído um espaço livre de manifestação das idéias. É ainda um lugar do sim senhor e do não senhor, culturalmente e politicamente falando (P1, Goiás, 2009).

A UEG é uma instituição pública onde estudantes, professores, gestores, funcionários e demais membros da comunidade acadêmica podem, em tese, assumir uma existência pública podendo ser vistos e ouvidos. Por um lado, trata-se de um lugar onde os interesses verdadeiramente coletivos, a persuasão e o poder da argumentação, o consenso e o enfrentamento dialogado deveriam prevalecer sobre a coação e os objetivos privados. Por outro lado, permitir que a universidade seja transformada em espaço de mera manifestação dos negócios ou negociatas particulares é fazer dela um local pré-político ou mesmo apolítico.

Eu vejo a UEG ainda como um espaço apolítico. Eu não vejo um corpo docente, digamos, consciente, reflexivo, eu vejo muita deficiência nessa parte ainda. Faltam pessoas mais capacitadas para atuarem, gente que tem uma visão mais ampla de mundo, capaz de enxergar muito além do aparente, eu vejo uma deficiência muito grande nesse aspecto, então, aqui na UEG de Morrinhos eu vejo uma falta quase que total de um trabalho de conjunto, visando o desenvolvimento dessa reflexão crítica (P5, Morrinhos, 2009).

Na condição de espaço público, a participação só poderá ser efetivamente alcançada com a inserção do indivíduo como sujeito na comunidade, no caso, a universidade. A primeira preocupação deve ser o coletivo, de modo que as individualidades fiquem em segundo plano.

A fragilização da dimensão política da UEG, resultante da ingerência de interesses pessoais ou privados é expressa por P3, do curso de História da UnU de Goiás. Sobre os possíveis fatores que provocam essa situação, o docente se pronuncia:

A primeira coisa é a relação entre Unidades, Universidade e Poderes Locais. Esta relação tem

que existir, mas acaba virando troca de favores e tem conseqüências graves. A outra é que a estrutura de poder das Unidades. Os gestores possuem poderes quase ilimitados contratam inclusive quem quer. As relações passam muito pelo pessoal, pelas simpatias e isso tira o espaço da crítica e da mobilização. As congregações seriam uma boa oportunidade para diálogos, mas os professores da cidade fecham com a direção e os professores de fora não se fazem muito presentes e ainda assim é raro a convocação para uma (P3,Goiás, 2009).

Apesar das ameaças ao princípio da autonomia, ele é um pilar fundamental que assegura à UEG condições necessárias para a sua manutenção como instituição democrática, em que a liberdade de expressão deve ser estimulada.

Ao mesmo tempo, autonomia universitária não pode ser confundida com isolamento. Garantir o princípio da autonomia é assegurar a independência necessária para a livre produção e democratização do conhecimento. No entanto, isso não pode ser interpretado como distanciamento da realidade social. Professores não podem, com uso dos argumentos de interesse particular, se distanciar da realidade a ponto de transformar as IES em espaços isolados. É preciso reconhecer a existência de uma relação dialética entre a UEG e o meio social. Ela não pode abrir mão de seus compromissos políticos. Assim, ao mesmo tempo em que é preciso agir pela preservação de sua autonomia, também é necessário evitar que ela se anule do ponto de vista político. Essa avaliação é válida também sobre a UEG e pode ser constatada nos seguinte depoimento:

É até um paradoxo muitas vezes. "Ah, mas a Universidade não pode se envolver com as questões políticas". Muito pelo contrário, ela tem que se envolver, ela não pode ser refém do processo político, às vezes a ingerência política acaba emperrando. Eu acredito que ela tenha conseguido uma certa independência política, mas por outro lado às vezes nós nos isolamos do processo político, principalmente quem às vezes está a frente. Bem ou mal quem banca a Universidade não é o Estado? O poder público? Sem esse diálogo não tem jeito (P2,Morrinhos,2009).

Para Brzezinski (1987), a universidade como instituição educacional não pertence, sob qualquer aspecto, a uma realidade isolada. Ela faz parte de uma

globalidade, do contexto social amplo, e é preciso considerá-la como uma dimensão da educação e da sociedade onde se insere. Qualquer tema estudado no campo educacional precisa estar associado ao contexto sócio-político e econômico.

Dessa forma, pode-se considerar, ainda, que a educação é dependente de uma concepção de sociedade que lhe delimita a ação, pois as relações escola-sociedade condicionam a atividade educativa e a teoria empregada para interpretar o processo social, chega até o processo educacional (BRZEZINSKI, 1987, p. 1).

Na mesma linha, Bittencourt (2002) complementa declarando que os objetivos de uma disciplina ministrada em qualquer nível de ensino, tal como as metas pretendidas pelas unidades escolares ou cursos superiores, estão integrados de modo articulado aos grandes objetivos da sociedade. A formação profissional obrigatória, ligada a momentos de grande crescimento econômico, a alfabetização como pressuposto ao direito do voto, o desenvolvimento do espírito patriótico ou nacionalista “[...] entre outras questões, determinam os conteúdos do ensino e as orientações estruturais mais amplas da escola” (BITTENCOURT, 2002, p. 17).

Apesar de a educação ser dependente de uma concepção de sociedade, Brzezinski (1987, p. 2) defende a tese de que ela possui uma relativa autonomia e contribui para a formação da totalidade que constitui a sociedade. Para a pesquisadora, a escola bem como a universidade possui um papel contraditório:

À escola, por muito tempo, pensou-se atribuir o papel exclusivo de transmissora da cultura acumulada pela sociedade, mantenedora do *status quo*. Em nossos dias, reconhece-se que a escola, apesar de sua dimensão conservadora e reprodutora, constitui, paradoxalmente, uma ameaça ao conservadorismo porque ela também representa ‘ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação’ (SNYDERS, 1981, p. 106). Então, a escola hoje é reconhecida em sua ambigüidade intrínseca: uma relativa dependência em relação aos modelos sociais, quando de assunção do papel conservador, e uma relativa autonomia enquanto, também, determinante daqueles modelos, ao assumir seu papel inovador e co-criador da realidade social.

Dessa forma, a educação, em especial a de nível superior, é uma prática social em íntima conexão com o sistema político vigente. “Daí, a prática do educador não ser ‘neutra’. Ela é planejada e intencional. Ela estará a serviço da manutenção do ‘*status quo*’ ou a serviço da transformação social” (BRZEZINSKI, 1987, p. 2).

Arroyo (2002) identifica os vínculos entre a educação e a participação política no Brasil remontando ao séc. XIX. Menciona que, na fase que antecede a proclamação da República brasileira, membros do partido liberal já exaltavam o papel da educação para a formação política e a edificação do estado republicano democrático.

A educação consistia no mais eficiente instrumento para a construção de um Estado republicano democrático. Acreditavam que um regime político que se definia como sendo do povo e para o povo necessitava de uma sólida organização escolar capaz de oferecer uma formação política, a mais completa possível, a todos os cidadãos (ARROYO, 2002, p. 31-32).

Em vários momentos foi comum, no pensamento e na prática política institucionalizada, a tese da imaturidade e do despreparo das camadas populares para a participação política. O povo ainda não estaria educado para a cidadania responsável, o que justificava a exclusão das classes populares do direito a ela. Educar para a cidadania foi *slogan* repetido por políticos, intelectuais e educadores.

Alguns abusos foram e são cometidos, ainda hoje, em nome dessa associação, na medida em que a educação é posicionada como constituinte das transformações na produção da vida material, da ordem política, das maneiras de participação na história e no convívio social. Assim, a educação é entendida como capaz de resolver todos os problemas existentes, sejam eles dotados de qualquer natureza. Aqui é importante destacar a visão de Brzezinski (1987) que demonstra a presença de uma relação dialética entre a educação e os demais componentes da realidade social. Ela está em permanente interação, é influenciada e, simultaneamente, é capaz de influenciar; é objeto das forças que lhe são externas, tal como é capaz de iniciar cenários de transformação, sem que com isso possa apontá-la como única e isoladamente capaz de solucionar os grandes problemas contemporâneos. No mesmo sentido, Ferreira (1993, p. 173) se posiciona:

O peso que determinadas características do sistema educacional podem ter sobre as relações de poder no sentido mais amplo se coloca apenas como uma potencialidade. A manutenção ou transformação da realidade social não depende apenas da educação. Ela pode ter, em certas circunstâncias, até um peso relevante, mas nunca será uma causa suficiente para manter ou modificar as estruturas de poder no sentido mais amplo.

Após indicar a necessidade de superar a visão ingênua de que educação *per se* seja suficiente para por fim às desigualdades sociais, Brayner (2008) destaca o fato de que ela historicamente tornou-se uma poderosa ferramenta para o seu combate e é ainda um requisito indispensável para viver e conviver nas sociedades modernas.

Esse “viver e conviver”, por seu turno, implica levarmos em conta a intrínseca relação existente entre a educação e a democracia. Acreditamos que esse modo de organização social e política, representado por essa relação, foi, até o presente, o mais aprimorado que a humanidade conseguiu alcançar, ainda que não estejamos desconhecendo seus limites. Não se pode, pois, abstrair o papel da educação como um dos epicentros da construção da democracia e de práticas sociais que a preservem, tanto em relação ao desenvolvimento das sociedades, em virtude dos requisitos da produção e do trabalho, quanto em relação aos mecanismos participativos, em face do exercício dos direitos civis, políticos e sociais e das próprias lutas pela sua conquista, vigência e continuidade (BRAYNER, 2008, p. 11).

A autonomia é exigência fundamental para que a universidade possa ser, a um só tempo, espaço político e de formação política. A fragilidade do gozo dessa prerrogativa pela UEG representa, na avaliação de P3 da UnU Morrinhos, um dos obstáculos para a efetivação do compromisso político da universidade:

Eu penso que a UEG ainda é frágil como instituição, e isso limita a participação política de todos, a voz das pessoas, aqui no Estado de Goiás, eu venho de São Paulo, eu percebo que a UNESP, a UNICAMP, a USP, eles têm mais força, porque tem autonomia como universidade. Eles recebem um financiamento do Estado, mas a gestão da universidade é autônoma, então isso favorece que a universidade tenha um papel mais forte na sociedade, os alunos percebem isso, apesar de logicamente ter muitos conflitos, muitos problemas lá, mas os alunos percebem, os funcionários percebem, os professores, então, o fato de a universidade ser autônoma lá, dá mais condições para que a universidade tenha mais força e aqui eu percebo que isso limita bastante (P3, Morrinhos, 2009).

A UEG está integrada à realidade educacional e, legalmente, pode usufruir de autonomia, estabelecendo uma relação dialética com as diferentes forças sociais, políticas e econômicas. É responsável pela formação profissional, política e científica

de seus discentes e realiza suas atividades tendo em vista o atendimento das exigências jurídicas por meio da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

2.3 A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão

Outro aspecto relevante no conteúdo do Art. 207 da Constituição Federal de 1988 é o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão o que, em tese, garante que toda universidade deve ter a pesquisa como mediação para o ensino e para a extensão, a fim de evitar a fragmentação das atividades acadêmicas. Além do esforço pela criação de um vínculo mais forte entre as IES e sociedade por meio da extensão, esse aspecto prioriza o desenvolvimento de uma prática que supere a divisão entre pesquisa e ensino. Está contida na Lei a ideia clara de que não basta reproduzir o conhecimento estabelecido, é preciso estimular, atendendo as demandas metodológicas próprias de cada área do conhecimento, a produção do saber.

O dispositivo expressa um modelo de universidade que serve de referência qualitativa para todo o ensino superior e, ao mesmo tempo, contribui para definir o perfil necessário para os professores interessados em assumir o magistério nesse nível de ensino. Em linhas gerais e com base no prescrito pela lei, pode-se dizer que o docente deve ter: a) compromissos sociais desenvolvendo projetos de extensão institucionalizados, mas voltados diretamente a atender demandas externas; b) domínio do saber científico, que passa pela compreensão dos meandros da produção do conhecimento, e c) domínio do saber pedagógico necessário para conduzir as atividades de ensino.

O Art. 213, § 2.º declara que as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público. Pelo menos dois pontos podem ser destacados nesse artigo: primeiro, o uso da expressão “poderão” que “[...] revela na prática a ausência da garantia efetiva de destinação de recursos públicos permanentes para as atividades de pesquisa e extensão, sobretudo nas universidades públicas” (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 80). O segundo ponto é o fato de que o legislador separou neste artigo o que já havia colocado como realidades indissociáveis no Art. 207: ensino, pesquisa e extensão. Essa separação implica em prejuízos para o funcionamento das atividades universitárias, pois a pesquisa e a

extensão ficam juridicamente desguarnecidas de fontes de recursos para sua efetivação.

O Art. 207 da Constituição indica as finalidades do ensino superior. No entanto, é necessário detalhar os objetivos particulares desse nível de ensino, o que foi feito pela LDB/1996 em seu Art. 43, a saber:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Na prática, os objetivos definidos pelo Art. 43 retomam o princípio constitucional contido no Art. 207 da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os legisladores foram objetivos na apresentação das finalidades e sintetizaram a essência desse nível de ensino. Guardadas as críticas, especialmente sobre o elitismo e, não raro, sobre o distanciamento da realidade social, a lei contemplou, em certa medida, um amplo conjunto de expectativas da época de sua elaboração e ainda se lançam sobre o ensino superior.

Coerente com as determinações constitucionais e com a LDB/1996, o Art. 5º do Estatuto da UEG, homologado pelo Decreto nº 5.130, de 03/11/1999, estabelece que a universidade destina-se a:

- I - promover o desenvolvimento e a divulgação da ciência, da reflexão e da cultura em suas várias formas;
- II - graduar e pós-graduar profissionais nas diversas áreas, preparando-os para o mundo do trabalho e para contribuir com o desenvolvimento de Goiás e do Brasil;
- III - formar pessoas qualificadas para o exercício da investigação científica e do magistério, bem como das atividades políticas e sócio-culturais, artísticas e gerenciais;
- IV - promover estudos e pesquisas voltados para a preservação do meio ambiente, com o propósito de desenvolver e ampliar a consciência ecológica, visando à convivência harmoniosa do homem com o meio;
- V - incentivar a pesquisa científica e a difusão da cultura, objetivando o desenvolvimento científico e tecnológico e de novas relações com o meio físico e social em função da qualidade de vida;
- VI - divulgar conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos que são patrimônio comum da humanidade;
- VII - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, em todos os níveis e modalidades, por meio de programas destinados à formação continuada dos profissionais da educação;
- VIII - interagir com a sociedade pela participação de seus professores, alunos e pessoal técnico-administrativo em atividades comprometidas com a busca de soluções para problemas regionais e nacionais;
- IX - contribuir para a melhoria da gestão dos organismos e entidades públicas, governamentais e não governamentais, e empresariais;
- X - prestar serviços especializados à comunidade, estabelecendo com estas relações de reciprocidade;
- XI - cooperar com universidades, organismos públicos, culturais, científicos e educacionais, nacionais e estrangeiros.

Cada Unidade Universitária é solidariamente responsável por conduzir iniciativas no alcance dos objetivos anunciados no Estatuto. Os cursos de Licenciatura representam a maior expressão entre as graduações da UEG e o curso formação de professores(as) de História desenvolve-se dimensionado pelos objetivos e metas buscadas pela universidade.

2.3.1 O Ensino

É preciso frisar que qualquer instituição de ensino superior, esteja ela registrada como Faculdade, Centro Universitário, Instituto ou Universidade, é uma unidade educativa e tem, nas relações de ensino e aprendizagem, seu eixo central, norteador de todas as suas metas. Pensando assim, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 164-165) elencam algumas atribuições como referenciais para o ensino nas IES: proporcionar o conhecimento dos diferentes métodos e técnicas científicas

possibilitadoras da pesquisa, priorizar a progressiva autonomia do aluno na busca do conhecimento, considerar o ensino e a aprendizagem como integrados à pesquisa, fomentar a capacidade de reflexão, estimular o trabalho em equipe, criar e recriar situações de aprendizagem, entender os mecanismos avaliativos como diagnósticos, incitar a interação e a participação dos alunos nas atividades acadêmicas políticas e sociais, estar aberta e, ao mesmo tempo, preparar para a diversidade, atualizar-se diante das contínuas mudanças sociais, conceituais e tecnológicas.

Essas sugestões integram a dimensão pedagógica, necessária ao exercício da docência universitária. Nela estão presentes, entre outras, preocupações com o planejamento, com a definição do conteúdo do curso e com as estratégias de sala de aula.

Nas entrevistas realizadas com os(as) professores(as) dos cursos de Licenciatura em História das UnUs de Goiás e Morrinhos, foi possível perceber a constante atenção dos docentes aos aspectos pedagógicos de sua atuação. Os 15 entrevistados se declaram envolvidos com a elaboração do planejamento do curso e das aulas priorizando o cumprimento dos conteúdos e objetivos previstos. Reconhecem a importância do planejamento como um referencial e como compromisso para que o curso não se torne perda de tempo.

São poucas as variações na abordagem desse aspecto. Os comentários dos entrevistados P1 da UnU de Morrinhos e P3 da UnU de Goiás destacam-se na medida em que advertem para a necessidade de entender o planejamento pedagógico como instrumento asseverador da clareza dos objetivos e da adequação dos recursos disponíveis para o sucesso da relação de ensino e aprendizagem. No entanto, indicam a necessidade de flexibilização e de reavaliação permanente dos objetivos. Assim, o planejamento não pode ser rígido ao ponto de engessar a condução das aulas. P1 (Morrinhos, 2009) afirma: “tenho o hábito de planejar minhas aulas, mas sempre flexibilizo”. No mesmo sentido, P3 (Goiás, 2009) declara: “me preocupo com o planejamento das minhas disciplinas e das minhas aulas, mas relativizo acompanhando o ritmo da turma”. Em geral, os entrevistados afirmam adequar o planejamento à realidade de cada turma com vistas ao envolvimento do aluno.

Quanto à definição do conteúdo do curso ou da disciplina, os(as) professores(as) entrevistados destacam a necessidade de que seja: integrado ao planejamento, útil para os alunos com aplicações práticas, relacionado com a experiência e com a realidade profissional e que busque de soluções para os problemas e questões debatidas. Com relação à seleção e indicação dos conteúdos e bibliografia os professores foram unânimes em afirmar que observam a necessária adequação às exigências da ementa de cada disciplina, apenas um (P5, Goiás, 2009) declara não observar os planos anuais anteriores e 12 levam em conta as leituras realizadas durante a própria graduação. Todos afirmam observar a adequação diante de novas publicações, a relevância acadêmica, pedagógica e profissional para o futuro egresso, tal como a importância para a formação e atuação política do estudante universitário. Para a informante P1 (Goiás, 2009) “esta é a primeira, é prioritário. O saber acadêmico é disponível de várias formas, mas a criticidade nem tanto”.

Com relação às estratégias adotadas em sala de aula, os(as) professores(as) entrevistados indicam a preocupação de que elas sejam: em número variado, capazes de propiciar a integração do grupo, que motive o aluno e incentive a participação ativa dos discentes no processo de aprendizagem e eventualmente possam ser usadas em sala de aula da educação básica. Registrou-se também uma atenção maior quanto ao clima de sala de aula, com ligação entre teoria e prática, sendo valorizado um ambiente de abertura, com possibilidade de questionamentos, e portanto, democrático.

Os 15 docentes entrevistados afirmam que na condução de suas aulas mantém permanentemente o espaço aberto para a participação do aluno e que valorizam a inclusão de temas que ultrapassam os conteúdos previstos. 14 declaram que aproveitam as oportunidades para a formação da consciência política do aluno estimulando a participação e o engajamento dos estudantes em movimentos reivindicatórios. Entre esses destaca-se o comentário de P1 (Goiás, 2009) para quem: “ou a UEG é um mar de rosas ou não há atividade política. Ficava sempre indignada com os acontecimentos e ainda mais com a falta de reação dos estudantes. O atendimento era precário aos estudantes e eles não esboçavam reações maiores. Enquanto a UEG crescia fisicamente o atendimento aos alunos sempre era

precário, me via na necessidade de estimulá-los para alguma iniciativa". Por outro lado, o único professor que não anunciou o compromisso com a conscientização política de seus alunos foi P6 (Goiás, 2009) e usou o seguinte comentário: "A responsabilidade pela utilização/aplicação do conhecimento é do aluno".

Como forma de perceber o alcance das declarações dos(as) professores(as), foram registrados os depoimentos dos alunos do curso de Licenciatura em História das duas UnUs.

Foi perguntado se durante as aulas existe espaço aberto para questionamentos, dúvidas e participação dos alunos. As respostas foram quase unânimes, dos 99 participantes apenas dois manifestaram não existir essa abertura, outros dois não registraram qualquer resposta e os outros 95 responderam que existe liberdade de participação. Para A27 (Goiás, 2009) matriculado no 2º ano "apesar de todos os pontos negativos na UEG, esse ponto é uma qualidade importante para o desenvolvimento dos acadêmicos e da instituição". Na mesma linha, o informante A16 (Morrinhos, 2009) matriculado no 3º ano afirma: "os alunos a todo o momento são inclusive instigados a expor opiniões, sobretudo, problematizar e criticar os conteúdos estudados".

Por outro lado, vários informantes responderam que a abertura existe, mas apresentaram comentários que questionam a forma com que isso é feito. Como exemplo A3 (Goiás, 2009) declara: "Apesar de que certos professores agem às vezes de maneira desumana, ou seja, não se coloca no lugar do outro, e como estudamos a 'nossa História', creio que isso não deveria ser freqüente, e que os educadores deveriam ser mais próximos dos alunos".

Entre os que negaram a existência da abertura registra-se o depoimento do estudante A39 do 3º ano (Goiás, 2009): "em algumas aulas professores se acham donos da verdade e são muito narcisistas por isso não nos deixam expressar as nossas opiniões e não raro usam as nossas idéias como se fossem deles".

Um dos aspectos fundamentais que assegura a qualidade pedagógica no exercício da docência é a preocupação com a profissionalização. Esta envolve

formação inicial e a formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais.

Levando em consideração a soma do número de profissionais da unidade de Goiás e de Morrinhos, são 160 profissionais na condição de docentes. Observando a formação acadêmica desses professores(as), constata-se que 5,6% são graduados, 51,8% são especialistas, 34,3% são mestres, 6,8% são doutores, e 1,25% são pós-doutores. No conjunto da instituição, os números são bem próximos da formação dos(as) professores(as) na totalidade da UEG. Isso pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2. Goiás: Funções docentes e grau de formação na Instituição de Ensino Superior (IES) estadual (UEG) – 1999-2007

Ano	Total	Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1999	719	87	12,1	531	73,9	90	12,5	11	1,5
2000	936	134	14,3	652	69,7	134	14,3	16	1,7
2001	1.026	123	12,0	705	68,7	172	16,8	26	2,5
2002	1.617	202	12,5	1.129	69,8	248	15,3	38	2,4
2003	1.527	147	9,6	1.030	67,5	300	19,6	50	3,3
2004	1.691	100	5,9	1.117	66,1	409	24,2	65	3,8
2005	1.749	100	5,7	1.175	67,2	409	23,4	65	3,7
2006	1.421	65	4,6	799	56,2	463	32,6	94	6,6
2007	2.241	106	4,7	1.243	55,5	709	31,6	183	8,2

Fonte: INEP/MEC 2009

Comparando as informações das duas unidades percebe-se que possuem um número reduzido de professores apenas graduados. Há uma maior concentração de especialistas e a soma de docentes com mestrado é aproximada. Quando são verificados os dados sobre o número de doutores, é possível afirmar que as unidades encontram-se longe da média geral da UEG e do percentual requerido pela Lei n.º 9.394/1996 (LDB Nacional).

Essa situação tende a ser melhorada em virtude da iniciativa de professores(as) das diferentes UnUs que estão atualmente cursando programas de pós-graduação *stricto sensu*. Os dados registrados pela PrP/UEG demonstram a presença em 2010 de cinquenta e cinco (55) docentes gozando de licença para fins

de qualificação profissional. Desses treze (13) estão afastados para a realização de Mestrado, trinta e oito (38) para Doutorado e quatro (4) para Pós-Doutorado. É importante salientar que os números relativos aos esforços dos professores contratados temporariamente não são registrados já que eles não desfrutam do direito a essas licenças.

Quadro 9. Demonstrativo de docentes afastados para qualificação profissional

Unidade Universitária	Mestrado		Doutorado		Pós-Doutorado		Total
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	
Anápolis – CET	3	1	3	5	0	1	13
Anápolis – CSEH	1	2	3	3	0	2	11

Unidade Universitária	Mestrado		Doutorado		Pós-Doutorado		Total
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	
Formosa	0	0	0	1	0	1	2
Goiânia – Esefego	0	0	1	2	0	0	3
Goiás	0	1	1	4	-	-	6
Inhumas	1	-	1	1	-	-	3
Iporá	0	0	0	3	0	0	3
Itapuranga	0	0	0	1	0	0	1
Morrinhos	0	0	0	2	0	0	2
Pires do Rio	-	2	-	4	0	0	6
Quirinópolis	0	0	0	2	0	0	2
Santa Helena de Goiás	1	1	0	0	0	0	2
São Luís de Montes Belos	0	0	0	1	0	0	1
Total	6	7	9	29	0	4	55

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – UEG 2010

Sobre a formação acadêmica dos(as) professores(as) entrevistados do curso de Licenciatura em História, treze são graduados em História, um em Letras e um em Pedagogia. O centro responsável pela formação inicial da maioria desses profissionais foi a Universidade Federal de Goiás (UFG). No total, quatro são especialistas, sete são mestres, três são doutores e um é pós-doutor.

As informações sobre a formação acadêmica do corpo docente são importantes também para entender a limitação do número de projetos de pesquisa. Em um universo de 160 professores(as), estão aprovados e em andamento apenas 24 projetos. Isso revela a falta de experiência com a prática da pesquisa de grande parte dos docentes dessas unidades. Essa situação revela a predominância na UEG da prática do ensino em detrimento do desenvolvimento de investigações científicas.

A legislação obriga as universidades a articular o ensino com a produção científica. É notória a preocupação do legislador em especificar as IES como

espaços compromissados e privilegiados, apesar de não exclusivos, para a produção científica.

2.3.2 A Pesquisa

Como fruto da influência do modelo universitário alemão, as IES incorporaram, entre suas obrigações, a necessidade da produção de pesquisa, viabilizando o cultivo do conhecimento científico. Associada à prática do ensino, a pesquisa permite a inovação e a permanente reformulação do saber. Sua ausência significa um aprisionamento no reprodutivismo do conhecimento já assimilado historicamente. Ela é o meio para a descoberta de novos saberes e para a ampliação dos conhecimentos.

Wanderley (2003) explica que onde não existem condições para a valorização da pesquisa científica, onde ela é restrita, tende-se à repetição, ao comodismo e à estagnação. Na mesma linha, Fávero (1999, p. 57) defende que a universidade não pode ser vista apenas como lugar para iniciação em saberes já constituídos ou preestabelecidos, mas deve ser, por excelência, o local de cultivo do espírito de pesquisa e das interrogações em busca de ideias novas.

Por isso, a prestação do ensino em um ambiente em que não se faz pesquisa, em uma universidade sem laboratórios, com bibliotecas precárias e, sobretudo, sem o indispensável pessoal qualificado – professores e alunos em regime de tempo parcial, ou professores horistas – para a produção do conhecimento, para a elaboração de pensamento e a invenção de mecanismos originais, o ensino tende a se tornar estéril e obsoleto. Não passará de um ensino livresco, de uma repetição muitas vezes monótona daquilo que os outros produziram ou escreveram (FÁVERO, 1999, p. 57).

A importância da produção do conhecimento é atualmente ampliada por força das transformações que impregnam um mundo caracterizado por: aceleradas mudanças, diversidade cultural, complexidade tecnológica, especialmente no campo das comunicações. O mundo globalizado é marcado por profundas mudanças, gerando novas necessidades para a educação, especialmente a superior. Nessa nova sociedade é fundamental o papel atribuído à informação e à divulgação do conhecimento; “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento”, “sociedade da aprendizagem”, são denominações que circulam entre autores.

A ciência e a tecnologia caracterizam a atividade da terceira revolução industrial, a revolução tecnológica, e sua importância cresce a cada dia. O conhecimento, o saber-fazer e as tecnologias são os produtos mais valorizados no mercado mundial, hoje e será assim cada vez mais no futuro. As possibilidades de uma sociedade não se baseiam apenas nas suas potencialidades naturais, recursos minerais e terras produtivas, mas, sobretudo, na sua capacidade de gerar conhecimento e novas tecnologias. Não se constrói, hoje, uma sociedade desenvolvida e soberana sem que ela adquira a capacidade de dominar e gerar saber científico e tecnologias de ponta. “[...] O conhecimento e sua aplicação prática são as alavancas do desenvolvimento” (BRUM, 2000, p. 456).

Uma das características fundamentais do subdesenvolvimento brasileiro é, na avaliação de Brum (2000, p. 456-457), o “[...] não-investimento na capacidade inventiva de nosso próprio povo”. Para superá-lo e para uma inserção responsável no mundo, “[...] o Brasil não pode abdicar do desenvolvimento de tecnologias novas, nos diversos campos. E também, de participar do avanço da ciência”.

Historicamente o conhecimento passou a ser considerado um processo e não um dado adquirido definitivamente. A idéia de um conhecimento posto e acabado “[...] foi substituída por outra, que o vê antes de tudo como um processo, como uma história que, aos poucos e incessantemente, fazem-nos captar a realidade a ser conhecida. Devemos falar hoje de conhecimento-processo e não mais de conhecimento estado” (JAPIASSU, 1977, p. 27).

Para compreender o valor da pesquisa nas IES, é preciso antes avaliar a importância da ciência para a sociedade contemporânea. Não é possível negar que se vive atualmente um momento de triunfo da ciência e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, assiste-se o seu questionamento.

Poderá ela trazer a felicidade para o homem? Está em condições de vencer o sofrimento? Os benefícios que ela proporciona não estariam em grande parte anulados pelas desgraças que engendra? Afinal, o que vem a ser a ciência? Quais são seus métodos? Qual o valor dos resultados que ela atinge? Não é um fato evidente que ela aliena o homem? (JAPIASSU, 1977, p. 63).

De acordo com Hobsbawm (1995, p. 504), nenhum período da história foi mais penetrado pelas ciências nem mais dependente delas do que o século XX. “[...]”

Contudo, nenhum período, desde a retratação de Galileu, se sentiu menos à vontade com elas”.

Segundo o historiador, em 1910, todos os físicos e químicos alemães e britânicos juntos chegavam talvez a 8 mil pessoas. Em fins da década de 1980, o número de cientistas e engenheiros de fato empenhados em pesquisa e desenvolvimento experimental no mundo era estimado em cerca de 5 milhões, dos quais quase 1 milhão achava-se nos EUA, principal potência científica, e um número ligeiramente maior nos países da Europa. “[...] Embora os cientistas continuassem a formar uma minúscula fração da população, mesmo nos países desenvolvidos, o número deles continuou a crescer de maneira impressionante, mais ou menos dobrando nos vinte anos após 1970” (HOBBSAWM, 1995, p. 505). Contudo, o autor afirma que, em fins da década de 1980, eles formavam a ponta de um *iceberg* muito maior do que se poderia chamar de mão-de-obra científica e tecnológica potencial, que refletia essencialmente a revolução educacional da segunda metade do século.

Ela representava talvez 2% da população global, e talvez 5% da população norte-americana. Os cientistas de fato eram cada vez mais selecionados por meio de uma “tese doutoral”, que se tornou o bilhete de entrada para a profissão. No fim da década de 1980, o país ocidental avançado típico gerava alguma coisa do tipo 130, 140 desses doutorados por ano para cada milhão de seus habitantes (Observatoire, 1991). Esses países também gastavam, sobretudo nos fundos públicos – mesmo nos países mais capitalistas –, somas bastante astronômicas em tais atividades. Na verdade, as formas mais caras de “grande ciência” estavam fora do alcance de qualquer país individualmente a não ser (até a década de 1990) os EUA (HOBBSAWM, 1995, p. 505).

Para Japiassu (1977, p. 63-64), uma reflexão sobre a ciência constata que fazer ciência é algo extremamente difícil. Ela se desenvolve com uma força explosiva e, simultaneamente, distante de parte da sociedade. O “[...] homem atual encontra-se, cotidianamente, diante de técnicas oriundas da ciência ‘fundamental’, e que, fundamentalmente, ele não compreende. Isto constitui para ele uma causa de profunda humilhação”. Segundo o filósofo, o homem comum nada sabe do que se passa no reino da ciência, a não ser certas “informações” mais ou menos neo-esotéricas divulgadas em publicações onde se encontra uma mescla de magia, de pseudociência e de charlatanismo. “[...] E é por causa dessa humilhação diante do poder da ciência que o homem comum se entrega a todos os tipos de

compensações mais ou menos douradas ou rotuladas de científicas. Por outro lado, tudo indica que, diante da ciência objetiva, o homem comum é um estrangeiro”. (Idem, p. 64).

Hobsbawm (1995, p. 506) assegura que, mesmo no mundo desenvolvido, a ciência foi aos poucos concentrando-se em nichos fechados. As origens desse fato se devem, em parte, à concentração de pessoas e recursos, por razões de eficiência, em parte, porque o enorme aumento na educação superior inevitavelmente criou uma hierarquia entre seus institutos. “[...] Nas décadas de 1950 e 1960, metade dos doutorados nos Estados Unidos vinha das quinze universidades mais prestigiosas, para as quais, em consequência, acorriam os jovens cientistas mais capazes”. Para o autor, num mundo democrático e populista, os cientistas eram uma elite concentrada em relativamente poucos centros subsidiados. Com o passar do tempo, essas atividades foram se tornando cada vez mais incompreensíveis para os não-cientistas, embora os leigos tentassem desesperadamente entendê-las, com a ajuda de uma vasta literatura de popularização, às vezes escrita pessoalmente pelos melhores cientistas. Na mesma linha de análise, Hobsbawm (1995) declara que, na verdade, à medida que aumentava a especialização, mesmo os cientistas precisavam de cada vez mais publicações para explicar uns aos outros o que se passava fora de seus respectivos campos. O que permite observar a grande distância entre o cidadão comum e as atividades científicas.

A obrigatoriedade do vínculo entre pesquisa, ensino e extensão, representa uma tentativa de diminuir o distanciamento entre o saber científico produzido na universidade e a sociedade. No que se refere à UEG, sua criação, que tentou dar unidade às UnUs isoladas do interior do Estado de Goiás, foi também uma alternativa para reverter a tendência centralizadora anunciada pelos autores. Havia, entre os argumentos que sustentaram a sua criação, a idéia de assegurar, mediante a interiorização, a divulgação e o aperfeiçoamento da capacidade de produzir o saber científico.

Um dos obstáculos ao desenvolvimento da pesquisa científica é a restrita quantidade de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Como cursos próprios, a universidade possui apenas três programas: em Ciências Moleculares na UnUCET que reúne pesquisadores dos cursos de Física, Química e Farmácia; em Engenharia Agrícola na UnUCET que prioriza pesquisas no campo do desenvolvimento de

novas tecnologias voltadas à região do cerrado; em Gestão, Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologia Farmacêutica que qualifica profissionais no setor produtivo farmacêutico. Este último é realizado em uma associação entre PUC/GO, UEG e Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA). Além do número reduzido, outro problema é a concentração desses cursos em Anápolis, onde fica a sede da UEG.

Na UEG a produção científica por meio da realização de projetos de pesquisa vem gradativamente ganhando importância. A maior parte das iniciativas propostas parte dos docentes concentrados em cursos regulares de graduação. Em dez anos ocorreu um salto vertiginoso no número de projetos de pesquisa apresentados. Em 2000 foram 22 inscritos, já em 2009, o número de iniciativas alcançou 456. Os dados disponibilizados pela PrP/UEG permitem observar que, em 2000, 2001 e 2002, os critérios para aprovação dos projetos não eram muito rigorosos uma vez que todos foram aprovados. A quantidade, que pode ser observada no Quadro 10, era tão pouco expressiva nesse período que não interessava à instituição reprovar qualquer sugestão sob pena de se descaracterizar como universidade.

A mudança mais significativa começa ocorrer em 2004 quando, de 316 projetos inscritos, 258 foram aprovados. Pode-se afirmar que houve uma ampliação quantitativa e qualitativa na área da pesquisa, na medida em que as exigências de maior rigor resultaram no enquadramento de 35 e na reprovação de 23 propostas. Esses dados podem ser conferidos no Quadro 10.

Quadro 10. Dados quantitativos dos projetos de pesquisa protocolados no período de 2000 – 2010/1

Total de Projetos Apresentados		Resultado da Tramitação dos Projetos		
Referência	Protocolados	Não-enquadrado	Não-aprovado	Aprovado
2000	22	0	0	22
2001	27	0	0	27
2002	45	0	0	45
2003	138	9	33	96
2004	316	35	23	258
2005	285	26	19	240
2006	381	19	41	321
2007	381	23	65	293
2008	313	24	50	239
2009	456	41	76	339
2010/1	153	3	16	134
Projeto externo	61	17	0	44
Total	2578	197	323	2058

O concurso realizado no início de 2004 para provimento do cargo de professores foi definitivo para uma mudança nos rumos da produção da pesquisa científica na UEG, mesmo que ainda distante do desejado pela comunidade acadêmica. No total, foram 2.577 inscritos ao concurso, que ofereceu 400 vagas, distribuídas entre especialistas, mestres e doutores. A entrada desses professores permitiu um impulso na realização de novas pesquisas afirmando dentro da UEG as determinações constitucionais.

A importância do vínculo funcional dos docentes com a produção de pesquisas é revelada no Quadro 11. De um total de 2058 professores(as) pesquisadores, 1227 são efetivos e 831 são contratados temporariamente.

Quadro 11. Relação entre o vínculo funcional e a titulação dos pesquisadores com projetos

Titulação dos Pesquisadores	Situação Funcional dos Pesquisadores		Total
	Contrato Temporário	Efetivos	
Graduado	22	2	24
Especialista	136	70	206
Mestre	500	628	1128
Doutor	165	451	616
Pós-doutor	8	76	84
Total	831	1227	2058

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/Coordenação de Pesquisa – UEG 2010

O prejuízo causado à produção científica pelo predomínio de docentes pesquisadores contratados temporariamente também é percebido pelos estudantes da UEG. Segundo o Diretório Central dos Estudantes – DCE/UEG, a falta de professores efetivos provoca, entre outros prejuízos, o sucateamento da pesquisa de qualidade e a extensão.

A condição temporária a qual está sujeita a maioria dos docentes gera um estado de insegurança que impede a produção de pesquisa tal como grande parte das vezes inviabiliza a extensão e faz decair a qualidade pedagógica da instituição. Se os principais elementos que caracterizam a universidade são a pesquisa, a extensão e a docência de alto nível, a predominância do exercício docente temporário, nas precárias condições atuais, contribui para o desvio de finalidade da UEG (DCE, 2010).

O Relatório Geral da CAAI/UEG/2006 aponta como fragilidades da UEG, com indicativos claros de insatisfação, a precariedade das condições físicas e instrumentais e principalmente a situação funcional dos docentes. Em relação a essa última indicada como fragilidade:

A descontinuidade dos processos formativos diante a rotatividade de profissionais docentes e servidores técnico-administrativos expressa pela forma contratual temporária da quase totalidade dos funcionários e de cerca de 90% dos professores. É evidente que esta forma contratual afeta diretamente as três funções primordiais da Universidade, o ensino a pesquisa e a extensão, uma vez que os professores sem a titulação pertinente, o tempo e os recursos necessários para o desenvolvimento da pesquisa e dos projetos de extensão, acabam por se transformarem em “dadores” de aula (CAAI/UEG/2006)

O diagnóstico feito pela CAAI/UEG/2006 é confirmado pelos depoimentos dos(as) professores(as) do curso de História:

É um absurdo na situação do contrato na UEG; o Concurso é imprescindível. É difícil envolver professores contratados em projetos de pesquisa. Professores trabalham em outros lugares o que diminui a produtividade do professor (P7, Goiás, 2009).

O concurso é imprescindível pensando em benefício para o professor e para a universidade. O professor contratado vive a margem sem vínculo com a Instituição. O professor até tem o interesse, mas não tem contra partida da Instituição da mesma forma que o efetivo (P9, Goiás, 2009).

Vale destacar que, dos 1227 pesquisadores efetivos, 757 estão atuando na sede da UEG, sendo 533 na UnUCET, Anápolis, e 224 na UnUCSEH, Anápolis. Essas informações fornecidas pela PrP/UEG permitem mostrar que, onde existe uma maior presença de docentes efetivos, também ocorre uma maior concentração da pesquisa.

Por outro lado, os dados referentes ao interior demonstram a importância dos docentes contratados temporariamente para a produção da pesquisa na UEG. Nesse sentido, destacam-se as UnUs: 1) Campos Belos, 2) Jussara e 3) Silvânia, onde se registra a presença de apenas um pesquisador efetivo e 24, 22 e 12, respectivamente, como contratados temporariamente. Em Mineiros e Sanclerlândia, a situação é ainda mais flagrante. Não há o registro de qualquer efetivo como pesquisador, ficando essa tarefa a cargo exclusivamente de professores

temporários, sendo 11 na primeira e 12 na segunda. Na UnU de Goiás, são 33 efetivos e 25 temporários e, em Morrinhos, de 112 pesquisadores, 56 pertencem ao quadro permanente e os demais ao quadro temporário.

O Quadro 11 também suscita uma análise da relação direta entre formação acadêmica dos docentes e o desenvolvimento da produção científica. Um primeiro dado relevante é que a maior parte dos estudos é realizada por professores com Mestrado concluído. Fica evidente também o reduzido número de professores Doutores e Pós-Doutores como coordenadores de pesquisas.

Apesar da expansão, as condições ainda estão longe de serem satisfatórias. As UnUs, especialmente localizadas no interior, padecem da falta de condições básicas para a produção científica. Entre as dificuldades, podem ser citadas a desvalorização salarial, a completa instabilidade vivida pelos contratados temporariamente, o impedimento da livre opção do regime de trabalho, principalmente em relação ao regime de dedicação exclusiva concedido a um número inexpressivo de professores. Não é raro que os docentes da UEG, indiferentes a sua condição funcional, busquem em outras instituições condições melhores de profissionalidade e profissionalização.

Soma-se, aos fatores citados, a escassez de recursos materiais para a realização da pesquisa. Nos formulários preenchidos para autorização dos projetos, são solicitados os dados referentes aos custos ou despesas previstas a serem patrocinados, mas geralmente não ocorre a liberação dos recursos. O fato é que são registrados poucos projetos se avaliado o potencial da instituição e, quando são aprovados, mais servem para justificar a carga horária dos docentes do que propriamente para produção do saber. Uma estratégia para superar tais dificuldades é a captação de financiamentos externos que assegurem investimentos para fomentar a pesquisa. Convênios e parcerias podem ser visualizadas no Quadro 12.

Quadro 12. Projetos executados com recursos provenientes dos convênios firmados com órgãos/entidades e/ou parcerias

Projeto/ Descrição	Vigência	Órgão/Entidade/Parceria	Valor Convênio R\$	Fundação executora	Público atendido
Projeto AABB	2010	Rotary Club-AABB Fundação AABB (AABB) Base Aérea de Anápolis TCA		UEG /	

Comunidade		UNIMED Polícia Militar FENABB (AABB) Outras empresas	176.907,03	Banco do Brasil	1.500
Ensino Especial Curso de Educação à Distância em Deficiência Mental	2010	MEC – FNDE SEESP Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial	100.000,00	UEG	400
Anima Escola	2010	Fundação de Apoio à Universidade Federal – FAUF ProExt Cultura / MEC Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Estado de Goiás –	23.290,00	UEG	5.000
Comércio justo e solidário	2010	SEBRAE ONG – Centro de Cidadania Negra do Estado de Goiás - CENEG	167.164,00	UEG SEBRAE	1.200

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – UEG 2010

As dificuldades encontradas no atendimento das exigências legais sobre a produção científica na UEG também são presentes na efetivação de seu dever com a extensão universitária.

2.3.3 A Extensão

No que se refere à extensão universitária, o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU, 2000/2001) é concebido pelo processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. É traduzida na forma de uma ação da universidade junto à comunidade, disponibilizando ao público externo o conhecimento adquirido com o ensino e com a pesquisa. Assim, a extensão se refere ao contato imediato da comunidade interna de uma determinada instituição de ensino superior com a comunidade externa, em geral, a sociedade onde ela está inserida.

A idéia de extensão está associada à crença de que o conhecimento gerado pelas instituições de pesquisa deve necessariamente possuir intenções de transformar a realidade social. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a

oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. Segundo o PNEU, esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Representa a possibilidade de uma instrumentalização dialética entre teoria e prática.

Na UEG, a extensão é parte integrante das atividades universitárias que, associada ao ensino e à pesquisa, estimula as possibilidades de atuação tanto dos docentes quanto dos discentes. Ela se materializa por meio de projetos, programas, cursos, eventos, prestações de serviços, apoio às atividades estudantis, produção e publicação, entre outros. A amplitude dessas possibilidades na UEG pode ser verificada no Quadro 13 a seguir:

Quadro 13. Atividades de extensão da UEG - 2010

Projetos	356
Programas	4
Cursos	73
Eventos	20
Prestação de Serviços	-
Produção e Publicação	4
Outros	-
Total	457

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – UEG 2010

Com base nos dados, pode-se verificar que a maior parte das iniciativas concentra-se na realização de projetos e na oferta de cursos ministrados por professores(as), o que indica sua importância na composição da carga-horária dos docentes. De qualquer forma, é expressiva a quantidade de pessoas envolvidas ou beneficiadas nas ações extensionistas, como se observa no Quadro 14.

Quadro 14. Pessoas Envolvidas em atividades extensionistas da UEG - 2010

N.º de professores ativos na UEG	453
N.º de alunos da UEG envolvidos nos projetos	1.130
N.º de servidores da UEG participantes	89
N.º de pessoas beneficiadas pelas ações extensionistas	124.237
Atendimento Social e Médico	432
N.º de Certificados Expedidos pela Pré	2.731

Avalia-se que a prioridade na UEG tem sido a manutenção e ampliação dos Cursos de Licenciatura, mais baratos de serem mantidos e desprovidos, por falta de investimentos, de condições necessárias para desenvolvimento da pesquisa. Tal situação reforça nas unidades a concepção de desempenhar seu papel como grandes “colégios” de formação superior, onde predominam as práticas de ensino com pouco aprofundamento da investigação.

Ao lado da formação profissional e científica, a UEG também assume, de acordo com os seus objetivos anunciados pelo Art. 5º do seu Estatuto, o compromisso com a formação política de seus egressos.

O compromisso político é um dos princípios fundamentais que deve sustentar a formação de professores(as) em História na UEG. É significativo, então, conhecer os referenciais e os objetivos que orientam esse curso de Licenciatura e que, ao mesmo tempo, cooperam com a definição da dimensão política como integradora da identidade profissional dos seus docentes.

CAPÍTULO III

O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO POLÍTICA

No presente capítulo, analisa-se o comprometimento político atribuído ao curso de Licenciatura em História da UEG, destacando a responsabilidade de seus docentes com a formação compatível com o anunciado. Como fontes principais de análise, foi consultados o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de História e analisados os depoimentos dos docentes entrevistados colhidos junto ao corpo docente e ao alunado das UnUs de Goiás e Morrinhos.

3.1 Licenciatura Plena em História na UEG

Os cursos de formação de professores(as) de História da UEG funcionam em regime seriado anual. A integralização pode ser feita em quatro anos, no mínimo, e seis anos, no máximo. São oferecidas anualmente, nos processos seletivos de cada UnU, 40 vagas para os cursos de História. A carga horária total do curso é de 2.950 horas. São 13 as UnUs ofertantes: UnUGoiás (Cora Coralina); UnUCSEH Anápolis;

UnU Goianésia; UnU Iporá; UnU Itapuranga; UnU Itumbiara; UnU Jussara; UnU Morrinhos; UnU Pires do Rio; UnU Porangatu; UnU Quirinópolis, UnU Uruaçu e UnU Formosa.

A autorização, o credenciamento e o recredenciamento de cursos de graduação da UEG são feitos pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás, a que a UEG está normativamente vinculada.

Observando a legislação pertinente aos cursos de Licenciatura Plena em História da UEG, identifica-se a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) unificado. As modificações estão presentes no histórico específico de cada UnU e na data de criação da UnU e do curso.

Segundo informações dos gestores das UnUs de Goiás e de Morrinhos, o PPP foi elaborado com a participação de professores(as) dos próprios cursos de História, que se interessaram e participaram dos encontros locais, regionais e central de discussões e definições do PPP. Participaram também dessas discussões representantes da equipe pedagógica da Pró-reitoria de Graduação/UEG e de outras instituições.

Para Veiga (2004, p. 15) o PPP, sob o ponto de vista institucional, acadêmico e das relações de ensino e aprendizagem, compreende três pontos: a) o projeto é uma antecipação (*pro* significa antes), está relacionado com um futuro que serve como guia condutor da ação do presente; b) tem um efeito mobilizador, pois só ganha existência na ação dos docentes, pesquisadores, gestores e estudantes que o elaboraram; c) possui uma dimensão utópica, na medida em que trata de um futuro a ser construído, “[...] um possível a ser transformar em real, uma idéia a transformar-se em ato”.

Na avaliação da autora o que dá clareza a um PPP é a sua intencionalidade. Ela o define como uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem. É visto como uma proposta de ação político-educacional e não um artefato técnico.

Para Veiga (2004), o desafio é a sistematização de um saber crítico e de uma ação transformadora, capaz de contribuir com a edificação de uma realidade mais justa e solidária, e o PPP precisa vislumbrar ações para tal. Nesse sentido, a ação articulada com a reflexão aparece como orientação básica de um PPP.

Em linhas gerais, o PPP da Licenciatura em História da UEG apresenta o curso com a sua concepção, justificativa, bases epistemológicas, objetivos gerais e

específicos e respeita as indicações contidas no Parecer CNE/CES nº 492 de 2001 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais de vários cursos, entre eles os de História. Essas, por sua vez, atendem as orientações da Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Desta Resolução, constam as exigências para todos os cursos voltados para a formação de docentes das disciplinas curriculares da educação básica.

Essas orientações e diretrizes recomendam o comprometimento dos docentes e gestores dos cursos com os valores inspiradores da sociedade democrática, com o incentivo à participação política, a compreensão do papel social da escola, a adequada capacitação para o domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar, a priorização do domínio do conhecimento pedagógico e o conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, sob uma visão de transmissão e de produção de conhecimento.

Diante do desenvolvimento da produção historiográfica e dos métodos de ensino, considerando que o desenvolvimento é social, política e culturalmente situado, ganham importância no PPP os seguintes questionamentos: o quê, o como e o para quê ensinar e aprender História.

Nesse projeto de curso, os autores partem do pressuposto de que homens e mulheres são seres históricos que asseguram sua existência nas relações com a natureza, com o trabalho e com seus semelhantes. Homens e mulheres são impulsionados por necessidades materiais e pela busca de sentido para a sua existência individual e coletiva, transformam o mundo e a si mesmo de acordo com as condições materiais de existência, as relações sociais e os valores vigentes em cada contexto histórico. Homens e mulheres são, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento, tomado em suas dimensões histórica, social, econômica, política e cultural.

No mencionado PPP, a História é concebida como a ciência que aspira a apreender o significado das ações humanas situadas no tempo e no espaço. Tendo em vista concretizar essa aspiração, priorizam-se, para o curso de Licenciatura em História, a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento da interdisciplinaridade, tanto na dimensão do ensino quanto da pesquisa. A

valorização do papel da História como ciência humana está presente nos depoimentos dos(as) professores(as):

As ciências humanas têm um papel muito forte; elas possuem um poder muito grande para colocar o ser humano para refletir sobre a própria humanidade. Não tratam de números ou bactérias e sim do ser humano. Não vejo diferença entre história e outras ciências humanas, todas possuem a mesma função, compreender o ser humano (P6, Goiás, 2009).

O curso de História incorpora significativa importância política, pois pode contribuir tanto para a reafirmação de valores tradicionais e para a reprodução de certas visões de mundo, legitimadores da ordem estabelecida, quanto para a ressignificação do passado, de modo a inspirar a construção de um futuro que corresponda aos interesses e aspirações de grupos sociais em situação de desvantagem frente aos interesses hegemônicos do presente. A dimensão política assumida pelo curso é, assim, destacada:

[...] os cursos de História da UEG constituem em espaço de reflexão crítica dos significados e representações construídos pela historiografia e de produção de novos conhecimentos acerca das experiências dos distintos sujeitos históricos. De igual forma, considerando o papel ético-político que a História pode desempenhar, os cursos da UEG se constituem em ambiente de desenvolvimento da consciência democrática, de reafirmação do respeito às diferenças culturais e à liberdade de opções individuais e de comprometimento com a construção de uma sociedade baseada em relações de igualdade e nos laços de solidariedade entre seus membros e demais povos do planeta (PPP/CURSO DE HISTÓRIA/UEG, 2009).

A finalidade política do curso também é percebida pelos(as) professores(as) entrevistados. Em resposta ao questionamento sobre qual seria o papel político da Licenciatura em História, entre os posicionamentos coerentes com a legislação, destacam-se:

Esse papel é fundamental. O ensino de História é fundamental para a conscientização política. Porque o alargamento da visão de mundo depende dessa conscientização. Para o Estado, o "povo" da História sempre cria caso. A História é o descortinar das verdades (P2, Goiás, 2009).

A História sempre fornece um conhecimento crítico porque trabalha com a mudança, então nos mostra a fragilidade das Instituições Sociais e nos capacita também a pensá-las de maneira diferente. O conhecimento histórico abre uma perspectiva de intervenção, de ação social (P3,Goiás,2009).

Do ponto de vista epistemológico e paradigmático da área específica de conhecimento, os elaboradores do PPP compreendem a História como plural, ainda que uma ou outra vertente historiográfica goze de maior prestígio entre a maioria da comunidade dos historiadores em determinados momentos. Essa pluralidade manifesta-se nas distintas concepções da relação cognitiva sujeito-objeto do conhecimento, na definição do caráter do conhecimento histórico no que tange à cientificidade, à veracidade e à objetividade/subjetividade, cuja discussão é parte do debate acadêmico.

No PPP estão asseguradas a liberdade intelectual e as condições ético-políticas para o exercício do pensar crítico e da criatividade, a partir das opções do corpo docente e dos interesses dos discentes. Os depoimentos dos(as) professores(as) entrevistados confirmam essas concepções:

Eu creio que o papel da História não é fundamentar ou agregar pessoas para uma dada ideologia, um dado partido político, mas a função política da História é de construção de consciência, de que as pessoas saibam o seu lugar no tempo, no espaço, ou seja, é a idéia mesmo de uma consciência histórica, e aí sendo consciente historicamente poder ir atrás de seus direitos, de melhores condições de vida, e aí eu acho que a consciência história tem esse papel político (P1,Morrinhos,2009).

A História é o lugar básico para se dialogar sobre as questões políticas, então, porque as versões da História todas elas são verdadeiras em parte, não existe uma versão única, a gente entende que existe a versão dos vencidos, a versão dos vencedores, existem as manipulações e isso eu acho que é a grande riqueza da História, é que nós professores não manipulemos também o ensino, não manipulemos as informações, que a gente tenha clareza das várias possibilidades de interpretação dos fatos e que isso seja o grande motor das nossas aulas, do diálogo político dentro da sala de aula, das múltiplas visões que se tem da sociedade (P3,Morrinhos,2009).

3.2 Objetivos dos cursos de História da UEG

Os cursos de História da UEG têm como objetivo geral formar professores(as) de História para atuarem nas séries do ensino fundamental e médio e na modalidade Educação de Jovens e Adultos, com amplo domínio epistemológico dos conteúdos da área específica e dos saberes pedagógicos, das práticas de produção e difusão do conhecimento histórico e da pesquisa educacional. Desse modo, os docentes e discentes do curso deverão ser capazes de realizar a transposição didática dos conhecimentos sistematizados pela ciência histórica para as séries da educação básica.

Essas diretrizes são compatíveis com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/MEC/SEF, 1997). De acordo com os PCNs, o ensino de História envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante. No mesmo sentido, entende-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os pedagogicamente de acordo com seus objetivos e com o tempo escolar previsto no currículo do curso.

Os seguintes objetivos específicos do curso estão registrados no PPP (2009, p. 36):

- 1) profissionalizar professores de História aptos a atuarem no âmbito da gestão escolar e em outros ambientes nos quais se façam necessários os saberes próprios da sua área de conhecimento;
- 2) desenvolver a produção historiográfica sobre a região em que estão inseridos, através da criação de grupos de pesquisa sobre temáticas específicas e do desenvolvimento de Projetos de Iniciação Científica;
- 3) organizar os acervos de fontes de pesquisa referentes à história local dos municípios atendidos por cada curso;
- 4) contribuir para o desenvolvimento da consciência preservacionista das sociedades locais acerca do seu patrimônio histórico-cultural;
- 5) desenvolver o ensino de História nas séries da educação básica, especialmente nas escolas públicas, através da pesquisa educacional que leve à proposição de soluções para os problemas que impedem o desenvolvimento satisfatório do ensino da disciplina;
- 6) aperfeiçoar os professores enquanto profissionais da educação das redes públicas, através de programas e projetos de formação continuada;
- 7) promover cursos de pós-graduação *lato sensu* que atendam à demanda de graduados em História ou áreas de conhecimento que com ela possuem afinidades, procurando consolidar linhas de

pesquisa que contribuam para o desenvolvimento da formação na graduação; 8) formar profissionais comprometidos com os esforços coletivos de construção de formas de existência social baseadas em relações de igualdade, no respeito às diferenças e às opções pessoais, nos valores da justiça, da verdade e da solidariedade; e 9) preparar o profissional para o ensino de História comprometido com a inclusão social das denominadas minorias sociais através de um ensino pautado no respeito às diferenças sejam elas de gênero, étnicas, culturais ou de opções sexuais.

Os objetivos anunciados são coerentes com o Parecer CNE/CES nº 492 de 2001, que indica o perfil desejado dos formandos em História. Para sua composição, o Parecer anuncia a necessidade do formando adquirir um conjunto de competências e habilidades, classificadas em gerais e específicas, para a licenciatura. As gerais são:

a) dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas; b) problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço; c) conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação; d) transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento; e) desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural; f) competência na utilização da informática (BR/MEC/CNE, 2002, p. 8).

As específicas para Licenciatura são: a) domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b) domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

O que caracteriza o licenciado formado pela UEG, conforme o PPP, é sua consistente formação dos conhecimentos específicos da área, dos saberes pedagógicos e de outras áreas do conhecimento necessárias à sua capacitação para responder às exigências do seu campo de atuação; seu domínio dos processos de produção, difusão do conhecimento histórico por meio da pesquisa e a conseqüente transposição didática deste; sua compreensão crítica do processo histórico na sua mais ampla complexidade; sua capacidade de estabelecer relações

efetivas entre conhecimento histórico e pedagógico e realidade sócio-cultural, econômica e política global, regional e local; sua capacidade de assumir a própria formação de maneira autônoma, orientando sua ação pedagógica no mesmo sentido, procurando articular teoria e prática na formação continuada em nível *stricto sensu* e no fazer profissional. O perfil do egresso destaca que os egressos de História da UEG participem coletivamente da construção de formas de existência social baseadas em relações de igualdade, no respeito às diferenças e nos valores da justiça, da verdade e da solidariedade.

A síntese dos objetivos, tal como o perfil do egresso desejado, expressa a importância do caráter político que orienta o curso de História. Ele está presente em todos os enunciados normativos e da mesma forma no PPP.

Vale destacar que, entre os autores dedicados a compreender os objetivos e o sentido do curso de História, existem posicionamentos que questionam a excessiva importância atribuída à formação política e à influência de elementos ideológicos sobre as escolhas e a prática pedagógica dos professores universitários. Entre esses, destacam-se os posicionamentos de Pinsky e Pinsky (2003). Em sua interpretação, o final do séc. XX e início do XXI é um período marcado por decepções com o Socialismo real e o idealizado; mais do que isso, eles identificam um desencanto com qualquer projeto ideológico que contemple um comprometimento com a diminuição das desigualdades sociais e os valores humanistas. Essa situação influencia os profissionais da educação e, especialmente, os da área de História. Para os autores, esse desencanto não deve ser interpretado como uma mazela contemporânea, ao contrário, a situação abre novas possibilidades, inclusive de enriquecimento e qualificação da prática do ensino nos Cursos superiores de História.

Pinsky e Pinsky (2003) acusam os ideais politizadores, particularmente presentes nos anos 1960 e 1970, de promoverem um empobrecimento do ensino de História por provocar a desvalorização do conteúdo e da produção do saber científico. Para eles, ocorreu um generalizado reducionismo a um quadro simplista e maniqueísta de classificação entre os bons e os maus, os nossos e os deles, e de canalização dos estudos sobre economia em prejuízo de outros aspectos que compõem a dimensão histórica, como os de natureza cultural.

Nos meios mais inquietos dos anos 60 e 70 acreditava-se que convicções políticas bastavam para fornecer todas as respostas e nortear as práticas de ensino. Não havia por que perder tempo com investigações cansativas e análise de situações concretas, pois em qualquer período da História, em qualquer latitude do planeta, era possível identificar os bons e os maus, quem era “nosso” e quem era “deles”. Crítica e política *stricto sensu* valiam mais que o estudo. Hoje tais posturas estão superadas e temos consciência de que pagamos todos muito caro pela nossa leviandade: o conteúdo da disciplina foi deixado de lado, a erudição foi considerada coisa de esnobes e a leitura de História foi duramente prejudicada por tal simplismo. Hoje se sabe que estudar História, interpretá-la, ensiná-la não é tão fácil como parecia, um mero instrumento de propaganda ideológica ou revolução. Porém, no lugar da utopia abandonada parece ter ficado um vazio (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 18).

Para os autores, o desafio maior a ser enfrentado atualmente pelos Cursos de História é a inserção na realidade, libertando-se das lentes ideológicas sejam elas quais forem, aprofundando conteúdos epistemológicos da ciência História.

É possível desenvolver uma prática de formação para o ensino de História “[...] rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia. Historiador/professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser” (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 19). Em nome de um ensino supostamente crítico, muitos professores universitários acabam alienando seus alunos por força dos reducionismos que impedem a aquisição de uma visão mais abrangente e, ao mesmo tempo, aprofundada da História. Aspectos religiosos, filosóficos, jurídicos, artísticos, literários, o patrimônio cultural da humanidade, são esquecidos ou negligenciados em nome de um modelo hipoteticamente conscientizador.

[...] O professor de História não pode ficar preso apenas a modos de produção e de opressão (embora isso seja fundamental), mas pode e deve mostrar que, graças à cultura que nós, membros da espécie humana, produzimos, temos tido talento para nos vestir mais adequadamente que os ursos, construir casas melhores que o João-de-barro, combater com mais eficiência que o tigre, embora cada um de nós, seres humanos, tenha vindo ao mundo desprovido de pelos espessos, bicos diligentes ou garras poderosas. Cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos. Para o mal, mas também para o bem, afinal de contas. Humanizar o homem é percebê-lo em sua organização social de produção, mas também no conteúdo específico dessa produção (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 21).

Não é difícil discordar da avaliação dos pesquisadores no seguinte aspecto: não há uma oposição entre assumir um posicionamento político e a responsabilidade com o devido fazer pedagógico. Uma postura não é incompatível com a outra; ao contrário, as ações políticas e o fazer pedagógico articulam-se com a produção científica e o ensino de qualidade. A divisão entre ministrar aulas priorizando o conhecimento ou a dedicar a um trabalho de conscientização e mobilização social e política é uma posição dos autores e, a rigor, não é encontrada na realidade.

É plenamente viável desempenhar os papéis simultaneamente; não é só possível, mas é o que efetivamente ocorre, seja pela ação ou pela omissão. Com base no pensamento de Freire (1974), que reflete o ideal transformador ou libertário no plano educacional, entende-se que o ato pedagógico, em qualquer nível de ensino, é dotado de um conteúdo político, integrando os objetivos da educação, inclusive no ensino superior, e serve como referencial para uma prática educativa especialmente compromissada com a formação para a cidadania, que implica a formação também científica. Na Licenciatura de História da UEG, isso não é diferente e pode ser confirmado com depoimentos como o de P5 da UnU de Morrinhos:

A História dá a condição de desenvolver um ensino para formar cidadãos reflexivos, pensantes, sujeitos, realmente ativos da História, e não seres passivos, manipulados. A História dá uma condição pela natureza da própria disciplina e também a partir da ação que o professor tem. A partir do conteúdo e da forma de trabalhar com esses conteúdos, se o professor tem uma visão crítica, uma capacidade de refletir sobre o mundo e criticar esse mundo que nós estamos, se o professor atua a partir desse posicionamento que ele tem, teórico e político, tem condição de formar um aluno, um educando realmente com capacidade de refletir sobre a realidade (P5, Morrinhos, 2009).

Não há impedimento para que o docente universitário, especialmente do curso de Licenciatura em História, atue na formação profissional e científica de seus discentes, ao mesmo tempo em que assuma a condição de agente também responsável pela transformação social, capaz de contribuir com o enfrentamento dos problemas e das injustiças, comprometido com a formação ética, política e cultural: ○

ensino de História deve ser esclarecedor, crítico, reflexivo, não importa o nível, fundamental, médio, superior (P4, Goiás, 2009).

A definição de metas e objetivos é um problema político, e não exclusivamente acadêmico. A condução das aulas, a seleção dos conteúdos, a definição dos métodos e dos processos avaliativos são escolhas políticas. Não se nega a importância do estudar, da busca do conhecimento em todos os seus aspectos. Pelo contrário, o estudo rigoroso é o passo necessário para uma permanente luta contra os preconceitos, e para o exercício da cidadania. A crítica e a reflexão só existem quando há o conhecimento. E o conhecimento possibilita lucidez para a ação política consciente. Não se trata de colocar o conhecimento e a conscientização política em lados distantes, mas de integrá-los de forma responsável.

Nessa direção, é oportuno trazer as contribuições de Gómez (2000), que entende a realidade de sala de aula como dinâmica e de intensa interatividade, instigadora do ensino e da aprendizagem, de modo que todos ensinam e todos aprendem, respeitadas as experiências de cada um e as posturas de docentes e discentes.

O cumprimento do programa de conteúdos constitui a grande meta para muitos professores. Esses profissionais ignoram o que e se seus alunos estão realmente aprendendo. No entanto, é importante ressaltar que a permanência desse modelo não é responsabilidade única do docente, pois muitos são conscientes das deficiências e falhas com as quais convivem, mas questionam se existem as condições para a ruptura desses vícios ou dessa sistemática reprodutivista. Díficeis condições de trabalho, limitado apoio pedagógico, excessiva carga horária, baixa remuneração, ausência de um eficiente programa de estímulos e incentivos são questões-chave a serem levadas em consideração no debate relacionado às necessárias transformações; são aspectos que interferem sistematicamente no trabalho docente dos(as) professores(as) de História das UnUs de Goiás e Morrinhos.

É importante ressaltar que “[...] não há prática educacional neutra, nem prática política por si mesma. Portanto, o educador deve se perguntar a favor do que e de quem está a serviço; por conseguinte, contra o que e contra quem deve lutar, dentro de suas possibilidades e do processo de sua prática” (FREIRE, 1988, p. 9).

É consabido que a educação e o professor não podem solucionar todas as questões que se apresentam como de sua responsabilidade, mas, mesmo limitados, se houver vontade política, há possibilidade de mudanças. A omissão, por sua vez, contribui para a manutenção de uma realidade que interessa e beneficia certos grupos sociais hegemônicos. A classe dominante trabalha permanentemente em benefício da tese da neutralidade da educação, da ciência e da tecnologia, como se essas estivessem sempre a serviço do bem geral da humanidade. A divulgação dessa tese encontra-se associada ao ideal da competência técnica e científica desprovida de compromissos políticos.

Esse modelo de educação está associado a uma concepção de poder e de democracia formulada com base nos traços definidores da modernidade. A modernidade é constituída por conceitos como racionalismo, mecanicismo, cientificismo, tecnicismo e meritocracia. Gadotti (1984) afirma que nela o conceito de poder é vinculado ao de competência, na qual o homem político deve ser substituído pelo homem tecnológico, capaz de organizar a sociedade por meios científicos e supostamente isentos de influências políticas ou ideológicas. É interessante perceber como nessa democracia a autoridade política está restrita à racionalidade e à neutralidade. Assim, o cidadão deve ser formado objetivamente por uma educação capaz de traduzir esses valores: com conteúdos científicos e, ao mesmo tempo, afastados das questões política e sociais. Esse ideal de democracia, reproduzido no ensino superior, provoca como resultado a apolitização acadêmica e social.

Ao observar as relações entre educadores e educandos, Freire (1987) identifica a presença da concepção bancária da educação na qual predomina relações narradoras ou dissertadoras. Uma postura na qual os conteúdos de origem científica são transmitidos como uma realidade estática, compartimentada, quase morta e alheia à experiência do estudante. Um conhecimento constituído por retalhos da realidade desconectados da totalidade e ensinados por palavras vazias de uma dimensão concreta “[...] em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 1987, p. 57). Nessa concepção, prevalece “[...] narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (Idem, p. 57).

Diante desse verbalismo, a sonoridade tem mais importância do que o significado. A elegância da fala e da palavra encontra-se distante da capacidade e do desejo de transformação. Prevalece uma prática de origem escolástica para a

qual o importante é a disciplina em sala de aula, a existência de um professor narrador e, de preferência, com boa oratória capaz de agregar o “charme” necessário para o encantamento do aluno, passivo e ouvinte, condenado à memorização e à repetição mecânica do conteúdo. Perdem-se a criatividade, a criticidade e a oportunidade de construir um saber e uma prática politizados.

O resultado do predomínio da visão bancária, fortemente criticada por Paulo Freire (1987), sobre a educação é a passividade e a ingenuidade. Em lugar da formação de sujeitos conscientes e capazes de engajamento político, em defesa da superação de problemas individuais e coletivos, o que se verifica é a alienação dentro e fora das instituições educacionais.

Em nome da neutralidade e de um caráter tecnocrático, prioriza-se a realização de iniciativas educacionais que expressamente tentam excluir a dimensão política do ensino formal, acusando-a de contaminar e danificar o processo educativo. Nem a instituição, nem os docentes que nela atuam deveriam se comprometer com esta ou aquela reivindicação política. Sua prática deveria limitar-se aos elementos mais puros da ciência.

Gadotti (2008) é enfático ao afirmar que a educação, a filosofia, a arte e a ciência não são neutras, pois se encontram vinculadas a uma realidade social, a um determinado modo de produção e, especialmente, a um sistema político. Os traços constituidores do saber científico: a objetividade, o rigor metodológico e o respeito pela realidade não podem ser encarados como sinônimos de neutralidade.

Desta forma, o pedagogo, o educador, ao repensar a educação, está também repensando a sociedade. Não existe uma igualdade entre política e educação: existe uma identidade. O ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é um papel político. Sempre que o pedagogo deixou de “fazer política”, escondido atrás de uma pseudo-neutralidade da educação, estava fazendo, com a sua omissão, a política do mais forte, a política da dominação (GADOTTI, 2008, p. 57).

A base teórica de Gadotti (2008) está assentada nos ensinamentos de Freire (1988, p. 9) para quem: “[...] há politização no processo educacional, assim como há processo educativo no ato político, sem que aquele ou este esgotem a compreensão crítica de um e de outro”.

Para Gutiérrez (1988, p. 13), política tem um significado específico:

Por política entendemos, [...] o tomar partido frente à realidade social, não permanecer indiferente diante da injustiça, da liberdade desprezada, dos direitos humanos violados, do trabalhador explorado; descobrir nos estudantes o gosto pela liberdade de espírito e despertar neles a vontade de resolver os problemas do conjunto, estimulando-os a desenvolver o sentimento de que são responsáveis pelo mundo e pelo seu destino, encaminhando-os a uma ação militante.

Diante dessa acepção, o autor enfatiza o fato dos estabelecimentos educacionais serem instituições sociais que cumprem objetivos políticos. “O sistema escolar, de qualquer sociedade, é o reflexo fiel da política e da ideologia dos grupos governantes e dos partidos políticos no poder” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 17). A dimensão política é um dos componentes fundamentais da condição humana e deve ser parte integrante do processo educativo. Negá-la é virar as costas para a responsabilidade coletiva de construir uma sociedade mais justa, é contribuir para a formação de um homem autômato a serviço dos interesses alheios, um mero objeto, um ser alienado de si e da coletividade. A educação não pode limitar-se a mera transferência ou produção dos conhecimentos, nem à capacitação para o emprego; sua função prioritária é a político-social.

O sistema escolar é parte fundamental da estrutura de qualquer país, esteja onde estiver e na condição que estiver. A despolitização da prática educativa representa uma tentativa de afastar a escola dos problemas sociais, como se as instituições fossem unidades isoladas. Esse esforço, por sua vez, expressa interesses também políticos dos setores conservadores que temem o enfrentamento da parte dos que passam pelo ensino. “A escola faz política não só pelo que diz, mas também pelo que cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 22).

Bittencourt (2002) identifica a formação política como a pretensão mais importante de um curso de História, na medida em que prioriza a formação de um cidadão crítico, capaz não só de entender, mas também de intervir e transformar a realidade social na qual se encontra.

Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e

perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática (BITTENCOURT, 2002, p. 19).

No mesmo sentido, Ferreira (1993, p. 220) assegura que a formação para a cidadania não se esgota na aquisição de conteúdos, na ordem do saber, mas se realiza, sobretudo, na prática social. Em uma posição que confronta as análises de Pinsky e Pinsky (2003), a autora entende o estudo, a aquisição do conteúdo e, portanto, a busca do conhecimento como pressupostos para a formação do cidadão. Isto não significa que a formação política não deva existir.

Não se defende a tese de que a formação acadêmica deve ser desprovida de militância política. O que é rejeitada, especialmente em um Curso de Licenciatura em História, é a militância cega, estritamente partidarista e descompromissada com a responsabilidade social. Preparar profissionais que atuarão contribuindo com a formação de cidadãos demanda reciprocidade, solidariedade, respeito ao próximo e, acima de tudo, generosidade. Na socialização de conhecimentos, esses são valores necessários e que se materializam fundamentalmente na prática social.

Bittencourt (2002, p. 19) lembra que objetivos como formar professores dotados de pensamento crítico ou estudar o passado para compreender e transformar o presente não são novos. A novidade é a ênfase dada ao “[...] atual papel do ensino de História para a compreensão do sentir-se sujeito histórico e em sua contribuição para a formação de um cidadão crítico”. Isto significa que existe a expectativa de que os cursos de Licenciatura em História habilitem profissionais da educação capazes de contribuir com a formação de um tipo de cidadão que consiga: identificar, compreender e discernir com base no conhecimento histórico os múltiplos aspectos da realidade que o cerca; instrumentalizar adequadamente as categorias conceituais próprias da História; refletir sobre as consequências de suas escolhas, omissões e atitudes; ser solidário diante dos problemas sociais e políticos, e, principalmente, de se indignar diante das injustiças historicamente presentes.

Atenta à necessária diferenciação entre o ensino de História na educação básica e na educação superior, pois nesta existe a preocupação com a formação de profissionais, no caso historiadores ou professores de História, a pesquisadora destaca:

[...] o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para

que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões (BITTENCOURT, 2002, p. 20).

Diferente de outros cursos, o papel político da Licenciatura em História não é tácito, é claramente expresso quando é declarado o compromisso com a formação para a cidadania. Frisa-se que não se trata da cidadania restrita ao plano do Direito Eleitoral, ou da mera obediência aos princípios jurídicos já instituídos. A cidadania aqui contempla os aspectos mais amplos da dimensão social, incluindo a noção de que ela é historicamente conquistada e não uma dádiva divina ou dos grupos detentores do poder.

As dificuldades que envolvem um projeto de formação para a cidadania não são poucas e, de fato, provocam um quadro de desesperança. No entanto, é possível um posicionamento ao lado de Freire (1992, p. 10), sem que isso represente um sentimento de nostalgia ou fuga da realidade, como afirmam Pinsky e Pinsky (2003), acreditando que a esperança ainda tem seu lugar na sociedade contemporânea, especialmente no plano da educação. A ruptura com as dificuldades deve ser alcançada como um exemplo do exercício da cidadania pelo coletivo da comunidade acadêmica.

Assegurar os objetivos do ensino superior e, em especial, os dos cursos de Licenciatura em História é tarefa que exige do educador conhecimento, autocrítica e a incorporação da dimensão política na prática pedagógica. Para isso é necessário conhecer e dominar os fundamentos teóricos que explicitam o significado e o alcance da política como conceito. Esse exercício é também motivado por força de declarações dos docentes entrevistados como se segue:

O papel da História é conscientização sem pensar de maneira simplista - o que é de fato política, ampliando o conceito para além da noção governamental. O discurso sem fundamentos é muito fácil. A História contribui com a formação desses fundamentos (P5, Goiás, 2010).

É bom fazer política, mas conceituá-la não é fácil. O ponto de partida é a própria consciência da minha existência enquanto indivíduo e enquanto parte da coletividade; só faz sentido minha existência se ela contribui para uma vida digna e feliz enquanto indivíduo e da coletividade. Todas as minhas opções têm isso como foco. Na igreja, na

Educação Popular, na Escola, na universidade (P1, Goiás, 2010).

O estudo sobre a dimensão política contida na identidade do(a) professor(a) do curso de Licenciatura em História da UEG requer uma reflexão sobre a política como categoria de análise.

3.3 A política como categoria conceitual

Definir o que seja política é um verdadeiro desafio. Essa situação decorre do problema de identificar e classificar a dimensão teórica da filosofia política. São múltiplas as possibilidades de abordagem do conceito, o que resulta em amplas considerações sobre seu significado. Os(as) professores(as) depoentes de História da UEG de Goiás e Morrinhos revelam a presença de diferentes concepções como: Política é o modo do bem conviver (P3, Goiás, 2010). Em outra declaração observa-se:

Política para mim é tudo, porque ela move a nossa vida em todos os aspectos, você não vive sem política, você respira política na realidade, infelizmente vivemos ainda uma democracia em que as pessoas ainda não têm a noção de responsabilidade, não é um processo maduro ainda, sabe, eu acho, eu penso, que se essas consciências começarem a evoluir (P4, Morrinhos, 2010).

Para Arendt¹⁸ (2007a), não foi encontrada ao longo da história resposta filosoficamente válida para a pergunta: o que é política? Avalia ainda que a falta de profundidade de pensamento não revela outra coisa senão a própria ausência de profundidade, na qual a política está ancorada.

A política baseia-se na pluralidade dos homens e trata fundamentalmente da convivência entre diferentes. “Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças” (ARENDDT, 2007a, p. 22).

A filosofia não se limita a encontrar o lugar onde surge a política. No entanto, ela apresenta uma análise que possibilita identificar esse espaço. Com esse objetivo, nega o “*Zoon politikon*: como se *no* homem houvesse algo político que pertencesse à sua essência – conceito que não procede; o homem é a-político. A política surge no *entre-os-homens*; portanto, totalmente *fora* dos homens” (ARENDDT, 2007a, p. 23). Por conseguinte, não existe nenhuma substância política original. A política surge no intra-espaço e se estabelece como relação.

Alguns depoimentos contradizem Arendt (2007), devido à visão aristotélica, culturalmente adquirida pela civilização ocidental:

Todos somos seres políticos, mesmo não tendo um vínculo partidário, o ser humano é um ser naturalmente político (P9, Goiás, 2009).
Eu acho que independentemente de participar ativamente da política você acaba se envolvendo, o homem é um ser político, por natureza. Não tem como, mesmo que você não engaje na política

¹⁸ “Nasceu em 1906 em Hanover, aos três anos de idade, seus pais voltaram à tranqüila cidade báltica de sua infância. Königsberg (onde Kant também nasceu). Quando Hannah tinha sete anos, seu pai morreu de uma condição sífilítica aparentemente contraída antes do casamento. No mesmo ano, 1913, seu avô paterno, que havia sido como um segundo pai para ela, também morreu. Por intermédio de sua mãe, Hannah familiarizou-se com os recentes avanços políticos, incluindo os destinos da facção espartaquista do Partido Social-Democrata e de seus líderes, Rosa Luxemburgo e Karl Liebknecht – ambos assassinados após o levante dos trabalhadores de 1919, inspirado pelo movimento espartaquista. Em 1924, Arendt foi para a Universidade de Marburg a fim de estudar filosofia com Martin Heidegger, com quem teve um caso. A influência de Heidegger na obra de Arendt pode ser vista não só em sua valorização dos gregos, mas também no método etimológico que ela frequentemente emprega para estabelecer o sentido exato de conceitos-chave – como ‘labor’, por exemplo. Após o rompimento de sua relação com Heidegger, em 1925, Arendt tornou-se aluna do filósofo do Existenz Karl Jaspers. Sob a supervisão de Jaspers, Arendt, em 1929, completou seu doutorado com a tese ‘O Conceito de Amor em Santo Agostinho’. No mesmo ano, casou-se com Günther Stern em Paris e, mais tarde, em 1932, começou a escrever uma biografia de uma judia do século XIX, figura famosa em Berlim, Rahel Varnhagen. Com a ascensão do nazismo em 1933, Arendt e seu marido foram forçados a fugir para Paris, onde se encontraram com Walter Benjamim e outros judeus alemães emigrados. Com a queda da França em 1940, Arendt conseguiu fugir para a América e estabelecer-se em Nova York, onde lecionou (principalmente na New School for Social Research) e escreveu até sua morte, em 1975” (LECHTE, 2006, p. 204-205).

partidária, você se engaja na política dos movimentos sociais, reivindicações de classes, mesmo dentro da política acadêmica universitária, então é isso, a política é tudo que nos cerca, a partir do momento que eu defendo um ponto de vista, uma opinião eu estou tendo um posicionamento político (P2, Morrinhos, 2009).

A filósofa alega que “[...] a antiga tradução do *zoon politikon* de Aristóteles como *animal socialis* foi aceita como tradução consagrada: *homo est naturaliter politicus, id est, socialis* (‘o homem é, por natureza, político, isto é, social’)” (ARENDDT, 2007a, p. 32). A substituição do social pelo político seria, no mínimo, inconsciente e revelaria como a concepção original grega de política havia sido esquecida.

De acordo com Arendt (2008, p. 33), tanto Aristóteles quanto Platão reconheciam a necessidade do ser humano viver na companhia de outros homens, no entanto, eles “[...] simplesmente não incluíam tal condição entre as características especificamente humanas. Pelo contrário, ela era algo que a vida humana tinha em comum com a vida animal – razão suficiente para que não pudesse ser fundamentalmente humana”. Essa interpretação permite compreender que o homem pode ser visto como um ser naturalmente social, mas não naturalmente político. A sociabilidade permite ao ser humano construir espaços ou contextos de atuação política. Dessa forma, sua atividade política não é algo associado a uma essência ou a uma natureza humana, ela é socialmente construída.

A companhia natural, meramente social, da espécie humana era vista como limitação imposta pelas necessidades da vida biológica, necessidades estas que são as mesmas para o animal humano e para outras formas de vida animal. Segundo o pensamento grego, a capacidade humana de organização política não apenas difere mas é diretamente oposta a essa associação natural cujo centro é constituído pela casa (*oikia*) e pela família. O surgimento da cidade-estado significava que o homem recebera, “além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikos*. Agora cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma grande diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que é comum (*koinon*)”. Não se tratava de mera opinião ou teoria de Aristóteles, mas de simples fato histórico: precedera a fundação da *polis* a destruição de todas as unidades organizadas à base do parentesco, tais como a *phratría* e a *phyle* (ARENDDT, 2008, p. 33).

A existência de um convívio social não representa, portanto, necessariamente uma prática política, o que permite afirmar que toda atividade política é social, mas nem toda interação social é política.

Para Finer (1981, p. 22), a política é um tipo de atividade, uma forma de comportamento humano: “Mais especificamente, é uma forma social de comportamento, no sentido de que pressupõe a interação de pelo menos duas pessoas”. Na vida real, os eventos encontram-se imbricados de tal forma que é difícil determinar que certo episódio tenha uma dimensão única: só jurídica, exclusivamente social, cultural, econômica ou política. As possibilidades de abordagem e de interpretação variam de acordo com o campo de conhecimento a partir do qual o observador posiciona-se. Assim, um fato pode engendrar uma análise política de um ponto de vista e econômica de outro. Para identificar os elementos políticos, é preciso abstrair as características específicas do contexto global: “Os seres humanos têm motivações mistas e a sociedade humana é uma teia inconsútil de motivações que somente podem ser distinguidas umas das outras mediante um ato proposital de abstração e de classificação, na esperança de melhor compreender cada uma de *per se*” (FINER, 1981, p. 23).

Os traços particularizadores das atividades políticas requerem certas condições, por exemplo: “[...] (1) que determinado conjunto de pessoas de algum tipo necessite de uma orientação comum; (2) que seus membros advoguem, para esse *status* comum, orientações que sejam mutuamente excludentes” (FINER, 1981, p. 23).

Com base nesses traços, observa-se que a atividade política encontra-se associada à escolha de uma linha de ação de interesse coletivo e à existência de um quadro de divergências, oposições e conflitos. Dessa forma, quando certo grupo defende uma proposta comum, está criada uma situação política, mas também quando as orientações são mutuamente excludentes geram uma atividade política, qual seja, o esforço de reduzir a uma só orientação. Na verdade, as orientações não são mutuamente excludentes, são seus respectivos defensores que assim as consideram, pois o conflito, a divergência e a oposição estão presentes nesta ocasião.

Se política significa atividade, é importante destacar que a sua ausência também é possível. Tal hipótese é denominada “repouso político” (FINER, 1981), verificada quando há um consenso geral em relação às escolhas ou às orientações.

A atividade deixa de existir e as questões são administradas em seu sentido mais restrito e mecânico. Com relação a essa hipótese, Finer (1981, p. 25) distingue: “pode ser atividade governamental, mas não é atividade política”.

Pelo exposto infere-se que nem toda atividade governamental é política, assim como nem toda atividade política é necessariamente governamental. Os atos administrativos de mero expediente, que buscam executar mecanicamente objetivos pré-estabelecidos, podem ser exemplos de atividade governamental, mas não incorporam os traços definidores de uma atividade política, são atos exclusivamente burocráticos.

Essa reflexão pode ser feita sobre a prática pedagógica dos professores universitários. Ministras aulas em qualquer nível de ensino e posicionar-se diante de estudantes é sempre um ato social, mas, no ensino superior, associar o trabalho docente a uma postura política implica aproveitar e criar oportunidades para assumir-se politicamente ou criar situações para assumir comportamentos, atitudes e desenvolver ações que se voltem para o bem da comunidade acadêmica. A universidade é um espaço privilegiado para o exercício de atividades que envolvem escolhas, iniciativas, coragem, diálogo, enfrentamentos, embates, persuasão, resistência, luta, enfim, tomada de posição.

Assumir-se docente universitário exige assumir compromissos e responsabilidades que vão além dos deveres relacionados à formação científica específica da área do saber cultural acumulado pela humanidade. Dessa forma, defende-se a idéia de que a universidade não pode ser vista apenas como um espaço de ensino, pesquisa e extensão, mas também como um ambiente de articulação política, que requer gestão democrática (constitucionalmente garantida), ou seja, de definição das linhas de ação voltadas para o interesse coletivo, de mobilização e de enfrentamentos. No mesmo sentido, pode-se incluir o professor como agente social diretamente envolvido e responsável por essa atividade.

Para determinar a natureza da atividade política, Negt e Kluge (1999) compreendem-na como uma ação dotada de especificidade, constituída por duas categorias complementares: comunidade e duração. Nem toda manifestação de vontade dentro de uma sociedade é necessariamente política, no entanto, cada grupo de interesse social pode agir politicamente. Para que uma ação coletiva possa ser concebida como uma ação política, ela precisa estar voltada para a proteção e o incentivo das possibilidades de desenvolvimento da comunidade. Por outro lado,

“[...] aliada a isso está a categoria da duração. Não porque a duração em si tem um valor de uso, mas porque todos os processos que criam a comunidade e a riqueza social são processos de longo prazo” (NEGT; KLUGE, 1999, p. 20-21).

Assim sendo, a atividade política pressupõe uma prática voltada para o atendimento das necessidades e das potencialidades de desenvolvimento da comunidade, mas simultaneamente exige um componente temporal, em que pesam o envolvimento e dedicação duradouros por parte dos engajados. A conquista dos objetivos de certo grupo de uma comunidade demanda: 1) participação efetiva, 2) mobilização, 3) organização, 4) definição das estratégias, 5) alocação de recursos, 6) negociação, 7) deliberação, 8) decisões coletivas e 9) divulgação. Com efeito, reivindicações, lutas políticas e defesa de interesses comuns requerem ações comunitárias e persistentes, por isso, coletivas e duradouras.

Para Dallari (2004), diferentes correntes constroem diferentes projeções sobre a política. O autor reporta-se à definições como: arte, estudo do poder ou ainda ciência do Estado.

A interpretação que considera a política uma arte fundamenta-se em análise para a qual a política comporta muita capacidade criativa e uma sensibilidade especial para conhecer os seres humanos, suas necessidades, suas preferências, seus caprichos e suas virtudes. Se for possível enxergar a política como um campo de busca da realização coletiva ou do bem comum, então é mesmo imprescindível ir além dos interesses particulares e ter sensibilidade e potencial inventivo.

Muitas são as questões políticas que podem ser superadas de forma simples exigindo apenas a disposição, a vontade de agir combinada com a sensibilidade. Tal exigência não pode recair apenas sobre políticos profissionais, que não raramente são ignorantes, mas deve ser preocupação daqueles que, no meio social, podem transformar suas práticas em posturas políticas. É o caso em particular do professor universitário. Sua prática pedagógica não pode limitar-se a uma relação com o conhecimento científico. Seu envolvimento é, acima de tudo, com seres humanos diante dos quais precisa agir não como técnico, ou portador de autoridade conferida exclusivamente por títulos e publicações, mas como ser sensível e solidário, como mediador entre conhecimentos e os estudantes, vale dizer, como um agente político.

A visão da política como ciência é possível, pois “[...] hoje existem várias ciências que estudam os comportamentos humanos e assim se torna possível estabelecer cientificamente algumas regras sobre a vida humana em sociedade e

sobre como os seres humanos deverão reagir em cada situação” (DALLARI, 2004, p. 8-9).

Com relação à definição de política como o estudo do poder, o autor explica que essa construção tem como base o entendimento de que toda decisão sobre assuntos de interesse comum é sempre um ato de poder: “[...] modernamente a capacidade de tomar essas decisões está nas mãos do Estado ou depende dele e por isso preferiram conceituar política como ‘Ciência do Estado’” (Idem, 2004, p. 9).

A compreensão da política inclui ainda outra concepção para a qual a ação livre dos homens é definida como base da política, na defesa da idéia de que é fundamental “[...] conjugar as ações humanas e orientá-las para uma direção que seja da conveniência de todos. O trabalho de harmonização das ações pode e deve ser realizado com plena liberdade, sem que alguém imponha alguma coisa” (Idem, 2004, p. 10). O pesquisador conclui que o bom senso, a boa vontade, o ideal de colaboração e o respeito recíproco, devem prevalecer sem a necessidade do uso da força.

Dallari (2004, p. 10) sistematiza uma definição de política:

De qualquer modo, mesmo que as ações humanas sejam harmonizadas pacificamente e sem a necessidade de coagir as pessoas, é preciso que tais ações sejam coordenadas e orientadas para um objetivo de interesse de todos. Com base em todos esses argumentos e tendo em conta esta necessidade de dar uma direção às ações humanas adoto o seguinte conceito: *Política é a conjugação das ações de indivíduos e grupos humanos, dirigindo-as a um fim comum.* É preciso considerar que ‘política’ tanto pode referir-se à vida de seres humanos integrados e organizados numa sociedade, onde são tomadas decisões sobre os assuntos de interesse comum, como pode referir-se ao estudo dessa organização e dessas decisões.

A diversidade de concepções acerca do conceito de política pode também ser notada nas diferentes visões anunciadas pelos(as) professores(as) dos cursos de História da UEG de Morrinhos e Goiás:

Minha concepção de política não pode ser partidária nem senso comum. Deve ser científica: vamos na *polis* grega o que é governo, uma *polis*? É governar para o bem comum; o que não ocorre hoje na prática política partidária. O ato de governar não é para o bem comum. Está presente 24 horas no nosso campo de atividades. Tudo que fazemos tem um caráter político (P2, Goiás, 2009).

A política desde que a pessoa, o cidadão, tenha uma visão crítica, reflexiva, que seja capaz realmente de atuar como um cidadão consciente, eu creio que a política real, verdadeira, no sentido de atuação política, mas a história da politicagem eu sou contra esse tipo de coisa, que eu tenho visto ao longo dos anos aqui, as ingerências, as politicagens que tem dentro da própria Faculdade, antes e a UEG depois, então para mim isso é terrível, agora a política no sentido de formar o cidadão participativo, ativo, atuante, transformador, isso é vital (P5, Morrinhos, 2009).

Nos estudos sobre política, é possível identificar diferentes formas de abordagem e enfatizam distintos componentes que a integram ou com ela podem estar associados. Entre esses podem ser destacados: o poder e a ideologia.

3.3.1 A ênfase no poder

A definição de política exige considerações sobre o conceito de poder e, em particular, sobre o poder político. “[...] Na vida social, podemos dizer que poder é a capacidade de fazer isso através de relações sociais: é a capacidade de produzir ou contribuir para resultados que afetem significativamente um outro ou outros”, esclarece Lukes (1996, p. 580).

Na mesma linha, Bobbio (2000, p. 216) concebe o poder no espaço das relações individuais como “[...] a capacidade que um sujeito tem de influenciar, condicionar, determinar o comportamento de um outro sujeito”. Já no plano social, os vínculos políticos podem ser resumidos basicamente como relações de poder entre governantes e governados.

A conexão entre política e poder é destacada por autores como Dallari (1980; 2004), Bobbio (2000), Maluf (1995), Lukes (1996), Faoro (1997), Bastos (1998) e Arendt (2008). Levando em conta os referenciais contidos nos trabalhos desses autores, é possível identificar uma associação histórica entre esses dois conceitos. Regimes políticos, formas de governo e outras situações do campo da política são relacionadas a expressões que remetem à idéia de poder. São ilustrativos, nesse caso, termos como *krátos*, sinônimo de força ou potência, e *earchía*, que significa autoridade ou poder. Eles estão presentes em conceitos clássicos do passado e ainda empregados no presente como em: “[...] ‘aristocracia’, ‘democracia’, ‘plutocracia’, ‘monarquia’, ‘oligarquia’, ‘diarquia’, e assim por diante em todas as

palavras que foram forjadas para designar formas de poder político 'fisiocracia', 'burocracia', 'partidocracia', 'poliarquia', 'hexarquia'" (BOBBIO, 2000, p. 216).

Na realidade, são diferentes formas de poder. Entre elas, destacam-se os poderes econômico, ideológico e político. Interessa aqui especialmente o poder político e suas características.

O poder econômico materializa-se quando alguns indivíduos exercem o domínio de bens materiais considerados socialmente necessários. Ao controlá-los, essa minoria consegue impor certos comportamentos aos que nada possuem. "Em qualquer sociedade onde há proprietários e despossuídos, o poder dos primeiros deriva da possibilidade que a disposição exclusiva de um bem lhes dá de conseguir fazer com que os segundos trabalhem para os primeiros sob as condições pelos primeiros impostas" (BOBBIO, 2000, p. 221).

Na acepção de Bobbio (2000), o poder ideológico concretiza-se quando alguns indivíduos exercem a posse exclusiva de certos saberes com os quais conseguem impor condutas aos que não têm acesso ao conhecimento. Pode-se afirmar, então, que o poder ideológico é exercido por aqueles que detêm o controle de informações, conhecimentos, saberes e códigos de conduta utilizados para influenciar escolhas e comportamentos dos demais membros da sociedade, definindo objetivos e caminhos a serem percorridos por todos. A citação a seguir é esclarecedora do que se afirmou anteriormente.

Desse tipo de condicionamento deriva a importância social daqueles que sabem, sejam eles os sacerdotes das sociedades tradicionais, sejam eles os literatos, os cientistas, os técnicos, os chamados intelectuais nas sociedades secularizadas: através dos conhecimentos que eles difundem e dos valores que pregam, cumpre-se o processo de socialização que, promovendo a coesão de grupo, permite uma comunidade sobreviva (BOBBIO, 2000, p. 221).

No universo das diferentes formas de poder, o poder político assume, segundo Bobbio (2000), uma particularidade que o diferencia dos demais: é o único que conta com a possibilidade do uso da força ou da coerção física para o alcance dos objetivos pretendidos. Por isso, o filósofo italiano o classifica como o mais elevado dentre os diversos tipos de poder.

Bastos (1998) compreende o poder político como fundamentalmente aquele exercido pelo Estado. Assim sendo, o Estado exerce, tendo a possibilidade de uso da força física, a supremacia sobre outras formas de poder.

[...] o poder político não é outro senão aquele exercido no Estado e pelo Estado. Há inegavelmente algumas notas individualizadoras do poder estatal. A que chama mais atenção é a supremacia do poder do Estado sobre todos os demais que se encontram no seu âmbito de jurisdição. A criação do Estado não implica a eliminação desses outros poderes sociais: o poder econômico, o poder religioso, o poder sindical etc. Todos eles continuam vivos na organização política. Acontece, entretanto, que esses poderes não podem exercer a coerção máxima, vale dizer, a invocação da força física por autoridade própria. Eles terão, sempre, de chamar em seu socorro o Estado. Nessa medida são poderes subordinados (BASTOS, 1998, p. 14).

Por mais respeitáveis que sejam seus defensores, como Bobbio (2000) e Bastos (1998), e mesmo diante do consistente quadro de argumentação, é preciso lembrar que essa visão pode ser questionada. Marx¹⁹ (2002, p. 41), por exemplo, considera que “[...] a política é em princípio superior ao poder do dinheiro, mas na realidade tornou-se seu escravo”²⁰. Arendt (2008), por sua vez, entende que o poder é constituído por uma relação entre ação, discurso e liberdade. O poder é que mantém a existência da esfera pública. Esta é o espaço potencial da aparência entre homens que agem e falam. A noção de poder assumida por Arendt (2008) é, ao

¹⁹ “Karl Marx (1818-1883) nasceu em uma família de classe média, em Trier, às margens do rio Mosela, na Alemanha. Descendia de uma longa linhagem de rabinos, tanto da parte materna quanto paterna, e seu pai, embora fosse intelectualmente um racionalista de formação tipicamente iluminista, que conhecia Voltaire e Lessing de cor, só concordara em ser batizado como protestante para não se ver privado de seu trabalho como um dos mais conceituados advogados de Trier. Aos 17 anos, Marx matriculou-se na Faculdade de Direito da Universidade de Bonn e mostrou-se sensível ao romantismo que ali predominava: havia ficado noivo pouco antes de Jenny von Westphalen, filha do barão von Westphalen, figura destacada da sociedade de Trier e que havia despertado em Marx o interesse pela literatura romântica e pelo pensamento político de Saint-Simon. No ano seguinte, o pai de Marx mandou-o para a Universidade de Berlim, maior e mais séria, onde ele passou os quatro anos seguintes e abandonou o romantismo em favor do hegelianismo que predominava na capital naquela época” (BOTTOMORE, 1988, p. 239). “O roteiro do pensamento de Marx está explícito no célebre “Prefácio” de *Contribuição à crítica da economia política*, de 1859. Marx começou, nos anos de 1841-1843, pelos estudos de direito, de filosofia e de história, buscando o caminho de uma revisão crítica de Hegel (*Crítica da filosofia do Estado de Hegel*, *Introdução à crítica da filosofia do direito* e *A questão judaica*). Destes primeiros estudos, passou, logo a seguir, ao que ele chama o “transe difícil” de opinar, por força de suas atividades jornalísticas na *Gazeta Renana*, sobre “os chamados interesses materiais”. São deste período *A Sagrada Família*, de 1844, e *A ideologia alemã*, de 1845, ambas escritas em colaboração com Engels. Vêm logo a seguir, esboçando resultados da elaboração de Marx sobre os temas da economia, *A miséria da filosofia*, de 1846-1847, e *O manifesto comunista*, de 1847. Estas obras, de um Marx que ainda não chegara aos trinta anos, antecipam o que virá a ser a preocupação fundamental da sua maturidade: a análise e a crítica da economia capitalista, em especial na sua obra máxima, *O capital*, de 1867” (WEFFORT, 2006, p. 229).

²⁰ Pretende-se aprofundar estudos sobre as análises de Marx (2002) acerca de política no Capítulo 5.

mesmo tempo, um alerta contra a violência e uma advertência quanto à necessária coerência entre o discurso e a atitude.

O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades (ARENDDT, 2008, p. 212).

A força é uma qualidade natural do indivíduo sozinho e o poder surge somente entre os homens, na ação conjunta, e desaparece na sua dispersão. Está presente no conceito de poder da autora um elemento considerado indispensável: a convivência entre os homens. Na sua visão, os homens só retêm poder quando vivem tão próximos uns aos outros que as potencialidades da ação estão presentes. A convivência é, portanto, um pré-requisito sem o qual não se pode falar na existência do poder. O isolamento é um ato de renúncia da convivência e, por consequência do poder, é assumir a impotência mesmo quando há força e razão para agir.

Nem sempre o poder foi o elemento constitutivo da realidade política. Ao longo da história, em diferentes lugares e ocasiões, ocorreram tentativas de substituí-lo pela violência ou pela força. Pessoas individualmente tomadas pelo desejo de onipotência ou grupos motivados pelo mesmo interesse postularam a destruição da pluralidade. A tirania e a oclocracia são exemplos dessas tentativas que deixaram suas marcas na história. A primeira pode ser definida como tentativa de substituir o poder pela violência. A tirania é caracterizada pelo isolamento do detentor do poder em relação ao súditos, e dos súditos entre si pelo medo e pela suspeita generalizada (ARENDDT, 2008).

Tão perigosa quanto a tirania é o seu oposto: a oclocracia ou o governo da multidão. Se na tirania tenta-se substituir o poder pela violência, na oclocracia o objetivo é de substituí-lo pela força. Pelo exposto, só é possível falar em espaço público para a livre manifestação da palavra e da atitude quando o poder se fizer presente. A eliminação da força e da violência, tal como ocorre nos regimes que se sustentam por meio delas, é requisito para o gozo da liberdade e para a existência do poder.

O poder preserva a esfera pública e o espaço da aparência e, como tal, é também princípio essencial ao artifício humano, que perderia sua suprema *raison d'être* se deixasse de ser o palco da ação e do discurso, da teia dos negócios e relações humanas e das histórias por eles engendradas (ARENDR, 2008, p. 216).

Só há poder quando estiver presente a liberdade de manifestação do discurso, isto é, quando a palavra e a capacidade de convencimento forem mais importantes do que as armas ou a violência. Enfatiza-se que o poder também está associado à ação e ele só existirá quando houver liberdade para o agir. O discurso descolado da ação é mera oratória vazia de significado. Liberdade, ação e discurso compõem o tripé que sustenta a existência do poder.

É possível identificar na análise de Arendt (2008) posicionamentos fundamentais como: a necessária vinculação entre liberdade e poder e a importância atribuída ao discurso articulado à ação. O campo da política é especialmente o espaço dos discursos. O espaço público é o campo da visibilidade por excelência, onde todos devem ter o direito de se apresentar, ser vistos e ouvidos. Daí nascer a beleza da fala, a sedução da oratória e o poder da retórica. Ter a liberdade de falar publicamente já deve ser interpretado como uma vitória não só na perspectiva de Arendt (2008), que sofreu com os horrores do totalitarismo nazista, mas também pelos brasileiros depois de duas décadas de ditadura militar. Lutou-se muito por esse direito, alguns perderam a vida, tiveram seus corpos violentados ou sofreram violência psicológica. Graças aos que tiveram coragem para lutar, hoje há previsões legais que asseguram a liberdade de expressão pública. O problema é que em geral há o contentamento com a garantia do direito e não com seu exercício.

Assumir publicamente determinados posicionamentos e incorporar ações coerentes com o discurso diante de questões políticas significa, acima de tudo, incorporar compromissos com o outro. É assumir responsabilidades com o mundo. É enfrentar problemas que aparentemente podem ser apenas dos outros, é tomar para si situações que não são suas. Inserir-se na política acadêmica e no poder é sair da comodidade, da tranquilidade e concentrar esforços que exigem sacrifícios pessoais e coletivos. Isso se confronta com certos valores preservados pela sociedade capitalista, como o individualismo e o egoísmo.

O conceito de poder em Arendt (2008) revela as bases sustentadoras da democracia com destaque à liberdade. Trata-se de fundamento teórico que aviva o compromisso de homens e mulheres para lutarem, com a finalidade de afastar o

risco de regimes totalitários ou ditatoriais fulcrados na violência ou no terror. No entanto, é possível divergir da autora em um aspecto: a separação entre poder e questões materiais. Dizer a um faminto, vítima da exclusão social, tomado pela miséria material, que ele é livre para engajar-se no poder é idealismo. A liberdade não é uma realidade autocontida, que exista desconectada de outros aspectos, muito menos o exercício do poder. Ela deve ser garantida tomando como base sua contextualização. A superação da fome, da pobreza, do analfabetismo, inclusive funcional, portanto, da exclusão sócio-cultural e de outras tantas formas de injustiças devem ser exigências prévias para a liberdade, o poder e a democracia. De qualquer forma, os conceitos arendtianos sobre poder e política podem auxiliar de modo significativo na compreensão da dimensão política dos(as) professores(as) do curso de Licenciatura em História da UEG.

3.3.2 Educação e ideologia

São freqüentes os posicionamentos que reduzem a atividade política a certas lideranças ou autoridades ligadas tão somente a partidos políticos ou a poderes do Estado. Esta visão representa, por um lado, profundo desconhecimento do significado ou do alcance da política, por outro contribui para o esvaziamento do caráter político dos grupos sociais.

Na associação entre política e Estado, Negt e Kluge (1999, p. 21) utilizam a expressão *realpolitik* para designar a política tradicional que representa um ideal dos séculos XIX e XX. Nela os talentos políticos não estão entre “[...] os que agem por convicção, e sim entre os pragmáticos, os peritos no ramo”. Quando as iniciativas oriundas do seio da comunidade ou mesmo quando as pessoas conseguem criar caminhos para manifestar pretensões ou reivindicações, logo, a *realpolitik*, o aparato institucional interfere para contê-las e não raro usa da violência²¹.

Contudo, na mesma sociedade geradora do Estado, eventualmente existem grupos, classes, entidades, pessoas e associações que se encontram fora do seu

²¹ “Nos momentos em que uma comunidade se insinua, isto é, nos momentos em que as pessoas começam a se organizar por si mesmas e de acordo com seus interesses vitais, a *Realpolitik* dedica-se exatamente a intervir nesses processos, interrompendo sua continuidade, o que significa que ela se empenha em impedir a concretização de melhores possibilidades de organização da comunidade. Diante de interesses que eram orientados em função da comunidade e que se entendiam como políticos, a *Realpolitik* sempre fez valer o ponto de vista depreciativo que os encara como mera utopia, contribuindo assim para a mistificação do poder de realidade do que é dado” (NEGT; KLUGE, 1999, p. 21).

controle e em posição de enfrentamento. Esses podem, sob a tutela da lei ou não, manobrar esforços coletivos nesta ou naquela direção, esforços que são de natureza política. O Estado é inegavelmente um agente político, no entanto, na sociedade civil existe vida política para além do domínio do Estado.

Um dos aspectos fundamentais da sociedade civil é a sua articulação interna. Nela a classe dirigente canaliza um esforço constante para difundir sua ideologia e com isso garantir o passo fundamental para o exercício da hegemonia: o consenso. Segundo o estudo de Portelli (1990, p. 23), “[...] Gramsci define ideologia como ‘uma concepção do mundo’ que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva”. As ideologias relevantes, vinculadas a uma classe fundamental, são as chamadas orgânicas, que organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição e lutam. Elas asseguram a unidade no bloco histórico e, uma vez incorporadas ao senso comum, colaboram na formação do consenso, conferindo hegemonia a determinada classe.

Nessa perspectiva, a ideologia pode ser compreendida como um conjunto de crenças e valores capazes de orientar o comportamento social. Ela é um instrumento que impulsiona os grupos ou classes para a ação. Ideologia é um agir orientado por crenças e princípios que envolvem as reflexões sobre a realidade da vida, da natureza, do bem, da cultura, da verdade e todos os demais aspectos constituidores de uma visão de mundo.

Utilizando os referenciais gramscianos, Rodrigues (1991) defende que toda ideologia é uma verdade parcial, pois representa a noção de verdade defendida por um grupo ou classe. A questão crucial é que ela nunca é vista como parcial, pois “os grupos detentores de uma visão de mundo querem que ela seja necessidade, isto é, que seja assumida como necessária, como verdadeira, como universal por todos os outros grupos ou classes” (RODRIGUES, 1991, p. 17). Assim, a verdade de um grupo é convertida em verdade de todos, garantindo a formação e a continuidade de uma ordem social e econômica benéfica ao grupo hegemônico.

Na composição dessa visão de mundo, que interessa à classe dirigente, são incluídos, como recursos estratégicos, variados elementos como: a magistratura, os oficiais do exército, as ciências, a filosofia, o folclore, as organizações como os partidos, a igreja, a escola, a universidade e os meios de comunicação. Em síntese, são articuladas as forças dotadas de uma dimensão cultural geradoras de consenso

ou capazes de contribuir para a formação da opinião pública. A classe hegemônica estabelece a direção política e cultural dentro do bloco histórico, assim, assume um papel de primeira grandeza, como organizações culturais, a igreja, a escola, e aqui podem ser incluídas as universidades e a imprensa.

A Igreja, após ter, sob o bloco histórico precedente, o quase monopólio da sociedade civil (“a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época”, a escola, a instrução, a moral, a justiça, a assistência, etc.), conservou uma boa parte desse domínio. A organização escolar, seja sob controle do Estado ou de organismos privados, e até as universidades populares formam o segundo conjunto cultural da sociedade civil, onde novamente aparece a gradação da ideologia sob o controle da Universidade e da Academia (a medida em que ela exerce uma função nacional de alta cultura, principalmente como guardião da língua nacional e, assim, de uma concepção de mundo). A terceira instituição máxima da sociedade civil é a imprensa e a edição. Gramsci dedica grande atenção a essa nova instituição, que ele considera como a mais dinâmica da sociedade civil, mas que nem por isso deixa de cumprir, dentro dela, uma função ideológica determinada: “as editoras têm um programa implícito ou explícito e se vinculam a uma corrente determinada”. A imprensa e a edição, assim como a organização escolar, assumem papel essencial, pois são as únicas a abranger totalmente o domínio da ideologia (livros e revistas científicas, políticas, literárias...) e seus degraus (livros e diários para a “elite”, para vulgarização popular...) (PORTELLI, 1990, p. 27).

Boa parte de noções, preconceitos, conceitos, opiniões e valores que orientam escolhas e atitudes humanas podem estar comprometidas ideologicamente com os interesses de determinados grupos que se beneficiam com pensamentos e ações de outrem.

Magnoli (1996) reforça preceitos gramscianos acerca da ideologia e da hegemonia, à medida que esta é assegurada por aquela, pois as ideologias representam poderosos instrumentos políticos que garantem a estabilização ou a desestabilização da ordem vigente. Sendo assim, assinala-se que a formulação gramsciana foi sistematizada com base em um diálogo com diferentes fontes, em especial com o Marxismo.

Para Marx e Engels (2007²²), ideologias são as idéias que as classes detentoras dos meios de produção difundem para legitimar e perpetuar a sua dominação.

²² A Ideologia Alemã foi o primeiro livro escrito em parceria por Karl Marx e Friedrich Engels em 1846.

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As idéias dominantes não são nada mais do que expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como idéias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as idéias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Com base no trabalho de Marx e Engels (2007), entende-se que o poder de uma classe dominante estende-se também ao pensamento, proporcionando, a um só tempo, a produção dos meios materiais e das idéias. A posse das riquezas materiais assegura a capacidade de regulamentação e distribuição dos valores e conceitos de seu tempo histórico, conseqüentemente, o predomínio de suas ideias. Os autores citam dois exemplos clássicos: 1) quando a aristocracia exercia a posição de classe dominante predominavam seus valores como honra e fidelidade; 2) a partir do momento em que a burguesia se consolida, seus valores, como liberdade e igualdade, tomam o lugar de seus antecessores. Toda nova classe, que substitui outra na condição de dominante, apresenta seus interesses como desejos comuns de todos os membros da sociedade. Suas ideias são expressas como universalmente válidas e racionalmente únicas.

Chauí (1987), valendo-se dos ensinamentos marxistas, interpreta a ideologia como recurso responsável pela ocultação e dissimulação das desigualdades sociais e políticas, visando assegurar que todas as classes sociais, com ênfase nos setores oprimidos, aceitem as condições em que vivem como se fossem situações normais, naturais, corretas ou justas, sem o intuito de alterá-las ou enxergá-las como elas realmente são.

De acordo com a autora, a consciência está associada às condições materiais de produção da existência, portanto as ideias nascem da atividade material. A percepção dos homens e mulheres, no entanto pode não corresponder com exatidão a essa realidade, “[...] ao contrário, representam o modo como essa realidade lhes aparece na experiência imediata” (CHAUÍ, 1987, p. 63). Por isso, as ideias podem ser representações invertidas do processo real, colocando os efeitos no lugar das causas e vice-versa.

Pode-se criar um conjunto de ideias ou impressões capazes de gerar uma realidade autônoma e desprovida de dimensão material, portadora de existência auto-contida e não resultante da ação humana. Algumas noções distorcidas merecem registro: a) os homens e mulheres são desiguais por natureza, por talentos e/ou por desejo próprio; b) o pobre é pobre por sua própria culpa, por preguiça ou ignorância, por vontade divina ou inferioridade natural; c) todos são cidadãos com os mesmos direitos sociais, econômicos e políticos; d) os que honestamente trabalham enriquecem e os preguiçosos empobrecem. Por tais registros, nota-se que a ideologia pode ser um meio alienante à medida que distancia homens e mulheres trabalhadores de sua existência material, impedindo-os de enxergar sua real condição de classe oprimida. Ela é em síntese “[...] um sistema ordenado de idéias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais” (CHAUÍ, 1987, p. 65). Assim, esse sistema mantém um conjunto de saberes ilusórios que mascaram os conflitos sociais e servem como instrumento de dominação. Deduz-se que, como representação, a ideologia assume a forma de valores explicativos capazes de atribuir sentido à realidade; já como norma, ela assume uma dimensão prática orientadora da conduta das pessoas.

O pensamento gramsciano reconhece a relevância das considerações marxistas e edifica-se com base nelas, porém, Gramsci admite que, por maior que seja a capacidade da classe detentora das condições materiais ou das forças produtivas de impor seus conceitos, ainda há espaços para a formulação de ideias e posturas anti-hegemônicas. Os estudos gramscianos admitem, como já citado, a importância da luta de classes e que essa luta também se materializa por meio da disputa entre as classes pelo controle das organizações culturais. Vale destacar a superação das concepções mecanicistas no instante em que se reconhece a capacidade de organização dos dominados para mobilização de esforços na perspectiva de inverter as relações de poder. Os dominados não precisam estar submetidos indefinidamente ao julgo dos dominadores, esperando que uma ruptura no espaço da estrutura possa libertá-los. Classes dominadas, mas organizadas politicamente, podem criar e desenvolver valores capazes de gerar e reforçar o sentimento de pertencimento a uma classe, uma tomada de consciência que aos poucos pode sedimentar uma ideologia própria. Em resumo, pode-se dizer: a luta é possível.

Neste sentido, Brzezinski (2010) entende que os movimentos sociais de educadores lutam para que os docentes engajem-se politicamente em defesa da valorização da categoria profissional do magistério, a fim de que tanto a sociedade política quanto a sociedade civil venham a reconhecer a importância desses profissionais atribuindo significado à sua formação e valorização social e econômica. Ressalta-se que o alcance desse reconhecimento requer mobilização, engajamento coletivo, solidariedade e luta que se origina no interior da categoria e dissemina-se em um movimento em rede, capilarizando-se no tecido social.

A educação é permeada em todos os seus níveis por elementos ideológicos. Essa constatação estimulou ampla produção intelectual entre os educadores. Como exemplo, podem ser citados os trabalhos de Gadotti (1984, 1986, 2008), Freire (1979), e Gentili (2001). Em geral, os estudos concentrados no esclarecimento dessa relação trazem influências do pensamento marxista e gramsciano.

A questão chave indicada por Marx e Engels (2007) é que o pensamento presente, em certo momento histórico, traduz as condições reais da produção material e que, portanto, a produção das ideias e valores de uma época está associada ao modo de produção em vigor no mesmo período. Gadotti (1986) alerta para o fato de que Marx não foi mecanicista. Ao posicionar a educação na superestrutura, reconhece que, como todos os demais componentes dessa dimensão, ela encontra-se em permanente movimento dialético ou em reciprocidade com a estrutura. Não há uma divisão radical entre o material e o espiritual, entre a teoria e a prática.

Na visão de Gadotti (1986), Gramsci (1989) foi um dos principais responsáveis por ampliar as análises sobre a educação dialética, partindo do primado da composição dos modos de produção pela estrutura e pela superestrutura, da luta de classes e da relação entre ideologia e dominação.

No pensamento gramsciano, a educação, ao lado da igreja e dos meios de comunicação, pertence ao campo da superestrutura e integra os meios ideológicos de convencimento ou consentimento necessários para assegurar a hegemonia da classe dominante. Como estratégia de facilitação adotada por essa classe, o autor identifica a estatização do ensino com objetivo de melhorar o nível técnico-cultural da população, garantindo o desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, no campo da educação, como em qualquer outro componente superestrutural, existe espaço para iniciativas contra a hegemonia. Nesse sentido, é possível assumir

posições de enfrentamento e usar o ensino não a favor, mas contra o sistema, aproveitando esse contexto como recurso formador de valores, conceitos e atitudes capazes de construir novas concepções voltadas para a superação dos modelos de exclusão capitalista.

A iniciativa, a mobilização e a idéia de que lutar é possível e necessário são válidas em qualquer campo. Vale retomar os estudos de Brzezinski (1987) para quem a educação pode ser conservadora e reacionária e, paradoxalmente, assumir um papel de transformação da realidade em virtude de seu movimento dialético.

Em lugar da educação bancária, tecnicista, apolítica e excludente a serviço da classe dominante, acredita-se na possibilidade da educação problematizadora apresentada por Freire (1979). Essa propõe um desvelamento das representações ideológicas sobre a realidade. A visão de educação freireana “[...] está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade” (FREIRE, 1979, p. 81). A educação problematizadora valoriza a historicidade dos homens e das mulheres à medida que os reconhece como seres em devir, bem como rejeita as concepções imobilizadoras e reacionárias, enfatizando o inacabamento do ser humano. Para Freire (1979), a educação é uma atividade contínua e permanentemente refeita pela práxis, voltada para ação em favor dos oprimidos. A luta pela transformação revolucionária só começa quando há o reconhecimento das reais condições sociais e materiais em que se encontra o ser e, para isso, um instrumento válido é uma pedagogia humanizadora, intencionalmente dirigida para a luta contra a alienação em todas as suas dimensões, compromissada com a superação da falsa consciência e com a desmistificação da realidade.

Gadotti (2008), seguidor de Freire, anuncia, como principal tarefa da educação, a formação da consciência crítica numa relação inseparável entre educar e conscientizar. Isso significa decifrar o mundo, romper com as representações ideológicas, ir além das aparências, retirar as máscaras e ilusões, ter acesso à realidade como ela é e não como se apresenta. Para isso, é preciso primeiro reconhecer que a educação tem compromissos com os interesses de hegemonia das classes dominantes e serve como instrumento para garantir a perpetuação das desigualdades sociais ou sua superação. Identificadas tais questões na educação tanto pública quanto privada, básica ou superior, é necessário assumir uma atitude de enfrentamento.

O enfrentamento parte, sobretudo da própria reflexão do professor sobre sua prática cotidiana, objetivando avaliar sua coerência entre o discurso e a ação. Ainda, o professor precisa se encorajar para afrontar as estruturas conservadoras manifestadas pelos demais docentes, dirigentes e até do alunado.

De modo geral, pelo menos duas posturas distintas podem ser identificadas no comportamento do corpo docente: uma, reacionária, legitimadora da submissão e da obediência, apolítica, supostamente não-diretiva, omissiva e subserviente, funcionando como aparelho ideológico do Estado a serviço da perpetuação das condições capitalistas; outra, revelando-se compromissada com a conscientização e a transformação da realidade, especialmente aquela vivida pelos oprimidos.

Rezende (1987, p. 75) particulariza essas análises inserindo-as no contexto do ensino superior. A universidade, entendida como centro de produção e socialização do saber, deve formular a capacidade “[...] de examinar, criticar e recusar as formas, processos e situações que de fato significam igualmente um esquema de dominação”. Como ambiente responsável pela geração do saber, ela precisa ter em vista que todo conhecimento, especialmente aquele nela produzido, possui uma função social e deve estar vinculado com o dever de servir e não de dominar: um saber para a liberdade e não para a sujeição.

É preciso, todavia levar em consideração as diferenças entre as áreas do conhecimento. O profissional que atua no campo das ciências naturais, a rigor, pode sistematicamente produzir pesquisas que viabilizam produtos e técnicas, colaborando para reforçar a ideia da instrumentalização do mundo e atuando sob a proteção do discurso da neutralidade da ciência. Em tese, as questões políticas e ideológicas se fazem presentes apenas no momento da aplicação dos conhecimentos ou no uso social do saber, mas isso não o envolve diretamente, pois seu ofício é produzir o conhecimento e não determinar a forma de seu emprego. Pode distanciar-se, assim, de qualquer compromisso político sobre aquilo que produz, preocupando-se com o como e não com o produto ou com o processo e a apropriação do que faz. Apesar de os professores das áreas de ciências humanas e sociais não se valerem dos mesmos argumentos, é bom ressaltar que muitos acabam agregando aos seus fazeres igual posicionamento e esquivam-se dos compromissos políticos com o que ensinam e a quem ensinam.

A sala de aula para Rezende (1987) é um espaço privilegiado, embora não o único para estabelecer relações sociais e políticas. Sobre isso, a autora assim se manifesta:

É verdade que na sala de aula o professor poderá desenvolver uma atividade pedagógica com maior ou menor qualidade política e social, a começar pelas relações que estabelece com os alunos tanto em termos de ensino como de planejamento e avaliação de aprendizagem. É verdade também que os textos escolhidos (principalmente na área das ciências humanas) poderão ser mais ou menos ricos de conteúdo sócio-político (REZENDE, 1987, p. 75).

Na relação permanente entre os agentes envolvidos no meio universitário, há condições para o desenvolvimento de uma consciência social e política contra a opressão. Os bens culturais devem ser instrumentos que levem à emancipação. Assim a educação e seus agentes podem assumir uma posição de liderança no questionamento da noção de poder. “[...] Neste particular, uma das tarefas culturais mais urgentes da universidade, com todas as conseqüências políticas dela decorrentes, é mostrar a falsidade – epistemológica e ideológica – do discurso dominante” (Idem, p. 79). O isolamento e a distância dos problemas da realidade social fazem com que muitas universidades, apesar de seus recursos, ainda se apresentem como apolíticas, abrindo mão da experiência de uma vida política mais plena. Ao invés de assumir a liderança em nome das transformações, reforçam, pela omissão, a continuidade de modelos injustos e excludentes.

Em defesa da mobilização dos professores, Gadotti (2008, p. 63) os desafia argumentando que “[...] esperar a grande mudança social para depois operar a modificação da educação, acobertando-se numa pseudo-teoria da dependência ou da reprodução social, é um alibi para justificar a passividade e a inércia dos educadores e cientistas da educação”.

De fato, esperar que a educação básica ou as universidades transformem as estruturas é muita ingenuidade, como já dito, mas causa muita estranheza a maioria dos(as) professores(as) das UnUs de Goiás e Morrinhos UEG acomodarem-se às estruturas conservadoras, ignorando que reconhecer a dimensão política da educação é manifestar uma preocupação com a tarefa política do educador. “[...] Neste sentido é que se entende o ato pedagógico como sendo também um ato político” (REZENDE, 1987, p. 72).

Os argumentos usados por Gadotti (2008) assemelham-se muito aos de Rezende (1987) quando este autor insiste na necessidade de superar a despolitização, tanto de professores como de alunos no meio universitário.

3.4 O docente do curso de História e o compromisso com a formação política

Claro está que não há nível do sistema educacional livre de influências ou das implicações políticas e ideológicas. Tal como a educação básica, o ensino superior e aqueles que nele atuam também assumem posições e responsabilidades de natureza política.

O professor do curso de História, objeto desse estudo, é um intelectual que incorpora, na atividade pedagógica, uma dimensão política, portanto é necessário compreender o significado do que é ser intelectual e quais as suas possíveis vinculações com a política.

A origem do termo está na expressão russa *intelligenciya* que se traduz como intelectualidade e designa o conjunto, a categoria ou a classe social, conforme a interpretação, responsável por uma função social específica.

Bobbio (2003, p. 440) esclarece que intelectuais são os encarregados da elaboração e da transmissão de “[...] conhecimentos, teorias, doutrinas, ideologias, concepções do mundo ou simples opiniões, que constituem as idéias ou os sistemas de idéias de determinada época e de uma sociedade específica”. Eles podem também ser chamados, variando de sociedade e de período histórico, de sábios, doutos, literatos, clérigos.

Gramsci (1989) enfatiza, sob uma perspectiva *lato sensu*, que todos os homens são intelectuais, mas ressalva que nem todos desempenham a função intelectual. A capacidade intelectual, não resta dúvida, é um traço elementar da condição humana.

É comum identificar o intelectual como aquele engajado em algum trabalho não manual, mas é importante observar que nem todos aqueles ligados a um trabalho não manual são categoricamente intelectuais. A diferença não está no tipo de trabalho, mas na sua função. Na verdade, é impossível separar o que é um trabalho intelectual de outro que não o seja, pois qualquer proletário que desempenhe funções manuais exerce em seu ofício uma atividade intelectual.

Para Gramsci (1989), todo operário, mesmo que responsável unicamente pelo trabalho físico, possui algum saber técnico, o que revela a presença de uma atividade vinculada ao intelecto. Não é possível separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Todos podem igualmente expressar domínios artísticos, partilhar de uma concepção de mundo, reproduzir ou inovar, edificar novas maneiras de pensar. No entanto, o intelectual possui uma função que lhe particulariza no interior da sociedade e, de maneira bem humorada, afirma que todos podem ter a capacidade de fritar dois ovos ou costurar o buraco numa roupa, mas não quer dizer que todo mundo seja cozinheiro ou alfaiate. Portanto, todos são dotados de capacidade intelectual, mas nem todos a assumem como função específica na sociedade.

Com referendo nas teses gramscianas, é possível assinalar que os intelectuais não chegam a compor uma classe social autônoma e independente. Eles integram grupos que, por sua vez, estão filiados a uma ou outra classe no interior do bloco histórico. Com base nas estruturas formadoras de certo modo de produção, emergem as classes sociais que criam diferentes grupos intelectuais com a função de lhes assegurar homogeneidade, estes são chamados de intelectuais orgânicos.

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. (GRAMSCI, 1989, p. 3).

Quando ocorre a passagem de um modo de produção para outro, são definidas novas classes que gradativamente abrem caminho para a formulação de novos valores, de novas visões de mundo e de outros intelectuais orgânicos. Nesse sentido, elas encabeçam uma luta contra os setores compromissados com o sistema anterior e, ao mesmo tempo, articulam o enfrentamento contra outras classes que também se formam no novo sistema produtivo.

Os intelectuais são incluídos no calor desses embates e atuam na universalização e na legitimação dos interesses do segmento social ao qual estão filiados. Aqueles que guardam vinculação histórica com os modelos ultrapassados, que ainda expressam posicionamentos e valores coerentes com o sistema e as

classes a que se associavam e que, geralmente, reivindicam neutralidade e independência diante dos novos grupos sociais são identificados por Gramsci (1989) como intelectuais tradicionais. Mas, em resposta crítica à tese do intelectual independente, o autor demonstra que eles são, na verdade, ligados ou empregados do grupo dominante no exercício das funções da hegemonia social e do poder político. O fato é que os novos grupos tendem a atrair esses pensadores cooptando-os organicamente no meio da luta de classes. Analisando dessa forma, os intelectuais aparecem como agentes co-responsáveis pelo exercício da hegemonia e, portanto, do poder.

Frequentemente os intelectuais assumem uma conduta de oposição e distanciamento crítico das formas de dominação exercidas exclusivamente pelos meios coercitivos. Bobbio (2003) mostra como eles auxiliam na instauração do domínio pelas ideias, visto que substituem ou tentam substituir mecanismos baseados na violência física por um conjunto de estratégias ideológicas, mas ainda assim compromissadas com o poder do homem sobre o homem.

Bobbio (2003), citando o trabalho de Coser (1965), identifica diferentes formas de posicionamento dos intelectuais em relação ao poder. São enumeradas pelo menos cinco posições: 1) os próprios intelectuais são o poder. A esta forma de posicionamento aplica-se a tese de que só um intelectual pode ser um grande político; 2) procuram influenciar o poder, mas permanecem à margem; 3) legitimam o poder. Nessas duas formas citadas nos itens 2 e 3 prevalece a tese da separação, mas não da contraposição; 4) combatem permanentemente o poder; 5) não estabelecem nenhuma relação com o poder.

O autor, fundamentando-se no pensamento gramsciano, adverte que os intelectuais não constituem uma classe homogênea e não representam um só conjunto ideológico, o que permite concluir que não há como fazer rígidas distinções.

[...] conforme as idéias que sustentam e pelas quais lutam, eles são progressistas ou conservadores, radicais ou reacionários; pela ideologia que defendem, são libertários ou autoritários, liberais ou socialistas; segundo a posição que mantêm perante as idéias que sustentam, são céticos ou dogmáticos, leigos ou clericais. Dos dois lados da barricada, uns e outros atiram-se acusações ferozes: naturalmente, encontra-se entre estas a de não pertencer à agremiação (BOBBIO, 2003, p. 445).

Apesar da crítica aos enquadramentos rígidos com relação às posições que um intelectual pode assumir, é freqüente encontrar nos trabalhos consultados algumas tipologias. Gramsci (1989) propõe, como visto, a distinção entre intelectuais tradicionais e orgânicos. Bobbio (2003) opta por classificar os intelectuais contrapondo características entre ideólogos e especialistas, entre intelectuais puros e revolucionários.

Ideólogos para Bobbio (2003) são os intelectuais que auxiliam na formulação de ideias gerais, de princípios norteadores, valores e ideais. São humanistas, intelectuais-filósofos portadores de um conhecimento científico necessário para definir os objetivos e apontar os rumos ambicionados. Especialistas são os intelectuais responsáveis por um saber técnico, incumbidos de explicitar como colocar em prática o que foi formulado pelos ideólogos. Possuem informações específicas de áreas restritas do conhecimento técnico. Nesta tipologia, o autor afirma se distanciar das preocupações classistas presentes em Gramsci (1989).

O intelectual revolucionário assume uma luta permanente contra o poder constituído, é vinculado a uma classe e é compromissado com a construção de uma nova sociedade. Para este, a verdade é aquilo que serve à revolução. Os intelectuais puros, aponta Bobbio, lutam contra o poder, mas em nome da verdade e da justiça como valores absolutos. Para estes, os interesses do Estado, do partido, da nação ou da classe não podem estar acima da verdade ou da justiça. A verdade é em si revolucionária, não deve servir à revolução, mas sim à justiça.

Embora se reconheça a relevância da tipologia de Bobbio (2003), é pertinente indagar sobre a aplicabilidade dessa classificação. É verdade que um ideólogo nem sempre possui o saber técnico para agir na solução de certos problemas do cotidiano. Nada impede, porém que um engenheiro, advogado, médico, pedagogo ou qualquer outro profissional especializado contribua na formulação de diretrizes ou de grandes objetivos.

Quanto à oposição entre intelectuais puros e revolucionários, o autor deixa transparecer a forte herança de suas experiências pessoais de militância contra o fascismo. Afirmar que a revolução deve ser filha da verdade e da justiça é uma boa advertência para o intelectual não se perder em esquemas ideológicos ortodoxos. Comprometer-se politicamente com uma classe ou um partido não significa abrir mão da capacidade crítica e alienar-se a ponto de perder o vínculo com a realidade.

A identificação do professor do curso de História como intelectual não pretende distanciá-lo, em nenhum momento, de qualquer segmento social, nem projetá-lo como profissional privilegiado diante dos demais. Reconhecer o professor de História como intelectual é, aqui, uma forma de incitá-lo a refletir sobre a função social que desempenha e de reforçar sua responsabilidade por aquilo que faz. Assim, defende-se nesta tese, com apoio nos estudos de Wanderley (1992), Candau (1997), Moreira (1999), Brzezinski (2002, 2009), que o docente universitário, especialmente aquele que atua nos cursos de formação de professores, é um intelectual comprometido, no mínimo, com o domínio dos conteúdos específicos da sua área de conhecimento, com o domínio dos conteúdos pedagógicos, culturais, políticos e com a afetividade.

Para Candau (1997), ensinar supõe interação humana, envolvimento emocional, prazer e compromisso, e se materializa, no plano político, no instante em que o professor toma consciência do papel social do conhecimento, do tipo de sociedade e de homem que se quer construir e, ainda, da realidade que se quer compreender e transformar. No mesmo sentido, Wanderley (1992) apresenta como compromisso filosófico, o exercício permanente do ato de questionar: 1) os pressupostos teóricos, as categorias de análise e o seu significado; 2) os valores éticos e sociais; 3) os modos de pensar e conhecer. Sua responsabilidade política é explícita, pois tem o dever de contribuir com a formação para a cidadania. Ele é, a um só tempo, educador e político. Para isso, precisa estar bem informado no meio universitário, no mundo educacional e na sociedade global, sem perder o olhar crítico a respeito da informação. Na concepção de Moreira (1999), é necessário assumir ações concretas de participação e engajamento político dentro e fora do espaço institucional. O papel do intelectual/docente, na presente conjuntura brasileira, é de comunicador, conscientizador e organizador da ação pedagógica e política voltada para a construção de uma sociedade justa e livre de qualquer forma de opressão. Brzezinski (2009) enfatiza que o processo de ensinagem²³ no ensino superior requer do professor a articulação entre conhecimentos epistemológicos, pedagógicos, culturais, políticos e saberes interdisciplinares. Em trabalho que avalia a relação entre a docência no ensino superior e o sucesso acadêmico, Brzezinski (2002) define o professor universitário como profissional da educação superior que

²³ Brzezinski (2009) assume com Anastasiou e Alves (2005) que o termo indica uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre alunos e professor a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento.

domina, no mínimo, quatro tipos de saberes básicos, quais sejam: 1) saber específico ou científico; 2) saber pedagógico; 3) saber transversal; e 4) saber cultural e político.

O primeiro domínio indicado por Brzezinski (2002, p. 21) fundamenta-se “[...] no estatuto epistemológico e no método investigativo do campo do conhecimento em que ele atua”. Com relação a esse saber, a pesquisadora explica que:

Esse domínio científico requer um processo de formação que inclui o desenvolvimento de pesquisas que leve em conta a mudança dos paradigmas da produção do conhecimento, de modo que os professores, além de dominarem o conhecimento científico de sua área de saber, possam construir os conhecimentos que irão ensinar, tratando-os pedagogicamente.

O segundo domínio, citado por Brzezinski (2002, p. 22), corresponde àquele que conduza “[...] a uma reflexão sobre as práticas educativas e sobre amplas questões educacionais”.

O terceiro domínio mencionado por Brzezinski (2002, p. 22) refere-se àquele que possa favorecer

[...] a multi, a inter e a transdisciplinaridade de conhecimento, de informações e de metodologias, como estratégia de superação dos limites retidos nas fronteiras epistêmicas de cada área de saber, ultrapassando a fragmentação do currículo e a solidão imposta ao docente e pesquisador pela “territorialidade” de sua disciplina.

Destaca-se aqui a importância particularizada do quarto tipo de saber mencionado por Brzezinski (2002, p. 22): o domínio do saber cultural e político cujos elementos fundamentais são:

[...] uma visão globalizante das relações entre educação e sociedade; formação profissional crítica; inconformidade com as desigualdades sócio-econômicas e culturais presentes na sociedade capitalista; compromisso em favor da conquista da cidadania por todos.

Interessa a este estudo notadamente o entendimento de Brzezinski (2009) no que tange ao compromisso com o saber político. Para a autora, esse compromisso significa “tomar partido” da matriz do conhecimento à qual o professor se filia. Assegura que “tomar partido” solicita do professor o agir coerente entre a teoria e a prática e insiste na idéia, com base em Marques (1990), de que “a dialética, por

certo, auxiliará o profissional da educação a ultrapassar a acepção que propugna o divórcio entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática” (BRZEZINSKI, 2009, p.7).

Como se observa, a análise sobre a natureza da docência universitária ou sobre a identidade desse professor passa por diferentes formulações. Por exemplo, Masetto (1992) idealiza um perfil para quem quer ser professor universitário. Declara esse professor precisa ter coerência entre discurso e ação; ser seguro em seu saber e aberto à crítica e propostas dos alunos; estar disposto ao diálogo e preocupado com o estudante e seus interesses preservando o relacionamento amigável; necessita da capacidade didática e da flexibilidade e não pode abrir mão do incentivo à participação, do dinamismo e da coordenação da ação pedagógica. E ainda, precisa ter clareza e objetividade na transmissão de informações e, por fim, interesse, dedicação e paixão pela ação docente.

Masetto (1998) entende que, para o exercício do magistério no ensino superior, é preciso ser: 1) competente em uma determinada área do conhecimento; 2) ter domínio na área pedagógica; 3) ter consciência do exercício da dimensão política.

A competência pedagógica é, na avaliação de Masetto (1998), o ponto mais corrente dos professores universitários ao falar em profissionalismo, no entanto ainda há no meio acadêmico uma concepção que a enxerga como algo supérfluo ou desnecessário para a atividade de ensino, ou seja, a idéia de quem sabe, sabe automaticamente ensinar.

São eixos importantes do domínio pedagógico: 1) o processo de ensino-aprendizagem. É preciso ter em mente que o objetivo máximo da docência é a aprendizagem dos alunos; 2) o professor como criador e gestor de currículo, preocupado com a integração entre a disciplina ministrada e as demais presentes no currículo com as necessidades do exercício de determinada profissão; 3) a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem: o professor é um orientador das atividades que permitirão a aprendizagem do aluno, é um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, capaz de definir objetivos comuns estimulando o trabalho em equipe e a noção de parceria e co-responsabilidade; 4) domínio da tecnologia educacional: o docente precisa acompanhar, compreender e utilizar as novas tecnologias.

Cappelletti (1992), outra estudiosa do assunto, aponta alguns traços gerais que o professor universitário deve observar: 1) conhecimento específico de sua

área; 2) habilidade convincente de educar; 3) orientar-se por valores, fundamentos filosóficos e políticos da educação; 4) desempenhar uma ação formativa visando ao desenvolvimento da consciência crítica dos educandos; 5) perceber o educando como agente principal do processo ensino-aprendizagem; 6) colaborar com a preparação do educando para a participação na vida profissional e social; 7) selecionar cuidadosamente as tarefas educativas; 8) interpretar a realidade para organizar-se e atuar com discernimento ideológico; 9) desenvolver pesquisas: gerar conhecimentos por meio da criação científica; 10) preocupar-se com a formação continuada, formulando e reformulando seus conhecimentos e, por fim: 11) ter consciência de sua própria cidadania: cumprir seus deveres e reivindicar seus direitos.

Na verdade, o(a) professor(a) do curso de História da UEG encontra-se em um contexto universitário, social e político que exige a assunção de cada um desses saberes permanentemente articulados. Seja na pesquisa, na extensão ou na prática do ensino, o fato é que esse profissional depara-se a todo instante com situações variadas diante das quais são necessárias iniciativas que estejam ancoradas em um desses saberes. Todos eles são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.

Para Masetto (1998), o exercício da dimensão política é imprescindível na docência universitária. O professor é um cidadão, faz parte do povo, encontra-se em um processo histórico e dialético, daí ele precisar: 1) ser comprometido com seu tempo e sua comunidade; 2) estar atento às mudanças e novas formas de participação; 3) desenvolver a reflexão crítica e capacidade de adaptação ao novo; 4) ter conhecimento dos processos históricos e estar aberto ao diálogo com os alunos sobre os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício.

A atuação do professor do curso de História pode ser compreendida com base no enfoque reflexivo sobre a prática, na qual se propõe superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico científico e a prática na aula. O docente é aquele que intervém num meio ecológico complexo: a universidade e a sala de aula compõem um cenário psicossocial vivo em constante alteração, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições.

Essa formulação confirma a tese de que o professor universitário precisa atuar tendo em vista os elementos da práxis, ou seja, a associação permanente

entre o agir e o pensar. Da mesma forma, é importante questionar o sentido e a direção dessa prática.

Gómez (2000, p. 373) aponta para a necessidade de colaborar com a reconstrução social. Assim, o ensino é uma atividade crítica, uma prática social dotada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios e procedimentos ao longo de todo o processo de ensinagem. O professor universitário é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características do processo de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre. Desse modo, “[...] sua atuação reflexiva facilita o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo”.

Nessa perspectiva, Gómez (2000) trabalha dois enfoques, o de crítica e reconstrução social e o de investigação e formação do professor para a compreensão.

Quanto ao primeiro enfoque, a universidade e o professor são elementos cruciais no processo de realização de uma sociedade mais justa. Para isso, o ensino superior deve propor, como objetivo prioritário para estudantes e docentes, o cultivo da capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social. O professor é considerado um intelectual transformador, com o claro compromisso político de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem. O docente é, ao mesmo tempo, um educador e um participante da esfera política no sentido de intervir abertamente na análise e no debate dos assuntos públicos, assim como de provocar nos alunos o interesse e o compromisso crítico com os problemas coletivos. No que diz respeito ao segundo enfoque de Gómez, o ensino é, em primeiro lugar, uma arte em que as ideias educativas gerais adquirem uma expressão concreta. O ensino não pode ser considerado uma rotina mecânica de gestão ou de engenharia; é, pois, uma arte na qual as ideias são experimentadas na prática de maneira reflexiva e criativa. “[...] A natureza do homem e a do conhecimento exigem uma aproximação prática aberta às imprevisíveis conseqüências de estimular o livre desenvolvimento da mente de cada indivíduo e do grupo” (GÓMEZ, 2000, p. 375).

Na avaliação de Gutiérrez (1988), o grande responsável pela ação político-pedagógica, em qualquer instituição de ensino, é sempre o docente. Com

consciência ou não, ele assume posicionamentos políticos. O professor universitário apegado a um cientificismo ancorado na neutralidade não faz nada além de pactuar com a política da submissão. Toda prática pedagógica é uma atividade também e sempre dotada de sentido político.

A universidade é mais facilmente transformada em aparelho ideológico a serviço da classe dominante quando seus professores incorporam no fazer pedagógico uma postura acrítica, apolítica, neutra e conformista. Uma estratégia perpetuadora de um modelo meramente reprodutivo e, assim, das máscaras e das ilusões ideológicas envolve o educador em um conjunto intenso de atividades que o mantenha sempre ocupado, especialmente em funções burocráticas. Ele é obrigado a envolver-se em uma grande quantidade de eventos considerados academicamente importantes que o consomem de tal forma que mal consegue refletir sobre sua prática de ensino, perdendo de vista a noção da práxis no campo educacional e esvaziando a possibilidade de uma pedagogia transformadora em nome de um *currículum vitae* repleto de páginas.

Quando se exerce, no campo educacional, uma atividade atomizada, monótona, rotineira e meramente subordinada às regulamentações administrativas, o ser encontra-se completamente instrumentalizado a serviço da hegemonia da classe dominante. Sua apoliticidade torna-se a razão principal de sua eficácia política. O docente do ensino superior que assim atua encontra-se aprisionado em um esquema mecânico de ensinar por ensinar e, conseqüentemente, colabora para o aprisionamento dos estudantes em um esquema semelhante de aprender por aprender.

Mesmo diante desta realidade, nos cursos de formação de professores de História, é importante enfatizar que a prática do magistério pode ser diferente. É possível fazer uma opção política voltada para o enfrentamento, o que não significa nenhum enquadramento partidário, doutrinador ou autoritário. Não se trata da castração da liberdade, mas do esforço para contribuir com a construção de uma consciência que desvele a realidade como ela é e não como é representada.

Opção política é, portanto, tomar partido frente à realidade social, é não ficar indiferente ante a justiça atropelada, a liberdade infringida, os direitos humanos violados, o trabalhador explorado. Tomar partido pela justiça, pela liberdade, pela democracia, pela ética, pelo bem comum, é opção política, é o fazer político. [...] Todo educador consciente tem de valer-se das possibilidades que lhe oferece a ação pedagógica para inculcar em seus alunos o espírito de luta

contra todas as formas de injustiça, de corrupção, de violação das leis. Sabendo que a corrupção, a violação das leis, o roubo, a injustiça e a divisão de classes, como fatos concretos e reais, são os maiores obstáculos à sociedade que aspiramos. O educador-político faz da escola uma tribuna contra a violência institucionalizada, o egoísmo estrutural, a exploração, as relações competitivas, as estruturas de produção injustas. Agir diferente seria abdicar vergonhosamente das obrigações e compromissos profissionais; seria também renunciar ao próprio desenvolvimento pessoal e social; seria enfim, privar os estudantes dos instrumentos de análise (GUTIÉRREZ, 1988, p. 44-45).

Um ponto importante discutido no PPP da UnU da UEG de Goiás foi o perfil de docentes para a Universidade que se deseja. O perfil foi assim definido:

Docentes politizados, comprometidos com a educação, cientes de seus direitos e deveres; qualificados, auto-reflexivos e auto-avaliativos, envolvidos com o fazer pedagógico.

Que consigam superar os modelos conteudistas e saibam trabalhar em equipe.

Docentes que estejam preparados para o ensino superior, planejem suas aulas e se dediquem às suas turmas; comprometidos com o verdadeiro papel acadêmico, que ultrapassa a sala de aula.

Docentes com maior participação nas reuniões e decisões tomadas na Unidade e com dedicação exclusiva à instituição.

A possibilidade de compreender e assumir a política como atividade esteve historicamente associada ao desenvolvimento da modernidade. Foi no interior desse processo e acompanhando suas contradições que se formulou a política como atividade fundamental e integradora da condição humana. Ao mesmo tempo em que ela ganha força como elemento formador da vida ativa, ocorre uma situação contraditória, pois também na modernidade verifica-se a banalização ou a gradativa perda de importância da atividade política no interior das sociedades. O(a) professor(a) do curso de Licenciatura em História da UEG é diretamente atingido por essa contradição.

CAPÍTULO IV

A FRAGILIDADE DA DIMENSÃO POLÍTICA

Neste capítulo intenta-se analisar o quadro de fragilização dos elementos políticos contidos no(a) professor(a) do curso de História da UEG. Como referenciais básicos, foram utilizados os trabalhos de Marx (2002) e Arendt (2008) e as análises das entrevistas com professores e alunos das UnUs de Goiás e Morrinhos.

4.1 Contradição no curso de História da UEG: ação política *versus* apoliticidade

O docente é diretamente envolvido pelas contradições de sua época e assume diferentes papéis em cada momento histórico. Com a acelerada evolução da sociedade do conhecimento, verificam-se mudanças no papel social da profissão-professor.

No caso desta tese, assumiu-se que o professor é responsável pela formação profissional, política e humana, dos seus alunos, por dedicar-se à comunidade acadêmica em que se insere, por agir em benefício dos seus pares, por ser solidário e criativo no equacionamento de problemas coletivos, visando o bem comum. Assumiu-se, também, que o professor pode ser influenciado pelo descrédito atribuído aos aspectos políticos presentes na modernidade²⁴.

Conhecer os princípios e objetivos norteadores dos cursos de Licenciatura em História da UEG e reconhecer a importância atribuída ao seu compromisso com a formação política descrita nos documentos oficiais da UEG permitem comparações reveladoras de uma realidade diferente da constatada *in loco*, a partir dos depoimentos dos(as) professores(as) entrevistados.

Os sujeitos desta pesquisa suspeitam da possibilidade de tornar realidade os registros dos documentos estudados e ainda testemunham a vivência de uma realidade marcada pela apoliticidade. Selecionou-se uma entrevista que revela as atitudes dos professores de História com certa nitidez.

Na universidade existe um mito... Não sei se devo dizer assim; existe um boato de que os professores de História são os professores politizados, dominam as teorias, tem discursos claros e coerentes a respeito da luta de classes, mas o que eu vi, apesar de não ser historiadora, mas de ter atuado no colegiado de História, foi a presença só

²⁴ Nesta tese a modernidade é concebida como um conceito aberto. Implica a idéia de continuação ininterrupta de novas coisas. Isso está implícito em sua rejeição do passado como fonte de inspiração ou exemplo. Suas origens encontram-se na segunda metade do séc. XVIII diante da combinação de idéias e fatos que se integram, interagem e marcam esse período. Nesse contexto, são citados: as contribuições do Iluminismo, a Independência dos Estados Unidos (1776), a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial (1760). A modernidade não é apenas produto dessas revoluções, mas é em si basicamente revolucionária, uma revolução permanente de idéias e instituições. História e progresso, verdade e liberdade, razão e revolução, ciência e industrialismo, tais são os termos principais das narrativas da modernidade (KUMAR, 1997).

desse discurso. O lamentável é que eu vi só o discurso. A História tem esse papel, mas não houve ainda a conciliação entre teoria e prática. A consciência aparece na ação, na prática, e isso eu não vi. Com essa fala eu posso estar pecando contra muitos historiadores e a própria História. Estou falando apenas do que eu vi (P1, Goiás, 2009).

Entre as razões que definem essa situação, pode-se citar o distanciamento do espaço político ou espaço público analisado como processo de alienação e de proletarização que atinge a comunidade acadêmica, na qual se inclui o(a) professor(a) do curso de História da UEG.

Entre os(as) professores(as) que participaram desta pesquisa, mais de 50% trabalham em outras instituições além da UEG, como FURNAS, DETRAN-Goiânia, SEE-GO, SME-Goiânia, PUC-GO, Faculdades ALFA e escolas particulares. Sete entre os 15 entrevistados em 2009 dividem o seu tempo entre o ensino superior e a educação básica onde ainda atuam.

Concorda-se com as idéias de Schmidt (2002) de que, em sua maioria, tais profissionais vivenciam uma situação de mal estar pessoal e profissional à medida que se envolvem com problemas familiares, com a luta pela sobrevivência e, quase sempre, enfrentam dificuldades para investir em sua qualificação profissional. “[...] Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural” (SCHMIDT, 2002, p. 55).

Essas condições pessoais e profissionais revelam que, por um lado, os entrevistados vivem uma pluralidade de relações funcionais e, por outro, a existência de um quadro de precarização ou proletarização das condições de trabalho que atinge tanto os(as) professores(as) efetivos quanto os contratados temporariamente. Destaca-se, contudo, que, entre os contratados, as condições de mal estar se manifestam com maior intensidade. Na verdade, tais condições impõem aos professores(as) do curso de Licenciatura em História da UEG um processo de alienação que, por sua vez, provoca a fragilização da dimensão política.

Na modernidade, a sensibilidade e a responsabilidade social e política foram reduzidas a um jogo de ambições e de interesses privados e individualistas. A fragmentação e o individualismo foram determinantes na destruição de valores de respeito ao bem comum, que deveriam ser intrínsecos aos homens e mulheres.

Dentre outros estudiosos que se dedicaram às relações de exploração do trabalho pelo capital no contexto da modernidade do final do séc. XVIII e início do XIX que lançaram a massa proletária a um estado de alienação, em face das contradições e dos antagonismos existentes em uma sociedade dividida em classes, Marx (2002²⁵) percebeu a hegemonia do individualismo egoísta de homens e mulheres sobre a solidariedade e a coesão política.

Como ponto de partida, Marx (2002) identifica a existência de diferentes campos de atuação humana. Nesse reconhecimento, o autor se vale de duas categorias conceituais: a sociedade política e a sociedade civil. O sujeito para Marx (2002) pertence à sociedade política e é considerado um ser comunitário, no entanto, este mesmo ser pertence ou vive na sociedade civil, onde age como simples indivíduo privado. Assim, compartilha-se com Marx (2002) a concepção de que o espaço de atuação do sujeito como cidadão é por excelência o da sociedade política.

À luz dessas considerações, o autor analisa as revoluções do séc. XVIII que resultaram, sob o aspecto positivo, na concepção de direitos do homem, reconhecidos como conquistas por meio da luta social. Esses direitos devem ser usufruídos pelos sujeitos em uma comunidade, pois pertencem a um universo fundamentalmente político, como declara Marx (2002) na citação a seguir.

Faremos uma análise por um momento dos chamados direitos do homem; examinemos a sua forma verdadeira, a forma que têm entre aqueles que os desvendaram, americanos e os franceses! Os direitos do homem são, em parte, direitos políticos, que só se podem exercer quando se é membro de uma comunidade. O seu teor é a participação na vida da comunidade, na vida política do grupo, na vida do Estado (MARX, 2002, p. 30).

Após a consagração dos movimentos revolucionários, houve uma distinção entre os direitos do homem e os direitos do cidadão. Essa separação desperta em Marx (2002) certas inquietações que têm, por referência, os direitos herdados da Revolução Burguesa.

Quem é este homem distinto do *citoyen*? Somente pode ser o membro da sociedade civil. Por que razão ao membro da sociedade civil lhe chamam "homem", unicamente homem, e por que os seus direitos recebem o nome de "direitos do homem"? Como se explicará tal ocorrência? Talvez pela relação entre o Estado político

²⁵ Obra originalmente publicada em 1844.

e a sociedade civil e pela característica da emancipação política (MARX, 2002, p. 31).

Se há uma distinção entre os direitos do homem e os direitos do cidadão, então, os primeiros são aqueles associados ao campo da sociedade civil – o homem indivíduo, egoísta, separado dos outros homens e da comunidade.

Para proceder à análise sobre esses direitos, Marx (2002) usa o texto considerado mais radical das constituições publicadas ao longo da Revolução Francesa, o de 1793, em que o Art. 2 outorga que os direitos naturais e imprescritíveis são igualdade, liberdade, segurança, propriedade.

Diante do exame deste documento de 1793, Marx (2002) interroga: No que consiste a liberdade? Encontra-se prescrito no art. 6º do mesmo documento que a liberdade é o poder que o homem tem de fazer tudo o que não prejudique os direitos dos outros, ou então, segundo a Declaração dos Direitos do Homem de 1791, como assegura o autor a seguir.

Conseqüentemente, a liberdade é o direito de fazer tudo o que não cause prejuízo aos outros. São determinados pela lei os limites dentro dos quais cada um pode atuar sem prejudicar os outros, assim como o limite entre os dois campos é muito bem determinado. [...] A liberdade como direito do homem não se baseia nas relações entre homem e homem, mas sim na separação do homem a respeito do homem. É o direito de tal separação, o direito do indivíduo circunscrito, fechado em si mesmo (Idem, p. 31-32).

O autor explica que a aplicação prática do direito humano de liberdade é o direito da propriedade privada. A partir dessa afirmação, uma nova pergunta é elaborada: Em que consiste o direito da propriedade privada? A resposta é dada pelo art. 16 da Constituição de 1793: o direito da propriedade é o que pertence a cada cidadão de dispor e de usufruir como quiser dos seus bens e rendimentos advindos do próprio trabalho. Ficam consagradas, por meio da garantia desse direito, as bases da sociedade civil.

[...] o direito humano da propriedade privada é o direito de usufruir da própria fortuna e de dela dispor como desejar, sem atenção pelos outros homens, independentemente da sociedade. É o direito do interesse pessoal. Esta liberdade individual e a respectiva aplicação formam a base da sociedade civil. Ela leva cada homem a ver nos outros homens não somente a realização, mas a restrição da sua própria liberdade. Antes afirma o direito de “desfrutar e dispor como

quiser dos seus bens e rendimentos, dos frutos do próprio trabalho e esforço” (MARX, 2002, p. 32).

Com relação aos outros direitos do homem, a igualdade e a segurança, Marx (2002, p. 32) afirma que a palavra igualdade não possuía naquele momento significado político. É apenas o igual direito à liberdade como antes foi definido. Essa concepção aparece nas disposições da Constituição Francesa de 1795, em seu art. 3.º, ao declarar que: “a igualdade consiste no fato de que a lei é igual para todos, quer ela proteja ou castigue”.

No que diz respeito à segurança, Marx (2002, p. 32) recorre à Constituição Francesa de 1793 e encontra em seu art. 8.º: “a segurança está na proteção conferida pela sociedade a cada um dos seus membros para a salvaguarda da sua pessoa, dos seus direitos e da sua propriedade”.

Para Marx, o significado de segurança está associado ao conceito de polícia que, por sua vez, serve tão somente para garantir a cada membro da sociedade a preservação da sua pessoa, dos seus direitos e da sua propriedade. Por fim, a sentença é conclusiva: “A segurança como conceito não vem para alçar a sociedade civil acima do próprio egoísmo. A segurança é definida antes como a garantia do seu egoísmo” (MARX, 2002, p. 33).

As revoluções que projetaram a modernidade no séc. XVIII consagram o universo da sociedade civil em flagrante prejuízo da sociedade política. Pode-se observar que os conceitos, as concepções, as leis e demais elementos estabelecidos por meio desses processos revolucionários contribuíram para provocar o distanciamento entre os homens, a fragmentação, o egoísmo, a prevalência dos interesses privados e da propriedade sobre a solidariedade e a coesão social.

Envolvidos pelos ímpetos revolucionários, os membros de uma nação poderiam alcançar um ideal de liberdade que ultrapassasse os limites do estabelecido em uma sociedade civil. “Uma nação que começara precisamente a libertar-se, pode eliminar todos os entraves entre as diferentes divisões da população e, então, estabelecer uma sociedade política” (MARX, 2002, p. 33).

Marx (2002) manifesta seu pessimismo em face dos fatos históricos, pois, ao invés de serem asseguradas as condições da vida em comunidade e a

transformação do sujeito em cidadão, constata-se que, na verdade, o cidadão foi transformado em escravo para servir o homem egoísta.

Torna-se o assunto ainda mais incompreensível quando observamos que os libertadores políticos reduzem a cidadania e a comunidade política a simples meio para preservar os chamados direitos do homem; e que, por conseqüente motivo, o *citoyen* é declarado como escravo do “homem” egoísta, a esfera em que o homem age como ser genérico vem degradada para a esfera onde ele atua como ser parcial; e que, finalmente é o homem como *bourgeois* e não o homem como *citoyen* que é considerado como o homem verdadeiro e autêntico (MARX, 2002, p. 33).

Desferindo uma crítica contra os limites da emancipação política, como obra especialmente burguesa e particularizada na Revolução Francesa, Marx (2002) declara que a emancipação política foi, ao mesmo tempo, uma emancipação da sociedade civil em relação à política. Considerando o sentido atribuído por ele à liberdade, o autor conclui “[...] que o homem não se emancipou da religião, mas sim recebeu a liberdade religiosa. Não ficou livre da propriedade; recebeu a liberdade da propriedade. Não foi libertado do egoísmo do comércio; recebeu a liberdade para se empenhar no comércio” (MARX, 2002, p. 36).

Sendo assim, o processo revolucionário burguês exalta o homem apolítico como enfatiza Marx na citação que, apesar de longa deve ser aqui reproduzida, porque é bastante esclarecedora.

O homem, como membro da sociedade civil – o homem apolítico –, surge obrigatoriamente como o homem natural. Os *droits de l'homme* aparecem como *droits naturels*, porque a atividade autoconsciente se concentra na ação política. A revolução política dissolve a sociedade civil nos seus componentes sem os revolucionar e os submeter à crítica, O homem egoísta é o resultado passivo, apenas dado, da dissolução da sociedade, objeto de certeza imediata e, conseqüentemente, um objeto natural. A revolução considera a sociedade civil, o mundo das necessidades, o trabalho, os interesses privados e a lei civil, como a base da sua própria existência, como um pressuposto inteiramente subsistente, portanto, como a sua base natural. Finalmente, o homem como membro da sociedade civil é identificado como o homem autêntico, o *homme* como distinto do *citoyen*, porque é o homem na sua existência sensível, individual e imediata, ao passo que o homem político é unicamente o homem abstrato, artificial, o homem como pessoa alegórica, moral. Assim, o homem tal como é na realidade reconhece-se apenas na forma do homem egoísta, e o homem verdadeiro, unicamente na forma do *citoyen* abstrato (MARX, 2002, p. 36).

A modernidade não instituiu apenas o homem apolítico, mas também o ser alienado assevera Marx (2002). Ela se configura consoante a consolidação do capitalismo pelas forças da Revolução Industrial em desenvolvimento e acentua as desigualdades sócio-econômicas e culturais. Não é demais reafirmar que o trabalhador torna-se vítima do processo de alienação.

A alienação incorpora diferentes sentidos, dependendo do campo do conhecimento em que é empregado. Apesar de possíveis variações, há um elemento em comum que assegura um sentido geral ao termo. Alienar é perder o domínio sobre algo, sobre a realidade, sobre si mesmo, é estar alheio, é perder a capacidade de compreensão do mundo. De acordo com Kilminster (1996), o processo histórico de alienação transformou cada vez mais os seres humanos de sujeitos criativos em objetos passivos de processos sociais.

É importante enfatizar que, para Marx (2007), a história do homem é a história de sua sobrevivência material que, por sua vez, ocorre por meio da apropriação consciente da natureza pelo trabalho. O trabalho é o elemento mediador entre a esfera da necessidade e de sua realização. Ele é a expressão do comportamento consciente sobre o instinto biológico. Antunes (2001) ressalta que “[...] nesse processo de auto-realização da humanidade, de avanço do ser consciente em relação ao seu agir instintivo, bem como de seu avanço em relação à natureza, configura-se o trabalho como referencial ontológico fundante da práxis social” (ANTUNES, 2001, p. 138).

De fato, o homem constrói o mundo histórico mediante o trabalho, enquanto edifica sua natureza humana. Tem-se, portanto, na realização do trabalho, um processo que simultaneamente altera a natureza e transforma o próprio ser que trabalha.

Por meio do trabalho, da contínua realização de necessidades, da busca da produção e reprodução da vida societal, a consciência do ser social deixa de ser epifenômeno, como a consciência animal que, no limite, permanece no universo da reprodução biológica. A consciência humana deixa, então, de ser uma mera adaptação ao meio ambiente, e configura-se como uma atividade autogovernada. E, ao fazer isso, deixa de ser um mero epifenômeno da reprodução biológica. O lado ativo e produtivo do ser social “torna-se pela primeira vez ele mesmo visível através do pôr teleológico presente no processo de trabalho (e da práxis social)” (ANTUNES, 2001, p. 138-139).

Visto dessa forma, o trabalho viabiliza a existência da espécie humana e, ao mesmo tempo, é um meio humanizador, pois permite o distanciamento entre o homem e as forças instintivas que orientam o fazer dos animais²⁶. No entanto, no capitalismo moderno, o trabalho alienado provoca processo inverso, uma vez que desumaniza o ser que trabalha.

Para compreender essa situação, Marx (2002, p. 110) parte de um conjunto de constatações sobre a realidade econômica de sua época:

[...] o trabalhador desce até um nível de mercadoria, e de miserabilíssima mercadoria; que a penúria do trabalhador aumenta com o poder e o volume da sua produção; que o resultado necessário da concorrência é a acumulação do capital em poucas mãos.

O trabalho alienado subtrai o trabalhador do produto que produz, porque ele não lhe pertence e o aliena da própria espécie. De acordo com Marx (2002), no capitalismo industrial, o trabalhador relaciona-se com o produto de seu trabalho como com um objeto estranho. Esse objeto é propriamente o produto obtido com o esforço do trabalho, no entanto, ele pertence ao proprietário das forças produtivas.

Quanto maior é o esforço dedicado pelo operário na produção do objeto, maior será a sua doação ao produto. Dessa forma, o trabalhador esgotando a si mesmo, empobrece sua vida interior.

O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém agora ela já não lhe pertence, mas sim ao objeto. Quanto maior a sua atividade, mais o trabalhador se encontra no objeto. O que se incorporou no objeto do seu trabalho já não é seu. Assim, quanto maior é o produto, mais ele fica diminuído. A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (MARX, 2002, p. 112).

Essas considerações confirmam a idéia de que, quanto maior for o volume de bens produzidos, mais expropriado de seu saber o trabalhador será. A força de trabalho é capaz de agregar valor aos bens, de tal forma que “[...] com a valorização

²⁶ “Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (MARX, 2007, p. 87).

do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens” (MARX, 2002, p. 111).

Outra perspectiva acerca da alienação é a relação entre o trabalhador e o processo de produção. O processo de alienação da atividade prática humana, trabalho, também ocorre na relação do trabalhador com o ato da produção dentro do trabalho.

Tal relação é a relação do trabalhador com a própria atividade assim como com alguma coisa estranha, que não lhe pertence, a atividade como sofrimento (passividade), a força como impotência, a criação como emasculação, a própria energia física e mental do trabalhador, a sua vida pessoal – e o que era a vida senão atividade? – como uma atividade dirigida contra ele, independente dele, que não lhe pertence. Esta é a auto-alienação (MARX, 2002, p. 115).

O trabalhador não é alienado apenas em relação ao produto, mas também o é em relação à atividade produtiva. Uma vez inserido no espaço de trabalho, onde as operações são definidas, o operário não domina as decisões sobre o que fazer, como fazer ou quando fazer. As etapas do processo não são por ele estabelecidas e, na prática, não há autonomia para escolhas. O salário, o horário, o ritmo de trabalho são questões impostas por aqueles que detêm o controle das forças produtivas. Enquanto estiver no ambiente de trabalho, o trabalhador encontra-se na condição de vendedor de sua força de trabalho a ser adquirida e paga pelo detentor do capital. Sua força de trabalho coincide com a capacidade física e mental manifesta por seu corpo, de tal maneira que o próprio corpo é transformado em mercadoria. No capitalismo, a força de trabalho torna-se mercadoria e, contraditoriamente, é a única força capaz de agregar valor à mercadoria.

Acreditando-se que, no espaço de trabalho, o proletário não está em si, pois seu corpo e suas energias são consumidos como mercadoria, ele aguarda o fim da jornada de trabalho como um momento de libertação e de oportunidade de voltar a estar em si. Lamentável constatação: o trabalho paradoxalmente não humaniza, o que se verifica é a impossibilidade de o trabalhador conseguir sua realização como sujeito. É possível observar não só a reificação do ser, mas também a imposição de limites que o enquadram numa dimensão de mero ser biológico. Em síntese, volta-se a animalização do ser humano.

Outra forma de alienação, segundo Marx (2002) consiste naquela estabelecida diante da espécie. O homem é um ser genérico: pertence a uma espécie. Como todas as demais espécies, o homem é parte da natureza e sobrevive por meio de uma interação entre seus pares, mas se diferencia na apropriação consciente, por meio do trabalho, dos recursos necessários. A vida genérica ou em espécie identifica-se com a própria vida produtiva. “É a vida criando vida. No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem” (MARX, 2002, p. 116).

Marx (2002) enfatiza a liberdade, o trabalho e a consciência, todos integrados, a um só tempo, como princípios definidores do ser genérico ou do homem como espécie. Esses traços são fundamentais na sua singularidade em face dos demais seres vivos. Todos os animais identificam-se com sua atividade vital e não se diferenciam dela. O homem é ímpar à medida que possui uma atividade vital consciente; é capaz de fazer da sua vida objeto de sua vontade e consciência e, dessa maneira, assegura sua atividade como atividade livre. Sua capacidade de produzir ultrapassa as necessidades imediatas da sobrevivência física e do particularismo; enquanto ser genérico é livre diante do seu produto e produz de modo universal, sendo capaz de atender as demandas não só da sua, mas de todas as espécies e ainda incorpora preocupações estéticas.

É exatamente na atuação sobre o mundo objetivo que homem se manifesta como verdadeiro ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica ativa. Por meio dela, a natureza nasce como a sua obra e a sua realidade. Em consequência, o elemento do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem: ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado (MARX, 2002, p. 117).

De fato, da mesma forma que o trabalho alienado aliena o homem de si mesmo, de sua função ativa, também o aliena da espécie. Se não há liberdade criativa, se não há domínio do que faz nem do resultado desse fazer, se é transformado em mercadoria, se, enquanto está no espaço do trabalho, está fora de si e, quando está em si, vive animalizado, se o trabalho é perdido como elemento humanizador e o trabalhador é impedido de vivenciar este processo, então pode-se dizer que a alienação também o atinge enquanto ser genérico: o trabalho alienado transforma a vida genérica em uma forma de vida individual e ainda reduz a

atividade vital, a vida produtiva, a um simples meio de satisfação de uma necessidade, qual seja, a de manter a sua existência física, perdendo-se a autonomia e a liberdade. É preciso lembrar que uma atividade restrita à mera existência física coincide com as atividades desempenhadas por qualquer animal desprovido de lucidez ou consciência. Perdem-se, assim, as características e as dimensões definidoras da espécie humana.

Entre os efeitos do trabalho alienado, pode-se mencionar a transformação da vida genérica do homem em meio de sua existência individual. O trabalho aliena do homem o próprio corpo, assim como a característica externa, a sua vida intelectual, a sua vida humana. Outro efeito encontra-se na alienação do homem em relação aos outros homens. A alienação da espécie é, na verdade, a perda da perspectiva coletiva ou gregária e expressa a alienação do homem diante dos outros homens.

Na modernidade, verifica-se, como resultado do desenvolvimento das forças do capitalismo, a transformação de contingentes humanos em mercadorias, alienados do produto de seu trabalho, do processo produtivo, de si mesmo, de sua espécie, da liberdade e da lucidez, reduzidos a uma luta pela sobrevivência física e pouco ou nada além disso, afastados dos vínculos coletivos, reduzidos a uma vida individualizada e animalizada, distanciados do outro e da própria vida humana.

Convém lembrar que o(a) professor(a) do curso de História da UEG não está imune aos efeitos da sociedade capitalista contemporânea, tampouco ao processo de alienação. Ele também se posiciona e é posicionado como ser atomizado e desvinculado politicamente dos demais. Em geral, divide espaços de socialização com seus pares em reuniões de departamentos ou colegiados, participa de planejamentos, congregações, conselhos e outras formas administrativas de organização institucional, no entanto, executa cada uma dessas atividades como mera tarefa burocrática e mecânica, distanciada das ações políticas. Vale destacar que a proletarianização se materializa na alienação do docente do ensino superior.

A atual desvalorização e as difíceis condições de trabalho vividas por professores de todo o país também atingem os que trabalham no ensino superior. Apesar das particularidades tornarem a docência universitária uma atividade específica, elas não são capazes de impedir os processos de precarização da prática profissional.

Brzezinski (1995) alerta para a existência de uma sucessiva degradação do trabalho dos profissionais da educação, inclusive a superior que, por sua vez,

desqualifica o trabalho dos docentes. O esforço de compreensão da autora dá-se a respeito da atual conjuntura da educação. Acusando o Estado de demonstrar uma preocupação muito mais funcional do que profissional, ela analisa a ausência da profissionalização como resultado da perversidade do sistema capitalista e da ação desvalorizadora e degradadora adotada pelos governos. Os quadros atuais, caracterizados pela secundarização do *status* profissional e pela proletarização, revestem a profissão docente de falta de profissionalismo.

Atualmente ocorre um processo de desvalorização tanto social quanto econômico da profissão de professor. As precárias condições de profissionalização são responsáveis por parte dessa situação. As autoridades governamentais assumem uma política de autopromoção com base em discursos que apresentam a educação como prioridade e os docentes como categoria a ser valorizada, mas, em termos práticos, não têm sido capazes de garantir a valorização salarial dos professores, acarretando uma degradação social e econômica da profissão e um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores em todo país.

Os(as) professores(as) entrevistados ressaltam em seus depoimentos a desvalorização social e econômica das Licenciaturas, que também atinge o curso de História, como um obstáculo para efetivação da formação política.

História é fundamental, ao mesmo tempo é uma área do conhecimento que tem uma importância muito grande, mas é extremamente desvalorizada, até mesmo por interesses políticos. História é fundamental no sentido de esclarecer o indivíduo, tanto para a formação do cidadão, quanto na formação política do indivíduo; para mim o curso de História foi fundamental, minha visão de mundo que eu tenho hoje, o curso contribuiu muito para isso, mas não existe uma valorização cultural nem social do curso (P2, Morrinhos, 2009).
No curso de História como em outras licenciaturas padece em um quadro de falta de esperança. Muitos alunos não enxergam na carreira de professor uma possibilidade concreta de mudança na sua condição de vida. E o pior é que parece que ninguém é capaz de mudar essa situação. Predomina um desânimo, então fica difícil formar uma consciência de luta quando não tem esperança (P10, Goiás, 2009).

Loureiro (1999) identifica a desvalorização dos profissionais da educação ainda em seu espaço de formação inicial, ou seja, dentro da universidade. Afirma

que a licenciatura não é valorizada, “[...] recebe poucos incentivos e acarreta uma avaliação pejorativa daqueles que lidam com a formação de professores, uma vez que, para eles, há na universidade outras atividades consideradas mais nobres” (p. 19). A autora avalia que essa situação é um reflexo da desvalorização da atividade educativa presente na sociedade.

As relações de poder perpassam toda a atividade acadêmica e, na hierarquia da instituição universitária, as atividades ligadas à educação e à formação de professores estão em um dos patamares mais baixos, o que se torna, no mínimo, estranho quando se considera sua existência em uma instituição que tem como centro de sua atuação a prática educativa. Nesse sentido, as licenciaturas precisam ser consideradas no quadro de desvalorização do magistério, como profissão, e da própria educação, como campo de conhecimento (LOUREIRO, 1999, p. 19).

O papel do professor na promoção da educação é internacionalmente reconhecido, mas apenas no discurso, “[...] pois nem sempre esse reconhecimento é traduzido em melhores condições de trabalho, de modo a possibilitar a esses profissionais o exercício eficiente de sua profissão” (LOUREIRO, 1999, p. 19).

Na avaliação de Candau (1997), a análise de qualquer curso de formação de professores deve levar em conta um conjunto de questões amplas e complexas. Entre elas, devem ser consideradas: a) a descaracterização e desvalorização social da educação e do magistério em geral; b) a falta de comprometimento do poder público com as questões educacionais básicas, em particular com a alfabetização, a formação para a cidadania e a escolarização com qualidade; c) o não reconhecimento do papel dos professores da educação básica como agentes sociais; d) a falta de incentivos econômicos, sociais e culturais que visem à profissionalização docente; e) a baixa remuneração do magistério que não atrai jovens que buscam profissões rendosas no mercado de trabalho.

Esses fatores contribuem para que a demanda de ingresso nas licenciaturas seja marcada por determinantes da classe social popular. Os candidatos aos cursos de formação de professores, em consequência das privações materiais, ingressam precocemente no mundo do trabalho, e por isso carregam consigo uma frágil herança cultural que lhes nega a possibilidade de acesso aos cursos superiores que exigem um pleno domínio dos conteúdos da educação básica devido à grande concorrência, uma vez que a maioria deles são trabalhadores e só conseguem

concluir o ensino médio freqüentando cursos noturnos públicos de baixa qualidade. Uma grande distorção aqui é revelada, os jovens da elite ascendem aos cursos superiores denominados nobres porque formadores de profissionais cuja profissão tem grande reconhecimento social e econômico e os jovens da classe popular optam pelos que requerem menor pontuação no vestibular.

Nesta mesma linha de interpretação, Enguita (1991) e Nóvoa (1991) são mencionados nos estudos de Brzezinski (1995) com respeito às contradições inerentes à identidade profissional do professor e às suas condições de profissionalização e profissionalismo docente. A autora elenca as causas que, em nosso País, agravam as adversidades enfrentadas pelos profissionais da educação.

Os fatores que contribuem para esta situação são, entre outros, os cortes sucessivos de verbas para políticas sociais; o aviltamento dos salários da categoria dos professores; a desvalorização social e econômica da profissão pela principal agência contratante – o Estado; a expansão numérica comprometedora da qualificação, a proliferação do ensino privado [...] (BRZEZINSKI, 1995, p.7).

Alerta-se para que a expressão proletarização não seja vinculada linearmente ao trabalho fabril. Deve ser utilizada para identificar a perda ou a impossibilidade do acesso à propriedade dos meios de produção, como também ao controle do objeto produzido e do processo de trabalho, seja trabalho na fábrica, na empresa, na escola, seja em âmbito público ou privado. Enguita (1991) chama a atenção para o fato de que os fenômenos de divisão, desqualificação e degradação do trabalho não são exclusivos da esfera industrial, mas se verificam em outros setores laborais.

A proletarização não se pode entender como um salto ou uma mudança drástica de condição, mas como um processo prolongado, desigual e marcado por conflitos abertos ou disfarçados. A proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade (ENGUIITA, 1991, p. 46).

Apesar de persistir, para a maioria dos trabalhadores assalariados, a mesma tendência de caminharem rumo à proletarização, esse processo dá-se de forma diferenciada de grupo para grupo. Uns transitam para a proletarização com mais intensidade e velocidade, outros se organizam coletivamente e alcançam expressivo êxito na resistência ativa. A categoria profissional dos professores universitários, por

exemplo, diante de seu compromisso político, resiste e pretende dominar o processo de produção por inteiro, considerando que, no campo da educação, todos pensam, planejam, decidem, executam e avaliam. A teoria e a prática estão intrinsecamente associadas quando se desenvolve o trabalho docente, razão pela qual o profissional-professor de qualquer nível ou modalidade de ensino deve dominar o processo e o objeto de produção e receber remuneração condigna pelo trabalho produzido com autonomia.

A perda da autonomia no trabalho docente implica desqualificação do profissional, visto que suas possibilidades de tomar decisões são gradativamente retiradas. Coelho (1986) considera o processo de proletarização vivenciado pelos professores como uma manifestação, na área educacional, da racionalidade capitalista, da qual o taylorismo-fordismo é, segundo o autor, a expressão que “[...] em nome de uma crescente eficiência na execução das tarefas, de uma maior racionalização do trabalho, fragmenta o seu processo, separando radicalmente, de um lado, os que sabem, planejam e decidem, e, do outro, os que fazem, executam” (COELHO, 1986, p. 32). De acordo com o pesquisador, à medida que o trabalhador é expropriado de seu saber, ele perde também o controle do processo de produção, portanto, perde o domínio intelectual, pedagógico e político de sua própria atividade, que passa a ser dirigida por outrem.

Não resta dúvida de que a divisão social do trabalho, separando os que planejam e decidem dos que executam, fragmenta ao máximo o trabalho pedagógico, subestima a capacidade reflexiva dos docentes (executores), reprimindo sua capacidade intelectual e pedagógica, sua atividade criadora, sua atividade política. O trabalho docente, antes eminentemente intelectual, está sendo reduzido paulatinamente a uma repetição infundável de atividades parceladas: o professor se transforma em tarefeiro. O trabalho de ensinar também é dividido. Essa fragmentação das atividades educacionais acompanha as características do modo de produção capitalista e “[...] não é um fato meramente técnico, mas eminentemente sócio-político, necessário à efetivação da dominação e da exploração. Não se trata, portanto, de um processo natural e racional, desinteressado e neutro, inocente, mas de uma forma de viabilizar o exercício do poder” (COELHO, 1986, p. 36).

Na análise do autor, o pensamento está sendo cada vez mais dispensado em virtude do processo de proletarização. Essa tendência se manifesta

[...] do maternal à universidade, o professor é cada vez mais dispensado de pensar. Basta executar! Inclusive porque quem pensa questiona, duvida, discorda das determinações, quer saber o porquê das coisas e da atividade que realiza, sendo considerado um indivíduo inconveniente, perigoso (COELHO, 1986, p. 34-35).

Docentes, que eventualmente saem na defesa de reivindicações políticas, seja em prol dos estudantes, seja em prol de seus pares, e assumem posições de enfrentamento dos ditames administrativos em flagrante violação da ética ou da justiça foram, são e serão considerados sujeitos inconvenientes porque ameaçam o que está normatizado, pré-estabelecido e, em geral, provocam desequilíbrio e mudanças no ambiente de trabalho. Claro está que a permanência desses profissionais no interior da instituição só é assegurada por garantias jurídicas, como as conquistadas por docentes efetivos nas IES públicas. Quando elas não existem, como no caso dos docentes em contrato especial (precário), situação recorrente na licenciatura em História da UEG, o sujeito “perigoso”, que ameaça a estabilidade da Unidade Universitária, a rigor, é demitido. É por isso que assumir uma postura de mero tarefeiro é uma estratégia de prudência e sobrevivência. Expor-se é correr riscos que, na concepção de quem precisa do emprego, são desnecessários, daí a conveniência de não pensar, não agir, de sujeitar-se à burocratização das funções e ao processo de proletarização, ou seja, de alienação.

Apesar de a proletarização atingir a totalidade dos(as) professores(as) da UEG, ela é sentida e imposta com mais severidade aos docentes contratados temporariamente. Como visto, eles representam 71% da UnU de Goiás e 78% da UnU de Morrinhos. Essa situação não é uma exclusividade das duas UnUs, o que pode ser constatado na Tabela 3 seguinte.

Tabela 3. Distribuição dos professores da UEG por titulação e classe funcional

Titulação	Efetivo/Concursado		Contrato Temporário		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Doutor	66	12,55	56	3,39	122	5,6
Mestre	273	51,9	302	18,26	575	26,38
Especialista	175	33,27	1.022	61,79	1.197	54,91
Graduado	12	2,28	274	16,57	286	13,12
Total	526	100	1.654	100	2.180	100

Fonte: Gerência de Recursos Humanos – PrA/UEG 2010

Diante dos dados ganha significado o depoimento a seguir.

Eu sou a favor dos contratados, eu penso que eles possuem um papel muito importante na história da UEG, penso que devem ser tratados com muito carinho pela UEG e pelo Estado. Não sei como isso pode ser feito, mas eu defendo que eles sejam valorizados que o trabalho deles seja valorizado, porque a UEG foi construída por eles, nós concursados estamos contribuindo com a construção da UEG, mas até hoje quem realmente mantém a UEG e construiu a UEG foram os contratados, quer dizer os concursados estão colaborando nisso (P3, Morrinhos, 2009).

Os dados da Tabela 3 constataam que os(as) professores(as) com contrato temporário são os principais responsáveis pela condução das atividades na UEG. Destaca-se que os especialistas contratados predominam no corpo de professores(as) e representam 47% do total de 2018 atuantes na UEG, em 2010.

Em relação à condição profissional e o papel dos docentes contratados temporariamente, o depoimento seguinte reforça a importância desses profissionais na UEG:

É deplorável, é vergonhoso, é triste, é desumano, é desvalorizado, e é um corpo docente que eleva essa universidade, carrega ela nas costas, e são bons, eu digo que são bons porque, nós já temos muitos profissionais na praça que são profissionais graças a esse corpo docente (P4, Morrinhos, 2009).

Manter o professorado em condições deploráveis de sobrevivência é ato de desrespeito como realça o entrevistado P5: A situação dos contratos é extremamente precária, desumana, falta honestidade do próprio Estado, o que está fazendo por muitos e muitos anos, falta total de respeito (P5, Morrinhos, 2009).

A Constituição de 1988 instituiu um conjunto de princípios fundamentais para a administração pública como um todo que, por sua vez, é importante para a organização do trabalho nas instituições públicas de ensino superior. Segundo o art. 37, a administração pública direta, indireta ou fundacional, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade. O referido artigo

prevê em seu Inciso II que a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos. Contudo, o Inciso IX permite uma exceção que viabiliza a contratação de pessoal para enfrentar situações extraordinárias diante das quais a Lei permitirá a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.

Com essa medida, a legislação abre caminho para a existência do que Gasparini (1995, p. 42) chama de agentes temporários, definidos como aqueles que “[...] se ligam à Administração Pública, por tempo determinado, para o atendimento de necessidades de excepcional interesse público, consoante definidas em lei”. O diploma jurídico, a que se refere a Constituição Federal de 1988, foi publicada em 1993 como Lei nº 8745. Seu art. 2º indica os casos aceitos como necessidade temporária e de excepcional interesse público:

Art. 2º - Considera-se necessidade temporária de excepcional interesse público:

I – assistência a situações de calamidade pública;

II – combate a surtos endêmicos;

III – realização de recenseamentos;

IV – admissão de professor substituto e professor visitante;

V – admissão de professor e pesquisador visitante estrangeiro;

VI – atividades especiais nas organizações das Forças Armadas para atender a área industrial ou encargos temporários de obras e serviços de engenharia.

É relevante esclarecer o sentido atribuído às duas expressões fundamentais presentes na legislação: necessidade temporária e excepcional interesse público. Sobre a primeira, Gasparini (1995, p. 43) destaca a transitoriedade como sua principal característica. Assim é temporária por não ser permanente, por ter um fim próximo ou passageiro²⁷. Em relação à segunda, o autor enfatiza que basta existir uma situação de exceção, sem que haja a necessidade de um quadro de urgência.

Assim, a contratação de um professor para, numa faculdade mantida por uma autarquia, ministrar aulas enquanto se aguarda o

²⁷ “São exemplos de necessidades temporárias cujo atendimento pode ser conseguido com esses contratados: a restauração do sistema viário de dos serviços de comunicações destruídos por uma inundação; a continuidade dos serviços de magistério em razão do afastamento súbito e prolongado do professor titular; a vacinação emergencial da população em razão de um surto epidêmico imprevisível; o recenseamento e outros levantamentos estatísticos; a melhoria do serviço público tornado de baixa qualidade pela falta de servidores e a sua continuidade em razão de greve” (GASPARINI, 1995, p. 43).

concurso para a admissão do titular é legítima, dado que se trata de contratação temporária, por prazo certo ou determinado, para atender a uma situação (vaga no corpo docente) de excepcional interesse público. [...] O que não nos parece possível é o aproveitamento dessa faculdade para o atendimento de situações novas, tal qual a instituição e exploração de um serviço público ou a ampliação do já existente, dado que uma e outra decorrem de metas perfeitamente avaliadas a tempo, que inclusive permite a promoção do competente concurso para a admissão dos servidores necessários à execução. Mas se todo esse cuidado não for observado, deve-se promover a contratação temporária e, simultaneamente, instaurar um processo administrativo para apurar os responsáveis pela negligência (GASPARINI, 1995, p. 44).

O art. 4º da Lei em tela fixa os prazos contratuais. No caso da admissão de professores substitutos, o prazo máximo é de um ano, com possibilidade de ser prorrogado, desde que o prazo total não exceda a dois anos (art. 4º, parágrafo único, I). O art. doze (Inc. I e II) estabelece que o contrato extingue-se, sem direito a indenizações, pelo término do prazo contratual, e por iniciativa do contratado. No entanto, seu parágrafo segundo determina que a extinção do contrato, por iniciativa do órgão ou entidade contratante, decorrente de conveniência administrativa, importará no pagamento ao contratado de indenização correspondente à metade do que lhe caberia referente ao restante do contrato.

Tendo em vista as exigências legais, pode-se dizer que o que ocorre na UEG é completamente irregular. Muitos se encontram nessa condição há oito, quinze e até vinte anos.

A situação é irregular e inconstitucional. Temos professores com 20 anos de trabalho como pode isso ser temporário? Tem colegas que já estão desde 1989 na condição de contrato temporário. É ilegal essa situação. Se fizer um levantamento de professores com mais de três (3) anos são mais de 400, 500 professores. Criou-se uma situação que é irregular, mas ao mesmo tempo cria-se um direito para o professor, pois demitir um professor com mais de oito (8) anos de trabalho sem qualquer direito é uma injustiça. Os casos não são isolados, situações assim acontecem em todas as unidades (P2, Goiás, 2009).

Infere-se, portanto, que toda uma vida profissional pode ser pautada pela instabilidade do contrato. Esses contratados não são estatutários nem celetistas. Sem qualquer enquadramento jurídico, os servidores não usufruem da proteção das leis trabalhistas e, por isso, a ameaça de desemprego é constante. As demissões

acontecem com frequência e o trabalhador não consegue sequer recorrer ao parágrafo segundo do art. 12 da Lei nº 8745/1993.

O entrevistado P2 indignado declarou:

[...] já que não tem concurso, então pague pelo menos os direitos trabalhistas, que é o mínimo que poderiam oferecer a esses professores, imagine a situação de colegas meus que estão aqui há vinte anos? Eu ainda tenho a possibilidade de mais cedo ou mais tarde, de repente, de ingressar em alguma coisa e os que estão aí há mais de 20 anos? Vão sair daqui com uma mão na frente e outra atrás? (P2, Morrinhos, 2009).

Na prática o que era para ser excepcional virou regra, e o que era para ser temporário virou indefinido. A maioria dos docentes ressentida a dúvida e a angústia: Há forte insegurança. Você hoje está empregado amanhã pode não estar. (P8, Goiás, 2009).

Os(as) professores(as) entrevistados revelam em suas falas essa cruel realidade:

Essa coisa do contrato..., se ela fosse para sanar problemas, tudo bem, agora o problema é o nosso caso aqui, o nosso exemplo, é que vem se arrastando há um longo prazo já, hoje mais de dez anos de UEG, e você tem 80% de contratos, isso é um grande problema. Primeiro, acaba sendo pela nossa tradição política uma forma de cabide de empregos, então, não é pelo mérito, até porque o mérito no Brasil é muito questionável, mas os contratos em geral eles são barganhas políticas, infelizmente, então, se o professor ele é um bom profissional, mas mais pelo "quem indica", essa idéia do "Q.I." (P1, Morrinhos, 2009).

O concurso deveria ser a única forma de ingresso no Serviço Público. A situação de contrato é horrível o que era para ser uma necessidade imediata; quando foi fundada a universidade virou um quadro permanente. Existe muita pressão de coordenadores e gestores sobre os professores e já ocorreram muitas demissões por divergências até pessoais (P3, Goiás, 2009).

A realização de concursos é avaliada de diferentes maneiras pelos docentes entrevistados. Muitos reconhecem ser a forma mais compatível com a profissionalidade docente e asseguradora da liberdade de ações, inclusive a política. O ingresso por meio de concurso de provas e títulos é o meio que assegura a

autonomia e igualdade entre os profissionais da educação, o exercício da cidadania, a liberdade de manifestação no discurso e na ação, elementos imprescindíveis para a prática pedagógica e política.

Com a experiência de quem trabalhou oito anos com contrato precário e acabou sendo afastada da UnU de Goiás por assumir tomar posições políticas, a professora expressa bem a situação vivida e a expectativa em relação ao concurso público:

O professor contratado vive em expressão bem simples: na corda bamba. E quem está nessa condição ou assume o risco ou tem que aprender a ter jogo de cintura; o que eu não tive para permanecer na corda bamba. Quanto ao concurso é mais do que urgente, é fundamental; não dá para pensar a UEG sem ele. É necessário para garantir o aspecto político da função do professor. Por que caso contrário quem é que vai assumir o risco de uma atuação politizada dentro da universidade? Hoje eu penso que a não existência do concurso é fruto não só da vontade dos reitores, mas também de diretores que querem ter os professores no cabresto (P1, Goiás, 2009).

Há depoimentos que questionam a realização de processos seletivos pelas dificuldades que os(as) professores(as) contratados têm de enfrentá-los, mas a análise das entrevistas aponta que o concurso é fundamental para a consolidação da UEG como uma verdadeira universidade. Ressalta-se que esse é um dos aspectos importantes, porém não é o único. Outros mecanismos também são relevantes como a superação da defasagem salarial, a melhoria das condições de ensino e da extensão, a busca efetiva de financiamento para pesquisas, a possibilidade de qualificação na própria instituição, a promoção do desenvolvimento dos profissionais mediante cumprimento de um plano de carreira, a implementação do regime de dedicação exclusiva, entre outros.

A multiplicidade de fatores da fragilização da dimensão política do(a) professor(a) do curso de História da UEG é assim identificada pelos depoimentos:

Primeiro, a condição dos professores em situação de contrato temporário. Segundo a falsa consciência de que a UEG é uma doação do governo ou de grupos. Terceiro, a falta de consciência dos sujeitos que a constroem na prática. E, por fim, a fragilidade da formação política dos professores,

especialmente os que chegam atualmente, dominam o conhecimento acadêmico, as tecnologias, mas não se reconhecem politicamente como trabalhadores da Educação (P1, Goiás, 2009).

É a ausência de DE. A sobrecarga do professor; muitos professores só ministram aulas, não conseguem se engajar em produção do conhecimento. A universidade acaba perdendo seu sentido (P7, Goiás, 2009).

As dificuldades da UEG em se consolidar realmente como uma universidade também atingem os docentes efetivos, de tal forma que professores(as) aprovados(as) em concursos nem sempre permanecem nas UnUs. Basta que apareçam outras oportunidades com melhores condições que os professores se demitem. Bons profissionais entendem a UEG como espaço transitório até que surja algo melhor. A proletarização, como já dito, não atinge somente o professor com contrato.

A precarização do espaço universitário, vivenciado na UEG, também envolve diretamente os estudantes, impondo limites à sua formação e sua atuação política no curso de História.

Somando os dados obtidos com os alunos das duas unidades pesquisadas, constata-se que parte significativa deles possui vínculos empregatícios. São trabalhadores e estudantes, 32 dos 54 informantes da UnU de Goiás. Na UnU de Morrinhos, dos 45 alunos entrevistados, contam 40 os trabalhadores. Do total dos estudantes participantes desta pesquisa, 72% estão nesta condição e podem cursar História porque é curso noturno.

Foi possível observar que a quantidade de trabalhadores estudantes aumenta proporcionalmente de uma série para outra. Há variações do tempo que dedicam ao trabalho, mas a maioria trabalha 40 horas por semana. Sete informam que trabalham até 60 horas semanais.

Quanto ao engajamento em entidades estudantis, 16% dos discentes já foram representantes ou estão vinculados a entidades de representação dos interesses dos acadêmicos como Centros e Diretórios Acadêmicos. A nosso ver, não pertencer a essas entidades não significa abrir mão de possíveis engajamentos de natureza política. Por isso foram instigados a revelar se, mesmo sem serem representantes, já participaram de manifestações que reivindicavam interesses dos discentes. Somente 19% responderam que já participaram de paralisações, passeatas, greves

ou protestos coletivos. Esse processo de fragilização política não passa despercebido pela comunidade acadêmica. Os estudantes assim se manifestaram:

No vulgo popular os alunos são muito parados. Não há aquela identidade revolucionária mais, e isso é uma pena (A31, Goiás, 2009).

Não há manifestos políticos na Unidade, a não ser em tempos de eleições de reitores e diretores (A16, Morrinhos, 2009).

Acho que não há discussões efetivas e coerentes quanto ao assunto política, havendo às vezes parcialidades e ligações à politicagem (A28, Morrinhos, 2009).

Como citado no Capítulo primeiro, muitos acadêmicos matriculados nos cursos de História das UnUs da UEG não moram no município em que estudam. Entre os que participaram da pesquisa, 54% viajam todos os dias para ter acesso à faculdade. Esses dados permitem identificar o alcance do objetivo de interiorização do ensino superior que orienta o projeto político pedagógico da UEG, o que leva ao reconhecimento das UnUs como um espaço plural, onde se encontram pessoas oriundas de realidades urbanas, econômicas e sociais diferentes. É possível inferir, entretanto, que tal realidade dificulta, para muitos discentes, o engajamento em iniciativas acadêmicas como pesquisa científica, extensão e ações políticas, considerando o deslocamento diário da cidade de origem para as UnUs. Ao final do turno noturno, se apressam para entrar nos ônibus municipais, geralmente cedidos e custeados pelas prefeituras ou pelos próprios alunos, na expectativa de retornar o mais rápido possível aos seus lares, pois são, a rigor, alunos trabalhadores. A permanência desses estudantes no espaço universitário restringe-se fundamentalmente a assistir aulas, situação que revela uma convivência curta com o ambiente universitário.

É difícil para os professores terem consciência da realidade em que vivem seus alunos, o que contribui para a formulação de uma prática pedagógica em grande parte voltada para uma árida transmissão de conteúdos de cada disciplina, com ênfase nas abordagens pedagógicas tradicionais e tecnicistas, em prejuízo de uma postura que priorize a formação cultural e política, especialmente compromissada com a transformação da realidade na qual esse estudante está inserido.

Esse contexto demonstra como as Licenciaturas são procuradas por jovens e adultos provenientes da classe trabalhadora, o que reforça a tese de Dowbor (1986) de que muitos estudantes matriculados no ensino superior precisam trabalhar e não raro em pesadas jornadas. O resultado é, segundo o autor, a redução das possíveis atividades acadêmicas em um “pseudo-estudo”. “[...] Como pode realizar estudos universitários adequados uma pessoa que trabalha mais de quarenta horas semanais?” (DOWBOR, 1986, p. 44). O pesquisador responde esse questionamento da seguinte forma:

Para a faixa relativamente menos abastada da população que consegue acesso à universidade, o resultado na realidade não é um conhecimento técnico competente, e sim um diploma, um atestado de status social. O fornecimento desses ‘atestados’ tornou-se aliás a base de lucrativa atividade de ‘fabriquetas’ universitárias (DOWBOR, 1986, p. 44).

Se a formação profissional e científica fica prejudicada, a perspectiva de uma formação política também é quase inatingível. De um lado, é difícil esperar engajamento de estudantes que, pela necessidade de sobrevivência, se encontram tolhidos da atuação política. De outro, essas constatações requerem uma reflexão sobre a necessidade de criar práticas universitárias que despertem o interesse político nos estudantes a fim de que, com consciência política, venham a conquistar direitos como cidadãos.

Outro fator que afeta diretamente os discentes do curso de História e dificulta a sua formação política é a expectativa do mundo do trabalho para o qual os professores de História são qualificados.

Existem exigências do mercado que dificultam a tarefa da formação política. Quando o professor realmente é aquele que segue um esquema, um programa pré-estabelecido, como essas escolas particulares colocam, então é simplesmente o quantitativo, História simplesmente é mais uma disciplina que vai passar um amontoado de dados para o aluno de forma acrítica, não reflexiva, então vai simplesmente informar, não vai formar nada (P5, Morrinhos, 2009).

A avaliação do docente informante é respaldada pelos estudos de Abramovai e Castro (2003, p. 159) sobre os objetivos do ensino básico, especialmente o de

nível médio. Diante da constatação de que o sentido atribuído à escola média pelos estudantes e suas famílias é determinado em grande parte por aspirações relativas à inserção profissional e que a devida qualificação para essa inserção em setores profissionais é de competência prioritária da educação superior (art. 43, inc. III da L.D.B./96), o direcionamento do ensino médio apresenta uma centralidade na preparação para o ingresso no ensino superior.

O ensino médio prepara candidatos aptos a escolherem uma carreira e serem bons profissionais no futuro. Assim, o sucesso do egresso dessa etapa de escolarização no mercado de trabalho tem como pré-requisito uma formação de nível superior.

Analisando, separadamente, os alunos de escolas públicas e privadas, observa-se que entre os primeiros, mais da metade indica essa opção [o vestibular] como uma das principais finalidades do ensino médio. Já entre os alunos de instituições privadas, o percentual supera os 70% em quase todas as capitais (ABRAMOVAI e CASTRO, 2003, p. 165).

Diante do significado da educação superior para os alunos, as informações obtidas pelas pesquisadoras é de que parte dos membros do “[...] corpo técnico-pedagógico da rede pública e privada de ensino aponta o direcionamento do ensino médio para a preparação para o vestibular, concentrando todos os seus esforços na consecução desse objetivo” (ABRAMOVAI e CASTRO, 2003, p. 171).

As autoras explicam que, de acordo com alunos e professores de escolas privadas, a prioridade dada a esse tipo de preparação acaba fazendo com que o conteúdo trabalhado seja somente o exigido para o sucesso dos alunos no processo seletivo para ingresso na educação superior, o que reduz o caráter mais humanístico e crítico dos conhecimentos ministrados, já que esses têm que se adequar ao formato e ao programa dos testes de vestibular.

Pode-se afirmar que um dos problemas da educação brasileira diz respeito aos processos seletivos de acesso à educação superior em função de sua influência negativa na prática docente, que acaba por se caracterizar pelo planejamento centralizado em conteúdos prescritos por estes exames. A metodologia de ensino dos professores que objetiva a preparação para o vestibular se resume à exposição, às resoluções de exercícios e ao estímulo à memorização. Segundo as autoras, isso

faz com que as disciplinas sejam ensinadas como uma coleção de fatos, descrição de fenômenos e enunciados de teorias a decorar:

A pressão para 'dar a matéria' e 'terminar' o programa, tem resultado na superficialidade da análise dos fenômenos, na má construção dos conceitos e na ausência do relacionamento do assunto com o saber (...). Nessas condições, este estudo desliza para o seu grau mais baixo e mais inútil: a simples memorização de conceitos e de 'regrinhas' para resolver problemas e testes visando passar no vestibular (BELTRAN et al., 1991 apud ABRAMOVALI e CASTRO, 2003, p. 175).

Esse contexto acaba impedindo tentativas de redirecionamento do ensino médio e faz com que a busca incessante pela aprovação do aluno nesse exame determine o sucesso do ensino. “[...] Uma escola que não prioriza essa diretriz se torna, na opinião dos alunos, uma escola ruim. Assim, o índice de aprovação no vestibular acaba sendo um critério primordial na avaliação do ensino, um qualificador do que é uma boa escola e um ensino de qualidade” (ABRAMOVALI e CASTRO, 2003, p. 175). Em síntese, o bom professor não é aquele que prioriza a formação política ou o pensamento crítico, mas sim o mais eficaz dentro do modelo tecnicista.

O contexto de precarização do espaço universitário, em especial o vivido pela UEG, acompanhado pela proletarização do docente revela o processo de alienação que recai sobre os(as) professores(as) dessa IES.

Para Marx (2002), a modernidade, como já afirmado anteriormente, trouxe consigo o ser apolítico, guiado apenas por interesses privados e distante da solidariedade e das necessidades coletivas. Da mesma forma, a modernidade definiu o ser alienado do processo produtivo, da espécie humana e de si mesmo. O ser está, então, restrito a um quadro de animalização e de gradativa perda de seus traços humanizadores. Os estudos de Arendt (2008), apesar de centrarem-se em outras análises, chegam aos mesmos resultados sobre a fragilidade da dimensão política e a condenação de homens e mulheres a uma vida animalizada.

4.2 Limites para a ação política na UEG

Arendt (2008) desenvolve seu estudo sobre política com base em um conjunto de categorias conceituais que são não apenas freqüentes, mas fundamentais em suas obras, como é o caso de *vita activa*. Com a expressão *vita*

activa, a autora discrimina três atividades humanas fundamentais: labor, trabalho e ação. Essas atividades são condicionantes uma vez que correspondem a condições básicas, mas não únicas, da vida humana.

O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano e tem como objetivo assegurar a vida. Encontram-se inseridas no conceito de labor todas as atividades voltadas para o atendimento e a garantia da satisfação das necessidades de sobrevivência física. “O processo do labor move-se sempre no mesmo círculo prescrito pelo processo biológico do organismo vivo e o fim das fadigas e penas só advém com a morte desse organismo” (ARENDR, 2008, p. 109).

O segundo componente da *vita activa* é o trabalho, assim definido:

O trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana, existência esta não necessariamente contida no eterno ciclo vital da espécie, e cuja mortalidade não é compensada por este último. O trabalho produz um mundo “artificial” de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras habita cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais. A condição humana do trabalho é a mundanidade (ARENDR, 2008, p. 15).

E, por fim, a concepção de ação definida como: “[...] única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem vivem na Terra e habitam o mundo” (ARENDR, 2008, p. 15). A autora assinala que a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de, embora sermos todos os mesmos, isto é, humanos, ninguém é exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir. Mesmo que todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, a pluralidade é apresentada como princípio essencial de toda vida política.

O labor, o trabalho e a ação representam condições da existência humana. A primeira garante a sobrevivência do indivíduo e da própria espécie. A segunda, acompanhada por seus frutos, proporciona a sensação de durabilidade diante da efemeridade da vida e do tempo. Em relação à terceira, a ação, ela preserva os corpos políticos e é capaz de criar a condição para a lembrança, ou seja, para a história

A *vita activa* só é possível em um mundo de homens, nem mesmo aqueles que optaram por uma vida solitária conseguem sobreviver em um mundo sem que

haja direta ou indiretamente a presença de outros seres humanos. Apesar de todas as atividades humanas serem condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos, a ação é a única que possui, como pré-requisito imprescindível, o aspecto da coletividade.

A atividade do labor não requer a presença de outros, mas um ser que “laborasse” em completa solidão não seria humano, e sim um *animal laborans* no sentido mais literal da expressão. Um homem que trabalhasse e fabricasse e construísse num mundo habitado somente por ele mesmo não deixaria de ser um fabricante, mas não seria um *homo faber*: teria perdido a sua qualidade especificamente humana e seria, antes, um deus – certamente não o Criador, mas um demiurgo divino como Platão o descreveu em um dos seus mitos. Só a ação é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença de outros (ARENDDT, 2008, p. 31).

Identificada como condição básica da ação, a pluralidade é composta por dois elementos fundamentais: a igualdade e a diferença, com os quais a autora sistematiza a composição da identidade humana. A idéia central é que somos todos iguais, mas, ao mesmo tempo, todos diferentes. Há, na espécie humana, uma série de traços que nos tornam iguais, tais como a capacidade de compreender uns aos outros ou ainda de planejar o futuro. Somos todos igualmente dotados de certas prerrogativas ou potencialidades que nos aproximam e que indicam a nossa natureza humana: a capacidade de projetar a realidade no plano abstrato, o desenvolvimento da linguagem nas suas mais variadas formas, a possibilidade de planejamento e prevenção, o poder de reflexão, de pensar inclusive o pensado, as manifestações estéticas e daí o avanço da arte com todas as suas variáveis. Esses e outros traços nos assemelham e revelam nossa condição de igualdade.

Apesar de existirem condições universais que configuram a igualdade, é preciso lembrar que o conceito em questão é o da pluralidade e o componente que assegura sua existência é a diversidade que, por sua vez, é garantida pelo reconhecimento da diferença. Dessa forma, é fundamental a compreensão de que cada indivíduo possui características particulares ou condições que o tornam um ser peculiar. Cada ser é diferente daqueles que já existiram, existem ou ainda existirão. Sua singularidade precisa ser reconhecida, pois é nela que repousa a pluralidade. “A

pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares” (ARENDT, 2008, p. 188).

É no discurso e na ação que a singularidade torna-se visível, que o agente dotado de suas particularidades é revelado. O discurso e a ação são os instrumentos da diferença, pois é por meio deles que ela pode ser percebida. Mais do que expor as diferenças, eles permitem que os indivíduos possam distinguir-se uns dos outros enquanto homens. Isto não ocorre com nenhuma outra atividade da *vita activa*. É com palavras e atos que as pessoas se inserem no mundo humano.

A ação e a liberdade estão intimamente associadas. Agir “[...] significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, ‘começar’, ‘ser o primeiro’ e, em alguns casos, ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*)” (ARENDT, 2008, p. 190). A iniciativa, o pioneirismo ou a capacidade para começar estão plenamente presentes enquanto a liberdade estiver presente.

Os meios de revelação não estão restritos apenas à ação; o discurso é o que efetiva a condição da pluralidade, existindo uma estreita relação entre ação e discurso. O ser revela-se não só pelos seus atos, mas também em suas palavras. Assim, longe de serem realizações distintas, ação e discurso estão intimamente associados e a ação precisa do discurso²⁸.

De qualquer modo, desacompanhada do discurso, a ação perderia não só o seu caráter revelador como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito, por assim dizer: em lugar de homens que agem teríamos robôs mecânicos a realizar coisas que seriam humanamente incompreensíveis. Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer (ARENDT, 2008, p. 191).

²⁸ “Nenhuma outra atividade humana precisa tanto do discurso quanto a ação. Em todas as outras atividades o discurso desempenha papel secundário, como meio de comunicação ou mero acompanhamento de algo que poderia igualmente ser feito em silêncio. É verdade que o discurso é extremamente útil como meio de comunicação e informação mas, como tal, poderia ser substituído por uma linguagem de sinais, talvez até mais útil e mais conveniente para exprimir certos significados, como na matemática e outras disciplinas científicas ou em certas modalidades de trabalho em equipe. Também é verdade que a capacidade humana de agir, sobretudo coletivamente, é extremamente útil para fins de autodefesa ou satisfação de interesses; mas, quando se trata apenas de usar a ação como meio de atingir um fim, é evidente que o mesmo fim poderia ser alcançado muito mais facilmente através da violência muda, de sorte que a ação, nesse caso, pareceria substituto pouco eficaz da violência, da mesma forma que o discurso, do ponto de vista da mera utilidade, parece substituto inadequado da linguagem de sinais” (ARENDT, 2008, p. 192).

Ação e discurso assumem, então, impotência destacada porque permitem que os homens revelem suas identidades pessoais e singulares e apresentem-se ao mundo humano. Dessa forma, os sujeitos rompem com o anonimato, o silêncio e a passividade e projetam-se em direção à existência.

Ganhar o meio público ou encontrar-se no espaço comum é estabelecer uma existência frente ao outro e isso não é simples. A ruptura com o anonimato, por meio da ação e do discurso, implica na exposição pública, atitude que exige coragem. Quebrar com a segurança e o conforto da vida privada e penetrar o mundo dos conflitos da vida pública é um ato de coragem. Arendt (2007a, p. 53) menciona a ligação entre a coisa política, o perigo e o risco:

A coragem é a mais antiga das virtudes políticas e ainda hoje pertence às poucas virtudes cardeais da política, porque só podemos chegar no mundo público comum a todos nós – que, no fundo, é o espaço político – se nos distanciarmos de nossa existência privada e da conexão familiar com a qual nossa vida está ligada.

Em outra obra essa avaliação também é manifestada da seguinte forma:

A conotação de coragem, que hoje reputamos qualidade indispensável a um herói, já está, de fato, presente na mera disposição de agir e falar, de inserir-se no mundo e começar uma história própria. E esta coragem não está necessariamente, nem principalmente associada à disposição de arcar com as consequências; o próprio ato do homem que abandona seu esconderijo para mostrar quem é, para revelar e exibir sua individualidade, já denota coragem e até mesmo ousadia. Essa coragem original, sem a qual a ação, o discurso e, segundo os gregos, a liberdade seriam impossíveis, não é menor – pode até ser maior – quando o ‘herói’ é um covarde (ARENDR, 2008, p. 199).

O indivíduo atrai a atenção dos demais, tornando-se foco dos olhares, da avaliação e, portanto, da crítica dos outros. Suas palavras e suas atitudes podem desencadear respostas ou reações das mais variadas: o apoio, o questionamento, a dúvida e a suspeita ou ainda a rejeição. “A ação e o discurso são circundados pela teia de atos e palavras de outros homens, e estão em permanente contato com ela” (ARENDR, 2008, p. 201). São infinitas as possibilidades de reação, mas todas elas são consequências da exposição. A ousadia e a coragem não estão

necessariamente na disposição do sujeito em enfrentar todo esse quadro, mas no simples ato de se expor e de reivindicar sua existência enquanto um ser político.

Apesar das consequências da fala e da ação não serem o objeto da análise de Arendt (2007a; 2007b; 2008), elas devem ser consideradas. O anonimato ou a passividade podem garantir a certos sujeitos a preservação de interesses, vantagens e posições, assim como podem lhe assegurar proteção diante de preconceitos e possíveis perseguições. A questão é que nas duas situações registra-se a morte do sujeito como ser político. O restrito interesse privado ou a covardia resultam na anulação de um dos elementos fundamentais da condição humana: sua dimensão política. Negar o envolvimento ou a exposição é assumir uma posição de objeto inanimado ou de animalização; afastar-se da dimensão política é negar a própria condição humana. Esse é o caso de muitos professores(as) universitários, especialmente no curso de História da UEG, que perdem a dimensão política daquilo que fazem.

O terceiro componente da *vita activa*, a ação, é a dimensão mais importante na composição da identidade humana. Seus elementos constitutivos – a vida em comum, a coragem, a exposição, o discurso, a atitude, o poder, a pluralidade e a liberdade – representam traços fundamentais na distinção entre a vida humana e a vida animal. Eles foram e ainda são capazes de conferir à política uma dignidade que ainda hoje não desapareceu.

As análises sobre a ação permitem posicionar o(a) professor(a) universitário do curso de História da UEG. As IES são essencialmente espaços públicos de convivência, pluralidade e diversidade, onde as diferenças devem ser reconhecidas e respeitadas. Mais do que na educação básica, no ensino superior lida-se com estudantes jovens e adultos em busca de um saber científico e profissionalizante; são mais maduros e capazes de questionar princípios como a autoridade e a tradição; podem assumir, ao lado dos demais agentes envolvidos no mundo acadêmico, discursos e atitudes políticas. Se os discentes podem, mais ainda podem os(as) professores(as). No entanto, para alguns o anonimato é uma questão de escolha; o silêncio é uma estratégia para preservar benefícios e benesses - cargos, financiamentos, prestígio ou outras formas de privilégios - dentro e fora das instituições. A exposição só é interessante quando convém aos interesses pessoais ou do segmento ao qual pertence; a covardia nada mais é do que um recurso para assegurar uma posição.

Existe uma grande distância entre o que se fala e o que se pratica. O curso de História deveria ser o mais importante na formação da consciência política. Mas não é isso que se vê. O professor vem aqui dá sua aula e suas avaliações e vai embora. Quando precisa agir na defesa de algum direito coletivo fica um ou outro os outros se calam ou somem, simplesmente vão embora. Quando aparece a chance de abordar algum problema social em sala, faz como exceção, fora da sala quase que nem existe. Não tem posicionamento político sério. Se os professores não tem consciência política como é que vão formá-la nos alunos? (P10, Goiás, 2009).

É necessário, todavia, reconhecer que, mesmo no ensino superior, podem faltar condições imprescindíveis para a ação, entre elas está a ausência da isonomia. Nem sempre há igualdade nas relações de trabalho e as diferenças não estão apenas no plano das identidades, mas também na condição funcional ocupada. Certamente essa situação inibe muito as exposições públicas considerando que muitos docentes sustentam suas vagas na insituição apenas pelo consentimento de seus superiores. É o caso de vários professores(as) contratados(as) temporariamente no curso de História da UEG, desguarnecidos de qualquer amparo jurídico, vivendo uma condição desigual em relação aos concursados ou efetivados, sem proteção, mesmo que já estejam há vários anos em situação de contrato.

Essa indefinição contratual, não ser servidor efetivo, isso limita no sentido de que, o sujeito: "eu não vou poder falar nada porque senão depois me mandam embora", então esse é o limite (P1, Morrinhos, 2009).

A situação dos professores em condição de contrato temporário é uma forma de emudecer os profissionais (P5, Goiás, 2009).

Falta de liberdade, eu acho que vem muito por aí, ele não se sente seguro e o medo das retaliações é muito grande (P5, Morrinhos, 2009).

A síntese dos depoimentos pode ser esclarecedora: a precariedade da condição funcional restringe o direito à liberdade, inibe a exposição pública, caça a palavra e dificulta o exercício da ação política.

Nesse contexto, não há garantia para a plena possibilidade da ação e a precarização é uma consequência da falta de elementos que assegurem a dignidade e a condição humana, pois sem igualdade não há liberdade e sem ambas não há política. A coragem é importante, mas, na falta de liberdade e igualdade, ela perde a dimensão heróica para tornar-se suicídio profissional. Isso pode ser constatado no seguinte depoimento:

Em reunião com o grupo gestor e discutindo as possíveis razões para o meu desligamento após oito (8) anos de trabalho e sem nenhuma reclamação da comunidade acadêmica, nenhum colega de trabalho de vários anos fez alguma defesa minha, ninguém abriu a boca. Não me tiraram da sala de aula, tiraram dos alunos a condição de um professor dedicado à formação política. Eu não sou e nem quero ser estrela, não fui só eu que enfrentei certas injustiças, mas o meu afastamento serviu para intimidar e desencorajar outros da luta (P1, Goiás, 2009).

A modernidade foi capaz de diminuir o significado da ação e seus vários traços diante dos demais componentes da vida ativa. O labor e o trabalho ganharam uma posição hierárquica superior aos elementos constitutivos da ação. As questões coletivas, a noção de pluralidade, os engajamentos e as mobilizações políticas, a sensibilidade com o outro, a autonomia e a liberdade, a capacidade criativa, a coragem e a ousadia de assumir uma postura diante do espaço público, o próprio espaço público, todos esses elementos integrantes da ação e, portanto da atividade política, foram gradativamente minimizados.

Segundo Lechte (2006), a obra *A Condição Humana* é o resultado das investigações de Arendt motivadas justamente por este cenário.

A percepção de que a política como esfera da liberdade – de ação – entre iguais não existe mais em um sentido geral no mundo moderno, já que a esfera social (ou o que é equivalente à casa (*oikia*) na Grécia Clássica – a esfera da necessidade (manutenção da casa)) e a satisfação de necessidades dominaram completamente o que ainda assim continua a ser chamado de vida política (LECHTE, 2006, p. 207).

Na visão do autor, o que estimula Arendt (2008) é o diagnóstico de que com a modernidade ocorre um processo de banalização da política: “[...] a conformidade e

a necessidade desgastaram a dimensão política da vida humana, e um aspecto essencial da condição humana, é, portanto, tolido em seu desenvolvimento” (LECHTE, 2006, p. 207).

A modernidade, movimento que proclamava a emancipação do ser humano do campo da escassez e das necessidades, revelou-se não apenas incapaz de viabilizar esta pretensão para uma imensa quantidade de indivíduos vitimados pela pobreza, como ainda provocou desigualdades e homogeneidades que aprisionam o indivíduo ao labor ou à luta pela sobrevivência biológica e ao trabalho ou à produção dos bens materiais permanentes. Essa realidade é a que leva Lechte (2006, p. 207), com base em Arendt (2008), a enfatizar: “A vida de uma pessoa não deveria consistir apenas em labor e trabalho – a tragédia das modernas sociedades democráticas é que tantas vidas são na verdade tão limitadas”.

Acompanhando o desenvolvimento e a consolidação da modernidade, verifica-se a ocorrência de um conjunto de situações que colaboram para a decadência da prática política. São elas: 1) a perda da marcação diferenciadora entre o espaço público e o privado; 2) a atribuição de grande importância ao trabalho e 3) a definição do labor ou da mera sobrevivência física como condição única para muitos.

Para a autora, o universo privado é distante e oposto ao da atividade política que, por sua vez, é própria do contexto público. Um dos principais efeitos da modernidade foi a perda dessa distância entre os dois espaços. Elementos e situações que ocupavam apenas o espaço privado transformaram-se em interesse coletivo. Na modernidade, as duas esferas constantemente recaem uma sobre a outra. É bom destacar que, quando essas considerações foram feitas, ainda não existiam *internet* com os perfis de cada sujeito expostos publicamente, nem *twitters*, *blogs*, ou mesmo os programas de *reality show* que transformam situações privadas em espetáculos públicos. De acordo com o diagnóstico de Arendt (2008), o desaparecimento do abismo entre a esfera privada e o espaço político é fenômeno essencialmente moderno

No passado, o privado era compreendido como parte do social, mas, ao mesmo tempo, era o oposto do político. Na modernidade, houve uma tal alteração desses significados que o privado passa a ser encarado como oposto do social e não mais do político. O fator decisivo para essa alteração foi o avanço do

individualismo e da formação do que a autora chama de sociedade de massas²⁹ em que a igualdade “[...] é apenas o reconhecimento político e jurídico do fato de que a sociedade conquistou a esfera pública, e que a distinção e a diferença reduziram-se a questões privadas do indivíduo” (ARENDT, 2008, p. 51).

A sobreposição do privado sobre o público pode também ser demonstrada pela relação existente entre propriedade privada e atividade política. Historicamente os vínculos entre uma e outra foram alterados e ganharam diferentes contornos. A constante busca pela acumulação da riqueza e a permanente canalização dos esforços, visando a ampliação da propriedade privada, são fatores que se consolidam à medida que a modernidade avança. Nela, a busca pelo lucro, a ganância, o individualismo particularista e mesquinho, a corrida desenfreada e sem limites éticos pelo enriquecimento, pela acumulação e pela reprodução do capital determinam o afastamento do cidadão das questões e do espaço político. Por outro lado, a pobreza e a condição servil expropriam do sujeito a dimensão política e humanizadora.

De acordo com Arendt (2008), as primeiras atividades da *vita activa* a se promoverem à posição antes ocupada pela contemplação foram as atividades de fazer e fabricar, prerrogativas do *homo faber*. Ela destaca o fato de que todo progresso científico possui um vínculo com o desenvolvimento da manufatura de novos utensílios e instrumentos.

A produtividade e a criatividade, que iriam tornar-se os mais altos ideais e até mesmo ídolos da era moderna em seus estágios iniciais, são qualidades inerentes ao *homo faber*, ao homem como construtor e fabricante. Contudo, percebe-se outro elemento, talvez ainda mais significativo, na versão moderna destas faculdades. À mudança do “por que” e do “o que” para o “como” implica que os verdadeiros objetos do conhecimento já não são coisas ou movimentos eternos, mas processos, e portanto o objeto da ciência já não é a natureza ou o universo, mas a história (ARENDT, 2008, p. 309).

A valorização do “como” ou do processo de produção como algo mais relevante que o fim ou o produto acabado é consequência do fato de que o “[...] cientista criava apenas para conhecer, não para produzir coisas; estas eram meros

²⁹ “O surgimento da sociedade de massas [...] indica apenas que os vários grupos sociais foram absorvidos por uma sociedade única, tal como as unidades familiares haviam antes sido absorvidas por grupos sociais; com o surgimento da sociedade de massas a esfera do social atingiu finalmente, após séculos de desenvolvimento, o ponto em que abrange e controla, igualmente e com igual força, todos os membros de determinada comunidade” (ARENDT, 2008, p. 50).

subprodutos ou efeitos colaterais. Ainda hoje todos os verdadeiros cientistas concordarão que a aplicabilidade técnica de suas pesquisas é mero subproduto do seu trabalho” (ARENDDT, 2008, p. 310). Na avaliação da autora, o rompimento com a contemplação foi consumado não com a promoção do homem fabricante à posição antes ocupada pelo homem contemplativo, mas com a introdução do conceito de processo na atividade da fabricação. Nesse contexto, alastram-se a instrumentalização do mundo e a redução da motivação humana ao ditame da utilidade.

A terceira situação determinada no contexto analisado é a imposição da sobrevivência física do sujeito e de sua família como única condição humana possível. De forma rápida, as comunidades modernas foram transformadas em sociedades de operários e assalariados limitados apenas ao labor.

[...] em outras palavras, essas comunidades concentraram-se imediatamente em torno da única atividade necessária para manter a vida – o labor. (Naturalmente, para que se tenha uma sociedade de operários não é necessário que cada um dos seus membros seja realmente um operário ou trabalhador – e nem mesmo a emancipação da classe operária e a enorme força potencial que o governo da maioria lhe atribui são decisivas neste particular; basta que todos os seus membros considerem o que fazem primordialmente como modo de garantir a própria subsistência e a vida de suas famílias). A sociedade é a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da subsistência, e de nada mais, adquire importância pública, e na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admitidas em praça pública (ARENDDT, 2008, p. 56).

O labor representa um dos traços básicos da condição humana. Apesar disso, é importante destacar que esse componente é o que menos diferencia o ser humano dos demais animais, uma vez que é inerente às espécies a busca pela sobrevivência física. É por isso que o labor é importante, mas não pode ser a única dimensão responsável por orientar as escolhas e a atuação do homem.

Caso o labor, ou a mera preocupação pela sobrevivência, ocupe a razão de ser e o sentido da própria existência, o indivíduo fica limitado a uma protoforma animalésca e restrito ao biológico. A conquista dos variados aspectos caracterizadores de uma identidade humana pressupõe a sua superação, pois para ser humano é preciso ir além da mera sobrevivência. O ser humano é marcado pela omnilateralidade. Por certo, essa omnilateralidade não é plena nas atuais

sociedades em que a fome, a subnutrição, a miséria, o analfabetismo são realidades de grandes contingentes humanos. Uma vida limitada apenas pelas prioridades do labor é uma vida de servidão e de aprisionamento diante das necessidades. “O labor do nosso corpo, exigido pelas necessidades deste último, é servil” (ARENDDT, 2008, p. 93 e 94).

Como na modernidade, e especialmente após a Revolução Industrial, surgiram concepções que ressignificam a noção de labor³⁰. Sua importância é exaltada em virtude das novas realidades dos séc. XVIII e principalmente no séc. XIX.

Ademais, o fato de que a sociedade moderna caminha para um modelo consumista, de caráter supérfluo e de desperdício reforça o entendimento da banalização da política em virtude da definição do labor como condição exclusiva e limitadora. A questão é que o labor e o consumo são duas faces de uma mesma moeda ou dois estágios de um só processo contraditório, imposto ao homem pelas necessidades básicas. Tal situação é determinada pelo veredicto social que diz: “O que quer que façamos, devemos fazê-lo a fim de ‘ganhar o próprio sustento’” (ARENDDT, 2008, p. 139).

O número de pessoas capazes de escapar a essa contingência é cada vez menor, pois todas as atividades estão ou são associadas de uma forma ou de outra à condição de prover o próprio sustento. Na prática, verifica-se o estabelecimento da oposição entre trabalho, aqui como sinônimo de labor, e lazer. Assim o que não é voltado para a sobrevivência torna-se mero lazer ou *hobby*.

Na sociedade moderna o consumo invade todos os momentos da vida humana.

As horas vagas do *animal laborans* jamais são gastas em outra coisa senão em consumir; e, quanto maior é o tempo de que ele dispõe mais ávidos e insaciáveis são os seus apetites. O fato de que estes apetites se tornam mais refinados, de modo que o consumo já não se restringe às necessidades da vida mas ao contrário visa principalmente as superfluidades da vida, não altera o caráter desta sociedade; acarreta o grave perigo de que chegará o momento em que nenhum objeto do mundo estará a salvo do consumo e da aniquilação através do consumo (ARENDDT, 2008, p. 146).

³⁰. “Aparentemente, em nenhuma outra esfera da vida atingimos tamanha excelência quanto na revolucionária transformação do labor, ao ponto em que a acepção do próprio termo (que sempre esteve ligado a “fadigas e penas” quase insuportáveis, ao esforço e à dor e, conseqüentemente, a uma deformação do corpo humano, de sorte que somente a extrema miséria ou pobreza poderiam causá-los) começou a perder o seu significado para nós” (ARENDDT, 2008, p. 57-58).

Uma ameaça do advento da sociedade de consumidores é a definição da economia como um campo de desperdício, no qual todas as coisas devem ser devoradas e abandonadas quase tão rapidamente quanto surgem no mundo. Convém assinalar a perspicácia de Arendt (2008) ao vislumbrar como hoje os produtos assumiram o traço da descartabilidade e da efemeridade completas.

O aprisionamento do homem ao jogo infundável do labor e do consumo retira-lhe a possibilidade de desfrutar das demais dimensões integradoras da condição humana. A emancipação necessária só se torna possível quando há a libertação das restrições dos potenciais humanos apenas às necessidades físicas imediatas.

O homem pode ir além de um ser que labora, deve possuir um corpo com vida, que não apenas produz e consome. É um ser social e cultural capaz de criar não só a existência física, mas também é portador do potencial artístico, estético e político. Ter consciência do aprisionamento determinado pelo labor e pelo consumo é passo essencial para uma libertação, como afirma a autora, no entanto é preciso discutir também o que leva ou determina essa situação imposta ao ser. Por vezes essa prisão não é fruto do desejo nem da falta de consciência. Libertar-se das necessidades vitais pressupõe sua plena satisfação e tempo livre para outras atividades. Tomando como referencial a realidade capitalista, pode-se dizer que há muito por ser feito.

É importante ressaltar como essa situação também envolve a categoria dos educadores dos mais variados níveis de ensino, inclusive aqueles que atuam no ensino superior. Seu fazer diário é conduzido principalmente pela perspectiva de sua sobrevivência física. A necessidade de manter o consumo mínimo do grupo familiar ou de atender os apelos do consumismo supérfluo capitalista pesa mais do que qualquer outra perspectiva da condição acadêmica e humana. Docentes universitários do curso de História da UEG não são imunes a esse contexto.

As oportunidades de emprego no interior do Estado de Goiás são escassas e as preocupações com a própria sobrevivência e da família estão sempre em primeiro plano. Essa lógica atinge os(as) professores(as) efetivos e contratados temporariamente. Como visto, apenas um dos entrevistados concursado desfruta de dedicação exclusiva enquanto que todos os demais se desdobram entre diferentes empregos com o propósito de assegurar as condições de sobrevivência.

Professores(as) efetivos, apesar de desfrutarem de maior proteção jurídica para o exercício de suas atribuições, não são imunes à necessidade de lutar pelo consumo diário e, portanto, pela própria existência. Na UEG isso se configura de maneira intensa por diversas razões. A desvalorização salarial a que são submetidos os docentes é um primeiro motivo. Com salários achatados, os(as) professores(as) buscam complementação de renda em horários alternativos e se esforçam em conciliar distintas ocupações.

Esses profissionais docentes atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico e outras atividades, acumulando grandes jornadas de trabalho. A jornada dupla exige dedicação integral, muitas vezes cumulativa e mal remunerada, e obriga o(a) professor(a) a se deslocar várias vezes durante a semana. O volume de trabalho desafiador permite questionar a qualidade da formação a ser oferecida aos alunos sob sua responsabilidade.

Outra situação importante é o perfil da UEG como universidade *multicampi* com UnUs espalhadas pelo interior do Estado. Entre os dez entrevistados na UnU de Goiás, apenas quatro possuem domicílio no município da Unidade Universitária. Os outros seis vivem na região metropolitana de Goiânia. Dos cinco entrevistados na UnU de Morrinhos, três moram na cidade em que trabalham. Apesar de estarem em regiões opostas, as duas UnUs recebem significativo número de docentes que se deslocam duas, três ou mais vezes por semana para exercerem suas funções. Geralmente chegam no horário das aulas e retornam para suas residências ainda na mesma noite. Não raro enfrentam logo no amanhecer outra jornada de trabalho. Essas condições, determinadas pela necessidade de sobrevivência, dificultam o engajamento em atividades políticas. Para não cair em contradição entre o discurso de luta política e a ausência da ação, vários preferem se dedicar a um ensino conteudista e evitam os confrontos políticos. Em síntese, sob a ótica desses(as) professores(as) de História, sobreviver é mais importante.

O docente do ensino superior não está isolado do mundo e, da mesma forma que outros profissionais, encabeça, por força das necessidades, uma luta diária e interminável pela sobrevivência física. Segundo Arendt (2008), esses(as) professores(as) são intensamente ligados ao labor, mantêm vidas limitadas e, não raro, acomodam-se a uma existência animalésca. Submetem-se a uma severa servidão com ritmos extenuantes de trabalho que asseguram a vitalidade do seu corpo e dos demais membros do grupo familiar.

A lógica do labor e do trabalho supera elementos como autonomia e capacidade criativa, necessários para a configuração do docente como agente ativo no plano político. As necessidades da sobrevivência aprisionam os educadores de tal forma aos aspectos definidores do labor e do trabalho que o resultado é o estabelecimento de um processo de apoliticização da atividade docente.

4.3 Apoliticidade em época de democracia

Ao longo da história brasileira, ocorreu um revezamento entre períodos democráticos e outros autoritários. Em 1945, chegava-se ao fim o Estado Novo que, conduzido por Getúlio Vargas, representou um exemplo de violação dos princípios democráticos. De 1945 a 1964, viveu-se uma fase democrática instável marcada pela morte de Vargas em 1954, pela tentativa fracassada de golpe contra Juscelino Kubitschek em fins de 1956, pela renúncia de Jânio Quadros em 1961, pela tumultuada investida de João Goulart (vice-presidente de Jânio Quadros) ao poder e seu afastamento por força do golpe militar de 1964. Apesar da instabilidade institucional, o período foi marcado por expressivo despertar dos movimentos sociais envolvendo estudantes, operários, camponeses, sindicatos, professores e outros grupos engajados revelados no interior da sociedade civil, sem necessariamente ser controlados por partidos políticos.

Esse processo de amadurecimento político foi interrompido em 1964 e, pela força da violência, os militares impuseram uma certa despolitização. Quase duas décadas pós-golpe, nos anos 1980, com a redemocratização, mais uma vez houve a retomada dos movimentos sociais, demonstrando que certos grupos ou setores sociais podiam mostrar sua capacidade de organização e mobilização de interesses.

Na segunda metade da década de 1970, em contexto marcado por impactos negativos da crise internacional do capitalismo e pelo aumento da impopularidade contra o regime militar, foi iniciado um processo de abertura, ou também chamado de distensão, que possibilitava, de forma lenta, gradual e segura, a volta de civis para o poder.

Acompanhando a abertura ou redemocratização ao longo da década de 1980, foi possível assistir uma retomada dos movimentos sociais e os docentes, inclusive

os universitários, se posicionaram ativamente como responsáveis por parte desses movimentos. Como revela Brzezinski (1996, p. 83-84):

[...] com todas as dificuldades, pressões e incertezas, [...] na ação e no movimento, pelo diálogo e pelo conflito, [...] contraditoriamente, pela objetividade e pela subjetividade do homem como sujeito político e social, os professores esforçavam-se para retomar a construção de sua história.

Resultaram da maior capacidade de organização da sociedade civil, nesse contexto, diferentes formas de organização, como sindicatos e associações dispostos a fazer frente ao poder instituído em nome da redemocratização. Essas entidades, representando interesses coletivos, se projetaram no calor dos movimentos em que estavam engajadas³¹.

Verificou-se o florescimento de iniciativas e mobilizações em diferentes espaços, com distintos segmentos sociais, mas que, guardadas as particularidades de cada um, foram capazes de esboçar certa articulação de interesses. É o caso da aproximação entre professores e sindicatos de trabalhadores urbanos. São vários os exemplos do despertar dos movimentos associativos: as associações de moradores de bairros, o sindicalismo urbano e rural, a organização das mulheres, as entidades ambientalistas, os movimentos de base e, com todos eles, os professores foram capazes de estabelecer pontes de diálogo e aprendizado³².

O momento era oportuno para que os educadores aprendessem com os referenciais disponíveis e com sua própria atuação, tanto participando nas mobilizações públicas como no interior da sala de aula. Nesse caso, a necessidade se projetava para um reaprendizado envolvendo a formulação de novos significados

³¹ “Conforme assevera Melucci (1989), um movimento social é uma forma de ação coletiva baseada na solidariedade. Essa ação desenvolve um conflito e rompe os limites do sistema no qual a ação ocorre. Então, tais movimentos são vistos como lutas não só pela ampliação do acesso ao espaço político, mas também pelo reconhecimento das aspirações populares, pois se concentram em vários problemas específicos, que, de modo geral, colocam os militares em posição contrária à do poder instituído” (BRZEZINSKI, 1996, p. 86).

³² “No Brasil as associações educacionais de cunho científico-político-cultural, além de articularem-se com os movimentos sociais dos demais níveis aqui apontados, de modo geral, após o final dos anos 70, desempenharam o papel de reorganização dos educadores em núcleos de resistência e de crítica ao poder constituído impedidor da democratização da educação. Os esforços dessas associações concentravam-se, sobretudo, em um trabalho de mobilização coletiva, com vistas a desenvolver mecanismos que permitissem uma tomada de consciência dos educadores e da sociedade como um todo, acerca da importância das políticas educacionais e da valorização social dos profissionais da educação. Nesse sentido, foi criada, por exemplo, em 1979, a Ande num momento em que um grupo de educadores retoma uma bandeira de luta já empunhada por outros no passado: educação pública e gratuita para a totalidade da população, tendo em vista o acesso de todos ao conhecimento” (BRZEZINSKI, 1996, p. 95-97).

para a prática do magistério. Depois de vinte anos de educação modelada jurídica e ideologicamente com base nos interesses de militares e de civis associados aos militares, chegava a hora de uma reflexão sobre qual era o sentido do ensino e da ação pedagógica. Para dar o indicativo de qual seria esse significado, são aqui assumidos os referenciais de Brzezinski (1996) e Gadotti (1980).

Esse período de reorganização, inclusive de reeducação do educador, favoreceu estudos e debates sobre a dimensão política do ato educativo, fortaleceu o compromisso do educador em tornar-se um agente de transformação da realidade social mediante o ato pedagógico e despertou a necessidade de seu engajamento em associações de classe, sindicais ou científicas. A nova tarefa exigia, portanto, que o educador fosse reeducado e uma dimensão dessa reeducação se construía na formação política, dimensão integrante de sua formação intelectual e didático-pedagógica (BRZEZINSKI, 1996, p. 96).

Para Gadotti (1980), no centro da questão pedagógica está a questão do poder. Por muito tempo isso foi ignorado ou negligenciado, daí o autor falar na necessidade de uma revisão crítica da tarefa de educar. Esquecimento, falta de querer entender, sujeição ideológica a um quadro hegemônico, medo de fazer diferente, concordância tácita ou expressa com a tradição pedagógica até então em vigor: o fato é que a relação entre ensino e poder, ou a contestação deste no plano educacional, foi deixado de lado.

Nossa tarefa de educadores nos parecia muito nobre para que pudesse ser conspurcada pela questão do poder. Afinal, nos ensinaram que “o poder é sujo”, e a nós, educadores, compete zelar pela limpeza, pelas boas maneiras, a cortesia, a ordem, os bons modos, os bons costumes e todas essas “belas mentiras” de que andam cheios os manuais que utilizamos todos os dias (GADOTTI, 1980, p. 88).

O autor publica seu texto no exato momento em que a transição está sendo operada em 1980. Se por um lado, a Lei da Anistia tinha acabado de ser publicada em 1979, por outro é importante lembrar que o Regime Militar ainda não havia se esgotado por completo. Sendo assim, pode-se entender o texto como um corajoso documento histórico, capaz de traduzir um conjunto de expectativas não apenas pessoais, mas de variados setores da sociedade civil, que alimentavam a esperança de superação de um período de opressão e de uma realidade social marcada por

injustiças. O texto revela ainda a confiança na possibilidade de transformações, quando declara: “[...] toda mudança é histórica”. E chama os professores a assumirem iniciativas a favor desse objetivo: “[...] E porque toda mudança é histórica, é possível uma intervenção pedagógica, é possível, ao educador, criar as condições para que o fato educativo surja” (GADOTTI, 1980, p. 90), e que surja comprometido com a transformação da realidade. Para que isso possa acontecer, não se pode ignorar a dimensão política presente no ato pedagógico.

[...] Quero mostrar justamente o que essa Filosofia da Educação ignora ou tenta esconder: a função política do educador. Educados que fomos numa pedagogia na qual nos era proibido relacionar o *ato pedagógico* com o *ato político*, estamos pouco acostumados à esse tipo de análise. Preferimos ignorá-la. Se educar é conscientizar, a educação é ato essencialmente político. Portanto, *ninguém educa ninguém sem uma proposta política*, seja qual for. Marx não precisava lembrar isso aos pedagogos quando era um dos grandes pedagogos que, um século antes dele já demonstrava esse fato inquestionável. Foi Jean-Jacques Rousseau, (e muito antes dele, Platão) que, em 1759, escrevia, ao mesmo tempo o *Emílio* que é sua proposta pedagógica e, o *Contrato Social* que é sua proposta política. Só que nós, educadores, esquecemos de ler o *Contrato Social*, pensando que o *Emílio* sozinho pudesse nos dar as chaves da educação. A teoria da educação tradicional quer nos fazer crer na autonomia da educação em relação à sociedade. É por isso que nos cursos de formação pedagógica há uma informação sobre métodos, técnicas e meios de ensinar, sobre como dirigir, orientar, supervisionar, coordenar uma sala de aula, evitando-se a visão política da educação. Para muitos professores destas áreas, colocar a questão política, é “perda de tempo” (GADOTTI, 1980, p. 91).

Depois de duas décadas de Ditadura Militar (1964-1985), marcadas pela censura, pela repressão e pela violência física e simbólica, contra os centros de formação de intelectuais, as universidades adquiriram garantias jurídicas que lhes asseguravam autonomia e liberdade no exercício de suas atividades. Foram estabelecidos princípios que permitiram, aos que frequentavam o seu espaço, professores, estudantes, funcionários, coordenadores e gestores, o gozo do direito de se manifestar publicamente. A liberdade de ensino e pesquisa, assegurada pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996, permite identificar as universidades como espaços essencialmente públicos e portadores de uma natureza política. Mais do que uma praça, um parque ou uma rua, nelas as pessoas também se encontram e, em nome do conhecimento, interagem, deliberam, divergem, questionam; podem preservar assim como podem transformar o estabelecido; podem falar, ser ouvidas e

agir. No entanto, o isolamento, a atomização e a alienação também se manifestam no interior dessas instituições.

A apoliticidade não representa uma realidade exclusiva de um período histórico marcado pelo autoritarismo, censura e pela violência de Estado. Mesmo quando se trata de períodos democráticos, com assegurada garantia jurídica de liberdade ideológica, a apatia política pode se fazer presente. Entre os fatores contemporâneos que colaboram para essa situação, podem ser indicados: a presença de preconceitos contra a política e a incorporação acrítica dos referenciais do neoliberalismo.

No entanto, Frigotto (2000), no prefácio da obra de Corrêa (2000), enfatiza uma nova força, não das armas ou de um golpe, mas presente no interior da própria democracia, que provoca mais uma vez o enfraquecimento das iniciativas políticas e, como resultado, estabelece a apoliticidade: trata-se especialmente da difusão dos ideais e das práticas caracterizadoras do neoliberalismo.

4.3.1 A influência do neoliberalismo

Entre as principais alterações experimentadas a partir de 1970, Brum (2000), Bianchetti (2001), Kumar (1997), Corrêa (2000) e Bauman (2000) destacam a hegemonia do neoliberalismo. O neoliberalismo pode ser definido como um programa político-ideológico-econômico inaugurado por Margaret Thatcher, na Inglaterra, e por Ronald Reagan, nos Estados Unidos, cujas principais características são: a) critica o Estado de Bem-estar Social, as práticas social-democratas, a economia keynesiana, a intervenção do Estado na economia, a mediação do Estado e sua atuação distributiva; b) prega a redução do tamanho do Estado e sua retirada da atividade econômica direta, a desestatização/privatização de empresas estatais, a abertura e desregulamentação da economia; c) apregoa as virtudes do livre mercado.

Para Bianchetti (2001, p. 23-24), o neoliberalismo converteu-se em um conceito amplo, que inclui distintos movimentos, escolas ou tendências. Nesse contexto, o autor enfatiza a Escola de Viena, que tem como representante mais importante é Friederich Hayek, e a Escola de Chicago, que reconhece Milton Friedman como seu maior expoente, “[...] são as que, em nossas sociedades, tem maior hegemonia, tanto no que se refere aos fundamentos epistemológicos do

modelo, traduzidos no discurso do senso comum, como na orientação das políticas econômicas”.

Na interpretação de Moraes (2001, p. 10), o termo neoliberalismo leva a vários significados: 1) uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social; 2) um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria *think-tanks*, isto é, centro de geração de idéias e programas, de difusão e promoção de eventos; 3) um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1970, e de propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Na concepção do autor, o neoliberalismo é a ideologia do capitalismo na era da financeirização da riqueza ou a era do capital volátil “[...] é um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiro-mundismo e o desenvolvimento latino-americano” (MORAES, 2001, p. 11).

Entre as idéias fundamentais defendidas pelos neoliberais, Corrêa (2000, p. 39-40) enumera: 1) o capitalismo é a única forma possível de relações econômicas e sociais historicamente comprovada; 2) a utopia socialista esvaiu-se com o colapso do socialismo real, varrida para o “lixo da história”; 3) a igualdade leva à servidão humana e a liberdade de mercado, à prosperidade; 4) subjetivismo narcísico (ênfase na diferença, alteridade, subjetividade, contingência, descontinuidade, no predomínio do privado sobre o público, na particularidade e no localismo); 5) o mercado é o regulador, por excelência, das relações humanas e sociais porque foi o único testado e aprovado historicamente e os mercados devem ser abertos para permitir o livre comércio; 6) no livre mercado, todos são iguais e vencem os melhores naturalmente selecionados pela competência e produtividade; 7) descentralizar, desregular, privatizar são medidas urgentes e necessárias para promover as reformas que tornarão o Estado mínimo, ágil e o mercado legítimo definidor das relações humanas e sociais. Ao tomar o mundo das ações e aspirações dos homens, o neoliberalismo desloca valores como liberdade, igualdade, solidariedade, cooperação, coletividade, convívio com as diferenças, democracia e utopia.

O critério mercantil promove o individualismo, desmobiliza ações de solidariedade e de participação social, mas tranquiliza a consciência uma vez que a lógica do modelo é considerada a lógica da natureza: vence o mais capaz. Não se pode desprezar o ato de que o papel hegemônico da ideologia neoliberal constitui um processo em curso fundamentado nos elementos de uma realidade que também lhe dá condições de sustentação. Sem penetrar nas consciências poderá construir um senso comum presidido pelos valores neoliberais e desenvolver um processo de naturalização da exclusão e das formas de violência contra grupos e populações deixadas à sua própria "sorte" (desemprego, fome, miséria, morte), sem falar nos danos ecológicos que podem inviabilizar a vida humana no planeta. (CORRÊA, 2000, p. 41).

Para Bauman (2000), existe um louvor em defesa das forças do livre mercado e do livre comércio e, ao mesmo tempo, um esforço pela destruição das estruturas coletivas, capazes de resistir à lógica do mercado puro. A proposta de desregulamentação da economia, das finanças e das relações de trabalho, traduzida pelo conceito de flexibilização, colabora para o enfraquecimento das instituições políticas que poderiam assumir uma posição de enfrentamento do capital. A flexibilidade é acompanhada pela precarização e enfraquecimento das entidades com potencial político para possíveis resistências. Entre as instituições envolvidas e atingidas, estão os partidos políticos, os sindicatos e as universidades. Mais do que a despolitização desses estabelecimentos de atuação coletiva, registra-se a desarticulação de conceitos, como a solidariedade e a sensibilidade, que fundamentam ou que asseguram o engajamento político.

Em síntese, as concepções neoliberais reforçam o individualismo, a competição a qualquer preço, o egoísmo narcisista, a fragmentação da sociedade e do indivíduo, a despolitização das instituições e do ser.

4.3.2 A fragilização sindical

Entre os inimigos combatidos pelos neoliberais, encontram-se os sindicatos, acusados de sabotarem a acumulação privada de capitais, por meio de reivindicações salariais e ainda de empurrar o Estado para um crescimento parasitário, impondo despesas sociais e investimentos sem retorno. Moraes (2001) analisa os efeitos da difusão do pensamento neoliberal, demonstrando a existência de um sistemático ataque às organizações populares, principalmente os sindicatos.

Destaca um gradativo processo de fragilização das estruturas sindicais, no plano internacional e em particular no Brasil, a partir dos anos 1990.

Essa situação atinge diretamente a organização sindical dos docentes da UEG e, por consequência, colabora para a apoliticidade desses profissionais. Sobre a percepção das iniciativas sindicais, os(as) professores(as) do curso de História, sujeitos desta pesquisa, apresentam em geral respostas objetivas como: Eu não participo (P8, Goiás, 2009). Sinceramente eu não percebo, sei que existe, mas não percebo (P4, Goiás, 2009). Na mesma linha estão outras respostas como: Para mim ele inexistente, não faz nada, "pau mandado" (P4, Morrinhos, 2009). É como se não tivéssemos sindicato. É nulo (P6, Goiás, 2009).

Historicamente, os sindicatos evoluíram somando conquistas e derrotas, funcionando como espaços de articulação e negociação de interesses, ora da categoria que representa, com autonomia e capacidade de enfrentamento, ora sob a tutela do Estado³³.

Na compreensão de Rodrigues (1979, p. 05), "[...] todos os movimentos de arregimentação em massa que se empreendam, de caráter sindical ou não, quando

³³ Rodrigues (1979) identifica na década de 1930 um período de controle (1934-1945). Segundo Antunes (1980), essa foi uma época marcada pelo policiamento e cooptação de dirigentes sindicais pelo Estado varguista. Dos quinze anos que formam a Era Vargas (1930-1945), o momento de autoritarismo instituído foi entre 1937 e 1945 e tornou-se conhecido como Estado Novo. Mas, para os operários esse estágio foi iniciado um pouco antes em 1935. Mecanismos jurídicos de controle já existiam desde 1931, com o com a Lei Sindical (Decreto 19.770) que sujeitava os sindicatos ao Ministério do Trabalho, e os enquadrava como órgãos de cooperação do Estado. A norma, de inspiração fascista, proibia atividades políticas e ideológicas dentro dos sindicatos e abria caminho para o peleguismo. O controle do Estado sobre os sindicatos tornou-se maior depois de 1937, com o golpe que implantou o Estado Novo. Em 1939 foi publicado o Decreto-Lei 1.402 que implementou um rigoroso enquadramento dos sindicatos aos ditames do Estado. Seu art. 3º definia as prerrogativas dos sindicatos. Entre outras, eles deveriam: colaborar com o Estado, com órgãos técnicos e consultivos no estudo e solução dos problemas que se relacionam com a profissão. Como deveres dos sindicatos estava a obrigação de colaborar com os poderes públicos no desenvolvimento da solidariedade das profissões e promover a conciliação nos dissídios de trabalho. Ficavam proibidos de sindicalizar-se os servidores do Estado e os das instituições paraestatais. Dessa forma os sindicatos passavam a ser vistos como órgãos de auxílio e cooperação do Estado e não como força a serviço dos trabalhadores. Esclarece o autor que peleguismo é "o fenômeno gerador de dirigentes sindicais que se contentam com as atribuições legais e se tornam instrumentos dóceis para que a organização atue menos no interesse de sua classe do que no interesse particular da empresa econômica e da ordem político do momento. O 'pelego' se comporta como uma subclasse do funcionalismo, pois sem pertencer necessariamente aos quadros ministeriais, age de conformidade com os padrões mais convenientes ao Ministério do trabalho. É, além disso, o elemento que dialoga com os patrões usando uma linguagem cordata, paternalista e submissa e chega mesmo a agir mais em função dos interesses patronais do que da categoria que formal e ocasionalmente representa. Nessas condições, o 'pelego' é uma figura típica desse período, pois facilita a tarefa de controle do movimento sindical não só por parte das autoridades governamentais, mas também por parte da categoria patronal" (RODRIGUES, 1979, p. 19).

se rotulam de ‘alheios a política’, estão, na verdade, assumindo um caráter político”. Antunes (1980) ensina que, desde seu nascimento legal na Inglaterra, a partir de 1824, com a formação das *trade-unions*, as instituições sindicais já incorporavam esse caráter, na medida em que possibilitavam aos operários transferir uma luta individual para o plano das reivindicações coletivas, o que fortalecia os trabalhadores na ação contra a exploração capitalista.

O Sindicato é positivo, ele tem um papel importante na formação política do professor, pois fortalece esse papel. Ele colabora com a consciência de categoria e de classe. Não assume Sindicato quem não assume sua condição de trabalhador. Ele ainda tenta fazer frente à exploração do professor, ele briga pelos direitos. Na UEG o Sindicato surgiu sem uma discussão política. Não houve um debate político para o nascimento do Sindicato. A atuação do Sindicato foi muito incipiente e até infantil por falta de formação política e sindical. Na UEG não houve um diálogo nos grupos para fortalecimento e superação da imaturidade do Sindicato. Líderes sindicais pedindo para votar em Diretores e até Reitores, quando estes não defendiam a melhoria das condições dos professores, foi ou um equívoco ou infantilidade ou falta de consciência política (P1, Goiás, 2009).

O desenvolvimento histórico do sindicalismo no Brasil passou por diferentes etapas, acompanhando o movimento pendular entre regimes autoritários e democráticos que se sucederam no século XX. Depois de uma fase autoritária caracterizada por cooptação, controle e verticalização da atividade sindical entre 1934-1945, o sindicalismo, no conjunto dos movimentos sociais, experimentou uma fase de maior amplitude entre 1945-1964. Esse período coincide com a experiência democrática, a efervescência de idéias e atuação política, maior solidariedade profissional, a luta contra o peleguismo e por conquistas jurídicas e sociais. Em 1962, durante o terceiro congresso sindical nacional, os trabalhadores uniram força, em uma única organização nacional de coordenação da luta sindical: o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) que, por meio de greves, exigia novas conquistas trabalhistas.

Esse momento rico da capacidade de luta dos trabalhadores foi interrompido em 1964 pelo golpe militar que implantou uma nova etapa do autoritarismo. No final

da década de 1970, como parte do processo de abertura, verifica-se a retomada das mobilizações sociais e, particularmente, da luta sindical. Uma das principais reações do movimento sindical se dá no complexo industrial constituído pelas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul (ABC paulista), pela ação dos metalúrgicos que se recusam a participar dos dissídios coletivos, via Justiça do Trabalho. A principal estratégia, então proposta, foi negociação direta com os patrões.

No mesmo ano, os professores da rede pública de São Paulo e do Paraná paralisaram suas atividades, construindo na luta o que lhes era proibido pela lei da ditadura: o direito de greve.

Em nome da liberdade e da autonomia sindical, os trabalhadores enfrentavam, a um só tempo, as ingerências do regime militar e a tradição pelega dentro dos sindicatos. A campanha salarial culmina com a greve histórica de 1979, que resulta na intervenção de vários sindicatos da região e na prisão de seus principais líderes, dentre os quais uma liderança que despontava com força, no novo cenário sindical, Luis Inácio Lula da Silva.

Na década de 1980, presenciou-se no Brasil um aumento expressivo de sindicalização. Essa tendência acentuou-se com a promulgação da Constituição em 1988, que legitimou o direito de sindicalização do funcionalismo público. Registrava-se um movimento contrário àquele existente em países europeus e nos Estados Unidos, que apontam para um refluxo das taxas de sindicalização.

Essa tendência de expansão do sindicalismo brasileiro foi invertida na década de 1990, marcada no plano nacional pela difusão do projeto neoliberal com a eleição de Fernando Collor de Mello, em 1989. Desde então, verifica-se o avanço do sindicalismo de negociação, com o apoio explícito do Estado, em prejuízo aos movimentos de enfrentamento. Neste contexto, o movimento sindical brasileiro ressentia-se de uma acentuada inflexão na sua trajetória, anteriormente ascendente. Diante da hegemonia neoliberal, o individualismo e a atomização fragilizam os sindicatos. O medo do desemprego, a precarização das condições de trabalho, a ausência de solidariedade, a desconfiança generalizada e a falta de esperança na possibilidade de construir uma realidade social diferente da que se vive são, entre outros, fatores que fragilizam os sindicatos que, por sua vez, sofrem uma despolitização.

Esse processo também atinge a organização sindical dos docentes da UEG e é percebido pelos(as) professores(as) do curso de Licenciatura em História das UnUs de Goiás e Morrinhos. Nos depoimentos, os informantes reconhecem a importância do sindicato como meio de organização coletiva e de articulação política dos(as) professores(as), mas, por outro lado, apontam situações de fragilidade como: a falta de atuação das lideranças, facções no interior da categoria, ausência de recursos materiais pela falta de desconto em folha de pagamento da contribuição sindical, a situação dos contratados que, em grande parte, evitam confrontos com as direções, a complexidade de uma universidade *multicampi*, com unidades universitárias isoladas ou distantes geograficamente umas das outras.

Sobre o sindicato dos(as) professores(as) e sua atuação na UEG, os depoimentos foram os seguintes:

O Sindicato verdadeiro não existe. Ele conseguiu se organizar, pela existência de 75% de professores contratados. Não existe uma consciência de categoria; a de classe é que não existe mesmo. Há uma desunião no quadro interno pela diferença entre o contratado e o efetivo, houve um racha. Criou-se um fórum. Isso é preocupante, pois o Sindicato nunca pactuou com a Reitoria e as portas acabaram fechadas. Essa divisão acabou por impedir a organização do movimento sindical. Existe uma completa falta de recursos - para a obtenção de desconto em folha; é preciso autorização da reitoria, o que nunca aconteceu, pois não houve o peleguismo. Colegas - Fórum, não se aliaram ao Sindicato e isso enfraqueceu a ação da categoria (P2, Goiás, 2009). O Sindicato é fundamental, mas na UEG o trabalho é mais difícil pela fragmentação das Unidades. As lideranças sindicais em geral fazem poucas manifestações e não demonstram muito interesse pelas mudanças. Já o Fórum, outro movimento é radical demais. De qualquer forma a atuação do Sindicato é sempre algo difícil. Já na UCG, as assembleias são pouco frequentes, os horários de reuniões quase sempre se chocam com o horário de trabalho (P3, Goiás, 2009).

A fragilização do movimento sindical dos(as) professores(as) da UEG, provocada pela incorporação dos valores neoliberais, contribui com a precarização das condições de trabalho e, portanto, com a proletarização professores. No mesmo

sentido, o neoliberalismo envolve o ensino superior e o afasta de seu compromisso com a formação política.

4.3.3 Neoliberalismo e ensino superior

Direcionando a análise do neoliberalismo para suas implicações no campo educacional, Marrach (1996, p. 42) se esforça para demonstrar a diferença entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo contemporâneo:

Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise. É uma ideologia neoconservadora social e politicamente. Por isso, afirma-se facilmente na sociedade administrada dos chamados países avançados, em que o cidadão foi reduzido a mero consumidor, e cresce no Brasil e em outros países da América Latina, vinculando-se à cultura política predominantemente conservadora.

Enquanto o liberalismo tinha por base o indivíduo, o neoliberalismo se alicerça nas atividades do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. A autora elucida que a liberdade postulada pelo novo modelo é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político-democrático proposto pelo liberalismo clássico. As mudanças em curso pretendem reformar o Estado para transformá-lo em Estado-mínimo, desenvolvendo a economia, fazendo a reforma educacional e aumentando o poder da iniciativa privada transnacional.

No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança.

[...] este discurso apóia-se num artifício retórico, que enfatiza os riscos de estagnação que o Estado do Bem-Estar Social representa para a livre iniciativa. Enquanto o liberalismo político clássico colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo, segundo Tomás Tadeu da Silva, promove uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando,

assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor (MARRACH, 1996, p. 48).

Os alunos e seus pais são vistos como consumidores pelo neoliberalismo. Recomendações como a redução da contribuição direta do Estado no financiamento da educação exprimem esse ideal. Parte do que é gratuito deveria se tornar serviço pago pelos estudantes que, para tanto, receberiam bolsas do Estado. A adoção dessa política permitiria a estudantes e pais o direito de escolher em qual escola ou universidade iriam estudar.

Os neoliberais acreditam que assim as escolas passariam a competir no mercado, melhorando a qualidade do ensino. Roberto Campos declarou, recentemente, que o ideal seria aplicar à educação as determinações contidas na Constituição de 1967: ensino público gratuito no primeiro grau, ensino no segundo grau pago pelos alunos que têm condições e arcar com as mensalidades, e bolsas para os que não têm. O curso superior deveria ser pago e aqueles que não pudessem pagar teriam bolsas que seriam devolvidas após a conclusão do curso – Entrevista ao Roda Viva, TV CULTURA, 29/05/1995 (MARRACH, 1996, p. 49).

A pesquisadora salienta que o projeto neoliberal para a educação não é só a privatização; seu aspecto central é a adequação da escola e das universidades pública e privada aos mecanismos de mercado, de modo que a escola funcione à semelhança do mercado.

No que diz respeito à universidade pública, o discurso neoliberal condena: 1) o populismo; 2) o corporativismo; 3) o ensino ineficaz e 4) a falta de produtividade. Com relação a tais críticas, Marrach (1996, p. 49-50) aponta:

Nesta retórica maniqueísta, todas essas palavras soam como atributos negativos. Mas serão negativos? Com o termo populismo critica-se desde a relação dialógica entre professores e alunos até o funcionamento da democracia universitária, as eleições, as campanhas eleitorais. Com a palavra corporativismo a retórica neoliberal ataca desde os direitos trabalhistas, que passam a ser chamados de privilégios, até as reivindicações salariais. A expressão 'falta de produtividade' tem em contrapartida a produtividade da pesquisa relevante, isto é, utilitária, bem financiada, altamente rendosa, segundo critérios mercantis.

É possível perceber, nessas críticas, que o incômodo dos neoliberais é a liberdade acadêmica, o distanciamento da universidade pública em relação aos

mecanismos de mercado, a ausência de submissão aos critérios da produção industrial da cultura.

Entre as propostas neoliberais para universidade pública, destacam-se: a) parte dos estudantes arca com os custos do ensino; b) eliminação gradativa da dedicação exclusiva por novos contratos de trabalho e ampliação do quadro de professores de tempo parcial, o que representa diminuição de gastos estatais; c) captação de recursos para pesquisas nas empresas e associação com as empresas por meio da pesquisa, consultoria, oferta de cursos. “[...] Isso certamente favoreceria ainda mais as áreas de microeletrônica, biotecnologia, engenharia de produção, administração, em detrimento da tão desvalorizada área de humanas. É o modelo competitivo de universidade” (MARRACH, 1996, p. 51).

A incorporação dos referenciais neoliberais provoca, na interpretação de Chauí (2001, p. 123), uma incompatibilidade entre a vocação política e a vocação científica da universidade. No plano da ideologia e da política neoliberal, deixa-se por conta do mercado a definição das prioridades de formação e pesquisa científica. Verifica-se a privatização do saber e sua subordinação aos interesses do mercado. Submete-se “[...] a vocação política da universidade à privatização imposta à sua vocação científica”.

Na atual fase do capitalismo, a ciência e a tecnologia ganham singular importância para a reprodução do capital. Para a autora, a força e o poder capitalistas encontram-se agora no monopólio do conhecimento e da informação. Verifica-se a corrida pela produção científica, pelo controle da informação e pelo uso competitivo do conhecimento. Priorizando a aplicação do saber nos setores empresariais, a pesquisa científica, produzida dentro e fora das universidades, é compreendida como ferramenta para identificar e superar obstáculos ao progresso de ampliação das forças capitalistas.

Dessa maneira, vê-se forçada a ideologia da competência, agora acrescida de uma nova justificativa por meio da imagem da “sociedade do conhecimento”, isto é, do ocultamento de que a ciência se tornou força produtiva. De fato, a ideologia da competência afirma que os que possuem determinados conhecimentos têm o direito natural de mandar e comandar os demais em todas as esferas da vida social, de sorte que a divisão social das classes é sobredeterminada pela divisão entre os especialistas competentes, que mandam, e os demais, incompetentes, que executam ordens ou aceitam os efeitos das ações dos especialistas. Visto que o saber dos especialistas, na

“sociedade do conhecimento”, é o “capital intelectual” das empresas e que o jogo estratégico da competição econômica e militar impõe, de um lado, o segredo e, de outro, a aceleração e obsolescência vertiginosas dos conhecimentos, tanto a produção quanto a circulação das informações estão submetidas a imperativos que escapam ao controle social e político. Em contrapartida, o social e o político são controlados por um saber ou uma competência cujo sentido lhes escapa inteiramente. Isso significa que não só a economia, mas também a política é considerada assunto de especialistas e que as decisões parecem ser de natureza técnica, via de regra secretas ou publicadas em linguagem incompreensível para a maioria dos cidadãos (CHAUI, 2007, p. 323).

Dessa forma, a autora anuncia que, nesse contexto, as decisões escapam inteiramente dos cidadãos, e essa exclusão consolida o fenômeno do encolhimento do espaço público e a despolítica da sociedade. Atendendo os interesses do mercado, as universidades colaboram com a redução do espaço público e a ampliação do espaço privado agindo na contramão de sua função politizadora.

Outro reforço à atual apoliticidade é a desvalorização social dos partidos políticos e a associação mecânica e preconceituosa entre política e politicagem.

4.3.4 A associação entre política e politicagem

A produção intelectual de Arendt (2007a) sobre política no século XX revela as desconfianças e o pessimismo diante do universo político e seus múltiplos componentes. A autora informa que não é possível falar em política sem antes avaliar os preconceitos a seu respeito. Não se pode ignorá-los nem atenuá-los³⁴.

No entendimento de Arendt (2007a, p. 29), os preconceitos possuem importância no cotidiano e na política, uma vez que “[...] nenhum homem pode viver sem preconceitos”. Ao expor essa ideia, ela argumenta que não há quem possua a inteligência ou o conhecimento suficientes para julgar de novo tudo o que exigisse um juízo seu no decorrer de sua vida. Por outro lado, a eliminação plena dos preconceitos é algo que exigiria um estado de alerta de todos em relação a tudo, o

³⁴ Quanto aos preconceitos “[...] não podemos ignorá-los porquanto estão presentes em nossa vida, e não podemos atenuá-los com argumentos porquanto refletem realidades incontestáveis e, com maior fidelidade ainda, a atual situação existente, de fato, justamente em seus aspectos políticos” (CHAUI, 2007, p. 25).

que é um quadro sobre-humano³⁵. Os preconceitos antecipam-se ao juízo e recorrem a expressões despreocupadas como: dizem, acham, falaram.

[...] esses preconceitos não são juízos definitivos. Indicam que chegamos em uma situação na qual não sabemos – pelo menos *ainda* – nos mover politicamente. O perigo é a coisa política desaparecer do mundo. Mas os preconceitos se antecipam; ‘jogam fora a criança junto com a água do banho’, confundem aquilo que era o fim da política com a política em si, e apresentam aquilo que seria uma catástrofe com inerente à própria natureza da política e sendo, por conseguinte, inevitável (ARENDDT, 2007a, p. 25-26).

Os preconceitos contra a política não são criações aleatórias e sim resultantes de realidades que marcaram a história do século XX. Pode-se identificar, na leitura dos fragmentos, um conjunto de fatos e situações que juntos alimentam temores e preconceitos; são eles: os horrores das guerras, a presença das armas nucleares, o totalitarismo e a concepção de política como velhacaria. Neste capítulo, o interesse se concentra, sobretudo, na última situação.

A associação entre política e velhacaria, ou interesses e ideologias mesquinhas, é, na visão da autora, fruto da combinação de dois contextos: o interno e o externo. No primeiro caso, acompanhando a formação das democracias de partido, definiu-se a idéia de que os partidos políticos e seus membros são representantes do povo, mas a desconfiança e o descrédito, por parte do próprio povo, com relação a essa idéia sempre esteve presente. Com respeito ao plano externo, nele estão contidas as iniciativas da diplomacia internacional e as desconfianças são estimuladas por conta da violência usada especialmente a partir da segunda metade do século XIX em meio à expansão imperialista. Em conjunto, todos esses fatores cooperam com o estabelecimento de preconceitos e com o esvaziamento da atividade política.

Analisando a realidade brasileira, pode-se afirmar que atualmente a palavra política é acompanhada por significativo repúdio coletivo, seguida por um clima de desarticulação da consciência crítica, da mobilização e da luta política. Como forma de demonstrar empiricamente esse cenário, Bittar (2007, p.14) utiliza o Índice de Participação Social (IPS), criado pela Rede Interamericana para a Democracia:

³⁵ Por conseguinte, o preconceito desempenha um grande papel na coisa social pura; na verdade, não existe nenhuma estrutura social que não se baseie mais ou menos em preconceitos, através dos quais certos tipos de homens são permitidos e outros excluídos (Idem, p. 30).

[...] numa escala de 0 a 20, o Brasil registra apenas 1,7 ponto IPS. Comparativamente, a República Dominicana registra 3,4 pontos, o Chile registra 3,1 pontos, o Peru registra 2,6 pontos e a Argentina, 2,2 pontos. Mesmo assim, este 1,7 ponto IPS registrado é muito mais decorrência da contribuição espontânea das pessoas a projetos caritativos, assistencialistas e religiosos, que projetos de cidadania e mobilização política. A política (partidária, de gestão pública, de representação comum) é, portanto, tratada como uma espécie de setor de menor interesse, para o qual se projeta uma espécie de desprezo decepcionado.

A associação entre política e politicagem, em que esta é sinônimo de velhacaria, provoca o sentimento de rejeição em relação àquela, o que confirma a tese de Arendt (2007a): joga-se fora a criança junto com a água suja do banho. O mau uso do poder, a confusão intencional entre interesses privados e interesses públicos, o desvirtuamento institucional, a conversão dos instrumentos públicos em mecanismos para o preavalecimento pessoal, a deterioração ética da coisa pública, a corrupção tanto econômica como das prioridades (pior do que dinheiro público nas cuecas, meias e malas flagradas por câmeras e apresentadas repetidamente ao público brasileiro, é a corrupção das prioridades, do que se faz com os recursos públicos). A ostentação do luxo e do poder, legalmente aprovada, confronta-se com a situação de descaso e abandono em que estão jogados milhares de cidadãos. Essas situações não atingem apenas a imagem pessoal do político, mas afetam negativamente o conceito e o sentido de política.

Sente-se, em todas as partes, que a palavra *política* ganhou outro sentido que se incorporou a seu dicionário de sentidos. Assim, política não é somente arte de estar e governar a *polis*, mas também arte de tramar ("Ele está confabulando"), a arte de atraí-lo ("Esta é a alma da política"), a arte de falsear realidades ("Esta é uma prática política"), a arte de conquistar amigos ("Ele sabe relacionar-se; é um político nato"), a arte de negociar vantagens ("A política demanda diplomacia"). O mau uso e o emprego impróprio do termo política para designar experiências de politicagem é o que gera esta confusão terminológica (BITTAR, 2007, p. 15).

Essa situação de desconfiança e rejeição, projetada especialmente sobre os partidos políticos e lideranças governamentais, pode ser constatada junto aos professores(as) do Curso de História da UEG. O depoimento de P4 da UnU de Goiás (2010) deixa isso claro: "O político no Brasil é muito demagogo, hipócrita e muitos são até dissimulados, não inspiram qualquer

tipo de segurança ou confiança. É a classe mais dissimulada que existe no país”.

Com relação ao envolvimento político-partidário, apenas três dos(as) professores(as) do curso da unidade de Goiás apresentaram filiação partidária: um, filiado ao PT, que disputou uma vaga na Câmara de vereadores do município de Córrego do Ouro pelo partido; outro, ao PTN e o terceiro, ao PFL. Em Morrinhos apenas uma docente revela filiação partidária ao PSDB. Os demais informantes não têm qualquer envolvimento com partidos políticos. É possível perceber, na maioria dos entrevistados, sentimentos de frustração e de rejeição às atividades políticas, quando conduzidas por essas instituições, numa nítida associação entre política, política-partidária e politicagem.

A ausência de comentários dos(as) professores(as) também pode revelar, em parte, o pessimismo com os partidos. P2 (Goiás/2010) assume uma postura diferente, depois de afirmar que a prática política tem sua importância declara:

No entanto, houve uma banalização. Dizem: eu odeio político. Há uma confusão entre política e politicagem. Mudar isso na cabeça do aluno é complicado. É preciso agir pela conscientização.

A mecânica associação entre os dois termos reflete, na visão de Dallari (2004), os interesses dos grupos hegemônicos que se beneficiam do poder sem que haja iniciativas questionadoras. Daí a necessidade de distingui-los criticamente. Essa interpretação também pode ser constatada nas seguintes contribuições:

O que nós temos no Brasil é a idéia de que política é algo partidário e o que a grande mídia, a elite no Brasil, ela quer e ela tem convencido a população de que a política é algo que não presta, então, a política é sempre feia, só tem sujeira na política, e isso é um elemento que faz com que, ele tem qual tipo de efeito: afastar a população da política, desse tipo de política partidária, mas afasta também a população de pensar que a política é algo inerente, e que faz parte da vida do ser humano e de que nós somos animais políticos, esse é um dos grandes elementos a nossa vida (P1, Morrinhos, 2009).

Avaliação semelhante também aparece nos relatos dos alunos. Apresenta-se, em seguida, um exemplo:

Entendo que aquele que não gosta de política é guiado por aquele que gosta e devemos nos conscientizar e participarmos de forma lúcida, considerando que esta atuação não se faz política como o fazem os "políticos" (A39, Morrinhos, 2009).

Pelo encontrado nas falas, pode-se perceber a existência de um processo intencional de empobrecimento político. O conceito de pobreza política³⁶ utilizado por Demo (2002, p. 79) ganha importância nessa análise. Para o autor, a pobreza política se manifesta na incapacidade de vislumbrar a espoliação existente ou de perceber a transformação do ser em uma peça subalterna de uma máquina que não domina. "[...] O traço mais forte da pobreza política é o efeito de poder, ou efeito de imbecilização". Destaca-se que esse cenário não é aleatório, mas fruto de interesses das classes dominantes. A ignorância, especialmente a política, é cultivada e reproduzida no e pelo sistema e, assim, mantida estrategicamente. As pessoas não podem ser vistas simplesmente como imbecis, mas submetidas ao interesse na despolitização, são gradativamente imbecilizadas. "[...] O efeito mais específico da imbecilização aparece na estratégia das elites de repassar para o marginalizado que o sistema de poder é inatingível, inamovível, intocável" (DEMO, 2002, p. 79).

Como resultado da associação entre política e velhacaria, Bittar (2007) destaca algumas conseqüências: a) a apatia da consciência política popular; b) a fragilização da participação política; c) a resignação dos movimentos populares às formas pelas quais se administram os espaços públicos; d) a gradual abstinência

³⁶ "O conceito de pobreza política surgiu no contexto da política social em particular do combate à pobreza, e hoje é também vastamente usado nos Relatórios do Desenvolvimento Humano da ONU/PNUD, sobretudo após 1997. Pretende assinalar que pobreza não pode ser reduzida à carência material, por mais importante que esta sempre seja, porque significa fundamentalmente fenômeno de exclusão política. Ser pobre é menos não ter, do que não ser. Passar fome é grande miséria, mas é miséria ainda maior não saber que, primeiro, fome é inventada e imposta, e, segundo, que para superar a fome não basta receber comida, mas é mister ter condições de prover o próprio sustento. Com isto, passou-se a considerar ignorância como centro da pobreza: pobre é sobretudo quem não sabe ou é coibido de saber que é pobre. Não se permite que se constitua sujeito capaz de história própria. Assim, pobreza não implica apenas estar privado de bens materiais, mas sobretudo estar privado de construir suas próprias oportunidades. Quando se fala de ignorância, entretanto, não estamos indicando aquela que todo educador sabe que não existe, já que todo ser humano está hermenêutica e culturalmente plantado, desenvolve cultura própria, saberes compartilhados, mantém patrimônios históricos, identidades múltiplas, mas aquela historicamente produzida, cultivada e reproduzida". Disponível em: <http://www.nepet.ufsc.br/Artigos/Texto/Demo_1099.htm>. Acesso em: 25/03/2010.

das massas dos processos participativos; e) o dismantelamento dos espaços públicos de discussão, debate e conjugação de projetos políticos vitais para a comunidade; f) a erosão do exercício fiscalizatório, papel essencial da população e da mídia; g) a descaracterização de um modelo centrado na consciência coletiva e interativa para um modelo centrado na consciência individual e egoística; h) a falta de comprometimento e de responsabilidade do eleitorado na escolha de seus representantes políticos; i) o desenraizamento da consciência de durabilidade e de continuidade dos processos políticos, substituídos que foram pelas noções fragmentárias. j) o esvaziamento dos movimentos de pressão da sociedade civil sobre o governo.

Em resumo vivencia-se um quadro de apoliticidade que também se faz presente dentro das universidades, particularmente nos cursos de História da UEG. Entre os docentes entrevistados, existem depoimentos reveladores do esvaziamento da dimensão política das universidades. Eles expressam um cenário de apatia política em que a UEG e, em especial os(as) professores(as) dos cursos de História, estão mergulhados.

Atualmente eu não vejo engajamento como era tempos atrás, mesmo na UNESP eu não percebia isso, na UFG, aqui também. A questão da preocupação com a formação política ela está meio que inconscientemente deixada de lado, tanto é que você não vê mais movimento estudantil engajado, mesmo os sindicatos engajados, percebe-se uma crise. Às vezes você perde a perspectiva de melhora, não sei se é, os anos vão passando você vai ficando mais conservador, às vezes você fica sem perspectiva de se engajar politicamente num movimento de classe (P2, Morrinhos, 2009).

Ao mesmo tempo, os depoimentos atestam a existência de um distanciamento entre o declarado e o praticado, e reforçam a ideia da apoliticidade, especialmente no curso de Licenciatura em História da UEG.

O curso de História deveria ser o carro chefe, assumir a responsabilidade. Pela sua própria maturidade pelo menos teoricamente deveria ser mais preparado. O estudo dos movimentos sociais deveria ser mais efetivo. É preciso aproximar a História com os demais cursos. Existem reuniões pedagógicas, mas quase não se reúne para discutir

questões políticas; os professores estão voando (P7, Goiás, 2009).

A apoliticidade ou o empobrecimento político recrudescem a precarização do espaço acadêmico que compõe a UEG, atingindo toda a comunidade. Quanto aos profissionais que atuam na Licenciatura em História da UEG, o resultado é particularmente danoso pelo processo de desvalorização social e econômica a que vêm sendo submetidos e que revela não só a proletarização, mas a perda da condição humana desses profissionais.

O que até aqui se afirmou não pode traduzir um sentimento fatalista e de descrença na possibilidade de formular iniciativas coletivas, capazes de construir uma universidade, e em especial um curso de História, verdadeiramente comprometidos com a cidadania e com a transformação social. Acredita-se que as transformações são viáveis e particularmente promovidas pela ação política dos mais ousados e “inconvenientes”, não alienados. Enfrentar a proletarização é possível por meio da profissionalização e pela luta política decorrentes do esforço coletivo. Para isso o primeiro passo é reconhecer a apoliticidade e o segundo é superá-la no domínio dos professores universitários e em especial os da UEG.

CAPÍTULO V

O SENTIDO DA POLÍTICA

O processo de banalização imposto sobre a política, que acompanha o desenvolvimento da modernidade, seja pela limitação do ser ao plano do labor e do trabalho, tal como anuncia Arendt (2008), seja pela alienação como ensina Marx (2002), colabora para que muitos homens sofram um processo de animalização. A superação desse impasse exige uma retomada do sentido da política na contemporaneidade.

5.1 O sentido da Política: a Liberdade

Os acontecimentos que marcaram a história mundial no séc. XX desencadearam certa desconfiança com relação aos assuntos de natureza política. Arendt (2007a, p. 39) destaca as grandes guerras mundiais, as experiências totalitárias, “[...] nas quais toda a vida dos homens foi politizada por completo, tendo como resultado o fato de a liberdade não existir mais nelas”. O desenvolvimento das armas de destruição em massa, especificamente as armas nucleares, pôs em risco não apenas a liberdade, mas sim, a continuidade da existência da humanidade e talvez de toda vida orgânica na terra. Tais fatos despertaram um conjunto de indagações acerca do sentido da política. Apesar de os questionamentos terem se acentuado no decorrer do séc. XX, Arendt (2007a) afirma que os assuntos de natureza política são tão antigos quanto a própria tradição da filosofia política, em consequência, as reflexões e as justificativas a respeito do significado de política acompanharam o mesmo percurso histórico.

Para a filósofa política, “[...] todas essas justificações ou definições têm como objetivo classificar a política como um meio para um fim mais elevado, sendo a determinação dessa finalidade bem diferente ao longo dos séculos” (Idem, p.45). Embora os diferentes modelos conceituais definam distintas finalidades, a política manteve sua relevância não só para o indivíduo, mas também para as diferentes sociedades e para a vida humana.

Como o homem não é autárquico, porém depende de outros em sua existência, precisa haver um provimento da vida relativo a todos, sem o qual não seria possível justamente o convívio. Tarefa e objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo. Ela possibilita ao indivíduo buscar seus objetivos, em paz e tranqüilidade, ou seja, sem ser molestado pela política – sendo antes de mais nada indiferente em quais esferas da vida se situam esses objetivos garantidos pela política, quer se trate, no sentido da antiguidade, de possibilitar a poucos a ocupação com a filosofia, quer se trate, no sentido moderno, de assegurar a muitos a vida, o ganha-pão e um mínimo de felicidade. (ARENDR, 2007a, p.45-46).

Arendt (2007a) reconhece a importância dos diversos sentidos atribuídos à política tanto estudiosos quanto seus espaços e tempos históricos, mas a autora realça, no conjunto de sua obra, seu entendimento acerca do sentido da política: “Para a pergunta sobre o sentido da política existe uma resposta tão simples e tão concludente em si que se poderia achar outras respostas dispensáveis por completo. Tal resposta seria: o sentido da política é a liberdade” (Idem, p.38).

Essa assertiva implica compreender o conceito e suas possíveis dimensões. Admite-se, comumente, a existência da liberdade nas relações do indivíduo com os outros, e não na relação do indivíduo consigo mesmo. O espaço público é o ambiente em que se pode construir, sentir e viver a liberdade, o que revela a íntima vinculação entre liberdade e política. Essa vinculação é determinante: a política só pode existir quando e onde a liberdade estiver presente.

A própria autora destaca a dificuldade por ela vivida ao abordar o conceito de liberdade.

Levantar a questão – o que é liberdade? – parece ser uma empresa irrealizável. É como se velhas contradições e antinomias estivessem à nossa espreita para forçar o espírito a dilemas de impossibilidade lógica de tal modo que, dependendo da solução escolhida, se torna tão impossível conceber a liberdade ou o seu oposto quanto entender a noção de um círculo quadrado (ARENDR, 2007b, p.188).

A idéia de liberdade decorre do pensamento pré-científico e pré-filosófico. Nesse nível de compreensão, identificam-se interpretações que entendem a liberdade como pertencente ao campo da subjetividade, do pensamento individual ou do domínio interno. A autora, porém, é categórica: a liberdade não surge absolutamente na esfera do pensamento. Nem a liberdade, nem a não liberdade se circunscrevem à subjetividade do indivíduo, visto que o campo original da liberdade

é o espaço público – a política. Prossegue a autora categoricamente: a liberdade atribui significado à vida política, sendo sua razão de ser. “Sem ela, a vida política como tal seria destituída de significado. A *raison d’être* da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação” (ARENDR, 2007b, p. 192). A política se efetiva no exercício da ação em ambiente coletivo.

Tomamos inicialmente consciência da liberdade ou do seu contrário em nosso relacionamento com outros, e não no relacionamento com nós mesmos. Antes que se tornasse um atributo do pensamento ou uma qualidade da vontade, a liberdade era entendida como o estado do homem livre, que o capacitava a se mover, a se afastar de casa, a sair para o mundo e a se encontrar com outras pessoas em palavras e ações (ARENDR, 2007b, p. 194).

Partindo do pressuposto que a liberdade está presente nas relações coletivas, não se pode desconhecer que nem toda forma de inter-relacionamento humano e nem toda espécie de comunidade estão caracterizados pela liberdade. A liberdade não é possível, por exemplo, em sociedades governadas despoticamente.

Destaca-se também que a relação entre liberdade e política suscita a avaliação da dimensão política dos(as) professores(as) universitários do curso de Licenciatura de História da UEG. Se a redução das atividades humanas apenas ao plano da sobrevivência física exclui a liberdade e se onde ela não existe não há política, então muitos docentes perdem essa dimensão de sua condição humana. Em tese, a universidade, seja ela qual for, é um espaço de autonomia do pensamento e de liberdade de expressão.

Em situações específicas, como na UEG, nas UnUs de Goiás e Morrinhos, em que o corpo docente é constituído, em sua maioria, por contratados precariamente que se arrastam ano a ano, a liberdade é mais declarada do que exercida.

A liberdade, nesses casos, restringe-se à intimidade. Ela pode habitar nos corações dos homens e mulheres da UEG como desejo, vontade, esperança ou anseio, mas não ganha o espaço público e não se consubstancia como dimensão política nesses profissionais. A liberdade como fato demonstrável e a política coincidem e estão relacionadas uma à outra, como dois lados da mesma matéria.

O trato da liberdade, nos escritos de Arendt (2007b), dá-se por força da importância que esse conceito assume sobretudo na segunda metade do século XX,

época da fertilidade de sua produção e de sua trajetória marcada pela origem judia e pela cruel perseguição nazista. Arendt (2008) advoga que, mesmo em condições de opressão, é possível desenvolver a atitude política, considerando que se pode aguardar o inesperado como resultante da capacidade de agir do ser humano.

O novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade que, para fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre surge sob o disfarce do milagre. O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo (ARENDR, 2008, p. 190-191).

Como se nota, Arendt (2008) não se apega ao conformismo imposto pelas circunstâncias da modernidade; ela acredita na condição humana. No campo da vida ativa, homens e mulheres são capazes de criar e recriar, desde que a ação ocupe o ponto mais elevado entre os demais componentes da condição humana. Assim, a liberdade, a atividade política, a cidadania e a própria natureza humana tornar-se-ão plenas.

Ao se fazer da defesa da democracia e da garantia dos direitos do cidadão, insustentáveis na ausência da liberdade, há que se considerar que, mesmo sob os mais violentos regimes de opressão, como foi o totalitarismo europeu ou o regime militar brasileiro (1964-1985), é possível que homens e mulheres mantenham a resistência, colocando-se a serviço da luta política. Na clandestinidade, a ação política se realiza com maior vigor.

Indaga-se, então: se a redução do ser ao labor aprisiona, se a exclusividade do trabalho aprisiona, se a falta de igualdade e de liberdade aprisionam e, conseqüentemente, a dimensão política da condição humana é prejudicada, então, como reverter as situações formuladas pela modernidade que determinam cada um desses cerceamentos?

Defende-se nesta tese que a resposta não está no milagre ou na possibilidade do inesperado, como argumenta a autora, mas na própria política, na capacidade de mobilizar esforços coletivos, na luta permanente. Mesmo diante das desigualdades sociais que edificam diferenças coletivas e não meramente individuais, da opressão e da precariedade das condições materiais que impedem a

liberdade, acredita-se que a iniciativa e a luta política são possíveis e, mais que isso, necessárias para reversão de tais situações.

É difícil objetivar, no discurso e na prática, a dimensão política da ação docente. Reafirma-se, então, que toda prática é fundamentada, o que significa dizer que encontra sentido e perspectivas na sustentação teórica de princípios e concepções. É importante que se incorpore na atividade pedagógica e política dos professores os referenciais teóricos que lhes sustentam. Entre esses, encontra-se, sem dúvida, o conceito de liberdade sistematizado por Arendt (2007a; 2007b; 2008).

A liberdade é um pré-requisito para a ação política argumenta Arendt (2007a; 2007b; 2008) e essa concepção de liberdade aparece em análises de outros autores como o objetivo último dessa mesma ação. Constata-se, então, que não é a liberdade que assegura a iniciativa política, mas sim, é a luta política, mesmo sob a opressão, que impulsiona a conquista e assegura condições para o cidadão usufruir da liberdade.

É clara a intenção da autora em repudiar os regimes não-democráticos e dizer que neles não há política. Se a redução do ser ao labor aprisiona, se a exclusividade do trabalho aprisiona, se a falta de igualdade e de liberdade aprisionam e conseqüentemente a dimensão política da condição humana é prejudicada, então, como reverter as situações formuladas pela modernidade que determinam cada uma dessas mazelas reducionistas? Defende-se nesta tese que a resposta não está no milagre ou na possibilidade do inesperado como argumenta a autora, mas se encontra na própria política, na capacidade de mobilizar esforços coletivos, na luta permanente. Mesmo diante das desigualdades sociais que edificam diferenças coletivas e não meramente individuais, da opressão e da precariedade das condições materiais que impedem a liberdade, a iniciativa e a luta política são possíveis e, mais que isso, são necessárias para reversão desse panorama.

Nesse sentido é que a ênfase na dimensão política do magistério, em especial em um curso de Licenciatura em História ganha valor: na medida em que pode fomentar a vida cidadã.

Se para Arendt (2007a; 2007b; 2008) a liberdade é um pré-requisito para a ação política, ela aparece em outras análises como o objetivo último dessa mesma ação. Dessa forma pode-se verificar uma inversão das circunstâncias: não é a liberdade que assegura a iniciativa política, é o inverso, é a luta política, mesmo sob

a opressão, que conquista e assegura as condições, inclusive materiais para o gozo da liberdade.

5.2 Política: revolução e liberdade

Bobbio (2003) considera Marx um dos clássicos do pensamento político e afirma que ninguém, seja marxista ou não, duvida de que Marx deva ser considerado um clássico na história do pensamento em geral e do pensamento especificamente político. Marx (1980, p. 301) expõe seu posicionamento acerca da política no *Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política*: “[...] tanto as relações jurídicas como as formas de Estado não podem ser compreendidas por si mesmas nem pela chamada evolução geral do espírito humano, mas se baseiam, pelo contrário, nas condições materiais de vida”.

Na obra *a Ideologia Alemã*, escrita em parceria com Friedrich Engels e publicada em 1845, já estava presente a preocupação com a relevância dos aspectos materiais:

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

O autor identifica as questões políticas no universo das relações entre a estrutura e a superestrutura. A definição desses conceitos e a percepção da política como parte integrante desta são assim expressas:

[...] O resultado geral a que cheguei e, que, uma vez obtido, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode resumir-se assim: na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondera a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da

sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral (MARX, 1980, p. 301).

Na visão de Marx (1980), a revolução encontra-se presente ao longo do processo histórico-humano fundamentalmente como resultado dos choques entre o avanço das forças produtivas e as relações de produção existentes em certo modelo. Segundo sua avaliação, essas mudanças estão no plano da estrutura, portanto, no campo econômico. As transformações ocorridas provocam, por sua vez, mudanças na arena da superestrutura, incluindo aquelas ocorridas no espaço político³⁷.

Marx foi, ao mesmo tempo, um estudioso e um militante em termos políticos, dispondo de um conjunto de obras de significativa heterogeneidade, manifestando-se sobre uma grande quantidade de assuntos políticos, econômicos e históricos. O autor não contribuiu apenas para o desenvolvimento da ciência, tampouco escreveu exclusivamente para acadêmicos ou cientistas. Entre os intérpretes de suas obras, há um consenso que o identifica como um pensador e militante da ampla transformação política, econômica e social e, para quem, o conhecimento está vinculado a um projeto revolucionário.

Essa avaliação encontra respaldo no trabalho de Weffort (2006) no qual Marx é apresentado como elaborador de idéias que não se separam da militância política. Segundo Weffort (2006), Marx entendia *O Capital* como um guia para a ação.

Há um esforço de Weffort (2006) em reconhecer na obra de Marx a importância atribuída à política e, freqüentemente, destaca nas análises o vínculo entre o ideal revolucionário de seus textos e sua militância. De acordo com o autor, no roteiro da formação do pensamento de Marx, deve ser reconhecido o lugar que ele reserva à idéia de revolução. Definida como um momento de ruptura global da

³⁷ “Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais se desenvolveram até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre, assim, uma época de revolução social. Ao mudar a base econômica, revoluciona-se, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura erigida sobre ela. Quando se estudam essas revoluções, é preciso distinguir sempre entre as mudanças materiais ocorridas nas condições econômicas de produção e que podem ser apreciadas com a exatidão própria das ciências naturais, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, numa palavra, as formas ideológicas em que os homens adquirem consciência desse conflito e lutam para resolvê-lo” (MARX, 1980, p. 301).

sociedade e do Estado, a revolução aparecia para Marx no horizonte mais imediato do seu tempo.

O exercício da reflexão, os desejos e as ações de um intelectual são influenciados por seu contexto histórico e com Marx não foi diferente. Marx viveu em uma Europa revolucionária, ainda ressentida da memória da Revolução Francesa e das guerras napoleônicas. Além disso, o autor foi contemporâneo das revoluções de 1830 e de 1848, e da Comuna de Paris, em 1871. A ampliação da análise do contexto histórico da época consta do seguinte texto:

Se a crise de 1857 não trouxe uma revolução, como Marx e Engels esperavam em sua troca de cartas, encontramos entre as suas conseqüências algumas mudanças políticas fundamentais na ordem européia: a unificação da Itália e da Alemanha, o desmoronamento do império francês e a decadência do império austro-húngaro. E entre estes impressionantes acontecimentos o importante episódio da Comuna de Paris. Nas unificações da Alemanha e da Itália, eram ainda as revoluções – nestes casos, porém, “revoluções pelo alto” – que mudavam rapidamente todo o cenário de duas velhas sociedades européias. E do bojo das revoluções, as do século XIX quase todas revoluções da burguesia, e das demais transformações que a burguesia impunha ao velho mundo, surgia o proletariado (WEFFORT, 2006, p. 232).

Em grande parte, as concepções revolucionárias de Marx são resultantes de frustrações com a Revolução Francesa. A crítica às revoluções burguesas combinada ao enfrentamento de novas questões, como é o caso do problema social referente às condições do proletariado, fizeram com que Marx “[...] distinguisse duas dimensões de emancipação: a social e a política. Marx faz a crítica das revoluções burguesas ao apontar as limitações da ‘emancipação social’. Defender a ‘emancipação social’ significa, nas obras juvenis, defender a revolução social” (WEFFORT, 2006, p. 237).

Apesar de as revoluções burguesas serem identificadas como formas de emancipação política, Marx (2002) ressalta que a emancipação política representa um progresso que não é a última forma da emancipação humana, mas é a única possível no contexto do mundo capitalista.

Mas, o que seria a emancipação social? Para Weffort (2006), a emancipação social é a emancipação universal.

Ela não exclui a ‘emancipação política’, mas a envolve e a supera. A ‘emancipação política’ tem limites definidos: ‘A revolução meramente política [...] deixa de pé os pilares do edifício’. Emancipa apenas ‘uma parte da sociedade burguesa’, precisamente a burguesia; e instaura a dominação geral desta parte sobre o conjunto da sociedade. Só o proletariado, que tem a condição peculiar de ser uma classe colocada ‘fora’ do sistema das classes, pode realizar a tarefa de emancipar-se a si próprio e, consigo, o conjunto da sociedade. É por isso que essa ‘emancipação geral’ ou ‘universal’ não é entendida por Marx como abstrata e sim como concreta: a emancipação desta parte especial da sociedade que é o proletariado só é possível com a emancipação (geral, universal) do homem (WEFFORT, 2006, p. 240).

Marx (2002) defende a tese de que, a transformação universal é possível, desde que a classe responsável por promovê-la represente interesses também universais³⁸. “Só em nome dos interesses gerais da sociedade é que uma classe particular pode reivindicar a supremacia geral. Os seus objetivos e interesses devem verdadeiramente ser os objetivos e os interesses da própria sociedade, da qual se torna de fato o cérebro e o coração social” (MARX, 2002, p. 56).

A revolução só tem sentido quando a classe social responsável enfrenta a opressão mantida por outra classe contra a qual devem ser canalizados todos os esforços: não basta desejar a revolução, é preciso identificar contra o quê e contra quem se quer lutar. Se por um lado o proletariado é apresentado como “classe particular” da sociedade civil capaz de representar toda a coletividade ao conduzir a revolução, por outro lado, a burguesia é a classe social contra a qual se deve lutar.

Para alcançar esta posição libertadora e a direção política de todas as esferas da sociedade, não bastam a energia e a consciência revolucionárias. Para que a revolução de um povo e a emancipação de uma classe particular da sociedade civil coincidam, para que uma classe represente o todo da sociedade, outra classe tem de concentrar em si todos os males da sociedade, uma classe particular deve encarnar e representar um obstáculo e uma limitação geral. Uma esfera social particular terá de olhar-se como o crime notório de toda a sociedade, a fim de que a emancipação de semelhante esfera surja como uma emancipação geral (MARX, 2002, p. 56).

O proletariado tem condições para encampar a luta pela superação de sua existência como classe particular e avançar rumo à dissolução de todas as classes,

³⁸ “Nenhuma classe da sociedade civil consegue desempenhar este papel a não ser que possa despertar, em si e nas massas, um momento de entusiasmo em que se associe e misture com a sociedade em liberdade, identifique-se com ela e seja sentida e reconhecida como o representante geral desta mesma sociedade” (MARX, 2002, p. 56).

pois “[...] seus sofrimentos são universais e que não exige uma reparação particular porque o mal que lhe é feito não é um mal particular, mas o mal em geral” (MARX, 2002, p. 58). Sua emancipação, contudo, só é possível quando conseguir alcançar a emancipação de todos, de tal forma que “[...] nenhum tipo de servidão será abolido, se toda a servidão não for destruída” (MARX, 2002, p. 59).

Como demonstrado em 1843, Marx já argumentava em favor da emancipação. Em 1845, nas *Teses de Feuerbach*, chama a atenção para o vínculo necessário entre conhecimento e transformação da realidade. Evidenciam-se, dessa forma, o agente e o instrumento da transformação: o proletário e a filosofia. Apesar de só em 1845 esta relação ser confirmada, pode-se afirmar que em 1843 já era explícita: “Da mesma forma como a filosofia identifica as armas materiais no proletariado, o proletariado tem as suas armas intelectuais na filosofia”. Assim, o autor infere: “A filosofia é a cabeça desta emancipação e o proletariado o seu coração. A filosofia não pode realizar-se sem a exaltação do proletariado, o proletariado não pode exaltar-se sem a realização da filosofia” (MARX, 2002, p. 59).

Identifica-se na obra de Marx uma teoria orientada para a ação como conhecimento emancipador. Ele não se empenha em substituir idéias por ações irrefletidas, mas em moldar uma espécie de filosofia prática que ajuda a transformar aquilo que procura compreender.

É importante ressaltar que não há uma negação da parte de Marx da relevância atribuída à emancipação política. O que se verifica é o questionamento a respeito do alcance desta enquanto ação da burguesia, mas ainda assim reconhece o significado das possíveis mudanças, uma vez que são geradoras das condições históricas para novas perspectivas de emancipação. A conquista do poder político pode não ser um fim pretendido em si mesmo, mas é visto por Marx como um meio para o alcance da revolução capaz de assegurar ao ser humano oprimido a liberdade e a sua emancipação. Pode-se encontrar o fundamento dessa análise na obra *Ideologia Alemã*:

Toda classe que almeje à dominação, ainda que sua dominação, como é o caso do proletariado, exija a superação de toda antiga forma de sociedade e a superação da dominação em geral, deve primeiramente conquistar o poder político, para apresentar seu interesse com o interesse geral, o que ela no primeiro instante se vê obrigada a fazer (MARX; ENGELS, 2007, p. 37).

Reconhecida a importância do poder político como um meio assegurador das condições para a emancipação social e libertadora, fica mais uma vez a pergunta: mas, de que revolução se trata? Trata-se da revolução comunista deflagrada pela classe (proletariado) que, como afirmam Marx e Engels (2007), deixará de ser classe na medida em que extinguir o trabalho alienado, a propriedade privada e superar a dominação de todas as classes.

Segundo as análises marxistas, o indivíduo só tem meios para se desenvolver integralmente se estiver inserido na comunidade com os outros, portanto, a liberdade pessoal só é possível na comunidade; os indivíduos conquistam sua liberdade por meio e no interior de tal associação.

É no campo dos enfrentamentos coletivos que a história das sociedades é construída. Essa idéia é defendida por Marx e Engels (1980, p. 21) logo no início do *Manifesto do Partido Comunista*. “Até hoje, a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes”. Avaliando a configuração da sociedade alemã à sua época, os autores identificaram um cenário de lutas entre duas classes surgidas com o desenvolvimento histórico do capitalismo: a burguesia e o proletariado. A burguesia moderna seria, assim, produto de uma série de revoluções no modo de produção de troca e desempenha um papel essencialmente revolucionário na história.

De acordo com os autores, com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, que só pode viver se encontrar trabalho, e que só encontra trabalho na medida em que este aumenta o capital.

Ao construir um perfil identitário do operariado, Marx e Engels (1980) afirmam que esses operários, estrangidos a venderem-se diariamente, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro; conseqüentemente, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado.

Naturalmente isto não poderá se realizar de início, a não ser por uma violação despótica do direito de propriedade e das relações burguesas de produção, isto é, pela adoção de medidas que, do ponto de vista econômico, parecerão insuficientes e insustentáveis, mas que, no curso do movimento, sobrepujarão a si mesmas e serão indispensáveis como meio para transformar radicalmente todo o modo de produção. [...] Uma vez que, no curso do desenvolvimento, tenham desaparecido as diferenças de classe e toda a produção tenha se concentrado nas mãos dos indivíduos

associados, o poder público perderá o seu caráter político (MARX; ENGELS, 1980, p. 37).

Com base na definição do poder político como sendo a violência organizada de uma classe para a opressão de outra, Marx e Engels (1980, p. 38) afirmam:

Se na luta contra a burguesia o proletariado indefectivelmente se constitui em classe; se, mediante a revolução, se converte em classe dominante e, enquanto classe dominante suprime pela força as velhas relações de produção, ele suprime, juntamente com tais relações de produção, as condições para a existência do antagonismo de classe e das classes em geral e, portanto, o seu próprio domínio como classe.

Frente a essa verdadeira emancipação política associada a um ideal revolucionário, os autores acreditam que, em substituição à antiga sociedade burguesa e seus antagonismos de classe, surgirá uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um será a condição para o livre desenvolvimento de todos.

A transformação revolucionária de um modelo em busca de outro, mais justo, resulta da luta de classes e, portanto, da ação humana coletivamente organizada, constituindo uma intervenção fundamentalmente política. No entanto, essa luta ocorre diante das condições materiais, historicamente definidas. A evolução das forças produtivas assegura a existência das condições concretas para a existência dos agentes responsáveis pelos enfrentamentos políticos.

A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições (MARX; ENGELS, 2007, p. 40).

Os sujeitos de um determinado momento histórico recebem do passado uma herança cultural, simbólica e material, que, em grande medida, influencia suas escolhas e possibilidades de ação, todavia, aquilo que é historicamente herdado pode ser também objeto de interação que vise mudanças.

Para os autores, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias. Assim, existe a possibilidade da transformação da

realidade histórica por força da ação humana. Por maiores que sejam as influências limitadoras do passado, o homem é capaz de revolucionar seu presente. Em face dessa capacidade, é possível compreender a expectativa de Marx e Engels (2007) com relação à revolução. A revolução social que põe fim ao capitalismo já foi chamada de revolução socialista porque tem como objetivo construir uma sociedade nova em que os meios de produção sejam propriedade do social.

Seguindo a linha de raciocínio de Marx (1980) contida no texto *Crítica ao Programa de Gotha*, assevera-se que, no estágio mais avançado da sociedade, que coincide com a etapa superior do modo de produção comunista, as forças produtivas possibilitarão tamanha abundância que nem a igualdade nem a desigualdade estarão em questão.

Rompendo com a visão liberal sobre o indivíduo, Marx (1980) vislumbra a sociedade comunista como uma realidade liberta das condições impostas pelos sistemas de classes sociais. “Com a abolição das diferenças de classe, desaparecem por si mesmas as desigualdades sociais e políticas que dela emanam” (MARX, 1980, p. 219). Nessa nova realidade, haveria lazer e energia para o cultivo da personalidade, desde que fosse respeitado o direito de todos às mesmas condições. Assim, quando todos fossem socialmente iguais, poderiam assumir suas identidades e diferenças individuais, livres do trabalho degradante e da alienação, como sujeitos responsáveis por seus próprios destinos. Somente nessas condições de emancipação e igualdade é que a liberdade torna-se um bem verdadeiramente possível.

Acredita-se, nesta tese, que a luta de classes é o motor da história e ocorre com base em iniciativas que partem de uma realidade histórica e material, mas que se concretiza pela ação coletiva, ou seja, por meio da luta política.

Reconhece-se que o professor universitário não é único responsável pela transformação revolucionária, nem poderia sê-lo, mas ele pode tomar partido no calor dos enfrentamentos e assumir a responsabilidade por colaborar com as transformações necessárias no sentido de construir uma sociedade livre da opressão e das injustiças. Nesse sentido, a atuação do(a) professor(a) do curso de Licenciatura em História da UEG ganha importância política na medida em que precisa lutar pela liberdade no interior da realidade institucional, marcada pela restrição da autonomia e da liberdade criativa, e pela emancipação social. A

liberdade não pode ser conquistada apenas nos limites da universidade, mas deve ser buscada numa perspectiva de totalidade.

5.3 Liberdade em uma visão de totalidade

A liberdade é tema contínuo, que vai adquirindo uma forma de exposição cada vez mais refinada e filosoficamente mais consistente, ao longo de toda a obra marxiana. Apesar de não deixar claros a origem e os responsáveis, o autor não aceita os que entendem haver certo abandono do tratamento filosófico da liberdade em virtude de um economicismo adotado por parte de Marx. As preocupações metodológicas, que acompanharam a produção de seu pensamento, fizeram com que Marx concebesse a liberdade envolvida pelas condições da realidade material. Ela é vista como substância negada no processo de constituição do poder do capital, mas ora nenhuma minimizada na obra marxiana.

Eagleton (1999, p. 10) apresenta uma leitura da concepção de liberdade em Marx:

A liberdade para Marx é uma espécie de superabundância criativa acima do que é materialmente essencial, aquilo que ultrapassa a medida e se torna seu próprio padrão. Acontece que, para tudo isso acontecer na sociedade, certas condições materiais são necessárias; de tal forma o próprio “excesso” de consciência acima da natureza que Marx considera a marca distintiva da nossa humanidade é ele próprio um estado de coisas materialmente condicionado.

De qualquer forma a compreensão marxista sobre a liberdade não foi definida de um instante para outro, ela é resultado de reflexões que passaram por um processo de amadurecimento. Nesse sentido é que Oliveira (1997) remonta, na biografia do intelectual alemão, sua formação universitária iniciada na Universidade de Bonn (1835) e continuada na de Berlim (1836). A Alemanha vivia um período de reflexão, aprofundamento e divergências sobre a filosofia de Hegel e, ao mesmo tempo, debatia a noção de liberdade herdada dos ideais da Revolução Francesa. A burguesia, classe então revolucionária, oferecia o ideal da liberdade radical que fascinava o meio acadêmico. Foi nesse contexto que o intelectual alemão produziu sua tese de doutoramento, *Diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro*, concluída em 1841. Nessa fase inicial de sua produção, já é possível identificar, na avaliação de Oliveira (1997), o materialismo, a anti-religiosidade e,

especialmente, a exaltação do ideal da liberdade. Pode-se perceber de forma objetiva uma maior simpatia por parte de Marx pelas idéias defendidas por Epicuro³⁹.

Outro momento importante da relação entre Marx e a temática da liberdade encontra-se em seu envolvimento com a atividade jornalística, com a publicação de: *Advertências sobre o recente código de censura prussiana* e *Debates sobre a liberdade de imprensa e comunicação*. O primeiro é um comentário sobre o decreto do governo prussiano de 24 de dezembro de 1841 que dispunha sobre a censura. No segundo é aprofundada a argumentação em favor da eliminação dessa prática.

Marx (2006) enaltecia a liberdade ao defini-la como a espécie essencial de toda a existência intelectual. O que é bom para o humano só pode ser uma realização da liberdade.

Buscou-se identificar as primeiras considerações de Marx (2006) sobre a liberdade nos artigos jornalísticos citados. Em *Debates sobre a liberdade de imprensa e comunicação*, encontra-se uma posição em favor da liberdade de imprensa, por meio de um exercício de diálogo com os argumentos daqueles que defendiam a censura, resultando em uma crítica firme e, ao mesmo tempo, bem humorada e até irônica. Em alguns momentos, são mencionados intelectuais tais como Montesquieu e Voltaire, o que revela uma leitura das obras iluministas.

Marx (2006) entende a liberdade como um dom especial da aurora universal da razão e um bem positivo da essência humana.

A liberdade é a tal ponto a essência do homem que mesmo seus opositores o reconhecem, posto que a combatem; querem apropriar-se da jóia mais cara, que eles não consideram a jóia da natureza humana. Ninguém luta contra a liberdade; no máximo, luta-se contra a liberdade dos outros. Por isso todos os tipos de liberdade existiram sempre, às vezes como uma prerrogativa particular, outras como um direito geral (MARX, 2006, p. 46).

Para demonstrar didaticamente a tese de que existem múltiplas faces da liberdade, mas que, ao mesmo tempo, todas elas estão atreladas a uma dimensão maior, Marx (2006) as compara com o sistema solar e com o corpo humano:

³⁹ “Em *Diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro* é inegável a força exercida pelo conceito da liberdade. O argumento que, principalmente, leva o jovem doutorando a reivindicar maior coerência na teoria de Epicuro – a declinação da linha reta – exprime-se como movimento de liberdade absoluta do átomo, como efetivação do princípio da autodeterminação. Não é, porém, apenas nesse aspecto que se percebe o entusiasmo de Marx com a idéia da liberdade. O apreço pela luta de Epicuro contra a superstição também deve ser lido como defesa da liberdade de pensamento e protesto contra a autoridade ilimitada da religião. Igualmente, é sob esse mesmo enfoque que deve ser olhada a exaltação do ateísmo” (OLIVEIRA, 1997, p. 51).

Como no sistema planetário cada planeta individual gira ao redor do Sol, da mesma forma que o planeta gira em volta de si mesmo, no sistema da liberdade cada um dos seus mundos circula apenas ao redor do sol da liberdade, do mesmo modo que circula ao redor de si mesmo. Cada faceta da liberdade condiciona todas as outras, como sucede também com cada órgão do corpo. Quando uma liberdade específica é questionada, questiona-se toda a liberdade. Quando uma faceta da liberdade é negada, a própria liberdade é repudiada, e poderá conduzir apenas a uma mera semelhança de vida, pois, depois a não-liberdade assumirá o controle como força dominante (MARX, 2006, p. 75-87).

São reconhecidas as múltiplas formas da liberdade: de imprensa, de ofícios, política, de consciência e outras tantas, mas nenhuma delas pode ser isolada ou arrancada de um contexto maior. Não é admitida a existência de certo tipo de liberdade pela negação de outra, de tal forma que todas as suas dimensões estão intrinsecamente associadas entre si. Negar uma dimensão específica é negar a totalidade, impedir o gozo de uma liberdade particular é negar a universalidade do conceito. “Portanto, nada é mais perverso que pensar que o caso de um ser particular de liberdade seja uma questão particular. Trata-se de uma questão geral dentro de uma esfera especial” (MARX, 2006, p. 87-88).

Para Marx (2007), pensar a liberdade é considerar a realidade material e a existência de condições que garantam a sobrevivência dos indivíduos. A liberdade apenas pensada, idealizada, vista como uma construção teórica e distante da realidade concreta é um engodo. Ele acusa os idealistas de partirem de pressupostos arbitrários e enfatiza a necessidade de centralizar as atenções em torno dos indivíduos reais e suas condições materiais de vida que podem ser observadas empiricamente.

É preciso encarar as pessoas sem mistificações ou especulações, elas não podem aparecer como figuras imaginárias, “[...] mas sim tal como realmente são, quer dizer, tal como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio” (MARX, 2007, p. 93).

Uma vez definido o modo de produção adotado pelos homens, Marx é capaz de expressar o modo de vida por eles assumido. Os homens são aquilo que exteriorizam, o que coincide com o modelo produtivo por eles praticado.

Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem

como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX, 2007, p.87).

Para o materialismo histórico preconizado por Marx (2006), no lugar das idéias, encontram-se os fatos materiais e, no lugar do homem pensado, deve-se enxergar o homem real que trabalha, transforma o meio natural, produz e assegura a sua existência. Por mais que se tente compreender e definir o ser humano pela consciência, pela linguagem ou pela religião, o que fundamentalmente o caracteriza é a forma pela qual reproduz suas condições de existência. É preciso que o saber real assuma o lugar do discurso e que as abstrações não estejam separadas da história real, para não perderem por completo o seu valor.

A implicação mais evidente desse ponto de vista é que a liberdade não pode ser buscada somente na auto-realização do espírito humano, é necessário que ela exista como elemento das condições diárias da sociedade humana concreta. Desde a defesa da liberdade de imprensa, Marx já desenhava uma noção de totalidade denunciando que não existem meias liberdades. Também, nenhuma forma de liberdade pode ser usufruída pela negação de outras.

Conforme a concepção materialista defendida por Marx (2007), a liberdade não pode ser pensada como mera auto-realização do espírito humano, mas, sim, como elemento concreto da sociedade humana. A liberdade a ser desfrutada por homens reais não pode existir apenas como idéia. Não basta o indivíduo pensar que é livre, é preciso ser livre e, nesse sentido, considerar as questões materiais que possibilitam essa realização.

No capitalismo e na sociedade burguesa, fala-se em liberdade ignorando as condições materiais, sem levar em consideração a realidade e sem indicar as condições para sua verdadeira realização. O que verdadeiramente acontece na sociedade moderna é que o ideal da liberdade é propagado sem que, na realidade, haja alternativas de realização dessa liberdade.

Nesse contexto, é possível formular uma relação entre a realidade material presente no capitalismo e o desencadeamento da luta política ou, como desejava Marx, da revolução socialista. Só a superação da alienação, da propriedade privada, do sistema de classes, enfim, do modelo capitalista pode criar as condições concretas para o gozo da liberdade, ou seja, apenas com a ruptura completa e a superação do capitalismo é que a liberdade torna-se um bem plenamente

desfrutável. Ela é o objetivo maior a ser alcançado, é a meta de todo esforço intelectual conduzido por Marx; seu pensamento é fundamentalmente libertário e a emancipação social defendida por ele será viabilizada pela revolução. Este é o caminho para alcançá-la.

Aqui, assume-se um posicionamento de alinhamento com as formulações marxistas acerca do conceito de liberdade. Não é aceitável a noção de liberdades parciais ou de possíveis trocas. A admissão da liberdade tal como preconizada no liberalismo, a liberdade de opinião e expressão, de ir e vir, de mercado, de contrato e de escolha não pode substituir a emancipação de formas aprisionadoras como a fome, a miséria, o analfabetismo e exclusão social. Contemporaneamente instalou-se o contentamento com a liberdade de consumo e as pessoas, em seu particularismo, aparentemente abriram mão da luta pela liberdade em sua dimensão mais ampla.

Com base na exposição sobre política e revolução, é possível incluir algumas considerações sobre o(a) professor(a) universitário, especialmente os que atuam em cursos de licenciatura em História da UEG. O universo acadêmico proporciona o contato com múltiplas formas de entendimento científico, filosófico e ideológico da realidade. O(a) professor(a) do curso de História da UEG tem, entre outras responsabilidades, o dever de combater o presenteísmo e a amnésia social. Dessa forma, pode colaborar com formação sistemática das noções de que os processos históricos são constituídos mediante a ação humana, em contextos dinâmicos, marcados pela continuidade ou ruptura, pelos enfrentamentos ou consentimentos, pela submissão ou pela luta, pela omissão ou ação, pela exclusão e opressão ou inclusão e assim por diante. Agindo dessa maneira, ele também assumirá posições políticas colaborando com a reprodução das estruturas alienadoras ou assumindo o embate nos limites de sua atuação.

A atuação pedagógica do(a) professor(a) do curso de História da UEG, quando carregada de comprometimento político e voltada para a transformação da realidade social, assume um caráter libertário, alcançando assim o ponto fundamental do sentido de uma ação política: a liberdade do ser humano.

ARTICULANDO CONCLUSÕES, APONTANDO CONTINUIDADES...

A UEG nasce no fim da década de 1990 pela integração de faculdades isoladas, como resultado de reivindicações sociais, de interesses da população com dificuldade de acesso aos bens materiais e culturais que uma capital de Estado oferece, bem como de acordos políticos. Emerge, sobretudo, como expressão de um ideal de desenvolvimento e modernização especialmente do interior de Goiás, pelo seu caráter *multicampi*. Ela acompanha o processo de interiorização da educação superior, possibilitando o acesso ao ensino público e gratuito. Sua fundação ocorreu na contramão da política neoliberal de privatização do ensino superior, presente nos anos 1990 e se volta para ampliação de oportunidades educacionais, a democratização da cultura, a descentralização da pesquisa científica e tecnológica e a valorização dos profissionais da educação.

Nos mais de dez anos de sua existência (1999-2010), com luta de seus professores, discentes, funcionários e gestores, a UEG vem enfrentando sérios obstáculos de ordem organizacional, financeira e de implementação de um verdadeiro projeto que expresse a unidade na diversidade. Um grande desafio é articular as 42 Unidades Universitárias e nove Pólos Universitários, com a finalidade de assegurar a democratização do acesso ao ensino superior goiano, com ênfase na qualificação de profissionais do campo da Licenciatura. Como se constatou, de 133 turmas de graduação regulares em funcionamento em 2009, 79 eram voltadas para formação de professores.

A universidade assume um caráter multiplicador e de amplo alcance na medida em que recebe, qualifica e possibilita a atuação profissional de estudantes provenientes de municípios do interior que, sem essa alternativa, poderiam não encontrar outra oportunidade. Levando em consideração o ano de 2009 e incluindo as modalidades de ensino regular, emergencial (LPP), sequenciais e programas de pós-graduação presentes na instituição, a UEG atendeu 22.863 alunos matriculados.

Fundamentado no art 207 da CF de 1988 e na LDB de 1996, o Plano de Desenvolvimento Institucional da UEG (2010-2019) apresenta a UEG como uma instituição com autonomia científica, didático-pedagógica, administrativa,

orçamentária, de gestão financeira, patrimonial e disciplinar. No entanto, essa autonomia não deve ser confundida com isolamento da realidade social. Ela está posicionada dialeticamente com todos os demais componentes dessa realidade.

Seus eixos de atuação são juridicamente definidos em torno do ensino, pesquisa e extensão, como atividades indissociáveis. A universidade define, em seu estatuto, objetivos como formar pessoas qualificadas para o exercício da investigação científica e do magistério, bem como das atividades políticas e sócio-culturais. Em síntese, a instituição se compromete com a formação profissional, científica e política de seus egressos.

A UnU de Morrinhos, antiga FECLEM, e a UnU de Goiás, antiga Faculdade de Filosofia Cora Coralina, incorporadas à UEG a partir de 1999, colaboram para o alcance dos objetivos anunciados no Estatuto geral, e cumprem com o objetivo de interiorização do ensino universitário na medida em que atendem a demanda de vários municípios.

Levando-se em conta a definição de Arendt (2008) acerca do que é o público, concebido como o mundo comum, o espaço das interações, em que as pessoas reúnem-se na companhia umas das outras, afirma-se que a UEG é um espaço público e, portanto, constitui um ambiente político. A asseveração é fundamentada nas análises jurídicas e nos depoimentos de professores(as) e estudantes entrevistados. Como tal, deve constituir um lugar onde os interesses coletivos, a persuasão e o poder da argumentação, o consenso e o enfrentamento dialogado devem prevalecer sobre a coação e os objetivos privados.

A UEG situa-se como parte da sociedade civil goiana. Na concepção gramsciana, a sociedade civil é a arena privilegiada da luta de classe, onde se luta pela hegemonia. Dessa forma, a universidade, apesar de autônoma, é suscetível às influências de diferentes grupos que disputam o seu controle no intuito de instrumentalizá-la como parte das estratégias de hegemonia.

A pesquisa demonstrou a existência de freqüentes intervenções de forças interessadas e capazes de influenciar na atuação da universidade, entre elas diagnosticou-se a ingerência do Estado e dos partidos políticos. Essa situação representa uma ameaça à definição da universidade como ambiente acadêmico e político.

Os cursos de formação de professores(as) de História das UnUs de Goiás e Morrinhos se desenvolvem dimensionados pelos objetivos e metas da universidade. Seus docentes integram-se aos esforços de levar a capacitação científica, pedagógica e política para alunos do interior do Estado.

Como demonstrado neste trabalho, os cursos de Licenciatura em História da UEG são estruturados com base em um só PPP. Neste, a História é concebida como a ciência que aspira apreender o significado das ações humanas situadas no tempo e no espaço, prevê a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento da interdisciplinaridade, tanto na dimensão do ensino quanto da pesquisa.

O curso detém acentuada importância política, reconhecida nos documentos analisados, assim como nos depoimentos dos professores e alunos entrevistados. A Licenciatura em História é vista como espaço de reflexão e crítica, responsável pela produção do saber historiográfico e pela formação da consciência histórica, necessária à luta pela construção de uma sociedade baseada em relações de igualdade e nos laços de solidariedade entre seus membros. No PPP, estão asseguradas a liberdade intelectual e as condições ético-políticas para o exercício do pensar crítico e da criatividade. Anuncia, como um dos objetivos do curso, formar profissionais comprometidos com os esforços coletivos de construção de formas de existência social baseadas em relações de igualdade, no respeito às diferenças e às opções pessoais, nos valores da justiça, da verdade e da solidariedade.

Incidem, sobre os cursos de História da UEG e sobre o seu corpo docente e discente, determinações e expectativas provenientes da legislação nacional e estadual do estatuto e normatização da instituição e particularmente de cada UnU que direcionam as suas atividades. Em todos, constatam-se o desejo e a cobrança de que tais docentes possam desempenhar um papel formativo que contemple a socialização do conhecimento, a qualificação profissional e a inovação do saber por meio da pesquisa; que tenham o comprometimento com o domínio dos conteúdos específicos da sua área de conhecimento, com o domínio dos conteúdos pedagógicos, culturais, e com a afetividade.

Todas essas responsabilidades estão acompanhadas pelo permanente compromisso com a formação para a cidadania, o que pode ser traduzido como obrigação de um fazer pedagógico politizador, capaz de estimular não a militância

partidarista ou doutrinadora, mas de fomentar a organização de associações ou grupos organizados com a comunidade acadêmica. Nesses espaços, espera-se que a coragem e a capacidade argumentativa advenham do conhecimento produzido em sala de aula e em outros espaços da universidade. Um professor de história, imbuído de ousadia e de solidariedade, está apto a promover mudanças em seu ambiente educacional e, em consequência, poder colaborar individual e coletivamente para construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A pesquisa permitiu comprovar que os docentes dos cursos de Licenciatura em História das UnUs de Goiás e Morrinhos da UEG enfrentam uma grande contradição. Conforme demonstrado na análise dos documentos acadêmicos da UEG, como o PDI da instituição e o PPP do curso de História, os (as) professores (as) estão cientes de seu dever de contribuir com a formação política dos que partilham do espaço universitário, estão cientes que devem estar na vanguarda da conscientização e da ação politizadora, mas paradoxalmente vivenciam uma realidade constituída por um conjunto de situações que dificulta ou impede a realização desse compromisso.

A análise das contradições em que os professores do curso de Licenciatura em História da UEG estão inseridos foi viabilizada pelos referenciais teóricos que permitiram visualizar o significado e a importância educacional, histórica, cultural, pedagógica, institucional, jurídica e econômico que contextualizam a atuação desses profissionais. Estabelecer o conceito amplo e complexo de política e dimensioná-lo na configuração da identidade do docente do curso de História foram tarefas conduzidas com a atenção e a profundidade necessárias uma vez que consistiam em problema da pesquisa. Assim, o estudo exigiu a limitação das análises ao diálogo entre as contribuições, principalmente dos professores entrevistados, com a legislação e os eixos teórico-conceituais que fundamentaram as reflexões.

Com a pesquisa, foi possível diagnosticar a existência de diferentes fatores capazes de afastar os professores de seu compromisso com a sua formação e com a ação política e, por consequência, com o futuro professor de História que se forma nos cursos das UnUs de Goiás e Morrinhos.

Como comprovado, com base nos estudos de Marx (2002), o ser individualista, ou apolítico, ou alienado decorre do processo de afirmação do capitalismo na modernidade e de seu recrudescimento na contemporaneidade. Tal processo se manifesta com maior ou menor intensidade nos(as) professores(as) do curso de Licenciatura de História da UEG sob as formas de proletarização e de precarização

das condições de trabalho e, em especial, como condicionantes de cerceamento da liberdade e do exercício da cidadania, componentes fundamentais de uma democracia como se configura o Estado brasileiro.

As fragilidades da UEG estudadas em documentos como os relatórios da CAAI/UEG/2006 e o [PDES/GO 2006-2015](#) revelam de forma contundente as dificuldades concretas enfrentadas diariamente. Esses relatos foram enriquecidos pelos depoimentos de docentes e estudantes, tal como pelo PPP da UnU de Goiás. A precarização passa por questões como infra-estrutura física inadequada, reduzido índice de professores efetivos, desvalorização salarial e o silenciamento das UnUs sobre seus problemas. Com salários achatados, os(as) professores(as) buscam complementação de renda em horários alternativos esforçando-se em conciliar distintas ocupações.

Como apontado, outro desafio é o perfil da UEG como universidade *multicampi* com UnUs espalhadas pelo interior do Estado. Entre os dez entrevistados na UnU de Goiás, apenas quatro possuem domicílio no município da Unidade Universitária. Os outros seis vivem na região metropolitana de Goiânia. Dos cinco entrevistados na UnU de Morrinhos, três moram na cidade em que trabalham, sendo que um é domiciliado em São Paulo e ministra aulas de 15 em 15 dias. As UnUs recebem docentes que se deslocam duas, três, ou mais vezes por semana para exercer suas funções. Geralmente chegam no horário das aulas e retornam ainda na mesma noite. Para os docentes que vivem nessa situação, é difícil sentir-se parte da instituição, o que explica o fato de docentes, mesmo os efetivos, procurarem outras instituições de ensino que lhes ofereçam melhores condições.

Provou-se na pesquisa que os (as) professores (as) contratados temporariamente vivenciam o processo de proletarização de forma mais intensa pela ausência de proteção jurídica. Sustentam o funcionamento da universidade e, ao mesmo tempo, são fragilizados pelo medo do desemprego e pela necessidade da sobrevivência familiar. Razão pela qual são frequentemente silenciados e impedidos de assumirem a ação política.

Como demonstrado, essa realidade também atinge os discentes. Entre os estudantes do Curso de História das UnUs de Goiás e Morrinhos, que participaram da pesquisa, 72% encontram-se trabalhando com carga horária de 40 horas ou mais por semana, seja com vínculos formais ou informais, e só estudam porque o curso é noturno. Isso permitiu perceber que não se trata de estudantes que trabalham, mas

de trabalhadores que estudam. 54% dos entrevistados não moram no município em que estudam e viajam todos os dias para ter acesso à faculdade. Isso dificulta, para muitos discentes, o engajamento em iniciativas acadêmicas como pesquisa científica, extensão e ações políticas dentro da universidade. A permanência desses estudantes no espaço universitário restringe-se fundamentalmente a assistir aulas, o que revela a convivência curta com o ambiente universitário. A formação profissional, científica e política fica prejudicada.

É preciso destacar que Marx e Engels (1980) não aceitaram ou resignaram-se diante da realidade opressora por eles constatada. Mostraram-se em seus escritos confiantes na possibilidade da transformação. Para ambos, a atividade política era impregnada de movimento. Ao adotar o materialismo dialético, eles incorporaram a idéia de que a realidade encontra-se em permanente movimento e repleta de contradições. A luta de classe, para os autores, mantém-se como motor da história e, apesar da mercantilização e da animalização do homem, o campo dos enfrentamentos continua existindo: a ação política é plenamente possível.

Marx (2002), em obra originalmente publicada no século XIX, alimenta em seus leitores a expectativa de que um dia será implantado o socialismo e, em seguida, o comunismo será alcançado. De certa forma, o pensamento marxista está contido não só na cronologia da modernidade, mas como parte de seu próprio ideário. Se a modernidade trouxe consigo um ideal emancipatório, Marx (2002) foi um dos intelectuais que mais o difundiu, denunciando a inexistência da liberdade em sistema marcado pela exploração e opressão.

O ideal marxista contrapõe-se radicalmente, como foi visto, à concepção emancipatória liberal defendida pela classe dominante. A emancipação ensejada por Marx (2002) deveria ser capaz de assegurar a verdadeira liberdade que será possível à medida que homens e mulheres reais encontrarem-se em si. Sendo assim, a liberdade ocorrerá quando o ser genérico realizar-se no ser individual, bem como, quando os meios de produção forem democratizados e quando o mundo criado por cada um for o mundo pertencente à coletividade, à comum-idade, ou seja, quando o comunismo estiver implantado.

Outro fator estudado e interpretado é a imposição do labor e do trabalho sobre o campo da ação como explicita Arendt (2008). A restrição da condição humana apenas ao campo do labor e do consumismo ou do trabalho alienado que simplesmente garante a sobrevivência biológica é um determinismo imposto pelas condições materiais

e culturais que também atinge na contemporaneidade professores do curso de História da UEG. A precariedade da condição funcional restringe o direito da liberdade, inibe a exposição pública, caça a palavra e dificulta o exercício da ação política.

Quanto à possibilidade de conter tal processo, esta tese compartilha das proposições de Brzezinski (1995) acerca da necessidade de uma constante busca pelo profissionalismo, defendendo, como um dos componentes fundamentais, a formação inicial de qualidade e a formação continuada que devem estar associadas a outras possibilidades profissionais assumidas integralmente pelo Estado de Goiás ao qual se vinculam os profissionais atuantes na UEG. Essas condições e possibilidades devem ser diversificadas, mas algumas são aqui tidas como urgentes, tais como:

- ingresso na UEG exclusivamente por concurso público de provas e títulos, sendo obrigatória sua realização sistemática em atendimento a preceito constitucional, como ação política e científica dos gestores da UEG e dos órgãos estaduais aos quais a Universidade se vincula acadêmica e administrativamente (os que já estão professores temporários deverão reingressar na carreira por concurso);
- exercício da atividade em tempo integral, com direito à dedicação exclusiva à profissão-professor/pesquisador;
- o estabelecimento do suporte legal para o exercício da profissão configurado na definição de um corpo de conhecimentos e de técnicas de instrumentação do profissional que favoreçam as condições de profissionalização docente;
- a elaboração de um conjunto de normas e valores incorporadas ao código deontológico que fortaleça a identidade profissional e estimule o sentimento de pertencimento à profissão;
- garantia do direito à constituição e de afiliação às associações da categoria profissional e entidades científicas da categoria de professores/pesquisadores reconhecidas nacional e internacionalmente como espaços próprios de engajamento na luta e ações políticas.

A indicação dos fatores responsáveis pela fragilização dos aspectos políticos ou pela apoliticidade presente entre os docentes do curso de História não teve a intenção

de esgotar as abordagens à medida que se pode verificar uma ampla gama de possibilidades. Foram escolhidos como referenciais explicativos apenas aqueles apontados pelos depoimentos dos entrevistados ou os provenientes dos referenciais teóricos utilizados.

Registra-se, no ano de 2010, um conjunto de medidas que apontam para melhorias no interior da UEG. A Assembléia Legislativa do Estado de Goiás aprovou em 01.07.2010 um reajuste de aproximadamente 24% na tabela salarial dos professores da UEG. A votação ocorreu depois de negociações que envolveram docentes da UEG, deputados estaduais e representantes do governo goiano. Outra medida importante foi a realização de concurso público para professores com 475 vagas distribuídas em todas as UnUs, inclusive para o preenchimento de vagas no curso de Licenciatura em História das UnUs de Goiás e Morrinhos. Ao todo, foi disponibilizado um total de 188 vagas para especialistas, 191 para mestres e 96 para doutores. O processo seletivo foi realizado e homologado, respeitando o prazo legal de três meses antes das eleições, marcadas para outubro de 2010, o que permite a convocação e nomeação dos aprovados ainda este ano.

Como ocorreu em 2003, depois do último concurso, essa medida aponta para ampliação da produção de pesquisa científica, de aumento de projetos de extensão e de melhoria na qualidade do ensino oferecido. Da mesma forma, expressa a melhoria das condições funcionais pela ampliação do número de professores (as) efetivos em serviço.

O anúncio dessas medidas não pode ser associado apenas ao fato de 2010 ser um ano eleitoral; cada uma das medidas é também fruto de reivindicações e mobilização de docentes e discentes, politicamente compromissados com a melhoria das condições institucionais na UEG. Devem ser interpretadas mais como conquistas coletivas, do que mera concessão do Estado de Goiás. Elas evidenciam a importância das ações coletivas voltadas para a proteção e o incentivo das possibilidades de desenvolvimento da comunidade universitária.

Como demonstrado na tese, criar e ampliar conquistas e potencialidades comunitárias são processos de longo prazo. Isso exige que a atividade política seja uma prática contínua, com o envolvimento e dedicação duradoura por parte dos engajados.

Conclui-se que as iniciativas devam ser coletivas com engajamento dos professores, estudantes e demais membros da UEG, para que haja melhor

aproveitamento das oportunidades de formação política, mesmo diante das limitações constatadas. Isso pode exigir maior dedicação dos docentes, pois devem assumir um comprometimento não só acadêmico, mas também social acerca daquilo que fazem.

Essa avaliação evidencia a necessidade de mobilização de esforços pela melhoria das condições de permanência e do aproveitamento do espaço universitário pelos professores e estudantes, o que não é luta individual, mas uma bandeira política a ser assumida pela comunidade acadêmica. É preciso reconhecer as dificuldades que acompanham os processos formativos, sem que isso signifique aceitar o fatalismo. É preciso encontrar meios de tensionamento social e político capazes de contribuir com a superação de problemas.

O que se defende aqui são as constatações que indicam indispensáveis mudanças e muito mais expectativas de continuidade das ações políticas que favoreçam a qualidade da formação do professor universitário do curso de Licenciatura em História da UEG. O corpo docente, associado aos outros segmentos acadêmicos, deve assumir o compromisso por uma prática educacional emancipadora, incorporando em seu fazer pedagógico cotidiano, uma opção política pela ação de transformação social ao invés da reprodução alienadora de um sistema capitalista excludente. Deve o professorado orientar-se pela solidariedade, sensibilidade, criatividade, contestação crítica das injustiças, por fim, pela luta, mesmo diante dos possíveis obstáculos que se interpõem diariamente, tendo em vista que o espaço pedagógico e científico está pleno de contradições assim como a sociedade brasileira.

Assegura-se com convicção a crença no vínculo entre política e educação e no professor como importante agente político para busca da historicamente almejada emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAI, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: múltiplas vozes.** Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984).** Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

ANASTASIOU, Léa; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade.** Itajaí: Editora Univalle, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **O que é sindicalismo.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. **Os sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2001. – (Coleção Mundo do Trabalho)

ARON, Raymond. **O Marxismo de Marx.** Tradução de Jorge Bastos. São Paulo: Arx, 2005.

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo.** Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **O que é política?** Tradução de Reinaldo Guarany. 7.^a Ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a.

_____. **Entre o Passado e o Futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa. 6.^a Ed., São Paulo: Perspectiva, 2007b.

_____. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo. 10.^a Ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A promessa da política.** Tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

ARROYO, Miguel González. Educação e Exclusão da Cidadania. In: **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo, São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 19)

BALDINO, J. M. **Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80.** Goiânia, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional.** São Paulo: Saraiva, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política.** Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: **O Brasil Republicano: Economia e Cultura (1930-1964).** Direção: Boris Fausto. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 3a. Ed., São Paulo: Cortez, 2001.

BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de Filosofia política.** 3.^a ed. São Paulo: Atlas, 2007.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002. – (Repensando o Ensino)

BOBBIO, Norberto. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos.** Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. 17.^a Tiragem. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

_____. **O filósofo e a política: antologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

BRANDÃO, Gildo Marçal. Hegel: o Estado como realização histórica da liberdade. In: WEFFORT, Francisco C. (Org.). **Os clássicos da política.** 11.^a ed. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. Lei n.º 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Goiânia: Kélps, 1999.

BRAYNER, Flavio. **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor.** Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

BRUM, Argemiro J. **O Desenvolvimento Econômico Brasileiro.** Rio de Janeiro: Editora UNIJUÍ, 2000.

BRZEZINSKI, Iria. **A Formação do Professor para o início da Escolarização.** Goiânia: Ed. UCG, 1987. – (Série: Teses Universitárias, 1)

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas, SP: Papyrus, 1996. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Pedagogia Universitária e Sucesso Acadêmico: um olhar brasileiro.** In: Pedagogia Universitária e Sucesso Acadêmico, Contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro a 14 de Julho e 19 de Dezembro de 2000, Aveiro, Universidade, 2002.

_____. **Teoria, prática e reflexão na formação do profissional da educação.** Palestra proferida em 17.06.2009 na IV Jornada de Educação da Unidade Universitária de Iporá. (Prelo).

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. A docência no ensino de 3.º grau. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). **A Prática docente na universidade.** São Paulo: EPU, 1992.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. A educação superior. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamã, 2002. – (Coleção legislação e política educacional; v. 2)

CHAGAS, Valmir. **O Ensino de 1.º e 2.º graus: antes, agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1984.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** São Paulo: Cortez, 2007.

CIAVATTA, Maria. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações.** In: Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Petrópolis: Vozes, 2001.

COELHO, Ildeu M. **A questão política do trabalho pedagógico.** In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). O Educador: Vida e Morte, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

COLOSSI, Nelson, CONSENTINO, Aldo e QUEIROZ, Ety Guerra de. **Mudanças no contexto do Ensino Superior no Brasil: uma tendência ao Ensino Colaborativo.** Rev. FAE, Curitiba, v.4, n.1, p.57-58, jan./abr. 2001.

CORDEIRO, Darcy. **Cinqüentenário da Pontifícia Universidade Católica de Goiás: identidade e diversidade - 1959 a 2009.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000. – (Educação e sociedade)

CUNHA, Luiz Antônio. A. Vestibular: A volta do pêndulo. In: **Encontros com a Civilização Brasileira.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

_____ e GÓES, M. de. **O Golpe na Educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

_____. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas.** São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **O futuro do Estado.** São Paulo: Ed. Moderna, 1980. – (Coleção contemporânea)

DCE/UEG. **Diretório Central dos Estudantes.** Disponível em: <<http://www.dceueg.org.br/>>. Acesso em: 14/05/2010.

DEMO, Pedro. **Politicidade: Razão humana.** Campinas, SP: Papyrus, 2002. – (Papyrus Educação)

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização da educação superior e a privatização do público.** Goiânia: Ed. da UFG, 2001.

DOWBOR, Ladislau. **Aspectos Econômicos da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

EAGLETON, Terry. **Marx e a Liberdade**. Tradução de Marcos B. de Oliveira. São Paulo: Editora Unesp, 1999. – (Coleção grandes filósofos)

ENQUITA, Mariano Fernandez. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, p. 41-61, n. 4, 1991.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Globo, 1997.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da Educação, 2000.

FÁVERO, Maria de Lurdes. Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1999. – (Questões da Nossa Época; 1)

FEITOSA, Enoque. Estado e Sociedade Civil em Gramsci: entre coerção e consentimento. In: FILHO, Agassiz Almeida; BARROS, Vinícius Soares de Campos (Org.). **Novo Manual de Ciência Política**. São Paulo: Malheiros Editores Ltda., 2008.

FERREIRA, Pinto. **Comentários à Constituição Brasileira**. São Paulo: Saraiva, 1995.

FERREIRA, Roberto Martins. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1993.

FINER, Samuel E. **Governo Comparado**. Tradução de Sérgio Duarte. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1974.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **A nova postura do educador numa sociedade em conflito**. In: Encontros com a Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. – (Encontros com a Civilização Brasileira; v. 20)

_____. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. – (Coleção Educação e comunicação; v. 7)

_____. **Concepção dialética a educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1986. – (Coleção educação contemporânea)

_____. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2008.

GASPARINI, Diógenes. **Direito Administrativo**. 4a. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1995.

GENTILI, Pablo. Educação e cidadania: a formação ética como desafio político. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. (Org.). **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História e Educação**. São Paulo: CORTEZ, 2001.

GÓMEZ, Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, Gimeno (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4.^a ed. Rio Grande do Sul: ArtMed, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. Tradução de Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988. – (Novas buscas em educação; v. 34)

HARNECKER, Marta; URIBE, Gabriela. **Socialismo e Comunismo**. Rio de Janeiro: Global Editora, 1981. – (Cadernos de Educação Popular)

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

KUMAR, Krishan. **Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna: Novas Teorias sobre o Mundo Contemporâneo**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri – Porto Alegre: Editora Artes do Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LECHTE, John. **Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade**. Tradução de Fábio Fernandes. 4.^a Ed., Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.

LOUREIRO, Walderês Nunes. **Formação e profissionalização docente**. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

LUKES, Steven. Poder. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

MAGNOLI, Demétrio. **O mundo contemporâneo: relações internacionais: 1945-2000**. São Paulo: Moderna, 1996.

MAIA, Valter Estácio. **Economia de Goiás**. Goiânia: Ed. UCG, 1986.

MALUF, Sahid. **Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 1995.

MARQUES, Mario Osorio. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: Unijí Editora, 1990.

MARRACH, Sonia A. Neoliberalismo e Educação. In: **Infância, educação e neoliberalismo**. Direção: Paulo Ghiraldelli Jr. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl. **Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política**. In: Obras Escolhidas, São Paulo, Ed. Alfa-Omega, 1980.

_____ & ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. In: Obras Escolhidas, São Paulo, Ed. Alfa-Omega, 1980.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

_____. **Liberdade de Imprensa**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2006.

_____ & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Tradução Rubens Enderle, Nélio Scheneider, Luciano Caivino Martorano. São Paulo: Boi tempo, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. Ensino-Aprendizagem no 3.º Grau. In: D'ANTOLA, Arlette. (Org.). **A Prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: SP: Papyrus, 1998. – (Coleção Práxis)

MILLER, David. Teoria Política. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora SENAC, 2001. – (Série Ponto Futuro; 6)

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1999. – (Questões da Nossa Época; 1)

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: **O Brasil Republicano: Sociedade e Instituições (1889-1930)**. Direção: Boris Fausto. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

NEGT, Oskar; KLUGE, Alexandre. **O que há de político na política?** São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. **A ilusão pedagógica: 1930-1945: Estado, sociedade e educação em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a Liberdade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. – (Coleção Filosofia; 62)

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec / UNESP, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005. – (Coleção Docência em Formação)

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. – (Pensamento crítico, v. 7)

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Aspectos Jurídicos da Autonomia Universitária no Brasil**. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/tematicas/educacao/superior/autonomia_financeiamento/ranieriautonomia.pdf>. Acesso em: 25/07/2008.

REZENDE, Antonio Muniz de. **O saber e o poder na universidade: dominação ou serviço?** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, José Albertino. **Sindicato e desenvolvimento no Brasil**. São Paulo: Ed. Símbolo, 1979. – (Coleção ensaio e memória; 22)

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1991. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 24)

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANTOS, Cristiano Alexandre dos. **Identidade Profissional do Professor do “Cursinho Garra” de Goiânia**. Goiânia: Dissertação defendida junto ao Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, 2004.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002. – (Repensando o Ensino)

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 1995.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de Dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. Universidade Brasileira: Crescimento Para Quê e Para Quem? In: **Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

SOUZA, Maria Inêz Salgado de. **Os Empresários e a Educação: os IPES e a Política Educacional após 1964**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

UEG/CAAI. **Programa de Avaliação Institucional**. Anápolis: CAAI, 2006. Disponível em: <<http://www.ueg.br>>. Acesso em: 08/04/2010.

VARES, Luiz Pilla. **O Marxismo e a Revolução Francesa**. In: Teoria e Política. São Paulo: Editora Parma Ltda., 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Compromissos Filosóficos e Políticos do Docente**. In: D'ANTOLA, Arlette. (Org.). **A Prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992.

_____. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

WEFFORT, Francisco C. Marx: política e revolução. In: WEFFORT, Francisco C. (Org.). **Os clássicos da política**. 11.^a ed. São Paulo: Ática, 2006.

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO COM OS PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS E GESTORES DO CURSO DE HISTÓRIA DA UEG

Dados Pessoais:

Nome:

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Formação Acadêmica:

1 - Graduação:

a) Curso:

b) Instituição:

c) Título da Monografia ou TCC:

2 – Envolvimento em projetos de pesquisa ou extensão ao longo da graduação:

() sim () não. Qual?

3 – Cursos de curta duração mais importantes:

a) Nome:

b) Instituição:

c) Nome:

d) Instituição:

4 – Especialização: () sim () não

a) Curso:

b) Instituição:

c) Título da Monografia ou TCC:

5 – Mestrado: () em andamento () concluído

a) Em:

b) Instituição:

c) Título da Dissertação:

6 – Doutorado: () em andamento () concluído

a) Em:

b) Instituição:

c) Título da Tese:

7 – Projeto de Pesquisa registrado: () em andamento () concluído

a) Título:

b) Instituição:

c) Colaborador: () Responsável ()

8 – Projeto de Extensão: () em andamento () concluído

a) Nome:

b) Instituição:

c) Colaborador: () Responsável ()

Atuação Profissional:

1 – Exerce alguma ocupação profissional além da licenciatura? () sim () não.

Qual?

2 – A principal atividade é a licenciatura? () sim () não.

3 – A principal fonte de renda é a licenciatura? () sim () não.

4 – Ensino Fundamental:

() já atuou () atua carga horária _____

() celetista () efetivo () contratado

5 – Ensino Médio: () já atuou () atua carga horária _____

() celetista () efetivo () contratado

6 – Ensino Superior: () já atuou () atua carga horária _____

() celetista () efetivo () contratado

7 – Pós-graduação: () já atuou () atua carga horária _____

() celetista () efetivo () contratado

8 – Disciplinas que ministra na graduação:

Dados sócio-familiares

1 – Solteiro(a) () Casado(a) () Dependentes: sim () não () Quantos?

- 2 – Renda familiar: () de 1 a 2 salários mínimos
() de 2 a 3 salários mínimos
() de 3 a 4 salários mínimos
() de 5 a 10 salários mínimos
() mais de 10 salários mínimos

3 – Comprometimento da renda:

- () É o único responsável pela renda familiar.
() É o principal responsável pela renda familiar.
() Colabora mas não é o principal responsável.
() Não colabora.

Atividades Pedagógicas

1 – Planejamento:

a) obedece o planejamento anual priorizando o cumprimento dos conteúdos e objetivos previstos.

() sim () não () às vezes

b) obedece o planejamento anual relativizando os objetivos após as avaliações.

() sim () não () às vezes

c) adequa o planejamento à realidade de cada turma abrindo para o envolvimento do aluno. () sim () não () às vezes

d) não possui o hábito de planejar as aulas.

() sim () não () às vezes

2 – Critérios para seleção e indicação dos conteúdos e bibliografia:

a) adequação à ementa da disciplina.

() sim () não () às vezes

b) planos anuais anteriores.

() sim () não () às vezes

c) leituras realizadas durante a própria graduação.

() sim () não () às vezes

d) vínculo com a área e com o objeto de pesquisa em andamento ou já concluída.

() sim () não () às vezes

e) relevância acadêmica, pedagógica e profissional para o futuro egresso.

() sim () não () às vezes

f) relevância para a formação e atuação política do estudante universitário.

() sim () não () às vezes

g) adequação diante de novas publicações.

() sim () não () às vezes

3 – Condução das aulas:

a) prioriza a execução dos objetivos previstos no planejamento.

() sim () não () às vezes

b) mantém permanentemente o espaço aberto para a participação do aluno.

() sim () não () às vezes

c) valoriza a inclusão de temas que ultrapassam os conteúdos previstos.

() sim () não () às vezes

d) enfatiza as abordagens conceituais e as narrativas.

() sim () não () às vezes

e) aproveita as oportunidades para a formação da consciência política do aluno.

() sim () não () às vezes

f) estimula a participação e o engajamento dos estudantes em movimentos reivindicatórios.

() sim () não () às vezes

Atividades Políticas:

1 – Filiação partidária: () sim () não. Qual partido?

Ocupa alguma função no interior do partido?

Na sua avaliação existem ou já existiram influências partidárias sobre professores, gestores e funcionários da UEG? () sim () não. Em caso de sim, quais são as conseqüências de tais influências?

2 – Filiação sindical: () sim () não. Qual?

Ocupa alguma função no interior do sindicato?

3 – Qual é o papel do sindicato e como você percebe a atuação desse na UEG?

4 – Participa de deliberações da categoria em assembléias e reuniões?

() sim () não.

Com que freqüência?

Caso não participe, indique as razões para não participar.

5 – Possui algum engajamento em movimentos sociais ou políticos mesmo não institucionalizados? () sim () não. Qual é a legitimidade ou a importância desses movimentos?

6 – Como você avalia o vínculo de trabalho dos professores em situação de contrato e qual é a sua opinião sobre o concurso público para ingresso de professores na UEG?

7 – Já participou de alguma manifestação pública como passeatas e outros protestos? () sim () não. Quando?

Se já qual era a reivindicação?

8 – Já pertenceu ou pertence a alguma entidade como Conselho Tutelar, Conselhos Escolares e Associações de Moradores? () sim () não. Qual? Função:

9 – Já participou de greves? () sim () não. Quando?

Qual é a sua opinião sobre a greve?

10 – Em sua avaliação existem outras formas de mobilização além da greve? () sim () não. Quais?

Concepção Política:

1 – Qual seu conceito sobre política e de que forma este está presente no seu campo de atuação?

2 – Manifesta publicamente suas idéias políticas? () sim () não. Por que?

3 – Como você construiu suas concepções políticas? Qual o papel de sua formação universitária nesse processo?

4 – Em que tipo de engajamento político esteve vinculado ao longo de sua graduação?

Condições Institucionais:

1 – A Universidade é um espaço político? Justifique.

2 – Existe liberdade para expressão da fala e ações políticas dentro da Universidade Estadual de Goiás? Justifique.

3 – Que situações ou condições limitam a atuação política na UEG?

4 – Já sofreu alguma medida retaliativa por posicionamentos políticos na UEG? Explique.

5 – Qual é o papel político do ensino da História na educação básica e superior?

6 – Qual é a sua contribuição para a formação política do egresso-futuro professor de História?

ANEXO II
ENTREVISTA COM ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM
HISTÓRIA DA UEG

1. Qual ano está cursando? 1.º () 2.º () 3.º () 4.º ()

2. Reside no lugar em que estuda?
() Sim () Não. Em caso de não em que município reside?

3. Você trabalha?
() Sim () Não. Em caso de sim onde e qual é a carga horária semanal?

4. Já atua com professor(a)?
() Sim () Não. Em caso de sim qual é o nível educacional?

5. Tem ou teve participação em entidades estudantis na Universidade?
() Sim () Não. Em caso de sim. Quais?

6. Participou e alguma mobilização estudantil na Universidade?
() Sim () Não. Em caso de sim. Quais?

7. Entende a Universidade como espaço de atuação política?
() Sim () Não. Dê sua opinião.

8. Como avalia a gestão na sua unidade?

() Democrática. () Anti-democrática. () Centralizadora. () Descentralizadora.

9. Durante as aulas existe espaço aberto para questionamentos, dúvidas e participação?
() Sim () Não. Opine:

10. Você recebe o plano de cada disciplina dos professores?
() Alguns. () Todos. () Nenhum

11. Identifica na bibliografia indicada pelos professores a vinculação com a futura profissão como professor?:
() Sim () Não. Opine:

12. Identifica nas aulas dos professores uma preocupação em associar formação profissional com a cultura local e valores éticos?:
() Sim () Não. Dê sua opinião.

13. Cite dois objetivos priorizados pelos seus professores durante as aulas.

14. Você identifica na prática de seus professores a abertura para discutir as questões de amplitude social?

() Sim () Não. Comente:

15. Sente-se estimulado pelos seus professores para assumir as atribuições do magistério no Ensino Fundamental e Médio?

() Sim () Não. Comente:

16. Sente-se estimulado pelos seus docentes para assumir responsabilidades sociais que transcendam o ambiente escolar ou universitário?

() Sim () Não. Comente:

17. Você reconhece na prática de seus professores uma preocupação com a dimensão pedagógica do que faz?

() Sim () Não. Comente:

18. Identifica na atuação de seus professores a presença do comprometimento político com os estudantes, a comunidade e com outros docentes?

() Sim () Não. Comente:

19. Verifica na prática pedagógica de seus professores uma preocupação em colaborar com a sua formação política?

() Sim () Não. Comente: