

VIRGINIA APARECIDA PIGOZZI DE ALMEIDA

ANEXO AO PROCESSO Nº 230/99 - CM

DEFESA DE DISSERTAÇÃO/MESTRADO: 17/12/2002

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE E CONHECIMENTO : SABER PRODUZIR
OU PRODUZIR SABENDO ?

MARÍLIA
- 2002 -



FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA

UNESP – Campus de Marília

**UNIVERSIDADE E CONHECIMENTO: SABER PRODUZIR
OU PRODUZIR SABENDO?**

VIRGINIA APARECIDA PIGOZZI DE ALMEIDA

MARILIA

- 2002 -



FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA

UNESP – Campus de Marília

**UNIVERSIDADE E CONHECIMENTO: SABER PRODUZIR OU
PRODUZIR SABENDO?**

VIRGINIA APARECIDA PIGOZZI DE ALMEIDA

Orientadora: Profª. Dra. Marilene de Oliveira Nunes

1410001422



Dissertação apresentada como
requisito para a obtenção do
título de Mestre em Educação do
Centro de Pós Graduação da
Faculdade de Filosofia e Ciências
de Marília - UNESP - Campus de
Marília.

MARÍLIA

- 2002 -



UN 001139042

99 p. anexos

Nº cham 378,05
A447u

Nº Tombo 3422

Aquisição D

Preço 5,00

Data 30/03/03

Proced. Autor

- Universidade pública (690)
- Brasil - Ensino Superior
- Sociologia do conhecimento
- Professores e alunos - conhecimento e aprendizagem

70807000

Almeida, Virginia Aparecida Pigozzi de.

A447u Universidade e conhecimento: saber produzir ou produzir sabendo? / Virginia Aparecida Pigozzi de Almeida. – Marília, 2002.

p.100 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2002.
Orientadora: Profª. Drª. Marilene de Oliveira Nunes

1. Universidade pública. 2. Produção – Conhecimento.
3. Graduação. 4. Prática social. I. Autor. II. Título.

CDD 378 .05



VIRGINIA APARECIDA PIGOZZI DE ALMEIDA

**UNIVERSIDADE E CONHECIMENTO: SABER PRODUZIR OU PRODUZIR
SABENDO?**

BANCA EXAMINADORA:

Marília, ____ de _____ de 2002

AGRADECIMENTOS

Venho através deste pequeno espaço agradecer à algumas pessoas que possibilitaram a realização deste trabalho e que de certo modo também me ajudaram, diante de um conflito de idéias e pensamentos, a buscar a razão pela qual estou graduando-me neste ano. Em especial quero agradecer:

a Prof^a. Dra. Marilene de Oliveira Nunes pelo seu apoio, orientação, atenção e principalmente pela oportunidade de expressão;

a Prof^a. Dra. Clélia Aparecida Martins que muitas vezes compartilhou sua atenção, idéias e pensamentos para a continuidade deste projeto;

Ao Prof. Dr. Vinicio Carrilho Martinez pela sua disponibilidade e excelente contribuição para a definição deste estudo;

aos alunos (graduandos) do quarto ano de pedagogia que colaboraram para a realização deste trabalho respondendo aos questionários distribuídos.

Esse trabalho resultou em um conhecimento mais amplo, porém nada disso seria possível se não houvesse a participação contínua destas pessoas tão queridas as quais eu citei anteriormente.

“Citarei esta reflexão de um estudante a seu orientador de curso, o orientador aconselhava o aluno a se orientar em direção ao Ensino Secundário... “Mas, senhor... trabalhar em um laboratório é mais fácil...” O estudante era ingênuo o bastante para fazer esta reflexão em voz alta, mas o professor não tinha porque se surpreender, pois o que o estudante dizia em alto e bom som é o que todos pensam sem dizê-lo.”

B. Cagnac

“É preciso reabilitar a vocação pedagógica na Universidade, colocando-a em pé de igualdade com a vocação para pesquisa e criando as condições favoráveis ao florescimento que lhe têm faltado.”

A Grothendick

ALMEIDA, Virginia Aparecida Pigozzi de. **Universidade e Conhecimento: saber produzir ou produzir sabendo?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Centro de Pós-Graduação. Marília, 2002. 100P.

RESUMO

A universidade pode desempenhar vários papéis, mas também é chamada a responder de modo efetivo ao processo de desenvolvimento. Contudo, muitas vezes o atendimento de um de seus aspectos pode prejudicar a satisfação dos demais. A universidade, no caso a UNESP – Campus de Marília, consegue manter seu fim educacional. De alguma maneira, o saber se subordina a um modo específico de construção e disseminação. De que forma esse saber é construído, qual a justificativa que serve de embasamento para tal construção e quem os constrói, é o objeto desse estudo. Os sujeitos foram os alunos do quarto ano do curso de Pedagogia e a partir da aplicação de questionários, realizou-se a Análise de Conteúdo procurando-se investigar de que maneira a produção do conhecimento age como elemento normatizador das relações sociais na graduação. Evidenciou-se uma forma de pensar cartesiana, uma indefinição entre aprendizagem e conhecimento, falta de oportunidade para aprender pesquisar, sentimentos de perda, tédio e impotência, além de comportamentos dirigidos para a produção de resultados rápidos e visíveis.

PALAVRAS CHAVES: Universidade Pública, Conhecimento, produção, graduação, práticas sociais.

ALMEIDA, Virginia Aparecida Pigozzi de. **University and knowledge: know how to produce or to produce knowing how to?** Dissertation (Masters Degree in Education). Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP. Pós-Graduation Center. Marília, 2002.

ABSTRACT

UNIVERSITY AND KNOWLEDGE: KNOW HOW TO PRODUCE OR TO PRODUCE KNOWING HOW TO?

The university can perform several parts, but it is also claimed to answer, in an effective way, to the process of development. Nevertheless, many times when it meets with success one of its parts it can also prejudice the fully satisfaction, of the other parts. The university, UNESP – Campus Marília, succeed in maintaining its educational purpose. In any way, the knowledge is subordinated to a specific way of construction and dissemination. How this knowledge is constructed, what is the justificative that it is used as a mark for such construction and those who build it up are the objective of this study. The subjects were the 4th grade students of the pedagogy course, beginning with a questionnaire application it was made content analysis seeking to understand the way the production of knowledge interacts as a normalizer element of the social relations in graduation. It was noted a cartesian way of thinking, apprenticeship and knowledge were undefined, a missing opportunity to learn how to research, feelings of loss, tediousness and impotence, and also behaviors turned to the production of quick and visible results.

KEYWORDS: Public University, knowledge, production, graduation, social practices.



SUMÁRIO

GLOSSÁRIO.....	8
1 – INTRODUÇÃO.....	10
2 – CONTEXTUALIZANDO A UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	13
3 – A PRODUÇÃO DO SABER.....	25
4 – A PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS.....	38
5 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS MENSAGENS.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
ANEXOS: QUESTIONÁRIOS.....	80

GLOSSÁRIO

Acomodação: na teoria de Piaget, alteração da estrutura mental de modo a permitir novas assimilações; construção de novos esquemas ou novas operações.

Aprendizagem cognitiva (ou intelectual): aprendizagem de informações e conhecimentos, correspondendo psicologicamente aos conceitos e aos princípios. Segundo Bloom, inclui as capacidades de reproduzir, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar.

Assimilação: na teoria de Piaget, incorporação do ambiente à estrutura mental (esquemas ou operações) da pessoa. Através de assimilações e acomodações se dão o desenvolvimento da inteligência e a aprendizagem.

Behaviorismo: corrente da psicologia iniciada por Watson, que considera o comportamento como ações publicamente observáveis de um organismo em resposta a estímulos ambientais.

Cartesiano: doutrina que valoriza o método empirista e quantitativo, a defesa da experiência sensível como fonte principal do conhecimento, a consideração das ciências empírico-formais como paradigmas e cientificidade e modelos para as demais ciências.

Conceito: conhecimento que a pessoa forma de uma classe de objetos ou de fenômenos com características comuns.

Condicionamento: forma de aprendizagem estudada por Skinner, em que uma resposta (ou operação) do sujeito se torna freqüente por ser seguida de um estímulo reforçador.

Conhecimento: operação mental derivada das relações que o indivíduo estabelece entre teoria, experiência e capacidade de abstrair, além do já conhecido. Distinto, portanto, da assimilação, aprendizagem e informação.

Epistemologia: estudo dos processos do conhecimento, mais especificamente, do conhecimento científico.

Hábito: uso repetido de determinada conduta em determinada situação.

Insight: compreensão súbita, clareza com que vê uma situação, percepção das relações existentes num todo; forma de aprendizagem pesquisada pelos gestautistas, às vezes denominada introvisão ou discernimento.

Memória: refere-se fundamentalmente à capacidade de estocar informações, compreendendo, num sentido amplo, a aquisição, a fixação, a evocação e o reconhecimento.

Operação: na teoria de Piaget, ação interiorizada, reversível, relativa, que permite a pessoa não se limitar ao nível da percepção, mas executar ações mentais.

Paradigma: modelo resultante da experiência cognitiva que se mantém visando a preservação do equilíbrio da pessoa.

Princípio: encadeamento de conceitos; corresponde, em geral, a regras, leis, características.

Processos: decurso, seguimento, série de fenômenos que se sucedem e são ligados pelas relações; diversos períodos da evolução de um fenômeno.

Produção de conhecimento: pesquisa científica e conhecimento que dela resulta.

Racionalismo: posição filosófica que coloca a fonte do conhecimento na razão.

Técnica: modo de executar algum trabalho, dispondo de instrumentos e meios para atingir um determinado fim.

Teoria: conjunto integrado de conceitos e princípios através dos quais se procura interpretar ou explicar determinado tipo de fatos.

Transferência de aprendizagem: aplicação, em determinada situação de aprendizagem realizada em outra situação.



1 - INTRODUÇÃO

As relações entre universidade e instâncias de poder externas tornaram-se difusas, o que se expressa atualmente na reivindicação da função social da instituição. Essa questão aparece numa de suas formulações mais debatidas hoje, quando se fala nas relações entre universidade e empresas. Os elementos da autonomia da razão e seu caráter instrumental passam a ser resposta para a utilidade e responsabilidade ligadas à produção do saber.

Da produtividade na pesquisa, que tem como critério as publicações, dependem a carreira universitária e a própria universidade. É necessário que se mantenha o maior número possível de publicações e que consiga, conseqüentemente, ser citado para atrair para si a atenção da comunidade científica e os financiamentos necessários ao desenvolvimento do seu trabalho, mesmo que suas obras sejam muitas vezes apenas complementos ou editadas com um perfil superficialmente novo, mas que assegure o seu valor no mercado.

O pensamento científico pode ser concebido como pensamento racionalizado, pois se por um lado aponta para as maravilhas da sua aplicação prática, por outro, isenta os acadêmicos de sua criatividade, inventividade e espontaneidade. Deixa de ter a pesquisa aquele aspecto original e criativo que se origina da demanda, da necessidade e da curiosidade. O consumo também fica comprometido qualitativamente, pois não se produzem conhecimentos de alto nível quando se tem como prioridade o mercado.

Não se recusa o prestígio do saber, mas deseja-se saber, de alguma maneira, se essas produções se subordinam a um modo específico de construção e disseminação. As tentativas de dissolução dos conflitos que as instâncias de poder externos exercem sobre a universidade principiaram pela assimilação social do universitário a estamentos a que dantes não pertencia. Foram modificações que serviram para construir mecanismos de controle não

explicitamente conflituosos das instâncias externas sobre a instituição e que exercem impacto direto sobre ela e seus atores.

Produzir é dominar, dominar aquele a que se obriga a produzir e que se escraviza a objetivos que lhe são desconhecidos, a instrumentos de trabalho dos quais se lhe impõe minuciosamente o modo de usar: a vontade de domínio está profundamente inscrita na natureza dos meios de produção, na organização desta e na divisão do trabalho que ela materializa.

A produção do saber, nessas condições, fatiga ao máximo o sistema nervoso, suprime o jogo variado do pensamento e confisca qualquer atividade livre intelectual, uma vez que não dispensa o produtor, mas faz com que o trabalho perca o interesse.

A universidade é uma criação humana e, através dos conhecimentos que são produzidos, pode manter seu equilíbrio entre as instâncias de poder e suas regulamentações internas. Se a universidade consegue manter seu fim educacional, resta então saber como. Como os alunos produzem o conhecimento na graduação e quais as condições que possibilitam tal produção, é o problema a ser investigado no presente estudo. Mas, pouco se investigou sobre o que pensam sobre a produção do conhecimento os alunos que participam do processo ora como sujeito, ora como objeto do estudo.

Realizar essa investigação envolve, necessariamente, graduandos como sujeitos e por causa da afinidade das pesquisadoras com a área educacional, por ser uma área considerada uma das mais difíceis do gênero devido as suas características, implicações e variáveis e, também, porque é uma área de fácil acesso pelo número de alunos que abarca, foi selecionado o curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília.

Nos dois primeiros capítulos, procurou-se investigar e questionar a realidade da universidade brasileira através dos conflitos que a permeiam. Ao contextualizar a universidade, nota-se que a pesquisa é uma tarefa recente, cujo enfoque na sua produção é substituído por uma abordagem do papel

da pesquisa na produção do desenvolvimento econômico provocando uma desvalorização tanto dos pesquisadores e professores, quanto do consumo daquilo que se produz provocando uma perda de qualidade educacional na formação dos estudantes da graduação.

Em seguida, constam-se os aspectos metodológicos, sua dificuldade na aplicabilidade, recusa e/ou resistência na presente pesquisa. A partir dos materiais obtidos, e, através da Análise dos Conteúdos, inscrevem-se no estudo as práticas evidenciadas nos discursos possibilitando, assim, fornecer uma oportunidade para procedimentos ulteriores requeridos por um estudo mais aprofundado e com várias perspectivas.

2 – CONTEXTUALIZANDO A UNIVERSIDADE NO BRASIL

A universidade pública pode desempenhar vários papéis, entre eles o de difusão de valores, o de formação intelectual e moral da sociedade e o de desenvolvimento cultural e científico, mas também é chamada a responder de modo efetivo ao processo de desenvolvimento.

Atualmente, existe um grande enfoque sobre o tema universidade e empresas, podendo envolver o papel das Fundações como órgão de fomento e a necessidade de discutir sua lei de funcionamento. Essas parcerias envolvem a FACEPE, FAPESP e a FENEP enquanto instrumentos de viabilização, além das parcerias UNICAMP e a IBM, o CNPq e a ODEBRECHT, a PETROBRÁS e a PÓS-GRADUAÇÃO da UFRJ, a UNESP e empresas, o SEBRAE e universidades, além da Escola Gerencial da UNICAMP e as incubadoras de empresa da UFRJ e da UERJ.

Para Gargione (1984), a relação universidade empresa não é uma relação positiva, porque os pesquisadores não produzem trabalhos significativos. Mas não se pode negar, o lado positivo dessa relação que é a criação de uma mentalidade de gestão empresarial nas universidades, além de permitir uma independência maior em relação ao Estado. Porém, algumas universidades públicas, e até mesmo particulares, têm se destacado na qualidade de suas pesquisas, como é o caso do Projeto Genoma, desenvolvido por uma universidade pública e reconhecido mundialmente. Afirmar que as universidades públicas não produzem trabalhos significativos é generalizar demasiadamente, e possibilita a investigação do fenômeno mais especificamente, mas afirmar que o modelo de gestão empresarial permite às universidades maior autonomia, não é incoerente.

Quando a tendência para burocratizar a universidade pública vai de encontro ao projeto de desenvolvimento é paradoxal, pois provoca uma progressiva perda por parte dos atores que nela atuam no que se refere ao controle

e ao valor do trabalho e não atende às demandas da sociedade. Valor, aqui entendido, como valor econômico. O prestígio da universidade atende a dois requisitos: primeiro, ela tem que atender às demandas da sociedade, que não deve ser desvinculada da área econômica e, segundo, pelo alcance eficiente e eficaz de suas metas.

A formação oferecida pela universidade faz-se através daqueles que já incorporaram tempo de trabalho. Há pessoas que incorporam o tempo de trabalho mais qualificado e outras menos qualificado e, em uma situação de crescimento de produtividade, o tempo incorporado em cada pessoa é progressivamente aumentado, ao longo das gerações (Bernardo, 1989). O valor incorporado em cada momento só subsiste se for utilizado no processo produtivo, ou seja, nas mesmas relações sociais que lhe deram origem e nos mesmos estágios tecnológicos. Aqueles que não conseguem aumentar a produtividade incorporam uma porção menor de valor. Para aumentar a produtividade é necessário despende menos tempo de trabalho sendo que uma maior qualificação significa executar um trabalho mais complexo.

Assim, essas perdas se manifestam na má remuneração de seus profissionais que passam a depender do seu valor ditado e controlado pelo mercado. O mesmo acontece com seus alunos em relação às perspectivas do mercado de trabalho. A proliferação de diplomados converte o diploma em fator de desvalorização do valor do trabalho e não promove, como se pensa, a sua desqualificação. Há uma desvalorização do valor do trabalho do profissional qualificado, atribuindo-lhe funções inferiores ao seu nível de qualificação.

Para Bartholo Jr (2001), o que existe é uma desqualificação, que é o inverso da qualificação profissional que prepara o indivíduo para tarefas superiores, pois prepara os indivíduos para tarefas crescentemente subordinadas e subalternas.

“Os departamentos são as unidades operacionais das “universidades/fábricas”. Os professores são as ferramentas-agentes de uma “linha de montagem”(o *currículo*), mas ao mesmo tempo representam os produtos finais de tal linha. Na operacionalização

departamental dos “currículos/linhas-de-montagem” os estudantes são a matéria-prima a ser transformada, cujo estado futuro é espelhado diante deles nas figuras dos professores, como “ferramentas preparadas para produzir cérebros para profissões específicas”. Resulta da “grande transformação transnacional das universidades” a “desqualificação provincializante do intelecto”, adestrado para ser “algo utilizável exclusivamente para aquele fim para o qual a linha de montagem está ajustada”.

O processo revela *uma* de suas facetas perversas, se considerarmos o sucateamento de cérebros descartáveis pelo sempre mutável horizonte de “empregabilidade” das sociedades industriais. É uma opção economicamente racional (ou seja, mais lucrativa) empregar um novo cérebro, treinando segundo os últimos requisitos do progresso tecnológico, do que manter por tempo indeterminado empregado um cérebro obsoleto, ou arriscar-se a “reciclá-lo”. Soma-se a isso o fato de que os postos de trabalho para os cérebros prestadores de serviços industrial-produtivamente úteis são minguantes, se considerarmos a possibilidade de uma contínua transposição das funções rotinizadas para circuitos cibernéticos de controle informacional.” (grifos do autor) (Bartololo Jr, 2001,p.56)

No nível ideológico, veiculam as idéias para legitimar os progressos e conquistas do desenvolvimento que são socializados igualmente entre as diversas camadas da sociedade. No nível pedagógico, a universidade deixa de desenvolver seus próprios currículos e passa a utilizar os conteúdos ditados pelo mercado. Segundo o reitor da Universidade Federal de São Carlos, as universidades de Barcelona e Oxford já “...montam cursos voltados para a formação de trabalhadores de grandes empresas”(Folha de S. Paulo, 1998).

O Conselho Nacional de Educação aprovou outro tipo de ensino superior: os cursos sequenciais. “É um tipo de curso que pode ser montado para um sindicato, uma indústria, qualquer área que precise de uma formação específica”, diz Éfrem Maranhão, presidente do Conselho Nacional de Educação (Folha de S. Paulo, 1998).

Se por um lado, a universidade, tenta atender às demandas do mercado, por outro, acentua a dualidade do ensino superior distanciando uma vez mais os centros de excelências das faculdades que se destinam à formação

profissional. Essa tendência manifesta a necessidade de novos rumos para a universidade que estão intimamente ligados à concepção e normatização contidas na reforma de 1968 (Lei 5.540 de 28/11/68).

Com a reforma de 1968, a estrutura da universidade dividiu curso e departamento. O departamento que antes envolvia todos os professores que ministravam as disciplinas de determinado curso, passa a ser estruturado por especialização, ou seja, por professores de áreas afins. Essa reformulação aconteceu sob o pretexto de que a pesquisa necessitava dos esforços e conhecimentos de professores que estivessem em sintonia e fossem da mesma área. A coordenação de curso passou a definir e coordenar o currículo e, a partir daí, solicitaria aos departamentos a indicação para as referidas disciplinas. Assim, os departamentos passaram a controlar os cursos e a ser ponto de referência aos docentes; a coordenação de curso tornou-se uma instância burocrática a dificultar a agilização das atividades acadêmicas.

Tecnicamente, aos departamentos caberiam tudo aquilo que diz respeito aos meios, aos conteúdos, às formas de produção e sistematização do saber, ao aspecto científico. Os objetivos, as finalidades, as formas de transmissão do saber, o aspecto pedagógico ficaram a cargo da coordenação do curso. Inverteram-se os objetivos da proposta inicial que era a unificação entre ensino e pesquisa e a reforma está em consonância com os princípios de irracionalidade, ineficiência e improdutividade.

A nova LDB (Lei nº 9.394, de 20.12.96), flexibilizou uma legislação que mantinha o ensino superior nos moldes de universidade dominante no país. Apesar de todas as reivindicações populares e de intelectuais pelo ensino, pesquisa e extensão em todas as instituições, as propostas políticas são para destinar a pesquisa a um grupo de universidades que formará os produtores do conhecimento de alto padrão.(Saviani,1998) Entretanto, a mesma Lei está em conflito com a Constituição quando legisla sobre a relação do trabalho (horários, frequência, etc.) dos docentes que atuam nas universidades. É contraditória pelo simples fato das universidades serem uma instituição autárquica.

A função do ensino tem sido desafiada, pois sua dependência com a função da pesquisa estabelece um confronto com as demandas e problemas da sociedade. Franco (2001) chama a atenção para esse fato quando menciona:

“Mas se, por um lado, as produções sinalizam para temáticas inovadoras e pertinentes, como a dos processos de socialização na comunidade acadêmica, por outro, são quase omissas na vinculação entre ensino e pesquisa. Esta vinculação está no cerne da formação de novas gerações de profissionais, de professores e de pesquisadores, gerações essas que já estão projetando a universidade e a sociedade do futuro. Lamentável é que a Ética enquanto tema não esteja vigorosamente presente.”(Franco, 2001. p. 134)

A partir daí, passa a existir uma situação preocupante entre ensino e pesquisa na universidade. Uma das atividades se sobrepõe em detrimento da outra, e na maioria das vezes, a atividade de pesquisa prevalece sobre as atividades de ensino e as publicações deixam de ser o meio de troca de informações para se tornar um fim almejado pelo pesquisador. Na realidade, isso não ocorre, pois é o ensino e a suposta extensão que se sobressai na UNESP, em detrimento da pesquisa. Deixa também de ter, a pesquisa, aquele aspecto de originalidade e de necessidade, que vem para atender demandas sociais, em caso de sua existência. O consumo também fica comprometido qualitativamente, pois não se produzem conhecimentos de alto nível quando se tem como sustentáculo a burocracia. Introduce-se, também, um elemento novo, característico da empresa: a concorrência. O Provão é um exemplo claro desse elemento que, muito mais que um instrumento de avaliação, vem para classificar e evidenciar a concorrência entre as universidades que terá seu valor ditado pelo mercado e pela força qualificada de trabalho incorporado em seus produtos, no caso os formandos. A relação, nesse caso, também é paradoxal: pois, o “Provão” aferirá sobre os resultados do ensino, área em que a UNESP se sobressai.

Os fatos históricos mostram que as tentativas de burocratizar a universidade propiciaram a assimilação social do universitário a estamentos a que dantes não pertencia. Foram modificações que serviram para construir



mecanismos de controle das instâncias externas sobre as universidades de maneira sutil. Tal impacto provoca debates, pois torna explícito o debate sobre a atividade intelectual que se exerce na universidade: entre o saber científico e o saber técnico-utilitário.

As relações entre universidade e instâncias de poder externas a ela tornaram-se difusas, o que se expressa atualmente na reivindicação da função social da universidade. Essa questão aparece numa de suas formulações mais debatidas atualmente, quando se fala nas relações entre universidade e empresas. Isto tem a ver com a racionalidade técnica que preside o contexto atual. Os elementos da “autonomia da razão” e seu caráter instrumental passam a ser resposta para a utilidade e responsabilidade ligadas à produção do saber.

Apesar dos condicionantes externos, a universidade com a perspectiva burocrática tem dado provas de que ocorre uma predominância das determinações internas. As greves de professores e estudantes de universidades estaduais e federais, assim como as reivindicações de estudantes de maneira geral, comprovam a sua relativa autonomia em questões que a tocam direta e explicitamente. É o que caracteriza a autonomia e faz da universidade um organismo autárquico, dependendo fundamentalmente de quais são os seus objetivos. Nem pessoas, nem instituições podem manter um curso adequado diante de influências divergentes, a não ser que tenham um domínio seguro sobre a sua própria identidade. Nas universidades esta identidade pode ser fundamentada, de um lado, em sua organização e, de outro, na natureza específica de suas preocupações intelectuais. “Eu recuso a idéia de que o trabalho da universidade deve ser determinado exclusivamente pelo mercado. A universidade deve dar conhecimento e treinamento, mas ela também tem que formar cidadãos, garantir a realização individual”, afirmou Lionel Jospin (Folha de S. Paulo, 1998).

O papel da universidade não deve ser reduzido a agências de empregos eficientes. As mudanças no mundo do trabalho exigem que as universidades passem a transmitir aos estudantes habilidades que não têm nada a ver com a sua vida acadêmica: sensibilidade para diferenças culturais, habilidade

de desenvolver boas relações sociais, capacidade de expressão, entre tantas habilidades que são apenas alguns saberes que o trabalhador terá de ter para se manter empregado. As pessoas precisam ser cada vez mais empreendedoras, capazes de criar seu próprio negócio. O ponto crucial é que, por mais que se fale que a universidade deve fornecer informações e treinamento, não se consegue descobrir de que maneira as universidades vão montar seus currículos para atender a essas necessidades básicas do trabalhador. Além disso, a universidade tem que formar o cidadão emancipado, garantir a realização pessoal e a produção do saber autônomo.

Se a universidade consegue manter seu fim educacional, resta saber como. De alguma maneira, o saber se subordina a um modo específico de construção e disseminação. De que forma esse saber é construído, qual a justificativa que serve de embasamento para tal construção e quem os constrói, é o objeto desse estudo.

Como bem demonstra Cunha (1986), a modernização do ensino brasileiro seguiu os moldes organizacionais do modelo norte-americano, uma vez que na sua história, encontra-se uma subordinação da universidade à empresa capitalista evidenciada pelas práticas da grande indústria: a organização e a avaliação da universidade em função da produtividade e da organização racional do trabalho. Assim, para Cunha: “A universidade, eu a entendo como Gramsci, aparelho de hegemonia, que tem sua especificidade na formação de intelectuais tradicionais e de intelectuais orgânicos da burguesia”.(Cunha, 1986, p. 19)

Por outro lado:

“A verdade é que, como nossa aparente adesão a todos os formalismos denuncia apenas uma ausência de forma espontânea, assim também a nossa confiança na excelência das fórmulas teóricas mostra simplesmente que somos um povo pouco especulativo. Podemos organizar campanhas, formar facções, armar motins, se preciso for, em torno de uma idéia nobre. Ninguém ignora, porém, que o aparente triunfo de um princípio jamais significou no Brasil – como no resto da América Latina – mais do que o triunfo de um personalismo sobre o outro.”(Holanda, 1995, p.183)

Franco (2001) comenta, no entanto, que a tradição do ensino brasileiro desde a sua origem, está voltado para a profissionalização. Se por um lado, adotou-se os moldes organizacionais norte-americanos, por outro, ao contrário dos Estados Unidos, os cursos de graduação não oferecem uma iniciação de formação geral aos estudantes. Assim, é paradoxal as discussões sobre os objetivos, as reformas curriculares, as necessidades de reformulações e de avaliação, uma vez que a ênfase é a formação profissional.

Para Tragtemberg (1989), a universidade serve para formar os legitimadores profissionais do poder e se desenvolve sob o signo da contradição, pois ao mesmo tempo em que forma pessoas para assumirem posições de mando, é o espaço onde a crítica ao sistema acontece e a resistência também. A educação não pode estar acima da estrutura socioeconômica que a determina e na universidade, a organização é centralizada e autoritária, as decisões são verticalizadas e os pontos chaves são ocupados por pessoas que tinham como título maior a sua cumplicidade com o poder, muito mais do que qualificação científica. Assim, a universidade, segundo Tragtemberg (1989), “passa a vida fazendo teses e não ciência” e algumas vezes a própria universidade não tem consciência dos títulos que exige dos seus docentes. Geralmente, nessas universidades, as pessoas são promovidas através de uma rede de cumplicidade estabelecida com o poder e não por serviços prestados à sociedade (Tragtemberg, 1989); e a preocupação maior é o controle do conhecimento e não com a sua produção.

Uma tese, segundo a Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) é :

“ um documento que representa o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico de tema único e bem delimitado. Deve ser elaborado com base em investigação original, constituindo-se em real contribuição para a especialidade em questão. É feito sob a coordenação de um orientador (doutor) e visa a obtenção do título de doutor, ou similar.” (ABNT, 2001, p. 2)

Uma dissertação é:

“Documento que representa o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico retrospectivo, de tema único e bem delimitado em sua extensão, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar informações. Deve evidenciar o conhecimento de literatura existente sobre o assunto e a capacidade de sistematização do candidato. É feito sob a coordenação de um orientador (doutor), visando a obtenção do título de mestre.”(2001, p.2)

Trabalho acadêmico é:

“Documento que representa o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso, programa e outros ministrados. Deve ser feito sob a coordenação de um orientador.”(2001, p.2)

A epistemologia contemporânea aponta para uma concepção mais relativista da ciência. Assim, a experimentação preparada quer teórica, quer tecnicamente não deve funcionar no sentido de confirmação positiva das hipóteses. A hipótese deve intervir na preparação e na interpretação da experiência; fazer nascer hipóteses de outras hipóteses. É reconhecida a importância do desenvolvimento da racionalidade e a capacidade dos cidadãos de avaliar inteligentemente atividades do contexto atual para, assim, resolver problemas e tomar decisões, o que conseqüentemente, implicaria uma participação ativa na sociedade. Os grandes debates promovem as inovações de conteúdos e o desenvolvimento de atitudes e valores que colocam em destaque os aspectos pessoais e sociais dos estudantes que deverão consumir mais ciência do que produzir.(Bachelard, 1968)

Para Linhares (1986), a pós-graduação constitui um campo de interrogações e pesquisas e há tensão gerada pelo confronto entre a legalidade e as expectativas que demandam da sociedade. Aponta, também, que os dados obtidos de sua pesquisa não são muito animadores com relação aos candidatos a mestrado

no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas e entre as causas são assinaladas o processo de deteriorização das universidades brasileiras, a falta de respaldo e tradição para a realização de pesquisas na área de ciências humanas e, o estado atual da ciência no Brasil, não é estimulador e a política que pode delinear os rumos da ciência, escapa à universidade.

Para Apple (1989), a universidade está cada vez mais sendo influenciada pelo setor empresarial e, conseqüentemente, mais envolvida na órbita do capital e suas necessidades. A produção do conhecimento técnico/administrativo é acumulado pelos grupos dominantes e usado para o controle econômico, político e cultural. Segundo o mesmo autor, os trabalhadores têm pouco controle formal sobre seu trabalho e isso está crescendo nas universidades.

No presente trabalho procura-se, entretanto, definir que as políticas corporificam relações de dominação e subordinação sim, mas que elas não são pré-determinadas. São construídas para que as desigualdades e a dominação pareçam de alguma forma legítimas. Entende-se que as escolas não são instituições de reprodução apenas, Apple (1989), pois os estudantes não são receptores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas e também porque as relações capitalistas são contraditórias. A expansão de mercados e lucros e o processo de acumulação de capital desencadeiam nas escolas contradições também, pois elas desempenham papel importante na acumulação de capital na medida que ordenam, selecionam e certificam um corpo discente hierarquicamente organizado e também porque mantém uma ideologia meritocrática imprecisa, pois o certificado evidencia a possibilidade de emprego, promoção ou destaque num concurso. Mas estas duas formas se chocam influenciadas pelas necessidades de acumulação de capital que podem contradizer as necessidades da legitimação, uma vez que é necessário formar e desenvolver alunos com capacidade crítica. Além disso, os estudantes por não serem agentes passivos fazem uma aceitação parcial ou uma nova interpretação, ou uma rejeição dos significados intencionais ou não das escolas, principalmente na universidade.

Qualquer transmissão realizada passa, necessariamente, pelo crivo das culturas de classe.

Como Gramsci, apud Cunha (1986), observa, a ideologia é a prática desenvolvida e elaborada por pessoas reais, no caso os burocratas. Os burocratas disseminam e tornam legítimos os significados ideológicos dominantes, mesmo inconscientemente. O controle das instituições e dos atores que trabalham nela é essencial na luta pela hegemonia ideológica.

É importante estar mencionando aqui, que há um ponto de discordância com relação aos ensaios de Apple (1989), pelo menos naquilo que se destina o presente trabalho. Para Apple (1989), o capitalismo desqualifica o trabalhador, enquanto aqui o importante é dizer que não existe uma desqualificação o que seria um equívoco aceitar, mas sim uma desvalorização do trabalho como pensa Bernardo (1998). Para ele a educação é condição, no capitalismo, para que existam trabalhadores. O que ocorre é que, usualmente, se preocupa com o trabalhador a partir da visão de consumidor e não de sua formação. No entanto, a formação do trabalhador é encarada como qualquer produção de bem ou serviço, porque é produzido por força de trabalho, tanto na esfera doméstica, bem como quanto na especializada (escola) e incorporam mais-valia, devido ao tempo de trabalho incorporado em relação à geração anterior e, conseqüentemente, produz-se uma força de trabalho onde a capacidade intelectual é cada vez maior.

Cada geração incorpora uma qualificação sempre maior do que aquela que a precedeu e, portanto, a qualificação existe e atualmente tem que ser permanente, acelerada e mais aprofundada, pois a sua desvalorização também ocorrerá. O que provoca a sua desvalorização é a introdução de novas tecnologias. Toda vez que é introduzida uma nova tecnologia no mercado, provocará uma desvalorização do trabalho. Bernardo(1998)

Para Franco (2001), há uma preocupação com questões metodológicas e na organização institucional da pesquisa. Entre 1979 a 1984, a relação pesquisa e dependência econômica se evidencia. Entre 1985 e 1995 ocorre

uma acentuação na intensidade da produção, no volume de artigos publicados e maior diversificação de temas, mas percebe-se que "...o enfoque das condições econômicas de produção de uma ciência autônoma é substituído por uma abordagem do papel da pesquisa na produção do desenvolvimento econômico."(Franco, 2001, p.147)

Enfim, todos os autores citados acima demonstram uma preocupação com um elemento significativo no interior da universidade. Esse elemento é o conhecimento e, mais precisamente, a sua produção.



3 – A PRODUÇÃO DO SABER

A universidade pública vem tentando compatibilizar a educação humanística e a formação profissional e encontrou seu ponto de conciliação através da pesquisa científica que atende às duas situações e com isso pode manter seu fim.

A pesquisa científica tem sido utilizada como instrumento tanto pelo âmbito de promoção social dentro da unidade quanto para servir de elemento financiador das políticas educacionais internacionais. Além disso, a pesquisa científica serve para estratificar as universidades diferenciando aquelas que oferecem uma educação para o trabalho dos centros de excelência e dos centros de disseminação de conhecimentos e aperfeiçoamento profissional.(Saviani, 1998)

A produtividade exige recursos financeiros externos e este só se torna efetivo desde que exista uma relação de prestígio tanto institucional, como pessoal vinculada ao desempenho da unidade. E, quando se fala em produtividade, o que a caracteriza dentro do âmbito universitário é a pesquisa e os conhecimentos que dela resulta.

Morosini (2001) faz um estudo sobre o trajeto da produção científica no Brasil, de 1968 a 1995. Assim, até 1968, a idéia predominante que se tem de universidade é aquela na qual o ensino está voltado às elites e a sua formação, desvinculado da pesquisa. Com a Reforma Universitária de 1968 e outras medidas complementares, implementa-se uma política para a educação superior voltada à produção científica sistemática, via investigação.

Entre 1979 e 1985, passa a existir um acentuado crescimento das publicações de documentos que refletem a política da ciência e tecnologia do País. As revistas científicas se consolidam nesse período. A produção científica é impulsionada pelos Planos Nacionais de Desenvolvimento, pelo crescimento da produção científica do movimento docente, assim como pela criação das

associações docentes (ADs), da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes).

O período compreendido entre 1986 a 1995, corresponde a uma fase de incertezas da produção científica marcado pelos cortes acentuados de verbas, pela extinção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), recriada como Fundação posteriormente e pelas discussões da Reforma Universitária, fomentada, com a criação do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), em 1986.

Morosini (2001), também escreve que a riqueza das publicações apresenta uma relação direta com o órgão responsável pela editoração, que se reflete no seu conteúdo temático, na sua forma de apresentação, nos tipos de produção.

“Em outras palavras, o editor responsável interfere na produção científica. Por exemplo: se for uma associação sindicalizada ou científica de docentes ou dirigentes institucionais, ou de divulgação de atos normativos e dispositivos legais de intelectuais fomentadores de políticas governamentais ou, de autores independentes, a produção terá essas características e tenderá a defender o ponto de vista de seus responsáveis. Pode-se citar: nas associações científicas, como a ANPED e a ANPOCS, predominam temas de pesquisa e de pós-graduação; nas associações de dirigentes de IES predominam temas de políticas públicas, de gestão e de organização das instituições; nas associações sindicalizadas de docentes, como a Andes, predominam temas políticos ligados à concepção de universidade e à carreira docente; nas associações científicas de caráter mais amplo, como a SBPC, predominam temas da realidade atual, da Ciência e Tecnologia, tanto em artigos de fundo como, também, em periódicos que objetivam informar de forma mais ágil a comunidade acadêmica.

Por outro lado, também caracteriza a produção sobre educação superior em periódicos nacionais sua não-circunscrição a pensadores somente da área de educação superior.”(Morosini, 2001, p. 30)

Assim, a produção de conhecimentos sobre educação superior consolidou-se e possibilita novas formas de interpretação dessa realidade, seja em programas de pós-graduação, seja como subsídios à elaboração de políticas públicas.

A aprendizagem é um processo inerente ao homem e não só condição do capitalismo para que existam trabalhadores. Pressupõe diferenciação, recortes e questionamentos para uma reconstrução original, além dos limites impostos e cria o real enquanto área de experimentação e expansão da subjetividade.

Muitas vezes, uma produção original pressupõe o significado de uma mudança qualitativa fazendo com que o desenvolvimento humano ingresse em nova fase, se realizando como parte de um processo anterior. Cada indivíduo se apropria dos resultados das atividades das gerações passadas e sua inserção num dado momento histórico não pode ser visto como um processo de justaposição, evolução (Triviños, 1992), mas como uma necessidade do seu próprio processo de formação. O processo de apropriação de conhecimentos resultante das atividades das gerações anteriores é o que se considera reprodução do conhecimento. O processo de produção deveria, então, exigir a possibilidade (entendida como liberdade) de ir além desses limites e modificar-se e modificar o real.

Para Foucault (1979), o processo de subjetivação envolve as práticas sociais que constituem o indivíduo moderno que se desenvolvem no campo histórico, político e social com forças que congregam em si saberes e poderes, influenciando o sujeito em sua inserção no mundo. As relações de forças são caracterizadas muito mais pela produção do que pela repressão ou reprodução. Um processo de subjetivação acontece no plano da prática social inserindo o indivíduo como agente de disseminação.

A tentativa de desvincular objetividade e subjetividade deixou em evidência a parte escura da ciência, pois mostrou uma irresponsabilidade generalizada no meio intelectual. A subjetividade permaneceu reservada à Filosofia ou à poesia e a objetividade reservada à ciência. A ciência, é certo, desenvolveu formas de conhecer eficientes, mas não conseguiu conhecer a si mesma com os métodos de que dispõe atualmente. Simplesmente, a ciência eliminou o sujeito do conhecimento.

Além disso, uma intenção boa e pura não garante sua eficácia, pois a partir do desencadeamento de uma ação não se pode prever um resultado final preestabelecido, pois, diante das variáveis próprias da sociedade, o controle foge das mãos. Marx e Engels (1989) diziam que “os homens não sabem nem o que são, nem o que fazem”.

Tragtemberg (1989) dizia que fazemos “teses e não ciência”. Segundo Eco (1993), o termo científico tem que responder aos requisitos de um estudo que “debruça-se sobre um objeto reconhecível e definido de tal maneira que seja reconhecível igualmente pelos outros; dizer do objeto algo que ainda não foi dito ou rever sob uma ótica diferente o que já se disse; deve ser útil aos demais; deve fornecer elementos para a verificação e a contestação das hipóteses apresentadas e, portanto, para uma continuidade pública”. Morin (1998) afirma que “o investigador é irresponsável por princípio e por profissão”. Entrega-se às opiniões e convicções bem fundamentadas em teses e trilha caminhos científicos na busca de verdades que não existem nem fora da ciência nem na própria ciência e quando isso acontece troca-se o pensar científico pelo pensar do militante fugindo de sua responsabilidade intrínseca de intelectual.

Tornou-se impossível pensar o científico que só pode ser alcançado, agora, com alta e abstrata formalização. Pensar cientificamente alguns conceitos é tarefa árdua, pois alguns deles tais como: homem, sociedade, educação, indivíduo, já foram eliminados. O físico Jacob Bronowsky que produziu a bomba jogada em Hiroshima é protagonista de um questionamento pioneiro e exemplar em relação à responsabilidade dos cientistas quanto ao uso dos conhecimentos que ajudam a gerar.

A produção considerada científica, acumulada e justaposta já não leva a uma transformação de significados e da função desse saber, pois tudo que se produz pode ser trocado, armazenado e utilizado por agentes anônimos e para promoção social.

Ao discorrer sobre o surgimento da universidade atrelado à nova concepção sobre a atividade pensar – ensinar. Bartholo Jr. e Campos (2001), demonstram como nela não estava ausente a discussão sobre os aspectos éticos.

O ser humano não é um receptor passivo, mas um ativo produtor de conhecimentos. Porém, a realidade e o conhecimento que constituem essa produção sempre resultam das estruturas mentais que o ser humano constrói durante sua existência. Essas estruturas, representações que as pessoas constroem por si mesmas, funciona como uma necessidade cognitiva indispensável para manter a consciência humana para pensar, raciocinar, saber, conhecer, planejar, decidir e não ficar angustiado com tanta complexidade e variação ao seu redor. Uma representação é uma relação que se mantém enquanto todo o restante do mundo muda. Assim, surgem os paradigmas: a experiência cognitiva de cada pessoa é formada e definida pelos esquemas de ação de que dispõe e esses esquemas se perpetuam se forem tendo êxito na preservação do equilíbrio da pessoa. Se deixam de ter êxito para conseguir esse objetivo, esses esquemas se modificam através da acomodação.

Da mesma forma como ocorre com as pessoas, também as instituições desenvolvem e mantêm seus paradigmas através das pessoas que nelas trabalham; pessoas que tomam as decisões principais e mantêm o poder. Na realidade, as instituições materializam os paradigmas através de medidas disciplinares e formas de coerção social (Foucault, 1979). Assim, as instituições funcionam através de paradigmas que definem sua cultura organizacional. A mudança na cultura organizacional é quase sempre uma mudança de paradigmas.

Os paradigmas definem o funcionamento das instituições, eles determinam a própria identidade da unidade, as características de suas filosofias, de sua cultura organizacional, de seus produtos e serviços e a maneira como as pessoas nelas se comportam. Portanto, mudar a cultura e a estrutura da instituição significa necessariamente mudar paradigmas ultrapassados. Mudar serviços e produtos impõem a revisão de certos paradigmas e mudança implica na passagem de um estado para outro. É a transição de uma situação para outra situação

diferente. Mudança representa transformações, perturbações, interrupções, fraturas. A mudança está em toda parte, no tempo e no espaço. Se aceita-se a ciência, como aquela praticada por uma comunidade que se atém a um paradigma que reflete soluções exemplares (dogma), a crítica não aparece. A mudança no caráter da ciência, que fundamenta os avanços tecnológicos, o progresso e, diante das transformações produtivas, promove um intenso debate sobre os riscos que corre a humanidade, recomendando-se uma revisão dos paradigmas que movem a busca do progresso. (Bursztyn, 2001)

Se aceita-se o conjunto das tendências expressas pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), pode-se concluir que almeja-se uma educação crítica, cidadã.

Toda mudança implica algo diferente. Ela rompe com o estado de equilíbrio alcançado na situação anterior e o substitui por um estado de provisoriedade, de tensão, de incômodo.

Segundo Morin (1998), não se tem resposta científica para definir “ciência”. Segundo ele, científico “é aquilo que é reconhecido como tal pela maioria dos científicos” e a dificuldade de se conhecer a ciência cresce tanto quanto o caráter desse conhecimento.

Para Sagan (1996), o apelo a uma pseudociência é uma tendência global:

“A pseudociência fala às necessidades emocionais poderosas que a ciência freqüentemente deixa de satisfazer. Nutre as fantasias sobre poderes pessoais que não temos e desejamos ter (como aqueles atribuídos aos super-heróis das histórias em quadrinhos modernas e, no passado, aos deuses). Em algumas de suas manifestações, oferece satisfação para a fome espiritual, curas para as doenças, promessas de que a morte não é o fim. Renova nossa confiança na centralidade e importância cósmica do homem.” (Sagan, 1996.p. 29)

Uma distinção básica entre a pseudociência e a ciência consiste em que, a segunda prospera com seus erros, as hipóteses são formuladas de modo a poderem ser refutadas; enquanto na primeira, as hipóteses são formuladas a se tornar invulneráveis a qualquer experimentos que ofereça uma perspectiva de

refutação. Ou seja, a ciência sabe avaliar com mais perspicácia as imperfeições e a falibilidade humanas do que a pseudociência. (Sagan, 1996)

“A ciência é mais do que um corpo de conhecimento, é um modo de pensar.” (Sagan, 1996) Está longe de ser um instrumento perfeito de conhecimento, mas ainda é o melhor instrumento para compreender como o mundo é na realidade. Mas ensina, também, que o máximo que podemos esperar é um aperfeiçoamento sucessivo do entendimento, um aprendizado por meio dos erros. Assim, para Sagan, a ciência é o melhor instrumento para solucionar os problemas atuais.

Segundo Filho (2001) entre a ciência dogmática e aderente ao paradigma dominante e a revolucionária e crítica, há um conflito, mas argumenta que as atitudes extremistas não auxiliam na luta por um mundo sustentável e justo.

“Embora o conhecimento científico elimine de si mesmo toda a competência ética, a práxis de investigador suscita ou implica uma ética própria. Não se trata unicamente de uma moral exterior que a instituição impõe aos seus empregados, trata-se de mais do que uma consciência profissional inerente a toda a profissionalização, trata-se de uma ética própria do conhecimento, que anima todo o investigador que não se considera como um simples funcionário. É o imperativo: conhecer por conhecer. O imperativo de conhecer deve triunfar, para o conhecimento, sobre todos os interditos e tabus que o limitam.”(Morin, 1998.p 94)

E finaliza o autor:

Aqui está, portanto, um problema de contradição de valores e eu creio que os verdadeiros problemas éticos são conflitos entre imperativos. Da mesma forma que há, doravante, um conflito entre o imperativo do conhecimento pelo conhecimento, que é o da ciência, e o imperativo de salvaguardar a humanidade e a dignidade do homem. Estamos, pois, no momento de um conflito de imperativos e creio que os *comités* bio-éticos que existem atualmente constituem uma sede própria para que esses conflitos se expressem.”(Morin, 1998, p. 102)

As universidades também sofrem pressões internas e externas que podem provocar mudanças. Na área interna, novos objetivos educacionais, novas políticas educacionais, diferentes tecnologias, aquisição de novos equipamentos e sistemas, novos métodos e processos de produção, novos produtos

e serviços e outros, dependendo das necessidades específicas de cada uma delas e representam saltos nos resultados e provocam mudanças em muitos departamentos ou em toda a instituição. Na área externa, satisfazer os considerados anseios da sociedade, atender adequadamente a demanda e ser bem sucedida naquilo que faz para merecer os recursos financeiros de que necessita.

Como cada mudança exige um trabalho profundo naquele que busca ser um agente de transformação, assusta muito os que não encontram em si mesmos a capacidade de mudar internamente. Se fosse só uma questão de treinamento e cursos, o salto seria fácil. A verdade é que os dois estados, o antes e o depois, estão fundamentados nos valores dos indivíduos que compõem o sistema.

É o que ocorre com as universidades hoje. Na ânsia de alçar o índice de desempenho excelente, travam também dentro da educação, a alta competitividade. E para isso, muitas delas têm desempenhado o papel de verdadeiras empresas que demandam por níveis mais avançados de habilidades para operar num contexto que vai se diversificando numa velocidade enorme. Espera-se que as pessoas pensem, criem, inovem e contribuam.

Na produção do conhecimento este impacto é fundamental em termos de qualidade e necessidade. Para que uma universidade, dedicada à pesquisa, consiga atingir satisfatoriamente seus objetivos precisa de recursos que muitas vezes são fornecidos pelas agências internacionais não governamentais que lhes impõem sua própria política que pode ir de encontro com suas metas. A instituição se vê sobrecarregada tanto no que se refere à forte separação entre produção e disseminação de conhecimentos como na execução dos planos verticalizados impostos, de certa maneira, pelas agências financiadoras (Coraggio, 2000). Um ponto é preciso deixar bem claro: uma agência financeira, pela lógica capitalista, tem significativamente o viés economicista em suas propostas introduzindo elementos discriminatórios na política da instituição comprometendo os objetivos, cujos princípios são permeados pelo alcance da qualidade.

Nesse aspecto, faz sentido financiar aquelas pesquisas que são de interesse social, mas que permaneçam sob controle. O controle da própria pesquisa fica explicitamente visível através da caracterização pela quantidade de variações e admissão de tolerâncias previamente estabelecidas. Daí, a inevitável margem de defeitos e a necessidade de um posterior controle de qualidade. O controle de qualidade, normalmente, é a seleção de artigos, livros e outro material que as editoras insistem em editar a título de satisfazer apenas os assuntos que julgam ser de interesse de uma classe; exatamente aquela que quer manter o controle da produção sob suspeita. A partir do controle que se emprega para regular o mercado editorial obtém-se dois resultados: se por um lado ele desvaloriza o trabalho de pesquisadores qualificados ditando as regras da publicação e do que pode ser editado; por outro, controla o mercado de consumo regulando o que pode ser lido e aprendido.

Além disso, a produção do conhecimento deve ser feita visando a continuidade e a permanência do processo a longo prazo. Um exemplo disso, são os grupos de estudos, pesquisas desenvolvidas por equipes, e outros trabalhos do gênero. Deve ter uma metodologia especializada, desenvolvida para cada estágio do processo, numa seqüência lógica, e o trabalho deve ser rigidamente controlado de forma sistemática e sob rígida supervisão. As tarefas são permanentes, os métodos sempre os mesmos, como se fossem perfeitos e não necessitassem de melhorias ou ajustamentos. Inverte-se totalmente as situações. A lógica é um atributo do pensamento, não do método. A lógica se manifesta no aprender a pensar, aprender a encontrar as idéias e a concatená-las, pois não se pode transmitir o que a mente não criou. É preciso disciplinar o raciocínio, estimular-lhe o espírito de observação dos fenômenos e ensiná-lo a criar ou prover idéias: ensinar a pensar com lógica. Pela análise e classificação dessas idéias, o método vai se delineando, e ele será um caminho para se saber não apenas o que dizer mas também como fazer. (Popper, 1980)

Práticas que se prendem apenas à aplicação correta de um método, desumanizam a pesquisa, alienam as pessoas e criam uma relação adversa

e difícil entre os objetivos do trabalho desenvolvido e o pesquisador (Feyerabend, 1968). O pesquisador se contenta em escrever frases sem maior significação, conceituar a pesquisa, descrever os estudos e movimentos, contidos em manuais definitivos que estabelecem como se deve apresentar um relatório, como apresentar uma bibliografia e outros meios que são ferramentas estéticas do pesquisador (Bachelard, 1972). A inversão se concretiza: troca-se os meios pelos fins. Ademais, toda essa rotina e rigidez torna-se elemento de exclusão e elitização. A aplicabilidade de um método se torna fundamental numa pesquisa em detrimento da criatividade e racionalidade do pensamento, das idéias originais; como poucos dominam a aplicação das regras e normas convencionais são excluídos da produção do saber promovendo automaticamente a elitização da pesquisa.

Pode-se medir a eficácia de uma universidade através de critérios econômicos. Cita-se essa idéia no presente estudo a título de ilustração, mas a idéia pertinente não se refere a ela. Antes, é utilizada como um exemplo a ser refutado. A eficiência é medida pela quantidade de recursos utilizados para fazer uma unidade de produção, isto é, a eficiência aumenta à medida que os custos e os recursos utilizados decrescem. Economicamente falando, a eficiência implica em racionalidade, isto é, uma instituição é racional se os meios mais eficientes são escolhidos para alcançar os objetivos desejados. No entanto, são levados em consideração os objetivos institucionais e não os objetivos individuais dos participantes ou educacionais.

Uma ação ou um procedimento é racional se é consistente com o alcance dos objetivos que se pretende atingir ou se ajusta a presunções, axiomas ou premissas previamente aceitas e estabelecidas pela universidade. Para que haja racionalidade, os meios, os procedimentos, métodos e processos devem ser coerentes com o alcance dos objetivos desejados.

De um modo geral, a universidade procura satisfazer simultaneamente problemas relacionados com sua racionalidade econômica,

política, social, legal e outras mais. Contudo, muitas vezes o atendimento de um desses aspectos pode prejudicar a satisfação dos demais.

Se considerar-se cada instituição de nível superior, sob o ponto de vista da eficiência, pode-se notar claramente como o aspecto econômico está implícito ou explicitamente envolvido pelos arremates das políticas das organizações. O projeto capitalista pós-industrial envolve a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. Esse processo faz com que noções de igualdade e justiça social recuem no espaço da discussão pública e cedam lugar às noções redefinidas de produtividade, eficiência, qualidade, colocadas como condição de acesso a uma suposta modernidade. Segundo Silva (1994), a educação deixa de ser definida como um espaço político de discussão (esfera política) e passa a ser redefinida como um bem de consumo (esfera econômica), no qual estudantes e docentes figuram como consumidores individuais e isolados em busca de seus direitos de consumidores.

Eficácia é uma medida normativa do alcance dos resultados, enquanto eficiência é uma medida normativa da utilização dos recursos nesses processos. Em termos econômicos, a eficácia de uma instituição se refere a sua capacidade de satisfazer uma necessidade da sociedade através do suprimento de seus produtos, enquanto a eficiência é uma relação entre custos e benefícios. Assim, a eficiência está voltada para a melhor maneira (*the best way*) pela qual as coisas devem ser feitas ou executadas (métodos), a fim de que os recursos sejam aplicados da forma mais racional possível. Contudo, nem sempre a eficácia e a eficiência caminham juntas. Uma instituição pode ser eficiente em suas operações e pode não ser eficaz, ou vice-versa.

Analogamente, a produção do saber se insere mais ou menos nesse quadro. Todas essas referências são sentidas na universidade e elas sentem a necessidade de se voltarem mais eficazmente para resultados, principalmente por causa da competitividade.



Conforme o culto da eficácia, não se considera a Ciência de dados qualitativos. A aceitação servil do utilitarismo e do culto da eficiência, típica do mundo da técnica, da fragmentação da ciência e da rejeição da dialética, da recusa de incluir fenômenos no âmbito de suas preocupações profissionais, tudo isso constitui para o pesquisador a mais evidente premissa da aceitação da função parcelar que deverá preencher. Com bem demonstra Bartholo Jr. (2001), as universidades doravante podem se tornar “fábricas que reproduzem o exato tipo de *Know-how* necessitado pela civilização tecnológica”.

O mais grave é o custo que isso tudo acarreta para o pesquisador, pois causa-lhe frustração quase crônica que nasce da incompetência e do fracasso, ressentidos como sinais de fraco valor pessoal; tensão nervosa provocada pela tensão do trabalho e da competição, tensão que causa neuroses e distúrbios cardíacos e circulatórios, renúncia a uma boa parte do tempo livre e às atividades políticas e culturais, desvalorização dos outros domínios de realização pessoal acarretando o empobrecimento não só da vida cultural e política, mas também da vida familiar e das relações com os outros, pressão pela demanda de novos conhecimentos que acabam culminando no *stress* e angústia. (Dejours, 1988)

Como se isso não bastasse, o peso da responsabilidade como intelectual frente a sociedade vem questionar o uso que se faz da própria ciência no atual contexto mundial. Trata-se da ética própria do conhecimento que orienta todo pesquisador: o conhecer e o uso que se faz dos novos conhecimentos.

Os novos conhecimentos estão deslocando a própria concepção de homem. O novo saber científico passa a ser utilizado de acordo com os interesses do mercado, provocando uma irresponsabilidade generalizada. (Morin, 1998) A economia já não precisa da noção de homem, a biogenética também não. Essa idéia está sendo eliminada. O trabalho de um intelectual não consiste em modelar a vontade dos demais, mas sim em interrogar de novo as evidências e os postulados, questionar os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissolver as familiaridades admitidas, retomar a medida das regras e das

instituições a partir da problematização (na qual ele exerce sua função de intelectual) e isso através das análises que conduzem aos terrenos que lhe são próprios.

Se por um lado, a ciência quer descartar o projeto humanista de tornar o mundo mais “humano”, por outro, parece depender precisamente dessa idéia de humano para gerar o choque, o terror e a indignação que tão bem ilustra.

Até o momento, procurou-se investigar e questionar a realidade das universidades através dos conflitos que a permeiam. A instituição, como se viu, é criação humana e se seus conhecimentos são produzidos para manter seu equilíbrio, como, então, a produção age como elemento normatizador das relações sociais na universidade?

4 – A PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS

Muitos autores de renome aceitam a importância e reverenciam o conhecimento como peça chave no fortalecimento e inserção da universidade no contexto social. No entanto, não se têm detido um olhar mais profundo sobre o que pensam sobre o assunto os alunos que participam do processo do conhecimento, ora como sujeito, ora como objeto de estudo.

O enfoque do presente trabalho recai no aluno, mais precisamente da graduação, como sujeito, isto é, como produtor de conhecimento. Para tanto, foram selecionados os alunos do último ano do curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília, no ano de 2001.

A seleção de sujeitos para o desenvolvimento da pesquisa restringiu-se à área de educação. Primeiro porque a produção de conhecimentos na área educacional pode ser considerada uma das mais difíceis dos gêneros por causa de suas características, implicações e variáveis, e, segundo, porque é uma área de fácil acesso, pelo número de alunos e professores que reúne e, terceiro, por ser o pesquisador um educador, o vínculo que se estabelece com a problemática e com os participantes é deveras pertinente.

Inicialmente, pode-se considerar que tanto professores como alunos sejam os produtores de conhecimento visto que o ser humano é, por natureza, um investigador e isso pressupõe que o fim educacional da instituição, no caso a UNESP-Campus de Marília, seja tanto a formação humana quanto a profissional na área de humanas.

A pesquisa foi realizada num espaço privilegiado, um curso que obtém conceito “A” no “Provão”, oferecido por uma instituição de elevado prestígio social e também porque o curso denota um alto índice de aprovações nos concursos de ingresso no magistério, no ensino fundamental do Município e do Estado de São Paulo.

A escolha dos sujeitos está relacionada com o objeto de estudo dessa pesquisa, a produção do conhecimento na universidade pelos alunos da graduação, e que passa, necessariamente, pela experiência acadêmica. Assim, os alunos do último ano foram os sujeitos escolhidos, pois podem atestar uma experiência acadêmica vinculada com a produção do saber.

Com o objetivo de oferecer uma liberdade maior de expressão, preferiu-se resguardar as identidades dos participantes não solicitando a sua identificação no ato de preenchimento dos questionários.

O pré-teste foi realizado com 6 ex-alunos da unidade sendo corrigidos os erros, as dúvidas e as perguntas que pudessem dar margem a contradições e mal entendimento do enunciado.

A realização de uma pesquisa bibliográfica foi desenvolvida junto à biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, dos livros, revistas científicas, artigos, teses e jornais acerca da produção do saber e sobre a universidade, mais especificamente da graduação. Contamos também com os dispositivos legais que a própria instituição gentilmente nos forneceu.

O questionário foi construído com o objetivo de coletar informações dos sujeitos acerca de sua trajetória acadêmica na graduação e sua produção científica e, mais precisamente, elementos indispensáveis à clareza, à precisão e à objetividade da exposição ou explanação das idéias ou da simples informação.

A experiência acadêmica consolida-se mediante idéias e representações que se desdobram em muitas outras. Produzir conhecimentos envolve operações mentais e só pode produzir o sujeito que seleciona, ordena e associa impressões e idéias advindas da observação, análise e reflexão dos fatos. Assim, durante a construção do questionário, houve uma tentativa de capturar a maneira como os participantes encaram as questões que estão sendo colocadas.

Não houve uma preocupação em buscar evidências que comprovassem hipóteses definidas antes do início do estudo. As questões foram

delineadas a partir do exame da literatura pertinente, do contato com pessoas ligadas ao fenômeno estudado e derivadas das especulações baseadas na experiência pessoal dos pesquisadores.

A escolha pelo questionário, como instrumento de coleta de dados, foi providente devido à distância que permite ao investigador manter com seus participantes e, também, pela facilidade da análise de conteúdos que poderia ser realizada posteriormente aproveitando a escrita como objeto de estudo e investigação. A coleta de dados, através do questionário, foi realizado na Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, em maio de 2001 quando foram distribuídos em sala de aula 40 (quarenta) questionários. Destes, somente 11 (onze) foram resgatados preenchidos. Em agosto do mesmo ano, houve um retorno do pesquisador à Faculdade onde foram distribuídos mais 25 (vinte e cinco) questionários, que não retornaram. Diante do não preenchimento do mesmo, pois esperávamos uma amostra maior, resolveu-se investigar o por que da situação através de entrevistas coletadas com 6 (seis) alunos da sala sobre o instrumento de coleta de dados.

As justificativas foram as seguintes:

- falta de tempo;
- esquecimento;
- e, principalmente, falta de embasamento teórico para respondê-lo.

Esta última justificativa está diretamente relacionada com a primeira, pois cinco dos participantes disseram que para responder ao questionário seria necessário ter tempo para pesquisar sobre o assunto, uma vez que o mesmo “exigia” que o participante “deveria” ter conhecimento sobre o assunto para não falar “besteira”.

A partir da exposição acima, procurou-se realizar a investigação focalizada ou análise e interpretação sistemática dos dados obtidos. A elaboração de um novo questionário que pudesse ser mais claro e que evidenciasse mais os

objetivos da pesquisa foi descartado, pois trata-se de uma amostra que está em vias de término de curso, cujo objeto de trabalho é o tema abordado e, por conseguinte, instrumento necessário para sua prática profissional em que onde a sua atuação o coloca como produto e produtor simultaneamente.

A transcrição das falas do questionário para a análise de conteúdos foi redigida da mesma maneira como constam do original: as abreviações, erros gramaticais e ortográficos, falta de sentido e outros foram mantidos assim como se apresentaram no documento entregue.

A partir dos questionários obtidos procedeu-se a análise de conteúdos explicitada no próximo capítulo. Para realizar a análise e interpretação dos dados buscou-se realizar a análise do discurso, detectar as indecisões, as angústias, as diversas maneiras de se compreender o fenômeno em questão, assim como, sua capacidade de explicitar seu pensamento. Até o momento a análise tem se mostrado deveras frutífera, porque vários pontos de dificuldades e incoerências já foram detectados e colocados em questão e que estão sendo evidenciados no próximo capítulo.

Se os alunos produzem ou reproduzem os conhecimentos não é o fundamental. Fundamental é buscar as práticas (o real e o concreto), analisá-las em sua aparência e profundidade, para estabelecer a “coisa em si”, que se define e se justifica existencialmente na prática social. (Kosik, 1976)

O roteiro de investigação é o mesmo de qualquer investigação. Isto é existe uma escolha de um problema, uma coleta e análise de informação. Mas, não seguiu a mesma rota da realização de uma investigação quantitativa. As hipóteses não foram levantadas a priori, como metas previamente estabelecidas. As hipóteses surgidas, muitas vezes, foram colocadas de lado e surgiram outras devido ao achado de novas informações, que solicitaram encontrar novos caminhos.

Apesar de se iniciar um trabalho com uma revisão aprofundada da literatura em torno do tema, a maior parte, deste trabalho, se realizou no

processo de desenvolvimento do estudo. A necessidade das teorias subjacentes a ele surgiram em face das interrogativas que se apresentaram.

Assim, a fundamentação teórica não existe como um capítulo separado. Ela serve para apoiar, se é possível, as idéias que foram surgindo durante a investigação.

Não foi uma preocupação deste estudo fixar a amostra. A representatividade do grupo dos sujeitos foi estabelecida por aqueles que optaram responder ao questionário. E, ao invés da aleatoriedade, decidiu-se intencionalmente, considerando uma série de condições (recusa dos alunos em responder ao questionário, opiniões contrárias à sua realização, etc.), o tamanho da amostra.

Outra característica deste estudo consiste na elaboração do processo investigativo, colocou-se as idéias enfatizadas, deixando de realizar, posteriormente, um apanhado representando os conceitos atingidos.

Como a participação do sujeito é um dos elementos fundamentais, o questionário aberto foi uma opção de instrumento de coleta de dados, que mostrou-se decisivo para se estudar o processo no qual se está interessado.

As perguntas foram elaboradas com o objetivo de determinar as razões imediatas ou mediatas do fenômeno (perguntas de natureza explicativa imediatas, avaliativas e categoriais). O Método de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), portanto, se fez necessário, uma vez que a mensagem escrita (questionários) são mais estáveis e constituem material objetivo ao qual pode-se voltar todas as vezes que se desejar.

A interação dos materiais (respostas dos questionários), neste tipo de trabalho, não deteve sua atenção exclusivamente no conteúdo dos documentos. Precisou-se realizar a análise atrelando as variáveis da vida social, como suas formações históricas na sociedade.

Segundo Bardin (1977), a descrição do conteúdo permite obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. O enfoque quantitativo pode ser considerado, mas no presente estudo, o que interessou foi a análise de conteúdo nas mensagens escritas.

5 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS MENSAGENS

Diante das respostas dos participantes, uma lacuna mostra-se evidente, pois o curso de Pedagogia forma profissionais na área da Educação, num contexto que caracteriza-se pela responsabilidade na formação de um cidadão crítico, sujeito de seu conhecimento, capaz de lidar com resoluções de problemas imediatos, pois sua atuação envolve a escola, seja ela de ensino fundamental, básico ou superior. Rogers menciona uma experiência em que seu professor comparava o conhecimento dos fatos a munições... “Não sejam um vagão de munições; sejam uma espingarda!”. Julgo que a maior partes dos educadores partilhariam da opinião de que o conhecimento existe principalmente para ser utilizado.” (Rogers, 1982, p.259)

E aos alunos... “A hipótese sobre a qual isso se fundamentará é a de que os estudantes que estão em contato real com problemas da vida procuram aprender, desejam crescer e descobrir, esperam dominar e querem criar.” (Rogers, 1982, p.268)

A grande questão é que esses profissionais têm como objeto, em sua atuação, o conhecimento. Um conhecimento que não sabem definir, que confunde-se com informação e/ou aprendizagem, que não é produto, que é fragmentado, que se baseia no senso comum, que não contém bases científicas que possibilitem uma interferência efetiva e concreta e que, conseqüentemente, não pode provocar mudanças tão esperadas pela sociedade. Isso fica evidente quando a maioria dos participantes se recusaram a responder o questionário alegando ser necessário pesquisar para ter uma opinião sobre o assunto para não dizer “besteira”.

Botomé (1988) enfatiza que sem conhecimento de certa amplitude e profundidade poderá ser mantida a inércia da origem da profissão com apenas a realização de estudos técnicos. (pesquisas aplicadas, tecnologias de avaliação, etc.) aprimorando o que já se faz sem mudar ou ampliar o que vem

sendo feito. Uma técnica é um processo descoberto e adquirido individualmente e perpetuado socialmente, de fazer uma coisa e a ciência é uma maneira de proceder para compreender, como se faz uma coisa de forma a fazê-la melhor e com intencionalidade (Sagan, 1996). Aqueles que responderam o questionário, se sentiram mais aptos e ofereceram as seguintes respostas quando questionados sobre o que entendem por produção de conhecimento:

(Sujeito 1) _ “O conhecimento se adquire no **senso comum, na vida acadêmica**, nas relações interpessoais, na vivência, e enfim, produzir o conhecimento é (grifo nosso) **modificar a sociedade**. Não tem sentido adquirir conhecimento e não acompanhar o movimento social e as transformações decorrentes. Trata-se de **um acordo ético de cada área** (grifo nosso), o compromisso social efetivo.”

(Sujeito 2) _ “Produção de conhecimento é o conjunto de idéias, e conceitos formados pelas pessoas, de maneira **que tudo que ela sabe junte-se e forme um pensamento** (grifo nosso), tendo ele base teórica e prática.”

(Sujeito 3) _ “É a **soma do conhecimento adquirido** (grifo nosso) que faz com que articulemos novos conhecimentos, isto é, conhecimento prévio mais conhecimentos, articulados, produzindo novos.”

(Sujeito 4) _ “Depois de muito ler, ver os vários pontos de vista de diversos estudiosos, se a pessoa **conseguir colocar na prática o que aprendeu na teoria e além disso desenvolver outros métodos para a resolução de seu problema** (grifo nosso), então ela conseguiu produzir algum conhecimento.”

(Sujeito 5) _ “Produção de conhecimento seria qdo **conseguimos absorver o que temos estudado e/ou vivido e, com base nestes, produzirmos algo (trabalho, livro, tese etc) p/ ser lido, estudado etc.** (grifo nosso).”

(Sujeito 6) _ “A meu ver, produzir conhecimento é **acrescentar algo novo** (grifo nosso) sobre o que já existe, a partir de projetos, trabalhos...”

(Sujeito 7) _ “Produção de conhecimento, para mim, é **quando através do trabalho acadêmico (pesquisa), novos conhecimentos são incorporados aos conhecimentos já existentes** (grifo nosso).”

(Sujeito 8) _ “É a construção de algum tipo de obra que se possa **relatar ou registrar, auxiliado por buscas que respaldarão tais construções e que farão com que construamos nossas, hipóteses, levantamento de dúvidas, ou seja, problematização** (grifo nosso).”

(Sujeito 9) _ “Através da **apropriação do conhecimento historicamente construído um indivíduo poderá produzir**

conhecimento trazendo inovações à algo já existente. Por exemplo ao mudar uma teoria, ou descobrir algo inédito (grifo nosso).”

(Sujeito 10) _ Quando você produz algo novo, algo que você adquiri (grifo nosso).

(Sujeito 11) _ “Criar, inventar, produzir mesmo no sentido literal da palavra (grifo nosso).”

Quando se fala em produção de conhecimento, o objeto de estudo é a pesquisa e não a informação adquirida através da escolarização ou de métodos que se utiliza para chegar a um resultado final, pois são vários. Praticamente, quase todos os participantes fizeram menção à aquisição de conhecimentos ou aos meios pelos quais ela se dá. Na pesquisa, a forma como o indivíduo capta a realidade é fundamental: pode ser a sua representação, aquela que se lhe apresenta de imediato; o seu conceito, a definição do objeto; assim como a maneira dialógica entre o seu conceito e todas as suas representações verificadas na prática. E o conceito que os participantes evidenciaram, no questionário, em relação à produção do conhecimento, na graduação, caracteriza-se pela representação ou pela forma conceitual.

A produção do conhecimento não deve ser interpretada como aprendizagem de material significativo. A aprendizagem é caracterizada pela proposição apresentada ao indivíduo na sua forma final ou próxima desta. O indivíduo utiliza o conjunto de idéias que possui para relacionar o material a sua estrutura cognitiva e gerar novos conhecimentos. Envolve muita atividade mental, mas não do tipo que caracteriza a descoberta. Deriva de um processo ativo em que o exame inicial relacional, reconciliação entre a nova idéia e idéias semelhantes inseridas na estrutura cognitiva, reorganizando ou sintetizando o conhecimento de que dispõe. Assimilação é a relação que o novo conhecimento estabelece com a idéia já estabelecida na estrutura cognitiva. Na aprendizagem pode-se conceber três fases: a aprendizagem, retenção e reprodução. Quanto mais clara, estável e com maior poder explicativo, melhor a qualidade da aprendizagem. (Ausubel, 1980)

O questionário é experienciado pelos alunos como uma pergunta que sucinta uma resposta ao interlocutor e essa resposta muitas vezes são esclarecidas com descrições e ilustrações (sujeitos 5, 6, 7, 8, 9), com tentativas de definições cujas palavras utilizadas são vagas (sujeitos 6, 10, 11), poucas argumentações ou dificuldade para argumentar (sujeitos 1, 2, 3, 4), muito sentimento de perda, pois não conseguem traduzir corretamente com palavras a expressão do pensamento, impotência, evasão (de um modo geral, todos demonstram uma incompletude em suas respostas), redundâncias, conflitos e contradições e um forte sentimento de insatisfação (sujeitos 1, 3, 5, 8, 10, 11).

Outras falas que apareceram durante o questionário revelam essa insatisfação e sentimento de perda quando perguntados sobre se haviam produzido algum conhecimento e como havia sido essa experiência:

(Sujeito 11) _ “...é muito difícil vc acrescentar algo, pois dá a impressão q. não está certo. Muitas vezes acomodamos somente p/ conseguir “nota”(grifo do autor)”

(Sujeito 9) _ “Na minha prática acho que acabarei assumindo uma postura conformada.”

(Sujeito 7) _ “...mas há pouco incentivo para que se acrescente algo a ele.

_ ...e a produção inovadora é um pouco estimulada. Acredito que isso ocorra, pois, é mais fácil transmitir um conhecimento já existente e que vem sendo passado ao longo dos anos do que produzir algo no (Dá mais trabalho).”

(Sujeito 8) _ “...pois os orientandos são mais “cobaias”(grifo do autor).”

(Sujeito 10) _ “...não chega a produzir conhecimentos mas sim reproduzi-los e no máximo analisá-los e criticá-los.”

Ao observar o conteúdo das respostas dos sujeitos, através da análise dos conceitos fundamentais que o informam, é sua direção filosófica: ela é positivista. Para chegar a essa conclusão geral deve-se antes compreender o sentido de uma série de idéias específicas que estão permeando o texto.

Quando interrogados sobre o que se entende por produção de conhecimentos, os sujeitos descrevem sua trajetória: “senso comum e vida

acadêmica”, “conjunto de idéias e conceitos formados”, “pontos de vistas de diversos autores”; que são “somados”, “absolvidos”, “incorporados”, “acrescidos”, “apropriados” e “respaldados” por teorias “resultando em” “algo que você adquirir” e que “coloca na prática”.

Frente ao problema da possibilidade do conhecimento humano, a explicação dos fatos resume-se na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais. Nestas idéias cartesianas, a explicação do fenômeno resulta que para ligar os fatos existe a necessidade de uma teoria. Ademais, os próprios sujeitos que se recusaram a responder o questionário, já evidenciavam essa necessidade. Os conhecimentos reais repousam sobre fatos observados, faz-se evidente o uso de uma teoria.

O exercício das funções intelectuais requer uma combinação de estabilidade e atividade donde resultam as necessidades simultâneas de ordem e progresso ou de ligação e extensão.

É necessário uma observação importante: modelo de pensar educação ainda pertence ao mundo lógico. Entre as premissas da lógica cartesiana que orientam os modelos educacionais em aplicação se encontram:

- a) Aquisição de conhecimentos numa seqüência lógica de conteúdos. Uso de métodos únicos e conteúdos apropriados para a idade e o estágio de aprendizagem. O professor é quem detém a posse do conhecimento e transfere esses conhecimentos dentro de condições que são de seu domínio;
- b) Transmissão de conteúdos como verdades absolutas cuja assimilação deve ser da forma e conforme o entendimento do professor. Em situações de divergências, o professor julga o que é verdade. O currículo é determinado pelo sistema;
- c) A aprendizagem é formal, desenvolvida em ambientes próprios, sob certas condições de controle. A aprendizagem

de conteúdos diferentes do determinado é realizada de maneira informal. O aprender é a atividade de uma parte da vida. E o passado é extremamente importante para a compreensão do presente. A ênfase é dada em matérias históricas e informativas. A lógica é transferida para a análise de fenômenos sociais e psicológicos. A avaliação serve para determinar o grau de retenção dos conteúdos e como critério para a passagem dos conteúdos e como critérios para a passagem ao próximo estágio.

- d) Os métodos de aferição restritos à comparação com padrões ou através de julgamentos.

Um dos maiores obstáculos para que os alunos possam distinguir entre aprendizagem e conhecimento é a predisposição dos mesmos não para aprender, mas sim para a mudança de pensamento, o que requer uma intensa atividade interna e, além disso, depende muito de uma estrutura cognitiva que possibilite relacionar a informação potencialmente significativa a idéias relevantes já estabelecidas na estrutura mental. Há uma grande diferença entre a predisposição para aprender, que consiste em uma motivação intrínseca do aluno, e uma mudança na forma de pensar, que requer muito mais do aluno, pois trata-se de derrubar as hipóteses já estabelecidas na estrutura cognitiva devido a fatores de ordem negativa do processo de aprendizagem (Giordan & Vecchi, 2000). Pode, também, estar relacionado à formação de conceitos. Essa incapacidade de distinguir aprendizagem de conhecimento demonstra como as informações oferecidas aos alunos tocaram-lhes superficialmente. Na realidade, sabem que existe uma diferença, mas não sabem explicitá-las e concatenar suas idéias, pois a relação permanece frágil.

Eis alguns exemplos dados pelos alunos:

(Sujeito 1) _ “A universi// transmite a informação; o conhecimento se produz na relação c/ a socie//, é um processo dinâmico, construído e a universi// não viabiliza c/ efetivi// essas relações. Adquirir o

conhecimento esta associado c/ transformação social, ética e compromisso social.”

(Sujeito 2) _ “Muitos hão de sair mais produtivos isso significa que são os melhores informados, como também os que são bem informados podem não ter uma produção tão boa, não sendo tão influentes no seu meio social”.

(Sujeito 3) _ “Acho que as duas coisas andam juntas e são bastante visíveis”.

(Sujeito 4) _ “Informação é dados sobre algo ou alguém. Conhecimento é muito mais que informação, pois quando se tem conhecimento se tem tbém consciência adquirida pela experiência. Ter conhecimento é muito importante na prática social, pois é tendo consciência que podemos mudar as coisas”.

(Sujeito 5) _ “A diferença seria que a informação pode vir de diferentes aspectos e nem sempre ser levada em consideração. Ch. Seria algo já produzido e adquirido, o que torna como algo já aprendido e ambos nos fazem produzir mais e melhor”.

(Sujeito 6) _ “Creio que as informações chegam prontas e o conhecimento é produzido. As informações fazem com que meu trabalho seja mais produtivo e isso certamente melhora minha prática.”

(Sujeito 7) _ “Acredito que o conhecimento é algo além da mera informação. (Recebemos informações a todo momento pelos meios de comunicação, já o conhecimento é construído, para ser passado a outras que o incorporarão aos seus). Para ser bem informado cabe a cada um buscar as informações que deseja, bem assim a produção. Ambas dependem do indivíduo”.

(Sujeito 8) _ “A informação por si só perde-se em uma atualidade abarrotada de informações, porém a informação é um ponto de partida para a construção do conhecimento que precisa ser trabalhado”.

(Sujeito 9) _ “O conhecimento envolve a capacidade de o sujeito aplicar o que conhece, ou seja, aplicar suas informações”.

(Sujeito 10) _ “Existe diferença entendendo por informação aquilo que está dentro do senso comum e conhecimento como o estudo científico”.

(Sujeito 11) _ “Acredito q. c/ mais experiência, maior autonomia, poderei produzir algo”.

Nota-se que, segundo o conteúdo do discurso dos alunos, “a universidade transmite a informação”, que “é aquilo que está no senso comum”, que “é dado sobre algo ou alguém”, que “chegam prontas”, que pode vir de diferentes aspectos e nem sempre ser ligados em consideração” e “recebemos a

todo momento pelos meios de comunicação”, que é o “ponto de partida para a construção do conhecimento”, e que” para ser bem informado cabe a cada um buscar as informações que deseja”. “As informações fazem com que o meu trabalho seja mais produtivo e isso certamente melhora minha prática.

Por produção de conhecimento verifica-se de acordo com a análise de conteúdo, que “é produzido”, é “o estudo científico”, “é um processo dinâmico e produzido na relação com a sociedade”, “que está associado com transformação social, ética e compromisso social”; mas que também pode ser “algo já produzido e adquirido, e ambos nos fazem produzir mais e melhor” e “para ser passado os outros que o incorporado aos seus”. Conhecimento envolve a capacidade de o sujeito aplicar o que conhece, ou seja, aplicar suas informações” e “acredita-se que com mais experiência, maior autonomia pode-se produzir algo”.

Através dos materiais evidenciados no parágrafo anterior, a própria fundamentação teórica é negligenciada como informação, pois na construção do conhecimento científico, esta não pode e não deve ser de qualquer origem, isto é, a informação tem que ter sua especificidade. Saviani, quando se refere à democratização do ensino, esclarece que a afirmação da escola tem por base a cultura letrada (monopólio de poucos):

“A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência),bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

A essa altura vocês podem estar afirmando: mas isso é o óbvio. Exatamente, é o óbvio. E como é freqüente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção. E esse esquecimento, essa ocultação, acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização” (Saviani,1994,p. 23).

A informação pode ser considerada potencialmente significativa mais a forma de pensar é que permitem a operacionalidade de uma aprendizagem efetiva. Mas, na formação de conceitos, as relações das coisas ou dos acontecimentos entre si estão mal elucidadas. Nesse caso, a estrutura mental do aluno ainda não consegue manipular as distinções que lhe permitiriam detalhar as ações e os objetivos, reduzir a realidade a seus componentes ou as suas condições. Essa incapacidade é acentuada pela ausência de material verbal que seria necessário para exprimir essas relações ou essas distinções. Por exemplo, expressões do tipo: “produzir algo”, “é uma troca”, “Primordial!” (e não explicita por que), “aquilo que está dentro do senso comum”, “criar, inventar, produzir no sentido literal da palavra”, “aprendi muitas coisas”, “dá a impressão que não está certo”, “cobaias”, “não fique na “mesmice”, entre tantas outras e perguntas sem respostas.

Muitas vezes, contudo, entre o conceito e a coisa em si o sentido não é realmente identificado, e a relação permanece frágil, como é o caso das tentativas de definir alongadas. Segundo Arapiraca (1988):

“o condicionamento é um fato *objetivo*, cuja realidade ninguém contesta, porque é instrumento explicitamente manipulador destinado a obter resultados que, pela sua própria natureza, não estejam à procura do ato criativo individual característico do processo pedagógico de aprender; antes, pelo contrário, estão tentando controlar o comportamento humano através de técnicas pedagógicas implementadas “por objetivos”(grifo do autor) justamente para produzir predeterminados indivíduos, planejados e “educados”(grifo do autor)...utilizada dentro de tais e quais circunstâncias, produzirá tais resultados, desde que não se esteja preocupado com o ato criativo, com a formação ou a real aprendizagem – O homem novo é imprevisível” (Arapiraca.1988, p.24).

Associando-se o condicionamento e a falta de material verbal dos alunos diante da necessidade de tornar explícito o que está incluso em seu pensamento, os alunos encerram um conjunto de expressões em suas produções, como de representações e de julgamentos. No ensino superior, a capacidade de explicitar o pensamento transforma-se em um obstáculo e em um dos motivos que gera, no graduando, um profundo sentimento de impotência e fracasso. Mesmo

que o graduando alcance a aprovação por meio de um certificado de conclusão, ele simplesmente não consegue superar esse sentimento de insatisfação e de estar incompleto. Além do já exposto que pode evidenciar o fato, eis algumas outras falas do questionário:

(Sujeito 2) _ “...precisa se informar, organizar as idéias e saber como tudo o que aprendeu pode ser útil para a aquisição do seu conhecimento.”

(Sujeito 5) _ “...algo já produzido e adquirido, o que torna como algo já aprendido e ambos nos fazem produzir mais e melhor.”

(Sujeito 6) _ “...também ocorre a assimilação do conhecimento. Acredito que isso pode ser considerado uma produção de conhecimento em âmbito pessoal.”

(Sujeito 8) _ “Entendo essa fundamentação como um conhecimento de produções para que aconteça progressos e inovações em novas produções e não fique na “mesmice”(grifo do autor).”

(Sujeito 10) _ “É através da acumulação de conhecimento que se pode criar.”

(Sujeito 7) _ “E... confrontar o referencial teórico com a prática observada, para justificar minha hipótese.”

Se a universidade é um local privilegiado de produção do saber e de seus produtores, o produto não se encontra desvinculado do ato que o produziu. Assim, se os alunos encerram uma qualidade considerável de pseudoconhecimento, torna legítima o processo que a produziu, evidenciando uma prática social que a determina, mesmo que inconscientemente dos sujeitos que as perpetuam.

A *Internet* quebra um paradigma importante em relação à disponibilidade de informação: quase todo mundo pode ter acesso. A acessibilidade é condição que tira a propriedade da informação (Castells, 2001). Não se admite, nessas circunstâncias, que a transferência de informação seja sob condições especiais, onde a disciplina ao cumprimento das condições seja exigência do sistema.

Consequentemente, a produção de conhecimento novo deixou de ser exclusivamente dos meios acadêmicos. As organizações de maneira geral e

as empresas em particular têm produzido conhecimentos novos em volume e velocidade incríveis. Além disso, os grupos informais para discussões livres sobre temas relevantes têm invadido os espaços, formando uma teia que extrapola os ambientes formais das universidades e centros de pesquisa.

Parece irracional pensar que num ambiente tão diversificado, imprevisível, rico de oportunidades e em um momento em que apenas a tecnologia demanda mais tecnologia, a universidade ainda se encontra à mercê de processos de transferências de conhecimento contidos nos roteiros, livros clássicos, nos métodos avaliativos e padronizados, no julgamento do aprendizado, etc., que, além de ser uma forma de consolidação de verdades absolutas e radicais ainda transferem responsabilidades e ilusões.

Quando o graduando fala em “compromisso” está se remetendo a quem? A ele mesmo, pois espera-se que ele se sinta comprometido incultando a ilusão de que são livres para transformar e que para isso basta se informar.

Fromm(1960) explica que a produtividade e a realização, pelo homem, das potencialidades que o caracterizam. O contrário desta é a atividade improdutiva. É o tipo de atividade baseada na submissão ou na dependência a uma autoridade de qualquer natureza. A pessoa sente que faz aquilo que se admite que deva sentir ou fazer. Sua atividade carece de espontaneidade, na acepção de que não se origina de sua própria experiência mental ou emocional, mas sim de uma fonte exterior.

Assim, para transformar o homem vale-se de sua razão e imaginação e não de suas informações somente.

Munir os graduandos de conhecimentos é fazer com que ele “acreditem” em sua capacidade criadora. Passam a encarar o conhecimento como uma posse, com uma acumulação e que, por conseguinte, é para ser guardado e não utilizado. O conhecimento é um bem que está no exterior e que tem que ser buscado fora de si. E a valorização do novo é moderno apenas por serem novos e não por serem melhores.

A liberdade não é outorgada .Ela é o meio, a possibilidade e a oportunidade de o indivíduo se realizar, isto é, dar vazão às suas potencialidades e fixar em função delas suas aspirações, logrando alcança-las.(Prado Jr.,1980) Entretanto, como está organizada a sociedade, a liberdade do outro(possuidor) pode anulá-la por completo. A própria liberdade de pensamento oral e escrito, nos países capitalistas, é um direito, mas não é de fato. Quantos são aqueles que, mesmo nas mais desenvolvidas democracias capitalista, encontram a oportunidade para se exprimirem fora do reduzido círculo de familiares e amigos? Segundo Prado Jr.(1980):

“A capacidade do indivíduo, as qualidades naturais de que ele é dotado, dependem sempre, para se desenvolverem e produzirem seus frutos, de circunstâncias favoráveis – salvo apenas, talvez, em casos excepcionais e extremos que não precisam por isso ser levados em conta. Às aptidões naturais de que o indivíduo dispõe, é preciso acrescentar sempre a oportunidade favorável que lhe é oferecida para que delas se possa valer. E cada vez é mais assim, pois a civilização e o progresso da cultura humana tornam sempre mais importantes e decisivos os elementos e fatores acrescentados na educação e formação do indivíduo, àquilo que lhe provém da simples natureza”(Prado Jr.1980,p.48-49).

O mesmo autor continua:

“Não se formam, por conseguinte, ou torna-se difícil se formarem, esses agrupamentos e círculos mais ou menos fechados de amizades e ligações mais estreitas que constituem a trama característica das sociedades burguesas, e que tem nelas papel no sentido do favorecimento dos respectivos participantes, em prejuízo, quando necessário, de terceiros estranhos.”(Prado Jr.1980,p.50)

A coerção indireta e implícita se explica pelo livre arbítrio. O livre arbítrio, em princípio e teoricamente, significa que existem diferentes alternativas por onde se possa conduzir a ação . Mas, de fato, o sistema começa pela própria obrigatoriedade do ensino. Um indivíduo pode escolher não estudar, mas essa alternativa pode leva-lo a uma situação tal que será excluído. E é precisamente isso que ocorre. Embora se assegure à pessoa a liberdade de escolha, essa escolha já se encontra predeterminada pelas consequências inaceitáveis para

ele, que decorrem da alternativa escolhida que vai de encontro ao estabelecido numa relação social predisposta por interesses particulares.

Por vezes, é o essencial que fica subentendido. A ação mais importante é assimilada pelo objeto que a põe em evidência ou há uma omissão de um termo explicativo que fica subentendido. Exemplos:

(Sujeito 11) _ “Pq você tem q. partir de algo e a teoria está paralela c/ a prática.”

(Sujeito 10) _ “Primordial!!! –referindo-se à importância da Fundamentação teórica.”

(Sujeito 8) _ “Foi satisfatória, é bom desfrutarmos de alguma produção própria e a sensação de estar contribuindo para novas reflexões sobre determinado tema.”

(Sujeito 1) _ “promover ações e parcerias relacionando teoria e prática.”

(Sujeito 2) _ “Sim, muito boa.” – e não explica o por que.

(Sujeito 3) _ “Acho que as duas coisa andam juntas e são bastante visíveis.”

Outras vezes, um simples termo introduzido representa o objeto, cuja presença no pensamento do aluno é tão necessário e importante, que ele parece julgar supérfluo nomeá-lo. As teorias aprendidas durante o curso superior exerce sua grande influência nesse sentido, pois o aluno, por ter aprendido a dominar certos conceitos e concepções, pensa que aprendeu a fazer Ciência. Na verdade, não se trata de uma simples questão de vocabulário. Cada termo encobre um conjunto de conceitos e teorias que devem ser dominadas e colocadas em relação. Os conhecimentos, supostamente adquiridos, infiltram-se no pensamento sem afetar sua estrutura e não vêm para questionar as hipóteses anteriores, pois apenas penetra-o superficialmente. Isso evidencia-se quando questionados sobre as etapas da produção do conhecimento:

(Sujeito 1) _ - “adquirir cultura empírica e do senso – comum”;

- “promover ações e parcerias relacionando teoria e prática”.

- “políticas públicas que se envolva c/ a universi// no sentido de promover mudanças efetivas”.

- “compromisso da universi//.”

(Sujeito 2) _ “A pessoa precisa se informar, organizar idéias e saber como tudo o que aprendeu pode ser útil para aquisição do seu conhecimento”.

(Sujeito 3) _ “Tema-pesquisa”

Problema

Hipótese

Conclusão

Bibliografia

(Sujeito 4) _ - “Ler muito todos os pontos de vista”;

- “Debater com várias pessoas sobre o “assunto problema”.

- “Por em prática (se não der certo, tentar de outra forma)”

(Sujeito 5) _ “Leitura, análise, discussão, dentre outras”.

(Sujeito 6) _ “Penso que são a escolha e delimitação de um tema, levantamento de bibliografia, desenvolvimento, conclusão”.

(Sujeito 7) _ “Em primeiro lugar é preciso ter conhecimento teórico, (Leitura); Depois a investigação, (busca por resposta); formulação de hipóteses, tentativa de provar sua hipótese. Esses são alguns dos passos”.

(Sujeito 8) _ “Penso como Bordenave sobre a metodologia da Problematização”.

(Sujeito 9) _ “Ao meu ver seria necessário uma fundamentação teórica para posteriormente buscar defender uma teoria original ”.

(Sujeito 10) “Estudo do tema, pesquisa, resenhas, apresentação em seminários, enfim não existem etapas para produção de conhecimento cada indivíduo possui estratégias diferentes”.

(Sujeito 11) _ “Não respondeu”.

Qualquer que seja a maneira como se produz o conhecimento, o aluno entende que tem que estar em “atividade” e a universidade, com seus métodos, faz da vida escolar de seus alunos uma atividade entediante mais do que uma possibilidade de aprender. “Em educação, tendemos para formar indivíduos

conformistas, estereotipados, cuja educação é “completa”, em vez de pensadores livremente criativos e originais.”(Rogers.1982,p.307)

Por atividade é entendida qualquer ação orientada para uma meta e que requer energia. Pode ser trabalho físico ou mental. Qualquer pessoa que se esforça é ativa. Entretanto, não é o prazer na própria atividade que os leva a participar mas, antes, algum resultado final. Pensa-se que tudo o que se faz tem que possuir uma finalidade, conseguir alguma coisa, alcançar um objetivo, produzir resultados. Um exemplo disso, é a nova estratégia considerada de “trabalho docente orientado por projetos”. Esse exemplo é considerado, nesse estudo, como um exemplo para ilustrar a maneira de produção atual, onde o uso moderno rotula como atividade o “comportamento” que produz resultados visíveis.

As definições clássicas de atividade são entendidas como algo que confere expressão aos poderes inerentes na pessoa, que ajuda a dar origem, a trazer para a vida as nossas capacidades físicas e emocionais, intelectuais e artísticas. Já se está habituado a pensar em poder e energia como coisas residentes em objetos, não em seres humanos. Tem-se de reorientar o pensamento se pretende-se concentrar esforços na consciência humana, no conhecimento e no desenvolvimento potencial que os seres humanos possuem. Acreditar que se tem não só a capacidade de falar e pensar, mas também, uma capacidade para um *insight* cada vez mais e mais profundo.

Falar em atividade como ocupação faz sentido porque apesar de todos os esforços e cobranças da, e sobre a, universidade direcionados a uma educação de qualidade (aquela que cria oportunidades para a criatividade, crítica e permissividade para o erro, pois só passa a ser considerado erro depois de comprovado como não-verdade), esse estudo demonstra que a passividade é um grande obstáculo na aquisição e produção de conhecimentos, revestida, é claro, mas ainda presente.

Os alunos desenvolvem, durante sua vida escolar, diversas estratégias para convencer os professores que dominam os conteúdos trabalhados

e toda a sua “atividade” demonstra o vazio em suas entranhas e sentem como se estivessem paralisados, como se lhes faltassem o que é preciso para agir. No Ensino Superior, o agir fica à espera de um certificado de conclusão que, uma vez, nas mãos não lhes oferece subsídios para intervir e modificar a prática. Tornam-se personalidades passivas que pressentem ser pouca coisa e reprimem suas suspeitas através de suas estratégias para confundir o professor e adiar a posse e o controle de suas vidas e de suas responsabilidades como intelectual. São impedidos por forças que não conseguem controlar, que não podem agir, mas apenas reagir. Veja a fala desses alunos:

(Sujeito 9) _ “...não chega a produzir conhecimentos mas sim reproduzi-los e no máximo analisá-los e criticá-los”.

“Na minha prática acho que acabarei assumindo uma postura conformada”.

(Sujeito 7) _ “...mas há pouco incentivo para que acrescente algo a ele”.

“Muitas vezes acomodamos somente p/ conseguir “nota”.

((sujeito 11) _ “...é muito difícil você poder acrescentar algo, pois dá a impressão q. não está certo”.

(Sujeito 8) _ “...apenas alguns graduandos entendem o quanto podem, ou até aonde podem ir em suas produções...”.

(Sujeito 4) _ “Obs: não são todos os prof. Que tem esta sensibilidade”.

(Sujeito 1) _ “...o fenômeno da ideologia, o qual conduz a consciência de massa p/ favorecer o poder (dominação)”.

A maioria das “atividades” dos alunos consiste em reagir a estímulos, a situações, as quais estão familiarizados, suscitam uma resposta quando percebem o sinal apropriado e, por mais que seja a agitação que um determinado assunto cause, ainda assim, é mera reação a um estímulo, porque os alunos aprendem, desde cedo, a fazer aquelas coisas pelas quais podem ser recompensados e a não fazer aquelas pelas quais podem ser castigados. E não têm que ser necessariamente punidos, a simples ameaça de punição (notas baixas, exposição ao ridículo, ver bloqueado seu futuro, ser julgado, entre outras), basta.

E, Freire escreve:

“O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais ténue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentais éticos de nossa existência”(Freire,1999,p.66).

Para poder ilustrar bem a diferença entre a passividade e atividade real dos alunos, basta observar o interesse que estes dispensam à atividade que desenvolvem. Se o interesse que eles dispensam ao que estão desenvolvendo for muito grande, nada consegue interferir em sua produção. Assim, em vez de um automatismo na aplicabilidade de um método, a capacidade para dispor, em sucessão correta, um conhecimento potencialmente significativo, deve-se incentivar os alunos a aprender regular as elocuições de suas idéias em um processo, uma operação mental.

Caso contrário, os processos mentais do pensamento que necessitam de distender no tempo para se exprimir, mas que precisam também que se contraíam, ocorrerá, em vez de uma redução, apenas uma seleção entre os traços anteriormente expressos. Duas ações relacionadas à mesma situação podem interferir ou se sobrepor, em vez de se articular no tempo, segundo suas relações de sucessão ou de subordinação lógicas.

Clegg afirma que:

“De fato, um dos temas centrais da análise de Foucault é evidenciado por Assad quando sublinha a relação existente entre a disciplina e a virtude organizacional... pode-se conceitualizar esta relação em termos mais contemporâneos e mais seculares como a efetivação organizacional da disciplina ordenada que regulamenta a avaliação interna e estabelece os deveres de cada membro da organização...mecanismos chamados por Foucault de “práticas disciplinares” e evidenciada por Weber (1979). Estes mecanismos podem apresentar, sob a forma de supervisão, de rotinização, de formalização, de automatização e da

legislação que busca reforçar o poder sobre o comportamento”(Clegg, 1993, p.3).

Com a escolaridade, a rotina dispensa o aluno, com frequência, do esforço solicitado.

O único modo de pôr à prova as capacidades de pensamento dos alunos é questioná-los, de forma a obter explicações dele. Explicação e interrogação são solidárias. Compreender ou dar uma explicação é ser capaz de fazer ou compreender a pergunta correspondente. Os alunos não têm a possibilidade de manipular a seu modo a forma interrogativa. Eles sabem muito bem fazer perguntas quando o assunto lhes interessa. Por outro lado, não sabem pedir explicações quando pressionados. A menos que sejam levados por uma curiosidade pessoal ou uma necessidade intrínseca, os alunos, em geral, não são capazes de assumir a posição de perguntadores. Eles não conseguem, ainda, tomar uma atitude de certa forma hipotética, impessoal, teórica. Ignoram o problema como tal.

Existe ainda, o fato de que a moralidade autoritária do sistema educacional está em xeque. Testemunha-se a lenta, mas segura extinção, da cega obediência, sem a qual o sistema não podia se manter. O espaço virtual de comunicação é uma amostra bem definida disso. O próprio fato de uma mudança que é apenas parcialmente bem sucedida, demonstra que a desobediência pode ser vitoriosa.

Hoje, a relação professor - aluno caracteriza-se pelo esforço de equipe e a antiga obediência foi substituída por uma espécie de obediência que não requer subordinação.

Chauí, esclarece:

“...tal dinâmica tende a gerar uma forma nova e mais sutil de dependência recíproca. De fato, ao abolir, em decorrência da força numérica do grupo, a autoridade visível do professor, a dinâmica recria no interior do próprio autoridades *invisíveis* porque as relações têm a aparência de serem paritárias, quando não são. Surgem líderes e liderados. E há toda uma parafernália psicologizante para “explicar”

esse surgimento como algo natural e inevitável, sem que se questione sua origem verdadeira, isto é, a dinâmica de grupo como reprodução, no interior escola, daquilo que a racionalidade organizatória promove dentro das empresas: a diferença entre dirigentes e dirigidos, sob a ilusão da vida em grupo. O segundo efeito da dinâmica de grupo consiste em criar nos seus membros a expectativa de ampliar para além do espaço grupal (no caso, espaço escolar e de classe) a mesma experiência o que, sendo impossível, gerar frustração permanente, pois o microcosmo artificial criado pela dinâmica de grupo não pode transformar-se em macrocosmo social. A tendência, portanto, poderá ser a de tornar os membros do grupo incapazes de enfrentar e resolver conflitos reais toda vez que o “modelo do grupo” não puder ser aplicado, ou, então, torná-los apáticos e indiferentes a tudo quando ocorra “fora” do grupo. Assim, em lugar do espaço ser ampliado, encontra-se reduzido pela dicotomia entre o “dentro” e o “fora”(grifo do autor)”.(Chauí, 1980, p. 33-34)

Um estilo caracterizado pela cooperação e interdependência está ganhando terreno. Isto não quer dizer, contudo, que o novo clima de trabalho é tão positivo quanto parece, ou poderia transparecer, pois não conseguem, ainda assim, pôr fim à alienação e ajudar a obter a independência. Ninguém admitirá isso abertamente, mas, na realidade, a convicção subjacente do sistema educacional e todo o sistema de valores, é que a desobediência está na raiz de todo o mal. Esta evidência pode ser constatada logo nas séries iniciais pela maneira como a instituição tenta disciplinar seus alunos e pela atitude que os mesmos revelam como reação.(Smith,1999)

A revolução dos jovens prosseguirá, além disso, por uma causa bastante plausível: eles chegaram à conclusão de que a sociedade, de modo geral, é incompetente. E este fato aponta para uma incompetência que nenhuma perfeição tecnológica pode encobrir. Apesar de todos os esforços e méritos que a sociedade desenvolve para superar as dificuldades sociais, essa falta de competência em tratar de problemas mais urgentes contribuiu muito para destruir a fé na estrutura e eficácia da ordem estabelecida.

Os alunos dessa sociedade atual já começaram e continuarão fazendo cada vez mais sentir seu peso e os educadores não poderão continuar

ignorando a existência de uma consciência humanística que se coloca em direta oposição à obediência e à aceitação da privação como atitudes generalizadas.

A tecnologia pode auxiliar ainda mais a capacidade de desenvolvimento da mente. Porém, em contraste com isso, a habilidade em gerar fundamentalmente novas idéias, tanto nos alunos como nos pesquisadores da universidade, é pobre. Pessoas criativas produzem muitas idéias e não apenas uma. Isso pode evidenciar que uma capacidade geradora de novas idéias está mais desenvolvida em alguns indivíduos que noutros. Isto é um equívoco. Tal capacidade não parece estar relacionada com pura inteligência, mas sim, com um hábito, com um modo muito especial de pensar.

Mas, o processo educacional é usualmente eficaz e a educação é feita no sentido de que os alunos aceitem a proposta que já foi pensada pelo seu professor. O melhor exemplo é definido pelo professor, o problema é definido por ele, assim como o caminho pelo qual ele deverá ser explorado. Em suma:

“...o poder é uma ação que aumenta em princípio com a autoridade que a delega; a delegação de autoridade só pode efetivar-se através de regras que comportam necessariamente liberdade, e esta liberdade dá potencialmente poder a quem é delegada. Daí decorre o fundamento implícito e geralmente aceito da ordem negociada e, ao mesmo tempo, sua fragilidade, sua instabilidade, como bem observou Strauss(1978)”.
(Clegg, 1993, p.10)

As falas sobre a metodologia esclarece a imposição de certos métodos em detrimento de outros. E baseados nas proposições dos professores, com a sua incomparável lógica e eficiência, os aprendizes começam, então, a resolver cada problema, com o mesmo olhar do mestre. Além disso, a educação não tem nada a ver realmente com o progresso: sua finalidade é tornar um bem disponível, uma informação que parece útil. Ela é informativa e não criadora.

Resume Piaget:

“...o princípio fundamental dos métodos ativos só se pode beneficiar com a História das Ciências e assim pode ser expresso: compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas repetir (grifo do autor)” (Piaget, 1973, p. 20).

Popkewitz(1994 apud Braverman), afirma que a linguagem que falamos, muitas vezes, não é a nossa e oferece como exemplo o escrever no estilo acadêmico associado à prática de se colocar uma série de referências ao final de uma sentença, tal qual descrito nos manuais e que, fazer referência desse tipo é próprio da estratégia comportamentalista, as quais inscrevem na ciência a suposição de conhecimento acumulativo e sequencial. As referências não servem para elaborar um argumento acadêmico. Isso fica evidenciado no discurso do aluno quando se remete ao autor tomando “em si” o que deveria ser “para si”.

O Instituto Santa Fé, nos Estados Unidos, é reconhecido por promover um ambiente de debates totalmente diversificado da atual universidade brasileira. Dieguez assim o descreve:

“...é conhecido por congregar espíritos ousados e inquietos, decididos a sacudir o que consideram excesso de conformismo e estreiteza de grandes universidades e laboratórios.

Para isso, empregam duas idéias demolidoras. Primeiro, contestam o método secular que manda sempre simplificar os problemas científicos para entendê-los mais facilmente. O ideal, em Santa Fé, é examinar a complicação por inteiro, em toda sua complexidade. A Segunda inovação consiste em derrubar as fronteiras entre as áreas da ciência, procurando observar um problema de vários ângulos ao mesmo tempo.” (Dieguez, 2000, p.47)

Segundo o físico Murray GellMann, que pertence ao citado Instituto, o objetivo é fazer pesquisa de uma forma que não tinha espaço nas universidades.

Outro dado é que frequentemente se subestima o efeito do predomínio das velhas idéias e, na aparência, adequadas. Parte-se do princípio de uma velha idéia deve ser considerada como um degrau para algo melhor; isso até que esse algo melhor apareça. Tal política pode ser prática, porém, pode inibir o

aparecimento de idéias novas. Usualmente, é o que ocorre com os intelectuais da educação.

Seria bom que as novas idéias não passassem de justa recompensa de trabalho árduo e esforço persistente. O desenvolvimento completo de uma nova idéia pode surgir num relâmpago de intuição. Os anos de trabalho podem até mesmo dificultar o aparecimento de idéias novas, pois a utilidade das velhas idéias pode ser reforçada durante muito tempo, caso tenham alguma dificuldade. O mundo científico, na área educacional, está cheio de esforçados cientistas que nada ficam a dever no que diz respeito à lógica e à meticulosidade de seus trabalhos, mas que jamais alcançam idéias novas.

Uma nova informação é provavelmente o caminho mais seguro para novas idéias, porém, ainda não é de confiança, pois ela pode ser explicada pela teoria antiga e configurada de modo a sustentá-la. Pode ocorrer também que novas idéias surjam das informações velhas e resultar num arranjo aceitável e novo. Contudo, a confiabilidade que os participantes demonstram em relação ao conhecimento acumulado é evidente:

(Sujeito 3) _ “Somente com fundamentação teórica somos capazes de produzir conhecimentos.”

(Sujeito 6) _ “É fundamental como ponto de partida.”

(Sujeito 1) _ “Dá bases p/ planejamento, estratégias, auto-conhecimento, visão de mundo, integridade, e possíveis atitudes, valores que fazem parte da vivência e dão condições de relacionar-se com o mundo.”

(Sujeito 4) _ “A teoria é super importante pois só lendo o que já foi dito e pesquisado, é que você irá ter mais condições para produzir algo novo.”

(Sujeito 2) _ “É importante porque dá uma melhor base para a avaliação da produção prática.”

(Sujeito 5) _ “Total. Não podemos fazer um trabalho, pesquisa... apenas com aquilo que conhecemos ou achamos. Desse modo, ficaria algo pessoal, sem pontos de vista a serem observados o que poderia acarretar em algo irreal.”

(Sujeito 10) _ “Primordial !!!”

(Sujeito 8) _ “Entendo essa fundamentação como um conhecimento de produções para que aconteça progressos, inovações em novas produções e não fique na “mesmice”(grifo do autor)”.

(Sujeito 11) _ “Pq vc tem q partir de algo e a teoria está paralelo c/ a prática, É mais uma orientação um subsídio p/ vc produzir algo”.

(Sujeito 9) _ “É importante pois sem uma fundamentação teórica ã teria conhecimento do que já existe sobre determinado assunto”.

(Sujeito 7) _ “Como o próprio nome diz é fundamental (grifo do autor), pois, o conhecimento já existente não pode ser desprezado, mas, deve servir como base para a produção de novos conhecimentos”.

Os pontos de vista de um bom professor são muitas vezes repetidos por seus alunos, cuja capacidade criadora de idéias é assim prejudicada. Outras vezes, os alunos estão dominados pelo interesse da autoria de suas idéias que negligenciam as maneiras de ver as coisas que estão encobertas pelas mesmas idéias. Pode ocorrer, também, que seja mais fácil aceitar uma idéia organizadora, que faz sentido, do que duvidar dela e dar-se ao incômodo de prová-la. Assim, pode ser melhor não procurar informações anteriores e correr o risco de aparecer com idéias que já foram propostas do que ficar consciente de idéias tais que impeçam o desenvolvimento das próprias idéias. Bachelard (1968), sustenta a necessidade de se superar obstáculos no avanço da ciência, que são as teorias científicas colocadas como dogmas (idéias que bloqueiam outras idéias) e que sendo ciência trabalho coletivo, mais do que responder, seria preciso saber formular perguntas.

Um olhar sobre os conhecimentos que veiculam no espaço virtual é uma amostra do oportunismo que caracteriza ora uma forma de pensar, ora outra. Um dos fatores que serve de subsídio para que o conhecimento venha a ser manipulado dessa maneira é exatamente a não neutralidade da ciência, a intenção dirigida a um objetivo, o não questionamento que mais representa uma reação que uma ação vinculada à responsabilidade intrínseca do intelectual. Por responsabilidade intrínseca do intelectual entende-se como aquela onde o investigador se coloca na posição de produto e de produtor de conhecimento, pois pode influenciar na atuação de outros.

Em relação à neutralidade, muito já se questionou e é evidente que a ciência, assim como a pesquisa, é intencional e ficou evidenciado em todos os questionários. O que a caracteriza nesse início de século é que essa intencionalidade é dirigida por objetivos cujos resultados possam ser visíveis e conseguidos num curto intervalo de tempo. Das pesquisas, cada vez mais, são cobrados resultados mensuráveis, quantificados e que sejam realizadas o mais rápido possível. Disso depende a categorização, o prestígio e o financiamento da universidade.

No intuito de aumentar a produtividade, a universidade está inserida numa relação de forças que congregam saberes e poderes e estes se configuram numa relação concorrencial onde os sujeitos produzem mais, em menos tempo. Não só o tempo tem se alterado para alcançar um alto índice de produtividade, mas também o espaço, caracterizado por uma distância cada vez maior entre ensino e pesquisa. Ao ensino destina-se a reprodução do conhecimento, justificado pela inexperiência dos alunos, ao reconhecimento do método científico, à necessidade de bases teóricas fundamentais e à indisponibilidade de tempo. Assim, define-se a lacuna entre ensino e pesquisa em situação de crescimento de produtividade estabelecendo-se, também, quem incorporará o tempo de trabalho mais qualificado e o menos qualificado. Além disso, aquele que está incorporando o tempo de trabalho mais qualificado, no caso os pós-graduandos e doutorandos, começa a disponibilizar seu serviço na formação daqueles que incorporam menos trabalho qualificado, os graduandos. Isso se evidencia nas estratégias utilizadas pelos cursos de mestrado e doutorado em que os alunos se vêem frente às atividades dirigidas ao ensino na área da graduação.

A ênfase, na graduação, está no consumo dos produtos da Ciência, mais do que na produção de Ciência. A reprodução do saber evidencia-se pelo consumo de uma mercadoria denominada conhecimento, supostamente relacionada à aprendizagem como fim e deixando de ser considerada como meio.



Aos graduandos cabe-lhes informar-se e, se por força maior, conseguirem alguma coisa, que isso seja considerado como “lucro”.

Observa-se que até o momento questionou-se muito as características evidenciadas pela **prática de ensino**, na universidade pública, cogitando que a linguagem não se refere apenas a palavras e afirmações. As regras e padrões pelos quais a fala é construída são produzidos em instituições sociais, enquanto as práticas sociais moldam e modelam aquilo que é considerado verdadeiro ou falso. (Popkewitz, 1994) Quando se usa a linguagem, pode ocorrer que não sejam as pessoas que as usam que estejam falando, mas a linguagem que lhes foi dada através das suas formações (aulas, palestras, conversas, etc.). Os estudantes falam de conhecimento, aprendizagem e métodos sob formas que expressam relações particulares sobre a vida acadêmica que não são naturais para eles; assim, a linguagem utilizada advém de estilos de raciocínio construídos para legitimar uma relação social.

Verificando os discursos dos alunos quando questionados sobre suas próprias produções, observa-se o mesmo fenômeno:

(Sujeito 1) _ “Fiz algumas pesquisas, e conseqüentes extensões, indo mesmo nas comunidades levar alfabetização e etc, mas falta estrutura, laboratório, um centro efetivo na universidade que motive mais relações c/ a comuni//, que faça transformações. O conheci/o adquirido não tem sentido se não vai a campo atender as necessidades sociais”.

(Sujeito 2) _ “Sim, muito boa”.

(Sujeito 3) _ “Sim. Foi excelente. Pesquisando algum tema, acaba-se aprendendo bem mais do que se imagina”.

(Sujeito 4) _ “Sim. Foi através dos estágios, pois é na prática que realmente se consegue unir a teoria da realidade, e com isso, através da experiência é que se consegue produzir o conhecimento”.

(Sujeito 5) _ “Sim. Monografia, pesquisa ped. Etc.”

(Sujeito 6) _ “O melhor exemplo a citar foi a monografia do primeiro ano. Foi uma experiência boa, pois fez com que entrássemos em contato com coisas novas”.

(Sujeito 7) _ “Acredito que sim. Durante uma pesquisa para a elaboração de uma monografia. Precisei fazer pesquisa bibliográfica,

observação empírica, e confrontar o referencial teórico com a prática observada, para justificar minha hipótese. Acrescentei novas informações a conceitos já existentes”.

(Sujeito 8) _ “Sim, muito. Foi satisfatória, é bom desfrutarmos de alguma produção própria e a sensação de estar contribuindo para novas reflexões sobre determinado tema”.

(Sujeito 9) _ “Eu acho que não, no máximo fizemos projetos de pesquisas”.

(Sujeito 10) _ “Não. Apenas reproduzo o que foi ensinado. Os conhecimentos novos surgem c/ a vivência da teoria na prática”.

(Sujeito 11) _ “Não, mas adquiri novos conheci/os sim, pois aprendi muitas coisas, por mais que sejam coisas antigas e até defasadas, mas é algo q muitas vezes os alunos nunca ouviram falar”.

Nesse caso, os alunos se contradizem. Se antes afirmavam que é a partir da fundamentação que se começa uma pesquisa, por outro ameaçam fornecer um novo indicador: evidenciam um conflito quando se vêem forçados a falar da própria produção.

Evidenciam uma contradição: “o conhecimento adquirido não tem sentido se não vai a campo atender as necessidades”, “acaba-se aprendendo mais do que se imagina”, “pois é na prática que realmente se consegue unir a teoria da realidade”, “fez com que entrássemos em contato com coisas novas”, “confrontar o referencial teórico com a prática observada, para justificar minha hipótese”, “é bom desfrutarmos de alguma produção própria e a sensação de esta contribuindo para novas reflexões sobre determinado tema”, “no máximo fizemos projetos de pesquisas”. Note-se que só o fato de se colocar na condição de sujeito, já evidenciam uma nova tomada de posição em relação ao objeto.

Mesmo que o produto da pesquisa tenha sido uma reprodução, o fato de se colocar o aluno como sujeito, modifica a situação. Smith (1999) demonstra que essa condição é indispensável até mesmo com crianças das séries iniciais, ao aprenderem o domínio da leitura escrita:

“As crianças não permanecerão em qualquer situação onde não tenham nada a aprender. Todos estão equipados com um instrumento muito eficiente para impedir a perda de tempo em situações onde não

há nada para aprender. Esse instrumento é chamado de *tédio*, e o *tédio* é algo que as crianças consideram intolerável". (Smith, 1999, p.89)

Uma outra razão pela qual as crianças podem virar seus rostos para a aprendizagem é o risco. Para aprender você precisa se arriscar. As crianças são motivadas a aprender sempre que existir algo relevante para elas e que elas não entendam; sempre que a sua teoria do mundo for inadequada para as suas necessidades ou interesses, seja isso uma síntese do passado, uma base para encontrar sentido no presente ou um meio de prever o futuro". (Smith, 1999, p.89)

A aprendizagem tampouco precisa ser recompensada. A grande virtude da aprendizagem é que ela oferece a sua própria recompensa. A aprendizagem gera satisfação, como todos sabem. A privação da oportunidade de aprender é entediante e o fracasso em aprender é frustrante. Se uma criança precisa ser recompensada por aprender - "reforço" seria o termo técnico - então há somente uma conclusão a se tirada: que, a princípio, a criança não está vendo sentido algum na aprendizagem". (Smith, 1999, p.90)

"Esses saberes que nós professores nos dedicamos a transmitir e que os alunos devem incorporar como se se tratasse de uma única verdade, gozam ainda nas instituições escolares de um estatuto mais próximo da divinização da natureza do que do conhecimento entendido como processo. E não obstante o conhecimento não se compõe de verdades, mas sim de indagações que se sustentam numa longa história de erros. O grande desafio do conhecimento não consiste tanto em repetir o já sabido, em memorizar o dito, em incorporar os saberes científicos como se fosse dogmas, quando em indagar, em tatear, em avançar por vias sem nome com risco de se perder em territórios desconhecidos. Por que então as instituições de ensino transmitem conhecimentos científicos reificados e se mostram tão alérgicas a dar conta dos processos de descobrimento e a criar entre estudantes e professores hábitos de experimentação em analogia com os próprios processos de investigação científica?". (Urias, 1996, p. 34)

Verificando agora as respostas sobre as tendências da universidade:

(Sujeito 1) _ "A universi// dá o suporte teórico, mas isto não garante sua aplicabili//, pois em se tratando de sistema de ensino, falta estabelecer uma relação mais forte c/ a reali//, como já dito, no sentido de transformação e compromisso social, daí surge o novo".

"Acredito que a universidade de subsídios teóricos, mas falta laboratório na uni para aplicar os conhecimentos adquiridos, extensão. Produzir conhecimentos significa intervir na sociedade, viabilizar Cooperativas Auto-gestionárias c/o é feita em outras universi//s USP, UNICAMP e etc. Comunidade e universidade + produção do conhecimento = transformação".

(Sujeito 2) _ "Não respondeu".

(Sujeito 3) _ “A tendência é de acrescentar. Sim, pois qdo acrescentamos estamos produzindo novos conhecimentos”.

“Acho que as duas opção (acrescentar algo ao que existe e criar algo novo)são viáveis porque qdo se acrescenta, inova-se”.

(Sujeito 4) _ “Eu acho que na graduação, eles procuram mostrar tudo que já foi discutido e colocam vários pontos de vista. Além disso aqui eles dão a oportunidade do estudante ter outra opinião e coloca para todos em discussão. Prova disso são os inúmeros projetos que os professores incentivam os alunos a serem realizando (Obs: não são todos os prof. que tem esta sensibilidade”.

“Na graduação a tendência maior é acrescentar algo que já existe, mas depende muito o aluno também, pois ele tem espaço e apoio dos professores para desenvolver algo novo”.

(Sujeito 5) _ “Em parte, pois não adianta ter-se apenas um estudo daquilo que o aluno já conhece, deve-se acrescentar algo”.

“Fazer uso daquilo que já é considerado educação formal é de fundamental importância p/ que possamos produzir um conhecimento verdadeiro e com vários pontos de vista”.

“A ênfase, na maioria das disciplinas, é na primeira hipótese (acrescentar algo ao que já existe), até mesmo porque, nesta maioria são conteúdos totalmente (ou quase) desconhecidos por nós.”

(Sujeito 6) _ “Acredito que as discussões e os trabalhos acabam fazendo com que o aprendiz consiga acrescentar algo ao conhecimento, especialmente em algumas disciplinas. Porém, paralelo a isso, também ocorre a assimilação do conhecimento. Acredito que isso pode ser considerado uma produção de conhecimento em âmbito pessoal.”

“A primeira idéia (acrescentar algo ao que já existe) é mais enfatizada no decorrer da aula e a segunda (criar algo novo) muitas vezes aparece nos trabalhos solicitados.”

(Sujeito 7) _ “Acredito que existe uma forte tendência para que o aluno incorpore os conhecimentos existentes, mas há pouco incentivo para que acrescente algo a ele”.

“Na minha opinião isso não é produção de conhecimento, mas sim assimilação. Para que seja produção o aluno precisa expressar opinião, defender suas idéias, tentar torná-las científicas. Assim, estará produzindo um conhecimento e acrescentando algo à ciência”.

“Como já disse, a ciência recai sobre a acumulação de conhecimento e a produção inovadora é um pouco estimulada. Acredito que isso ocorra, pois, é mais fácil transmitir um conhecimento já existente e que vem sendo passado ao longo dos anos do que produzir algo novo (dá mais trabalho)”

(Sujeito 8) _ “Acredito que na graduação, nós tenhamos uma tendência para a produção de conhecimento, porém, apenas alguns graduandos

entendem o quanto podem, ou até aonde podem ir em suas produções, muitas vezes esses não recebem o incentivo da unidade educacional o suficiente para se empenharem”.

“Conhecer o desconhecido para se ter base para a criação do novo, porém a criação do novo depende dos objetivos que os graduandos tem para o curso”.

(Sujeito 9) _ “Me parece, pelo menos por parte da maioria dos profs, que o aprendiz assimile os conhecimentos mas não chega a produzir conhecimento mas sim reproduzi-los e no máximo analisá-los e criticá-los.”

(Sujeito 10) _ “Na graduação o aluno assimila os conhecimentos e também acrescenta novos conhecimentos, é uma troca”.

“Sim o conhecimento prévio, não se pode acrescentar nada”.

“É através da acumulação de conhecimento que se pode criar”.

(Sujeito 11) _ “Sim, os profs. Fazem com que vc assimile conheci/os é muito difícil vc poder acrescentar algo, pois dá a impressão q ã está certo. Muitas vezes acomodamos somente p/ conseguir “nota””.

“Isto ã é produção de conheci/o e sim reprodução”.

“Na facul// há gde receio em relação a produção inovadora, principal/e nas ciências humanas. Ao contrário das ciências biológicas, onde a criação, descoberta é constante”.

Se pretende-se encarar a produção científica e tecnológica sujeita a forças que regem a sociedade, aos interesses econômicos, políticos, sociais, morais e éticos, desfaz-se aquela imagem de produtores de conhecimento movidos pela curiosidade, desvinculado de um contexto que impõe necessidades, que cria demandas, que faz pressões e que inova.

Colocar a Ciência como elemento formador de cidadãos emancipados de uma sociedade pós-industrial da maneira como se tem feito até agora, pode-se reconhecer sua importância e sua ineficiência. Ao se fazer da universidade e mais, da graduação, uma reserva de mercado, fica evidente a visão de ciência que é transmitida aos estudantes deixando-os pensar que a produção científica não está ao seu alcance e nem ao alcance de sua interpretação e crítica.

As dificuldades apresentadas pela maioria dos estudantes mostra que essas dificuldades são de cunho epistemológico, transformadas, é claro, em dificuldades pedagógicas.

A escolarização impõe certas definições para o que deve ser conhecido. Trata-se da questão spenceriana: Qual conhecimento é mais válido? A seleção de conhecimentos molda e modela a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática. Os processos de seleção atuam como filtros para definir problemas, através das classificações que são sancionadas. A seleção de conhecimentos implica não apenas informações, mas regras e padrões que guiam os estudantes ao produzir seu conhecimento sobre o mundo. Juntamente com a aprendizagem de conceitos e de informações são aprendidos os métodos que fornecem parâmetros sobre a forma como as pessoas devem perguntar, pesquisar, organizar e compreender o seu mundo e si mesmas. Adquirir informações no processo de escolarização é também adquirir uma determinada maneira de conhecer, compreender e interpretar e, na busca pela “verdade”, sentirem-se seguros.

Os alunos, como circunstâncias, podem envolver-se num risco ou, pelo contrário, proteger-se. Se ocorre a insegurança com o risco, pode-se prevenir ou esquivar-se mediante uma estratégia que se impõe de forma heterônoma. Surge assim, a ordem. Se o plano não atinge seu objetivo, há, é certo, uma desordem, mas isto não é mais que a insegurança em sua projeção coletiva. O aspecto negativo, específico da ordem, vem por outro lado, por excesso de estratégias que para sua eficácia e formalismo torna impossível alcançar qualquer objetivo: é o ritualismo.

A produção de conhecimentos poderia figurar como uma necessidade sentida e que requer solução permeando o objetivo educacional da universidade. É a busca do cumprimento de suas metas que devem servir para sua inserção e definição na sociedade com uma identidade compatível com a natureza específica de suas preocupações intelectuais.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento realizou-se à análise e interpretação dos materiais à luz das teorias que embasam o estudo. No entanto é um trabalho complexo que envolve de certa forma a utilização de subjetividade que acredita-se não ser motivo para descrédito da pesquisa.

Para completar a análise, precisa-se, ainda, entrevistar alguns alunos que estejam desenvolvendo trabalhos intelectuais dentro de um grupo de estudo, pesquisa em parceria com CNPq, para assim, ter uma posição mais explícita da problemática. Acredita-se que essas entrevistas venham a colaborar ainda mais com o estudo ao se realizar o confronto dos dados destes com aqueles (graduandos), no sentido de buscar uma maior visão do conjunto de nossas investigações.

Pode-se ter esquecido de algumas importantes premissas, mas não é objetivo dessa reflexão esgotar o assunto. Mesmo porque, esgotar assuntos é uma premissa do mundo exclusivamente lógico.

O que se pode construir a partir do que foi analisado é a oportunidade de repensarmos o modelo educacional sob novos paradigmas como os expostos. Os fenômenos estão aí para comprovar que temos urgência em mudar nosso modelo educacional, se quisermos dar saltos importantes.

Hoje, talvez, o país com melhores condições para isso seja o Brasil. Somos empreendedores e as ferramentas, convencionais de planejamento, estratégia, controle e gerenciamento não permitem mais entender a realidade como no passado. Os valores mudam constantemente. Tudo que se sabe e que dava certo não é mais aplicável nesses ambientes em constante mutação. Os fatos novos surpreendem. O mundo lógico ficou para trás.

Seria viável aplicar o questionário em outros cursos, até mesmo, naqueles tão diferentes, como os das áreas exatas e biológicas para verificar os reais problemas que afetam direta e indiretamente os alunos, como sujeitos e

procurar identificar se as mesmas variáveis são ou não pertinentes e, se possível, descobrir outras.

Além disso, seria viável, também, aplicar um instrumento que viabilizasse estabelecer outras hipóteses quanto à investigação do professor, enquanto sujeito.

Sendo assim, aceitamos as sugestões da banca examinadora que dignifiquem e acrescentem um valor ainda maior a esta pesquisa que é muito significativa do ponto de vista dos graduandos e que sirva para colaborar com a universidade levantando mais hipóteses e questões que proporcionem a ela estabelecer uma posição ainda mais relevante dentro do contexto educacional no qual está inserida.

O conhecimento é produzido mal e a instituição ajuda produzindo-o como uma forma de capital, sendo contestado, porém como forma de controle, mas é reproduzido outra vez: como legítimo, para ser preservado e transmitido.

De posse dos novos materiais, cruzar dados e estabelecer categorias é uma necessidade sentida, buscando um grau de cientificidade cada vez maior para o presente estudo, pois nem todas as hipóteses foram investigadas e sabe-se que delas outras virão e ainda assim, não se esgotará.

Cabe lembrar que o aprendizado passivo tem proporcionado um aumento na produtividade científica (publicações) do País, adquirida de produções efetuadas em outros países, mas não tem garantido uma efetiva capacitação de aperfeiçoamento dessas produções, isto é, não tem aprofundado e inovado criando-se conhecimentos novos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ-URÍA, U.F. Microfísica da escola. **Escola: Educação e Realidade**. v.21(2), jul/dez, 1996. p. 31- 42.
- ARAPIRACA, J. **Fisiologismo político e Qualidade da educação**. Salvador: Inamá, 1988. p. 24.
- APPLE, M.W. **Educação e poder**. Trad. Maria C. Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.
- _____. **Conhecimento comum e conhecimento científico. Epistemologia: a teoria das ciências questionada por Bachelard, Miller, Cangilhem, Foucault**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972. p. 27-46.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.
- BARTHOLO JR. R.S. CAMPOS, A.E.M. O que é um intelectual? **Ciência, ética e sustentabilidade: desafios ao novo século**. São Paulo: Cortez, Brasília, D.F.: UNESCO, 2001. P. 21-41.
- BERNARDO, J. A produção de si mesmo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. (9):3-17, jul., 1989.
- BOTOMÉ, S.P. Em busca de perspectivas para a psicologia como área de atuação e campo profissional. Conselho Federal de Psicologia. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edecon, 1988.
- BURSZTYN, M.(org.). **Ciência, ética e sustentabilidade: desafios ao novo século**. São Paulo: Cortez, Brasília, D.F: UNESCO, 2001.p.07-186.
- CASTELLS, S. M. A transformação do trabalho e do mercado de trabalho: trabalhadores ativos na rede, desempregados e trabalhadores com jornada flexível. **A sociedade em rede**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 223 – 350.
- CEPAL & UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.
- CHAUÍ, M. Ideologia e Educação. **Revista Educação**, n.1/jan. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.
- CLEEG, S. Poder, linguagem e ação nas organizações. In: CHANLAT, J.F. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. V.1. São Paulo: Cortez. Autores associados, 1980.

COORDENADORIA GERAL DE BIBLIOTECAS E EDITORA UNESP. **Normas para publicações da UNESP** São Paulo: Editora da Universidade estadual Paulista, 1994/ 2001. (Normas para publicações da UNESP).

CORAGGIO, J. L. **El Banco Mundial revisa su tesis sobre la educación superior...Y nosotros qué hacemos?** Buenos Aires, 6/mar, 2000.

CUNHA, L.A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DAMÁSIO, A. A inteligência é conhecer a si mesmo. **Veja**. Ano 34.n.25. jun. 2001. P. 92-99.

DEACON, R. ; PARKER, B. **Educação como sujeição e como recusa**. Silva, T T (Org.), **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 97-110.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. Trad. Ana Isabel Paraguai e Lúcia Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

DIEGUEZ, F. **O templo dos gênios rebeldes**. Superinteressante, jan. São Paulo: Abril, 2000. p.47

ENZENSBERGER, H.M. **Mediocridade e loucura: e outros ensaios**. Trad. Rodolfo Krestan. São Paulo: Ática, 1995.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 11 ed. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1979.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1986.

FRANCO, M.E.D.P. As Funções Universitárias de ensino, pesquisa e extensão. In. MOROSINI, M.C. (org.). **Educação superior em periódicos nacionais (1968-1995)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001. Série Estado do Conhecimento. nº3. p.103- -168.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, p.66, 1999.

FROMM, E. **O medo à liberdade**. Trad. Gentavio A. Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1960.

GARGIONE, S.L. **Educação Brasileira**. V.6,n.13,jul/dez,Brasília, 1984. P. 41-55.

GIORDAN, A.; VECCHI, G. DE. **As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. Trad. Bruno Charles Magne. 2.^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. -São Paulo: companhia das letras, 1995, p.183.

- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIMA, L.O. Mutações em Educação segundo McLugham. **O Sujeito da Educação**: Estudos foucaultianos. 15. ed., Petrópolis: Vozes, 1982, p.13-5.
- LINHARES, C. F. S.; KELINER, S. R. O.; LANKENAU, T. J. G. Quem procura o nosso mestrado em educação? **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro. V.15, n 68/69. Jan./abr., 1986. p. 81.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MARX, K. **Salário, preço e lucro**. 2 ed. São Paulo: Edições Mandacaru, 1990. p. 41-80.
- MORIN, E. A responsabilidade do investigador perante a sociedade e o homem. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Doria. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 91 – 103.
- _____. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo**. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. 4 ed. Rio de Janeiro: Forens e-Universitária, 1977.
- MOROSINI, M. C. Introdução. **Educação Superior em periódicos nacionais (1968-1995)**. n.3. Brasília: MEC/INEP/COMPED., 2001. Série Estado do conhecimento, n.3, p. 15-33.
- MOTA, C. G. **Ideologia da cultura brasileira**: pontos de partida para uma revisão histórica. 8 ed. São Paulo: Ática, 1994.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: J. Olimpio, 1973.
- POPKEWITZ, T. S., História do currículo: regulamentação social e poder.
- SILVA, T.T. (org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p.173 – 210.
- POPPER, K. R. A lógica da investigação científica. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p.1-124.
- PRADO, Jr. C. **O que é liberdade**: capitalismo x socialismo. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. Coleção Primeiros passos.
- ROSSETTI, F. Reforma prevê maior acesso à universidade. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 6/out. 1998. Cotidiano. Caderno 5, p. 3
- ROGERS, C.R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins fontes, 1981.
- SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios**: a ciência vista como uma vela no escuro. Trad. Rousaura Eichemberg - São Paulo: Companhia das Letras 1996.
- SAVIANI, D. **Da nova LDB ao no plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas; SP: Autores Associados, 1998.
- _____. **Pedagogia histórico – crítica**: primeiras aproximações, 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992 (coleção polêmicas do nosso tempo)

SILVA, T.T. (org.) **O sujeito da educação**: estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves.- 3.ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.,1999, p.164

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação, São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Conferência mundial sobre la Educación Superior**. Disponível em <http://www.unesco.org>.

_____. **As tradicionais e as novas missões do ensino superior. Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. Brasília: MEC/UNESCO, 1998.



ANEXO (QUESTIONÁRIO)

SUJEITO 1

Este questionário faz parte de uma pesquisa que venho realizando com os alunos do curso de Pedagogia e sua opinião sobre o assunto é muito importante para o desenvolvimento da mesma. Essa pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado na UNESP – Campus de Marília - na área de Educação.

Não é necessário identificar-se, caso não queira.

1- O que você entende por produção de conhecimento?

O conhecimento se adquire no senso comum, e na vida acadêmica, nas relações inter- pessoais, na vivência, e enfim, produzir o conhecimento é modificar a sociedade. Não tem sentido adquirir e as transformações decorrentes. Trata-se de um acordo ético de cada área, o compromisso social efetivo.

2- Durante o curso de Pedagogia, você já produziu algum conhecimento?

Fiz algumas pesquisas, e consequentes extensões, indo mesmo nas comunidades levar alfabetização e etc., mas falta estrutura, laboratório, um centro efetivo na universidade que motive mais relações c/ a comuni//, que faça transformações. O conheci// o adquirido não tem sentido se não vai a campo atender as necessidades sociais.

3- Quais as etapas da produção de conhecimento?

- adquirir cultura empírica e do senso comum;
- promover ações e parcerias relacionando teoria e prática;
- políticas-públicas que se envolva c/ a universi// no sentido de promover mudanças efetivas
- compromisso da universi//.

4- Na graduação, você acredita que existe uma forte tendência para que o aprendiz assimile os conhecimentos, isto é, incorpore aquele conhecimento que já existe? Ou acrescente algo a ele? Você considera isto uma produção de conhecimento? Explique sua opinião.

Acredito que a universidade de subsidios teóricos, mas falta laboratório na uni// para aplicar os conhecimentos adquiridos, expansão. Produzir conhecimentos significa intervir na sociedade, viabilizar cooperativas Auto-gestonarios c/o é feita em outras universi//s USP, UNICAMP e etc. Comunidade e Universidade + produção do conhecimento= transformação.

- 5- Como é concebida, na graduação, a idéia da acumulação de conhecimento (acrescentar algo ao que já existe) e a produção inovadora (criação de algo novo)? Em qual dos dois aspectos a ênfase recai? Por que?

A universi// dá o suporte teórico, mas isto não garante sua aplicabili//, pois em se tratando de sistema de ensino, falta estabelecer uma reação mais forte c/ a reali//, como já dito, no sentido de transformação e compromisso social, daí surge o novo.

- 6- Qual a importância de uma fundamentação teórica na produção de conhecimento?

Dá bases p/ planejamento, estratégias, auto-conhecimento, visão de mundo, integridade, e possíveis atitudes, valores que fazem parte da vivência e dão condições de relacionar-se com o mundo.

- 7- A produção do conhecimento pode ser manipulada pelo pesquisador? De que forma?

Sim, porque há o aspecto ideológico, ou melhor, o fenômeno da ideologia, o qual conduz a consciência de massa p/ favorecer o poder (dominação).

- 8- Quais os maiores obstáculos para a produção de conhecimento, na graduação?

- falta de recursos financeiros p/ viabilizar a concretização de projetos; bolsas de pesquisa p/ extensão; resistência acadêmica da equipe docente (visões tradicionais).

- 9- Existe diferença entre informação e conhecimento? No final do curso, você acredita que é um profissional mais produtivo ou mais bem informado? Qual a influência que isso causa na sua prática social?

A universi// transmitia informação; o conheci/o se produz na relação c/ a socie//, é um proceso dinâmico, construído e a universi// não viabiliza c/ efetivi// essas relações. Adquirir o conhecimento esta associado c/ transformação social, ética e compromisso social.

SUJEITO 2

Este questionário faz parte de uma pesquisa que venho realizando com os alunos do curso de Pedagogia e sua opinião sobre o assunto é muito importante para o desenvolvimento da mesma. Essa pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado nas UNESP- Campus de Marília –na área de Educação.

Não é necessário identificar-se, caso não queira.

1- O que você entende por produção de conhecimento?

Produção de conhecimento é o conjunto de idéias, e conceitos formados pelas pessoas, de maneira que tudo que ela sabe junte-se e forme um pensamento, tendo ele base teórica e pratica

2- Durante o curso de Pedagogia, você já produziu algum conhecimento? Como foi essa experiência?

Sim, muito boa

3- Quais são as etapas da produção de conhecimento?

A pessoa precisa se informar, organizar idéias e saber como tudo o que aprendeu pode ser útil, para aquisição do seu conhecimento

4- Na graduação, você acredita que existe uma forte tendência para que o aprendiz assimile os conhecimentos, isto é, incorpore aquele conhecimento que já existe? Ou acrescente algo a ele? Você considera isto uma produção de conhecimento ? Explique sua opinião.

(Não respondeu) .

5- Como é concebida, na graduação, a idéia da acumulação de conhecimento (acrescentar algo ao que já existe) e a produção inovadora (criação de algo novo)? Em qual dos dois aspectos a ênfase recai? Por que?

(Não respondeu).

6- Qual a importância de uma fundamentação teórica na produção de conhecimento?

É importante porque dá uma melhor base para avaliação da produção prática

- 7- A produção do conhecimento pode ser manipulada pelo pesquisador? De que forma?

Sim, de maneira que ele estipule tudo o que cerca esse conhecimento, e interfira no crescimento dessa produção sendo ela prática ou teórica

- 8- Quais os maiores obstáculos para a produção de conhecimento, na graduação?

Falta de prática, falta de estímulo e meios que a façam crescer

- 9- Existe diferença entre informação e conhecimento? No final do curso, você acredita que é um profissional mais produtivo ou mais bem informado? Qual a influência que isso causa na sua prática social?

Muitos hão de sair mais produtivos isso não significa que são os melhores informados, como também os que são bem informados podem não Ter uma produção tão boa, não sendo tão influentes no seu meio social

SUJEITO 3

Este questionário faz parte de uma pesquisa que venho realizando com os alunos do curso de Pedagogia e sua opinião sobre o assunto é muito importante para o desenvolvimento da mesma. Essa pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado nas UNESP- Campus de Marília –na área de Educação.

Não é necessário identificar-se, caso não queira.

- 1- O que você entende por produção de conhecimento?

É a soma do conhecimento adquirido que faz com que articulemos novos conhecimentos, isto é, conhecimento prévio mais novos conhecimentos, articulados, produzido novos

- 2- Durante o curso de Pedagogia, você já produziu algum conhecimento? Como foi essa experiência?

Sim. Foi: excelente. Pesquisando algum tema, acaba-se aprendendo bem mais do que se imagina.

3- Quais são as etapas da produção de conhecimento?

Tema – pesquisa

Problema

Hipótese

Conclusão

Bibliografia

4- Na graduação, você acredita que existe uma forte tendência para que o aprendiz assimile os conhecimentos, isto é, incorpore aquele conhecimento que já existe? Ou acrescente algo a ele? Você considera isto uma produção de conhecimento? Explique sua opinião.

A tendência é de acrescenta.

Sim, pois qdo. Acrescentam estamos produzindo novos conhecimentos.

5- Como é concebida, na graduação, a idéia da acumulação de conhecimento (acrescentar algo ao que já existe) e a produção inovadora (criação de algo novo)? Em qual dos dois aspectos a ênfase recai? Por que?

Acho que as duas opções são viáveis porque qdo. Se acrescenta, inova-se.

6- Qual a importância de uma fundamentação teórica na produção de conhecimento?

Somente com fundamentação teórica somos capazes de produzir conhecimentos.

7- A produção do conhecimento pode ser manipulada pelo pesquisador? De que forma?

Quando não faz uma observação a distância ou não toma uma posição imparcial.

8- Quais os maiores obstáculos para a produção de conhecimento, na graduação?

Tempo disponível dos alunos, pois a maioria trabalha.

9- Existe diferença entre informação e conhecimento? No final do curso, você acredita que é um profissional mais produtivo ou mais bem informado? Qual a influência que isso causa na sua prática social?

Acho que as duas coisas anda junta e são bastante visíveis qto. A minha prática social que teve uma influência bastante positiva.

SUJEITO 4

Este questionário faz parte de uma pesquisa que venho realizando com os alunos do curso de Pedagogia e sua opinião sobre o assunto é muito importante para o desenvolvimento da mesma. Essa pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado nas UNESP- Campus de Marília –na área de Educação.

Não é necessário identificar-se, caso não queira.

1- O que você entende por produção de conhecimento?

Depois de muito ler, ver os vários pontos de vista de diversos estudiosos, se a pessoa conseguir colocar na prática o que aprendeu na teoria e além disso desenvolver outros métodos para a resolução de seu problema, então ela conseguiu produzir algum conhecimento.

2- Durante o curso de Pedagogia, você já produziu algum conhecimento? Como foi essa experiência?

Sim. Foi através dos estágios, pois é na prática que realmente se consegue unir a teoria da realidade, e com isso, através da experiência é que se consegue produzir o conhecimento.

3- Quais são as etapas da produção de conhecimento?

- Ler muito todos os pontos de vista;
- Debater com várias pessoas sobre o “assunto problema”
- Por em Prática(se não der certo, tentar de outra forma)

4- Na graduação, você acredita que existe uma forte tendência para que o aprendiz assimile os conhecimentos, isto é, incorpore aquele conhecimento que já existe? Ou acrescente algo a ele? Você considera isto uma produção de conhecimento ? Explique sua opinião.

Eu acho que na graduação, eles procuram mostrar tudo que já foi discutido e colocam vários pontos de vista. Além disso aqui ele dão a oportunidade do estudante ter outra opinião e coloca para todos em discussão. Prova disso são os inúmeros projetos que os professores incentivam os alunos a tarefa realizando.(obs.: não são todos os prof. que tem esta sensibilidade).

- 5- Como é concebida, na graduação, a idéia da acumulação de conhecimento (acrescentar algo ao que já existe) e a produção inovadora (criação de algo novo)? Em qual dos dois aspectos a ênfase recai? Por que?

Na graduação a tendência maior é acrescentar algo que já existe, mas depende muito o acesso tbém, pois ele tem espaço e apoio dos professores para desenvolver algo novo.

- 6- Qual a importância de uma fundamentação teórica na produção de conhecimento?

A teoria é super importante pois só lendo o que já foi dito e pesquisado, é que você irá ter mais condições para produzir algo novo

- 7- A produção do conhecimento pode ser manipulada pelo pesquisador? De que forma?

Não. O pesquisador pode e deve ter um direcionamento para sua pesquisa, mas não consegue manipular a mesma totalmente. Porque conforme os resultados vão aparecendo, a pesquisa acaba tomando outro rumo

- 8- Quais os maiores obstáculos para a produção de conhecimento, na graduação?

Isso vai depender muito do professor. Há professores que não dão espaço para que os alunos produzam algo diferente.

- 9- Existe diferença entre informação e conhecimento? No final do curso, você acredita que é um profissional mais produtivo ou mais bem informado? Qual a influência que isso causa na sua prática social?

Claro que sim. Informação é dados sobre algo ou alguém. conhecimento é muito mais que informação, pois qdo. se tem conhecimento se tem tbém. Consciência adquirida pela experiência.

Ter conhecimento é muito importante na prática social, pois é tendo consciência que podemos mudar as coisas.

SUJEITO 5

Este questionário faz parte de uma pesquisa que venho realizando com os alunos do curso de Pedagogia e sua opinião sobre o assunto é muito importante para o desenvolvimento da mesma. Essa pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado nas UNESP- Campus de Marília –na área de Educação.

Não é necessário identificar-se, caso não queira.

1- O que você entende por produção de conhecimento?

Produção de ch. Seria qdo. conseguimos absorver o que temos estudado e/ou vivido e, com base nestes, produzimos algo (livro, tese etc.) p/ ser lido, estudado etc.

2- Durante o curso de Pedagogia, você já produziu algum conhecimento? Como foi essa experiência?

Sim. Monografia, pesquisa ped.etc.

3- Quais são as etapas da produção de conhecimento?

Leitura, análise, discussão, dentre outros.

4- Na graduação, você acredita que existe uma forte tendência para que o aprendiz assimile os conhecimentos, isto é, incorpore aquele conhecimento que já existe? Ou acrescente algo a ele? Você considera isto uma produção de conhecimento ? Explique sua opinião.

Em parte, pois não adianta ter-se apenas um estudo daquilo que o aluno já conhece, deve-se acrescentar algo.

Fazer uso daquilo que já é considerado educação formal é de fundamental importância p/ que possamos produzir um ch. verdadeiro e com vários pontos de vista.

- 5- Como é concebida, na graduação, a idéia da acumulação de conhecimento (acrescentar algo ao que já existe) e a produção inovadora (criação de algo novo)? Em qual dos dois aspectos a ênfase recai? Por que?

A ênfase, na maioria das disciplinas, é na primeira hipótese, até mesmo porque, nesta maioria são conteúdos totalmente (ou quase) desconhecidos por nós.

- 6- Qual a importância de uma fundamentação teórica na produção de conhecimento?

Total. não podemos fazer, pesquisa... apenas com aquilo que conhecemos ou achamos. Desse modo, ficaria algo pessoal, sem pontos de vista a serem observados o que poderia acarretar em algo irreal .

- 7- A produção do conhecimento pode ser manipulada pelo pesquisador? De que forma?

Sim. Se ele utilizar-se de estratégias para isso, como: manipular informações, fazer análise colocando sua personalidade etc.

- 8- Quais os maiores obstáculos para a produção de conhecimento, na graduação?

Falta de livros, recursos, tempo etc.

- 9- Existe diferença entre informação e conhecimento? No final do curso, você acredita que é um profissional mais produtivo ou mais bem informado? Qual a influência que isso causa na sua prática social?

A diferença seria que a informação pode vir de diferentes aspectos e nem sempre ser levada em consideração. Ch. seria algo já produzido e adquirido, o que torna como algo já aprendido e ambos nos fazem, produzir mais e melhor. É de fundamental importância que saibamos algo saindo da faculdade, pois o que aprendemos será necessário p/ nossa vida, e muito bem cobrado de nós p? sobrevivermos.

SUJEITO 6

Este questionário faz parte de uma pesquisa que venho realizando com os alunos do curso de Pedagogia e sua opinião sobre o assunto é muito importante para o desenvolvimento da mesma. Essa pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado nas UNESP- Campus de Marília –na área de Educação.

Não é necessário identificar-se, caso não queira.

1 - O que você entende por produção de conhecimento?

A meu ver, produzir conhecimento é acrescentar algo novo sobre o que já existe, a partir de projetos, trabalhos...

2 - Durante o curso de Pedagogia, você já produziu algum conhecimento? Como foi essa experiência?

O melhor exemplo a citar foi a monografia do primeiro ano. Foi uma experiência boa, pois fez com que entrássemos em contato com coisas novas.

3- Quais são as etapas da produção de conhecimento?

Penso que são a escolha e delimitação de um tema, levantamento de bibliografia, desenvolvimento, conclusão.

4- Na graduação, você acredita que existe uma forte tendência para que o aprendiz assimile os conhecimentos, isto é, incorpore aquele conhecimento que já existe? Ou acrescente algo a ele? Você considera isto uma produção de conhecimento? Explique sua opinião.

Acredito que as discussões e os trabalhos acabam fazendo com que o aprendiz consiga acrescentar algo ao conhecimento, especialmente em algumas disciplinas. Porém, paralelo a isso, também ocorre a assimilação do conhecimento. Acredito que isso pode ser considerado uma produção de conhecimento em âmbito pessoal.



- 5- Como é concebida, na graduação, a idéia da acumulação de conhecimento (acrescentar algo ao que já existe) e a produção inovadora (criação de algo novo)? Em qual dos dois aspectos a ênfase recai? Por que?

A primeira idéia é mais enfatizada no decorrer da aula e a segunda muitas vezes aparece nos trabalhos solicitados.

- 6- Qual a importância de uma fundamentação teórica na produção de conhecimento?

É fundamental como ponto de partida.

- 7- A produção do conhecimento pode ser manipulada pelo pesquisador? De que forma?

Sim, pois o pesquisador não consegue uma neutralidade total, colocando suas opiniões nas conclusões a que chega.

- 8- Quais os maiores obstáculos para a produção de conhecimento, na graduação?

A falta de tempo.

- 9- Existe diferença entre informação e conhecimento? No final do curso, você acredita que é um profissional mais produtivo ou mais bem informado? Qual a influência que isso causa na sua prática social?

Creio que as informações chegam prontas e o conhecimento é produzido. As informações fazem com que meu trabalho seja mais produtivo e isso certamente melhora minha prática.

SUJEITO 7

Este questionário faz parte de uma pesquisa que venho realizando com os alunos do curso de Pedagogia e sua opinião sobre o assunto é muito importante para o desenvolvimento da mesma. Essa pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado nas UNESP- Campus de Marília –na área de Educação.

Não é necessário identificar-se, caso não queira.



- 1- O que você entende por produção de conhecimento?

Produção de conhecimento, para mim, é quando através do trabalho acadêmico (pesquisa), novos conhecimentos são incorporados aos conhecimentos já existente.

- 2- Durante o curso de Pedagogia, você já produziu algum conhecimento? Como foi essa experiência?

Acredito que sim. Durante uma pesquisa para a elaboração de uma monografia precisei fazer uma pesquisa bibliográfica, observação empírica, e confrontar o referencial teórico com a prática observada, para justificar minha hipótese. Sendo um trabalho de investigação, pesquisa acredito que acrescentei novas informações a conceitos já existentes.

- 3- Quais são as etapas da produção de conhecimento?

Em primeiro lugar é preciso ter conhecimento teórico, (leituras); depois a investigação, (busca por resposta), formulação de hipóteses, tentativa de provar sua hipótese. Esses são alguns dos passos

- 4- Na graduação, você acredita que existe uma forte tendência para que o aprendiz assimile os conhecimentos, isto é, incorpore aquele conhecimento que já existe? Ou acrescente algo a ele? Você considera isto uma produção de conhecimento? Explique sua opinião

Acredito que existe uma forte tendência para que o aluno incorpore os conhecimentos existentes, mas há pouco incentivo para que acrescente algo a ele.

Na minha opinião isso não é produção de conhecimento, mas sim assimilação. Para que seja produção o aluno precisa expressar opinião, defender suas idéias, tentar torná-las científicas. Assim, estará produzindo um conhecimento e acrescentando algo à ciência

- 5- Como é concebida, na graduação, a idéia da acumulação de conhecimento (acrescentar algo ao que já existe) e a produção inovadora (criação de algo novo)? Em qual dos dois aspectos a ênfase recai? Por que?

Como já disse, a ênfase recai sobre a acumulação de conhecimento e a produção inovadora é um pouco estimulada. Acredito que isso ocorra, pois, é

mais fácil transmitir um conhecimento já existente e que vem sendo passado ao longo dos anos do que produzir algo novo(dá muito trabalho)

- 6- Qual a importância de uma fundamentação teórica na produção de conhecimento?

Como o próprio nome já diz é fundamental, pois, o conhecimento já existente não pode ser desprezado, mas, deve servir como base para a produção de novos conhecimentos.

- 7- A produção do conhecimento pode ser manipulada pelo pesquisador? De que forma?

Sim, pois Ele dará o rumo desejado á pesquisa, tentando assim provar suas hipóteses.

- 8- Quais os maiores obstáculos para a produção de conhecimento, na graduação?

A ausência de explicitação sobre o papel do pesquisador, falta de incentivo (principalmente para os alunos de pedagogia), a descrença no potencial dos alunos, a elitização do conhecimento, a arrogância acadêmica de alguns professores.

- 9- Existe diferença entre informação e conhecimento? No final do curso, você acredita que é um profissional mais produtivo ou mais bem informado? Qual a influência que isso causa na sua prática social?

Acredito que o conhecimento é algo além da mera informação. (recebemos informações a todo momento pelos meios de comunicação, já o conhecimento é construído, para ser passado a outros que o incorporarão aos seus). Para ser bem informado cabe a cada um buscar as informações que deseja, bem assim a produção. Ambas dependem do indivíduo.

Prática social depende de comprometimento pessoal. Os outros aspectos terão influência na proporção que o indivíduo der.

SUJEITO 8

Este questionário faz parte de uma pesquisa que venho realizando com os alunos do curso de Pedagogia e sua opinião sobre o assunto é muito importante para o desenvolvimento da mesma. Essa pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado na UNESP – Campus de Marília – na área da Educação

Não é necessário identificar - se, caso não queira.

1- O que você entende por produção de conhecimento?

E a construção de algum tipo de obra que se possa relatar ou registrar, auxiliado por buscas que respaldarão tais construção e que farão com que construamos nossas, hipótese, levantamentos de dúvidas, ou seja, problematização.

2- Durante o curso de pedagogia, você já produziu algum conhecimento? Como foi essa experiência?

Sim, muitos. Foi satisfatória, é bom desfrutarmos de alguma produção própria e a sensação de estar contribuindo para novas reflexões sobre determinado tema.

3- Quais são as etapas da produção de conhecimento?

Penso como Bordenave sobre metodologia da problematização.

4- Na graduação, você acredita que existe uma forte tendência para que o aprendiz assimile os conhecimentos, isto é, incorpore aquele conhecimento que já existe? Ou acrescente algo a ele? Você considera isto uma produção de conhecimento? Explique sua opinião.

Acredito que na graduação, nós tenhamos uma tendência para a produção de conhecimento, porém, apenas alguns graduandos entendem o quanto podem, ou até aonde podem ir em suas produções, muitas vezes esses não recebem o incentivo da unidade educacional o suficiente para se empenharem.

5- Como é concebida, na graduação, a idéia da acumulação de conhecimento (acrescentar algo ao que já existe) e a produção inovadora (criação de algo novo)? Em qual dos dois aspectos a ênfase recai? Por que?

Conhecer o desconhecido para se ter base para a criação do novo, porém a criação do novo depende dos objetivos que os graduandos tem para o curso.

- 6- Qual a importância de uma fundamentação teórica na produção de conhecimento?

Entendo essa fundamentação como um conhecimento de produções para que aconteça progressos e inovações em novas produções e não fique na “mesmice”.

- 7- A produção do conhecimento pode ser manipulada pelo pesquisador? De que forma?

Sem dúvida. O pesquisador pode levar (conduzir) A produção para uma linha que lhe interesse, é fácil manipular, o difícil é produzir cientificamente

- 8- Quais os maiores obstáculos para a produção de conhecimento, na graduação?

Falta de incentivo, falta de disponibilidade de tempo, ausência de preparo teórico etc. Há muito que criticar, afinal poderíamos ter melhores oportunidades para produzir.

- 9- Existe diferença entre informação e conhecimento? No final do curso, você acredita que é um profissional mais produtivo ou mais bem informado? Qual a influência que isso causa na sua prática social?

Sim. A informação por si só perde-se em uma atualidade abarrotada de informações, porém a informação é um ponto de partida para a construção do conhecimento que precisa ser trabalhado.

SUJEITO 9

Este questionário faz parte de uma pesquisa que venho realizando com os alunos do curso de Pedagogia e sua opinião sobre o assunto é muito importante para o desenvolvimento da mesma. Essa pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado na UNESP – Campus de Marília – na área da Educação

Não é necessário identificar – se, caso não queira.

1 - O que você entende por produção de conhecimento?

Através da apropriação do conhecimento historicamente construído um indivíduo poderá produzir conhecimento trazendo inovações á algo já existente. Por exemplo ao mudar uma teoria, ou descobrir algo inédito.

2- Durante o curso de pedagogia, você já produziu algum conhecimento? Como foi essa experiência?

Eu acho que não, no máximo fizemos projetos de pesquisas.

3- Quais são as etapas da produção de conhecimento?

Ao meu ver seria necessário uma fundamentação teórica para posteriormente buscar defender uma teórica original

4- Na graduação, você acredita que existe uma forte tendência para que o aprendiz assimile os conhecimentos, isto é, incorpore aquele conhecimento que já existe? Ou acrescente algo a ele? Você considera isto uma produção de conhecimento? Explique sua opinião.

Me parece, pelo menos por parte da maioria dos profs., que o aprendiz assimile os conhecimentos mas não chega a produzir conhecimento mas sim reproduzi-los e no máximo analisá-los e criticá-los.

5- Como é concebida, na graduação, a idéia da acumulação de conhecimento (acrescentar algo ao que já existe) e a produção inovadora (criação de algo novo)? Em qual dos dois aspectos a ênfase recai? Por que?

(não respondeu).

6- Qual a importância de uma fundamentação teórica na produção de conhecimento?

É importante pois sem uma fundamentação teórica não teria conhecimento do que já existe sobre determinado assunto.

7- A produção do conhecimento pode ser manipulada pelo pesquisador? De que forma?

Sim, por sua concepção de vida e por sua experiência.

8- Quais os maiores obstáculos para a produção de conhecimento, na graduação?

O incentivo e a preparação à pesquisa.

9- Existe diferença entre informação e conhecimento? No final do curso, você acredita que é um profissional mais produtivo ou mais bem informado? Qual a influência que isso causa na sua prática social?

Sim o conhecimento envolve a capacidade de o sujeito aplicar o que conhece, ou seja, aplicar suas informações. Eu acredito que mais bem informado. Na minha prática acho que acabarei assumindo uma postura conformada.

SUJEITO 10

Este questionário faz parte de uma pesquisa que venho realizando com os alunos do curso de Pedagogia e sua opinião sobre o assunto é muito importante para o desenvolvimento da mesma. Essa pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado na UNESP – Campus de Marília – na área da Educação

Não é necessário identificar – se, caso não queira.

1 - O que você entende por produção de conhecimento?

Qdo. Você produz algo novo, algo que você adquiri.

2 - Durante o curso de pedagogia, você já produziu algum conhecimento? Como foi essa experiência?

Não. Apenas reproduzo o que foi ensinado. Os conhecimentos novos surgem com a vivência da teoria na prática.

3- Quais são as etapas da produção de conhecimento?

Estudo do tema, pesquisa, resenhas.

apresentação em seminário, enfim não existem etapas para produção de conhecimento cada um possui estratégias diferentes.

- 4- Na graduação, você acredita que existe uma forte tendência para que o aprendiz assimile os conhecimentos, isto é, incorpore aquele conhecimento que já existe? Ou acrescente algo a ele? Você considera isto uma produção de conhecimento? Explique sua opinião.

Na graduação o aluno assimila os conhecimentos e também acrescenta novos conhecimentos, é uma troca.

- 5- Como é concebida, na graduação, a idéia da acumulação de conhecimento (acrescentar algo ao que já existe) e a produção inovadora (criação de algo novo)? Em qual dos dois aspectos a ênfase recai? Por que?

Sim o conhecimento prévio, não se pode acrescentar nada.

É através da acumulação de conhecimento que se pode criar.

- 6- Qual a importância de uma fundamentação teórica na produção de conhecimento?

Primordial !!!

- 7- A produção do conhecimento pode ser manipulada pelo pesquisador? De que forma?

Sim. De acordo c/ seu ponto de vista

- 8- Quais os maiores obstáculos para a produção de conhecimento, na graduação?

O próprio Δ .

- 9- Existe diferença entre informação e conhecimento? No final do curso, você acredita que é um profissional mais produtivo ou mais bem informado? Qual a influência que isso causa na sua prática social?

1-Sim, existe $\neq$ entendo por informação aquilo que está dentro do senso comum e conhecimento como o estudo científico.

2- As 2 coisas produtivo e informado.

3- Influência total, agimos como pensamos.

SUJEITO 11

Este questionário faz parte de uma pesquisa que venho realizando com os alunos do curso de Pedagogia e sua opinião sobre o assunto é muito importante para o desenvolvimento da mesma. Essa pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado na UNESP – Campus de Marília – na área da Educação

Não é necessário identificar – se, caso não queira.

1 - O que você entende por produção de conhecimento?

Criar, inventar, produzir mesmo no sentido literal da palavra

2 - Durante o curso de pedagogia, você já produziu algum conhecimento? Como foi essa experiência?

Não, mas adquirir novos conhecimentos sim, pois aprendi muitas coisas, por mais que sejam coisas antigas e até defasadas, mas é algo q. muitas vezes os alunos nunca ouviram falar

3- Quais são as etapas da produção de conhecimento?

(Não respondeu)

4- Na graduação, você acredita que existe uma forte tendência para que o aprendiz assimile os conhecimentos, isto é, incorpore aquele conhecimento que já existe? Ou acrescente algo a ele? Você considera isto uma produção de conhecimento? Explique sua opinião.

Sim, os profs. fazem com que vc assimile conheci//os é muito difícil vc poder acrescentar algo, pois dá a impressão q. n está certo. Muitas vezes acomodamos somente p/ conseguir “nota”.

Isto n é produção de conheci/o e sim reprodução.

- 5- Como é concebida, na graduação, a idéia da acumulação de conhecimento (acrescentar algo ao que já existe) e a produção inovadora (criação de algo novo)? Em qual dos dois aspectos a ênfase recai? Por que?

Na facul// há gde receio em relação a produção inovadora, principal/e nas ciências humanas. Ao contrário das ciências biológicas, onde a criação, descoberta é constante.

- 6- Qual a importância de uma fundamentação teórica na produção de conhecimento?

Pq vc tem q, partir de algo e a teoria está paralelo c/ a prática, E + uma orientação um subsídio p/ vc produzir algo

- 7- A produção do conhecimento pode ser manipulada pelo pesquisador? De que forma?

Sim e sempre. Na universi// isso é bem claro, pois os orientandos são mais "cobaias"

- 8- Quais os maiores obstáculos para a produção de conhecimento, na graduação?

Descrédito em relação aos alunos, inexperiência, muita cobrança de outras áreas, etc. ...

- 9- Existe diferença entre informação e conhecimento? No final do curso, você acredita que é um profissional mais produtivo ou mais bem informado? Qual a influência que isso causa na sua prática social?

Mais bem informado. Que minha prática é baseada (nem sempre) nas teorias estudadas na universi// . Acredito q. c/ mais experiência, maior autonomia, poderei produzir conhecimento.

