UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO MACHADO

ENSINO SUPERIOR PRIVADO
Uma experiência de pesquisa como recurso pedagógico e de extensão como diálogo

SÃO PAULO
2010

Autorizo a reprodução e divulgação total e parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou de pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378
M149e

Machado, Rodrigo

Ensino superior privado : uma experiência de pesquisa como recurso pedagógico e de extensão como diálogo / Rodrigo Machado ; orientação Nuria Hanglei Cacete. São Paulo : s.n., 2010.
226 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Ensino superior 2. Universidade particular 3. Educação não-formal 4. Qualidade da educação 5. Pesquisa 6. Extensão universitária I. Cacete, Nuria Hanglei, orient.

RODRIGO MACHADO

ENSINO SUPERIOR PRIVADO: uma experiência de pesquisa como recurso pedagógico e de extensão como diálogo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Educação.

Área temática: Didática, teorias de ensino e práticas escolares.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nuria Hanglei Cacete

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Nuria Hanglei Cacete (Orientadora)

À minha mãe, que deve estar com um “baita” orgulho...,
ao meu filho, João Pedro, que há pouco chegou e ao meu
pai que, da sua maneira, contribuiu à minha formação.
A todos(as) aqueles(as) que, de alguma forma – ou de
várias – buscam alternativas de superação daquilo que
negam.

Agradecimentos

À Professora Doutora Núria Hanglei Cacete, orientadora e amiga, pela orientação paciente, precisa e preciosa, sempre nos momentos mais oportunos e períodos mais necessários.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de pesquisa.

Aos Professores Doutores Lúcia Bruno, Marcos Oliveira e Afrânio Catani, pelos momentos de construção e apropriação do conhecimento, ampliação de horizontes, esclarecimentos provocadores e contribuições à pesquisa a partir das respectivas disciplinas.

Aos colegas de orientação, Lucilene, Jussara, Luiz Fernando e Paulo, pela companhia, pela sinceridade, pela amizade.

Aos demais colegas do grupo de estudos, Maura, Eustáquio e Carla, pelos debates inspiradores.

À Secretaria da Pós-graduação, nas figuras de Marcelo e Cláudio, pelo apoio e esclarecimentos prestados.

A Vera Lucia, da biblioteca, pelo apoio e elaboração da ficha de catalogação.

À minha esposa Aninha, pela sugestão do mestrado em Educação, pela paciência quase oriental, companhia, dedicação e compreensão.

Às minhas amigas Marília Ferraz e Tatiana Freitas (Tati), pelas várias discussões, aflições, dúvidas e buscas compartilhadas.

Aos colegas docentes, ex-alunos e amigos do Projeto Cabuçu e de outros cantos de Guarulhos, pela companhia no percurso e cessão dos depoimentos.

Àqueles com os quais hoje trabalho na Coordenadoria de Educação Ambiental da Secretaria de Estado do Meio Ambiente de São Paulo, especialmente Rodrigo Montaldi Morales (Somália), Mário Mariano Ruiz Cardoso, Lúcia Helena Manzochi, Jorge Maurício Acuña e Nadja Zanon Menezes, pelas participações preciosas na discussão, amadurecimento e implantação de várias ideias que perpassam este trabalho.

A verdadeira viagem do descobrimento não consiste em
sair à procura de novas paisagens, mas em possuir novos
olhos.
(Marcel Proust)

Resumo

MACHADO, R. Ensino superior privado: uma experiência de pesquisa como recurso pedagógico e de extensão como diálogo. 2010. 226f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

O trabalho apresenta um percurso formativo constituído por duas dimensões: uma não formal, em processo de auto-organização comunitária no bairro periférico chamado Cabuçu, no município de Guarulhos, Grande São Paulo; outra formal, a partir do processo construtivo de proposta pedagógica no curso de Turismo de um empreendimento de ensino superior (uma faculdade isolada com fins lucrativos). À luz de referencial teórico metodológico composto por discussões sobre concepções de educação e da pesquisa e extensão como recursos pedagógicos a qualificar uma formação superior de baixa qualidade, cada vez mais mercantilizada e delegada ao setor privado, a investigação se pautou por expor a evolução da educação superior no Brasil desde seu surgimento, como forma de delinear o panorama deste nível de ensino com seus diferentes caminhos, funções, finalidades e complexidade, passando pela descrição do processo formativo que compõe o objeto de estudo, culminando em uma análise que encerra a dissertação. Os procedimentos de pesquisa utilizados formam um quadro composto pelo estudo de caso, tendo a observação direta, o levantamento documental e entrevistas como fontes de evidências, além da revisão de literatura que orientou a contextualização do objeto, a abordagem e as perspectivas de análise. Como resultados do caminho investigativo observam-se o movimento, por vezes inconsciente, da auto-organização comunitária como processo formativo dos envolvidos direta e indiretamente, apontando para outra concepção de educação, mais afeta a compreendê-la como mediadora de alternativas emancipatórias na direção de superar conflitos identificados na realidade a partir de leituras críticas da mesma; o que gera as possibilidades de tais processos educativos em empreendimentos particulares de ensino superior são justamente as deficiências intrínsecas àquelas empresas de ensino que operam de acordo com uma lógica que condiciona a desqualificação do ensino ofertado; ao descrever e refletir sobre a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão como recursos pedagógicos mediando o processo formativo comunitário auto-organizado e sua integração a uma organização de ensino, evidencia-se as possibilidades que se abrem a uma situação diferenciada em se tratando de ensino superior: um processo não formal de educação pautando o curso de uma instituição formal, tanto no que se refere ao currículo e à proposta pedagógica do curso, como também às formas de organização e diálogo entre professores e estudantes no que se refere à busca por mecanismos decisórios mais democráticos sobre o curso.

Palavras-chave: Ensino superior privado. Pesquisa como recurso pedagógico. Extensão como diálogo.

Abstract

MACHADO, R. Private higher education: na experience of research as pedagogical resource and extension as dialogue. 2010. 226f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

The work presents a formation consisting of two dimensions: a non-formal, in the process of community self organization called Cabuçu, periph district in the municipality of Guarulhos, São Paulo; another formal, from the constructive process of pedagogical proposal in the course of tourism private higher education faculty isolated (makingnot). The theoretical referential light composed discussions on methodological conceptions of education and research and extension as pedagogical resources qualify a low quality higher education, increasingly commodificated and delegated to the private sector, research was marked by exposing the development of higher education in Brazil since its emergence as a way to outline the scenery this level of education with its different paths, functions, purposes and complexity by training process description that renders the object of study, culminating in an analysis that ends the dissertation. Search procedures form a composite frame used by case study, having direct observation, the documentary survey and interviews as sources of evidence, in addition to the literature review that guided object's context, the approach and the analysis perspective. As investigative path results the movement, sometimes unconscious, community self organization of training process involved as directly and indirectly, pointing to another more education, design affects the understand it as a mediator of alternatives emancipatórias toward overcoming conflicts found in fact from the same comprehensions; the criticism that generates the possibilities for such educational processes in higher education private enterprises are intrinsic precisely those deficiencies that companies operate in accordance with a logic that makes the disqualification of education offerings; to describe and reflect on the relationship between education, research and pedagogical resources extension as mediating community self training process is organized and its integration with an organization of education, highlights the possibilities that open up to differentiated when it comes to higher education: a non-formal education process with the course of a formal institution, both with regard to curriculum and educational course proposal, but also the forms of organization and dialogue between teachers and students in the search for more democratic decision-making mechanisms on the course.

Keywords: Private higher education. Research as pedagogical resource. Extension as dialogue.

Lista de abreviaturas e siglas

AED	Agência de Educação para o Desenvolvimento
APA	Área de Proteção Ambiental
APT	Administração Pública Tradicional
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDOC-TUR	Centro de Documentação e Pesquisa em Turismo
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNPq	Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DLIS	Desenvolvimento Local Integrado Sustentável
ECA/USP	Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FG	Faculdades Guarulhos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento Estudantil
FIG	Faculdades Integradas Guarulhos
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FIT	Faculdades Integradas Torricelli
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMU	Faculdades Metropolitanas Unidas
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Superior e Formação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEPE	Instituto Delta de Educação e Pesquisa
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Florestal
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil
MEC	Ministério da Educação
NGP	Novo Gerenciamento Público
NUPES	Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
OS	Organização Social
PEC	Parque Estadual da Cantareira
PJ	Programa de Jovens (Reserva da Biosfera do Cinturão Verde de São Paulo)
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos

SAAE	Serviço Autônomo de Água e Esgoto
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	Serviço Social da Indústria
TAI	Trabalho de Análise Interdisciplinar
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UnG	Universidade Guarulhos
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIMESP	Centro Universitário Metropolitano de São Paulo
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISA	Universidade Santo Amaro
USP	Universidade de São Paulo

Lista de tabelas

Tabela 1	Categoria administrativa das IES em Guarulhos (total de 11): proporção de IES públicas em Guarulhos.....	99
Tabela 2	Cursos oferecidos (total de 113) pelas IES de Guarulhos.....	99
Tabela 3	Vagas ofertadas (total de 24.042) nas IES de Guarulhos.....	100
Tabela 4	Organização acadêmica das IES de Guarulhos.....	101
Tabela 5	Períodos de criação das IES em Guarulhos.....	102
Tabela 6	Períodos de criação dos cursos em Guarulhos.....	103
Tabela 7	Períodos de criação dos cursos em Guarulhos e tipo de curso por período de criação.....	104
Tabela 8	Cursos oferecidos pela IES mais antiga.....	150
Tabela 9	Cursos oferecidos pela IES mais recente.....	150

Lista de gráficos

Gráfico 1	Categoria administrativa das IES em Guarulhos (total de 11): proporção de IES públicas em Guarulhos.....	99
Gráfico 2	Cursos oferecidos (total de 113) pelas IES de Guarulhos.....	100
Gráfico 3	Vagas ofertadas (total de 24.042) nas IES de Guarulhos.....	101
Gráfico 4	Organização acadêmica das IES de Guarulhos.....	102
Gráfico 5	Períodos de criação das IES em Guarulhos.....	103
Gráfico 6	Períodos de criação dos cursos em Guarulhos.....	104
Gráfico 7	Cursos criados por período (até 1970).....	105
Gráfico 8	Cursos criados por período (entre 1971 e 1980).....	105
Gráfico 9	Cursos criados por período (entre 1981 e 1990).....	106
Gráfico 10	Cursos criados por período (entre 1991 e 2000).....	106
Gráfico 11	Cursos criados por período (entre 1991 e 2000).....	107

Lista de figuras

Figura 1	Visita de docentes e coordenadores de cursos superiores.....	160
Figura 2	Exposição do Projeto Cabuçu e das possibilidades de articulação entre a educação não formal e formal.....	160
Figura 3	Reunião com estudantes no CEDOC-TUR.....	162
Figura 4	Primeira visita de estudantes de curso superior ao Cabuçu.....	163
Figura 5	Visita técnica de docentes de cursos superiores ao Cabuçu.....	163
Figura 6	Apresentação de trabalhos com temática socioambiental e debate com moradores do bairro.....	167
Figura 7	Estudantes e moradores discutindo questões comuns à realidade vivida e conhecimento construído em sala de aula.....	167
Figura 8	Capa do Caderno de Pesquisas.....	170
Figura 9	Debate entre estudantes, professores e moradores sobre a ideia de integração para o desenvolvimento do turismo pedagógico de base local.....	175
Figura 10	Estudantes discutem o conhecimento construído formalmente com lideranças locais.....	175
Figura 11	Estudante expõe à comunidade sua proposta de investigar as possibilidades de moradores organizados produzirem expressões audiovisuais como forma de interpretação própria do ambiente em que vivem.....	176
Figura 12	Estudante apresenta à comunidade do Projeto Cabuçu proposta de pesquisa sobre meios de divulgação do Cabuçu como destino de turismo pedagógico de base local.....	176
Figura 13	Morador observa apresentações realizadas em escola local.....	177
Figura 14	Moradores, professores e estudantes assistem às apresentações e participam dos debates.....	177

Sumário

Lista de abreviaturas e siglas.....	IX
Lista de tabelas.....	XI
Lista de gráficos.....	XII
Lista de figuras.....	XIII
INTRODUÇÃO.....	01
1. PRESSUPOSTOS E ABORDAGENS: educação com a perspectiva crítica e sentido público; pesquisa e extensão como recursos pedagógicos	
1.1 Os objetivos, motivações e meios de realização do trabalho.....	14
1.2 Da concepção de educação e de formação.....	27
1.3 Da idéia de qualidade na educação formal da perspectiva da formação de capacidade de trabalho, da autonomia e da consciência crítica.....	34
2. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: criação, caminhos, funções e sua transformação em mercadoria	
2.1 O contexto histórico e político do ensino superior no Brasil.....	50
2.1.1 A evolução do ensino superior brasileiro e a localização da ideia de pesquisa.....	50
2.1.1.1 A evolução do setor privado no ensino superior brasileiro e paulista a partir da década de 1970.....	55
2.1.1.2 A Reforma do Ensino Superior no Brasil e a relação com a Reforma do Estado no final do século XX.....	59
2.1.2 O perfil das instituições particulares de ensino superior: princípio científico da pesquisa e exclusividade universitária.....	69
2.2 O direcionamento do acesso à educação superior pela via do setor privado.....	75
2.3 O papel da pesquisa e a mercantilização do ensino superior: educação bem público ou mercadoria.....	81
3. DUAS DIMENSÕES DE UM MESMO PROCESSO EDUCATIVO	
3.1 Panorama do ensino superior no Município de Guarulhos (SP).....	96
3.2 Do processo educativo em suas dimensões não formal e formal.....	109
3.2.1 O projeto envolvendo estudantes de São Paulo e moradores da periferia de Guarulhos – SP.....	110
3.2.1.1 Buscando fundamentar uma proposta: o estudo do meio e o turismo pedagógico de base local como subsídios para a educação crítica e articulação entre ambas as dimensões formativas.....	137

3.2.2 O desenvolvimento de proposta pedagógica em uma organização particular de ensino superior.....	142
3.2.2.1 A organização denominada Faculdades Integradas Torricelli (FIT).....	145
3.2.2.2 O primeiro experimento: o Projeto Cabuçu de Desenvolvimento Local e a criação do Centro de Documentação e Pesquisa em Turismo – CEDOC-TUR.....	156
3.2.2.3 O segundo experimento na dimensão formal: o Trabalho de Análise Interdisciplinar (TAI).....	181
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
BIBLIOGRAFIA.....	201

INTRODUÇÃO

Da caminhada formativa e a pós-graduação em Educação

Com este canto te chamo, porque dependo de ti.
Quero encontrar um diamante, sei que ele existe e onde está.
Não me acanho de pedir ajuda:
sei que sozinho nunca vou poder achar.
Mas desde logo advirto: para repartir com todos.
[...] vamos achar o diamante para repartir com todos.
Mesmo com quem não quis vir ajudar, farto de sonho.
Com quem preferiu ficar sozinho
bordando de ouro seu umbigo engelhado.
Mesmo com quem se fez cego ou se encolheu
na vergonha de aparecer procurando.
com quem foi indiferente e zombou das nossas mãos
infatigadas na busca.
Mas também com quem tem medo
do diamante e seu poder,
e até desconfia que ele exista mesmo.

Trecho de “Para repartir com todos”
(Thiago de Mello)

O contato com a Educação não ocorreu de pronto, mas vem se desenvolvendo e amadurecendo na medida em que eu também me formo como pessoa. O que se poderia denominar início ocorreu de maneira informal. O processo que deu origem às experiências a serem abordadas neste trabalho foi na sua concepção um caminho de envolvimento político, iniciado no Partido dos Trabalhadores, atuando com a formação de quadros do diretório e socialização de informações relativas a algumas medidas da então prefeitura de São Paulo (ano 2000). Tratava-se de um trabalho no mínimo intrigante, uma vez que eu, inexperiente em termos de atuação político-partidária era delegado pelos membros do diretório distrital a participar de cursos e outros eventos, com a “missão” de trazer e socializar as informações com os companheiros. De extremamente tímido que era – e continuo sendo – aprendi a lidar com situações de exposição a pessoas que inclusive estavam ali para promover o exercício da avaliação.

Com o tempo descobri que aquela vontade de interferir e transformar a realidade não teria as perspectivas de realização necessárias ali, em um partido político que, além do mais, passei a compreender ser portador de outras missões. Considerei então que meu caminho havia de ser outro. Embora parecesse um conjunto de “vontades” pequeno-burguesas, já que diziam respeito a envolver-me com situações de injustiça partindo, de certa forma, do pressuposto de que tinha alguma coleção de verdades, foi a primeira vez que sabia para onde queria ir. À época havia um programa do canal Cultura que apresentava situações de carências extremas, bem como experiências conduzidas pelos próprios atingidos na direção de lidar com a realidade e transformá-la. Chamava-se “Caminhos e Parcerias”. Lembro-me de olhar para familiares, enquanto assistíamos ao programa, e afirmar: é isso que quero fazer na vida. Mudar as coisas com as quais não me conformo. Diante da resposta que vinha de minha mãe, afirmando que era imaturo e por isso me identificava com aquilo, rebatia questionando se amadurecer, portanto, era se adequar, se acostumar e se acomodar com a realidade posta e tida como natural.

Início minha trajetória com estes trechos porque os considero fundamentais na pavimentação de meus caminhos até aqui. Dali, entre idas e vindas, empregos precários e desemprego, conheci de alguma forma um local que desde a época de faculdade idealizava como aquele tão desafiador quanto o tamanho de minha vontade de trabalhar com mudanças sociais e políticas. Tratava-se de um lugar na periferia da periferia da Região Metropolitana de São Paulo. O nome do bairro: Cabuçu, periferia de Guarulhos, imediato a uma unidade de conservação, o Parque Estadual da Cantareira.

Observando aquele local, identificava a dicotomia presente em nossa sociedade. Incapaz de lidar de maneira justa com as pessoas e equilibrada com recursos naturais, nossa sociedade protege o segundo de nós mesmos, dando a falsa ideia de que é assim que se escamoteia o conflito entre capital e natureza. E, mesmo se assim fosse, restaria a questão: e o confronto entre capital e trabalho? Pois ali houve o contato com ambos os conflitos, num cenário desolador do ponto de vista social e exuberante em termos de ecossistema, resultado de uma dinâmica socioespacial que expulsa pessoas de áreas dotadas de infraestrutura suficiente para não caber no bolso – nem no sonho - daqueles que não têm lugar no mercado, ou se têm algum lugar, a renda que conquistam é insuficiente para arcar com o custo de vida de áreas centrais das cidades.

Ao mesmo tempo em que nossa sociedade em seu modo de produção e modelo de desenvolvimento tenta proteger de si própria os recursos naturais criando unidades de conservação na forma de parques, permite que bairros e loteamentos inteiros sejam construídos no mesmo lugar, de forma precária e incompatível com o meio físico, e de maneira inaceitável do ponto de vista social. Trata-se de criar condições para que a própria cidade e o capital se expandam contraditoriamente na direção dos mesmos recursos naturais que os sustentam. As pessoas, aqueles moradores que somente encontram condições de arcar com os custos de lotes baratos porque localizados longe do centro, sem infraestrutura, figuram ora como atores da construção do espaço e conquistadores de direitos, ora como vilões que pressionam ecossistemas preservados e geram degradação ambiental onde ocupam de forma irregular e, muitas vezes, sequer têm consciência do que fazem parte.

A situação, já em fins de 2002, era a seguinte: de minha parte, desempregado, com a mesma ânsia por fazer parte de algo que se dirigisse a contribuir para mudanças sociais; desiludido com uma suposta carreira de turismólogo, a qual acabava de tentar iniciar concluindo o curso superior. Já o lugar oferecia perspectivas inquietantes do ponto de vista social, econômico e por consequência ambiental: o núcleo de visitação do parque estava sendo construído, a valorização do entorno do parque era iminente e havia trabalhos voltados a uma improvável Educação Ambiental realizados por uma empresa privada recebendo dinheiro público. De frente a uma situação como a descrita, a ideia foi de envolver-me, compreender melhor como pensavam as pessoas relacionadas com a denominada “integração do futuro parque com a comunidade”. Conhecendo tais pessoas, todas jovens, foi-se criando uma amizade que sustenta de alguma forma até os dias de hoje o que se batizou por Projeto Cabuçu. Esse projeto teve seu início marcado

por conversas entre estudantes e recém formados em Turismo da capital, com moradores estudantes do ensino médio, do bairro Cabuçu. Das conversas, emergiam as aflições e questionamentos de jovens em relação à realidade com a qual conviviam: de um bairro periférico, portador de incontáveis problemas sociais, econômicos, culturais e com segmentos da sociedade “batendo à porta” para dizer como todos ali deveriam se comportar para garantir uma frágil e artificial harmonia entre moradores e unidade de conservação. A grande questão não resolvida se remetia à não solução daqueles problemas materiais das pessoas que ali vivem.

A ideia de Educação ainda não havia amadurecido, mas já se tratava de um processo de formação comum a todos aqueles envolvidos. Já era uma espécie de Educação informal ou não formal¹, em que o aprendizado é de um com o outro, considerando a realidade vivida. Tal processo formativo evoluiu com o envolvimento de lideranças comunitárias no Projeto Cabuçu. O bairro é constituído de diferentes loteamentos, cada um com uma identidade e respectiva liderança. Das conversas informais surgiam tanto problemas como propostas de solução construídas por aquela integração na base da amizade e solidariedade entre estudantes de São Paulo e estudantes do bairro. Auto-organizados em um comitê composto pelos estudantes e lideranças comunitárias, os problemas eram rediscutidos e as soluções pensadas postas à mesa. Após muita discussão, emendas, supressões e divergências, as ações eram encaminhadas. Foram ações organizadas em três “frentes de trabalho”: direcionadas ao lazer e à cultura, à geração de trabalho e à informação e, finalmente, Educação. Descobri naquele processo de auto-organização que o envolvimento com o trabalho em um partido político foi de grande importância, até para aquilo que discordava. Na realidade tudo era um só processo educativo.

¹ O trabalho pretende compreender Educação não formal e informal com base nas definições fornecidas pelo INEP. “**Educação não formal:** 1. Atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos. 2. Qualquer atividade educacional organizada e estruturada que não corresponda exatamente à definição de ‘Educação formal’. 3. Processos de formação que acontecem fora do sistema de ensino (das escolas às universidades)”. “**Educação informal:** 1. Processo de aprendizagem contínuo e incidental que se realiza fora do esquema formal e não-formal de ensino. 2. Tipo de Educação que recebe cada indivíduo durante toda sua vida ao adotar atitudes, aceitar valores e adquirir conhecimentos e habilidades da vida diária e das influências do meio que o rodeia, como a família, a vizinhança, o trabalho, os esportes, a biblioteca, os jornais, a rua, o rádio etc.”. O processo aqui tomado como educativo se apresenta em duas dimensões: uma formal porque ocorrendo no interior de uma IES; outro não formal ou informal. Não se define como informal ou não formal em razão de ao passo que não se pretendia como educativo (e, portanto, informal), é compreendido como formativo, seguindo, inclusive, uma organização e estruturação em termos de atividades com vistas à apreensão de conceitos, apropriação e construção de conhecimento (portanto, não formal).

Dáí se iniciou a consciência de que, em se tratando de processo educativo, trabalhávamos outra concepção de Educação, voltada à solidariedade, ao coletivo, à autonomia, à atuação política e ao esclarecimento como caminho emancipatório. Do envolvimento com um processo de Educação informal, houve a integração com outra proposta que, embora advinda de uma organização da sociedade civil em parceria com o governo estadual e o município de Guarulhos, denominava-se Educação não formal. Era um programa de formação de jovens para a constituição do que chamavam de “ecomercado de trabalho”, apoiado nos conceitos de economia solidária e desenvolvimento sustentável, desenvolvimento local e ecodesenvolvimento². Foi a primeira oportunidade de “dar aulas”. Na verdade a motivação maior era a remuneração pela participação no referido programa educativo. Mesmo miserável, receber por dar aulas já justificava em casa o deslocamento por quilômetros toda semana em busca de “sonhos”. Além disso, era uma forma de articular o que nosso grupo já realizava do seu próprio modo, com uma proposta semelhante, com mais estrutura material e intelectual.

Uma das “oficinas” do programa educativo era de “Turismo Sustentável”. Independente da discussão sobre a impossibilidade de o turismo configurar-se como algo sustentável do ponto de vista socioambiental, na condição de turismólogo recém formado procurei refletir e pôr em prática os questionamentos acerca da minha própria formação acadêmica e profissional. De tais questionamentos, foi amadurecendo uma concepção de turismo como meio educativo e a agregar pessoas promovendo trocas culturais gerando alternativas de trabalho e complementação de renda. Além de promover o deslocamento físico de visitantes, buscar o deslocamento do olhar, da compreensão, da consciência, no sentido de afastamento da alienação em relação àquilo que tomamos por realidade naturalizada. Voltando novamente o olhar para o bairro no qual tudo aquilo se desenvolvia, a Educação crescia como campo para lutar por transformações. O turismo como meio.

Já em 2003, simultaneamente a todo o processo exposto e no ano seguinte da formatura em um curso superior de universidade particular – Universidade Paulista –, houve a busca por legitimar e objetivar o conhecimento em construção, sobre planejamento do turismo de forma participativa e não tendo a atividade como fim em si, mas como meio e argumento relativamente aceitos pelo capital para buscar transformações na realidade. A proposta do curso de especialização em planejamento

² Programa de Jovens, da Reserva da Biosfera do Cinturão Verde da Cidade de São Paulo.

turístico não servia oficialmente a tais interesses, mas sim para afirmar que o que estávamos a realizar não era simplesmente loucura de um bando de jovens ingênuos, como chegaram a afirmar alguns personagens que se sentiam prejudicados com nossa presença e atuação. Havia respaldo e busca por amadurecer e fundamentar ideias, conceitos e teorias sobre a importância de tudo aquilo que se construía coletivamente. Da passagem pela mencionada pós-graduação *lato sensu* resultou uma proposta de método para planejar o turismo com os moradores, sendo estes os beneficiados econômica e culturalmente. Muito importante foi o método de investigação recorrido para a elaboração da proposta teórica. Como se tratava de um processo em curso, lançou-se mão da pesquisa-ação para dar conta do percurso que promovia a ação e a reflexão para finalmente teorizar a experimentação na práxis.

De posse de um certificado que me habilitava como “especialista” em algo, fui convidado a lecionar em uma faculdade particular de Guarulhos. Estrutura precária, alunos desmotivados a estudar e ávidos por alguma credencial ao mercado de trabalho ou mais opções profissionais, a organização de ensino superior forneceu situações especiais para conceber Educação. Foi o primeiro contato com a Educação formal. Repetindo os mesmo equívocos docentes com os quais me deparei a vida toda até ali e, buscando me afastar dos maus exemplos de professores autoritários que insistem em existir, segui, mesmo sem formação alguma em didática ou pedagogia, na busca por articular maneiras de compartilhar com os estudantes não somente a concepção de Educação que construía mas, principalmente, como trabalhar com ela. “Como cheguei até aqui?” Passei em minha vida problemas semelhantes aos daqueles estudantes, em termos sociais e econômicos: “colegial técnico” (em Processamento de Dados) e não direcionado ao vestibular, formação superior em curso originado e direcionado ao mercado, acabei não dando certo com relação à mera adequação ao *status quo* e queria resgatar a dupla dimensão da formação, adequação e emancipação em permanente tensão. Acreditava que tinha algum esclarecimento e o buscava como num caminho sem fim. “Como compartilhar isso com eles, alunos? Como trabalhar a formação deles no sentido de buscarem melhores condições de vida, ao mesmo tempo em que tenham consciência para questionar e negar a realidade?” Isso pautou inicialmente minha prática docente no ensino superior.

Os laços com o bairro Cabuçu permaneciam, e a proposta de se desenvolver o turismo envolvendo os moradores evoluiu com o método criado na pós-graduação *lato sensu*. Contudo, o referido método trabalhava o envolvimento de moradores, mas, por

ausência de experiência em instituições de ensino formal, falhava em como agregar estudantes e professores para o desenvolvimento do turismo como meio educativo gerador de complementação de renda, autogerido. De problema inicial, a situação tornou-se oportunidade de refletir a partir da práxis docente, sobre como desenvolver um processo de envolvimento de estudantes e docentes no planejamento e acompanhamento coletivo de uma atividade social e econômica. Por ser objeto do curso em que lecionava à época, o turismo se reforçava como meio formativo em sentido semelhante àquele da dimensão não formal do processo educativo iniciado (Projeto Cabuçu) e que culminava em sua integração com a dimensão formal, na faculdade. Ou seja, aqueles estudantes poderiam articular sua formação acadêmica com vivências estendidas para além dos limites da faculdade. Vivências estas com forte conteúdo político, em se tratando do sentido da palavra identificado com a reflexão, discussão e ação coletiva em direção à solução de problemas comuns.

Formaria estudantes, não em direção a uma profissionalidade difusa e de identidade diminuída ou inexistente, mas sim a uma profissão que se dedique a demandas sociais. Ao menos, àquela comunidade e, por consequência, a uma formação mais consistente e direcionada à sociedade. Formaria docentes, pela criação de meios de articulação entre o ensino, a pesquisa como recurso pedagógico e a extensão e diálogo do conhecimento construído com outros saberes. Formaria moradores e comunidade, a partir da integração em mesmo nível com estudantes e professores, além de refletirem a partir de sua práxis como agentes de transformação. A busca por encontrar meios de realizar o envolvimento de instituições de ensino superior e preencher a lacuna no referido método também pautou o caminho percorrido em minha experiência docente.

A Educação, enfim, passou a ser o imenso processo de busca por esclarecimento que permeou o caminho até aqui percorrido, por isso objeto desta investigação. Na intenção de refletir, contextualizar, conceber e compreender o que foi realizado, a entrada na pós-graduação stricto sensu em Educação se fez necessária. Espero que, ao almejar a compreensão, possa contribuir para a discussão sobre Educação e formação, para além de simplesmente debater sobre métodos de ensino superior que articulem ensino e pesquisa, ou sobre turismo como meio educativo.

O percurso na pós-graduação e a contribuição das disciplinas

Ao apresentar o pré-projeto de pesquisa à banca do processo de ingresso na pós-graduação em Educação, um de seus integrantes perguntou-me: “quem você pretende como orientador?” Não sabia responder. Dos contatos que busquei antes de tentar ingressar, apenas um havia me respondido positivamente. Como já tinha enviado o projeto à secretaria da pós-graduação, não havia indicado o nome. Dias depois da entrevista, soube que tinha sido aprovado e que a orientação seria daquela professora que me respondeu. Fato de suma importância em razão de minha prévia identificação com sua formação em Geografia e sua atuação acadêmica dedicada ao ensino superior e formação de professores. Professora Nuria Hanglei Cacete.

Convidado a fazer parte de sua disciplina sobre o “Ensino Superior no Brasil e a Formação de Professores para a Escola Básica”, tive a oportunidade de compreender e trocar concepções de ensino superior, sobretudo em se tratando de sua evolução no Brasil. Questões de seu surgimento no país e do avanço do setor privado, nesta disciplina, resultaram em contribuições importantes ao corpo desta dissertação.

Simultaneamente, no mesmo semestre, cursei a disciplina sobre “Metodologia do Ensino Superior”, da professora Myriam Krasilchik. Não se tratava especificamente de distribuição de métodos didáticos para futuros professores, mas sim da exposição de aspectos que definem o cenário atual da Educação superior no Brasil, bem como as marcantes diferenças entre a Universidade na qual nos formávamos e o “mercado” no qual trabalharíamos.

O semestre seguinte, o segundo do percurso na pós-graduação, foi marcado pela participação em um grupo de estudos sobre a condição profissional do professor (Grupo de Estudos sobre Ensino Superior e Formação de Professores – GEPES), rumando para leituras, reflexões e diálogos sobre Teoria Crítica e Educação. O envolvimento com grupo perdura até os dias de hoje, contribuindo fundamentalmente para melhor compreensão sobre minha concepção de Educação, suas finalidades e condicionantes na sociedade em que vivemos. Neste mesmo semestre ainda me dedicava à condução dos projetos a serem analisados nesta pesquisa. Encerrava o desenvolvimento da dimensão relativa à faculdade do mencionado método de planejamento turístico, com seminários na organização de ensino e no bairro Cabuçu, com os moradores, estudantes e professores. Mal concluía um projeto, iniciava outro, mais robusto em termos de fundamentação conceitual e teórica, em companhia de colegas também professores de

ensino superior. Se na experiência anterior me encontrava praticamente sozinho e sem respaldo teórico algum, na subsequente havia mais dois docentes e uma proposta amadurecida, transformada em documento e integrada ao programa do curso e de algumas disciplinas. Ambas serão abordadas neste estudo.

Ao final do primeiro ano do mestrado houve o afastamento compulsório da dimensão formal do objeto de estudo. A incompatibilidade de ideias, posicionamentos políticos e princípios relativos à concepção de formação com a coordenação do curso custou o emprego. Antes de ser um problema, já se tornou alívio e motivo de orgulho. Afinal, como apresentar tantas dificuldades e limitações daquele empreendimento de ensino fazendo parte dele?

Em 2008, o ano letivo se inicia com a matrícula em duas disciplinas que também contribuíram ao amadurecimento da pesquisa: “Políticas de Ensino Superior na América Latina”, com o professor Afrânio Mendes Catani e “Conhecimento e Mercadoria: um estudo sobre os processos de mercantilização da Educação, da Ciência, da Tecnologia e da Cultura”, com o professor Marcos Barbosa de Oliveira. As discussões em aula, as leituras e reflexões contribuíram tanto à contextualização das reformas que conduziram às condições atuais do ensino superior no Brasil, como também suas motivações econômicas e ideológicas.

O segundo semestre de 2008 foi marcado por outra disciplina e que resultou no progresso mais contundente da pesquisa. A disciplina foi “A Educação Frente às Transformações na Dinâmica do Capitalismo”, com a professora Lúcia Emilia Nuevo Barreto Bruno. As leituras e debates em sala de aula e também com colegas da disciplina, articuladas com as reflexões e diálogos mantidos com o grupo dedicado à compreensão da Teoria Crítica na Educação, promoveram a possibilidade de ampliação do objeto de estudo da investigação.

Esta possibilidade se efetivou na banca de qualificação do projeto de pesquisa, quando a recomendação da mesma foi de “redimensionar o objeto de estudo”. Por se tratar de um objeto antes fragmentado porque somente abordava a dimensão formal das experimentações de articulação entre ensino e pesquisa como recursos educativos no ensino superior, a pesquisa deixaria de lado a possibilidade de discutir outras concepções de formação. Mudança semelhante na proposta de pesquisa foi sugerida num colóquio entre orientandos e a professora Nuria Hanglei Cacete, em que os colegas de orientação observaram que não se tratava de apresentar como se desenvolveram

experiências do gênero em um curso de turismo, mas sim no âmbito do ensino superior particular, com todas as possibilidades e limitações inerentes.

Em setembro de 2008 surge a oportunidade de dedicação exclusiva à pesquisa. A concessão de uma bolsa CAPES muito contribuiu ao envolvimento total com a investigação, mas principalmente liberou o tempo antes dedicado a um emprego para o amadurecimento de leituras, reflexões e diálogos com professores e colegas estudantes de pós-graduação, por meio da elaboração e apresentação de textos e comunicações em eventos acadêmicos. Estes, por sua vez, tiveram papel também importante no que se refere ao aprofundamento da compreensão sobre a Educação superior e suas finalidades em nossa sociedade, bem como as possibilidades de mudanças.

Portanto, a dissertação de mestrado em Educação desenvolvida a seguir carrega todo um processo formativo (talvez) iniciado quando defino para mim mesmo o caminho da Educação, passando por todas as vivências de envolvimento com noções de formação até então desconhecidas ou nebulosas, a experiência docente em sua dimensão formal e toda a busca por esclarecimento desde o início e, sobretudo, na caminhada pela pós-graduação, fundamental para a compreensão de todo o percurso. Se o caminho é feito ao caminhar, a compreensão necessária ao esclarecimento demanda o estudo, a reflexão e o diálogo consigo mesmo e com o mundo olhando para o caminho percorrido.

O trabalho se apresenta organizado em quatro capítulos, sendo o primeiro dedicado a expor e discutir pressupostos teóricos e metodológicos que pautaram a condução da pesquisa, bem como as abordagens que deram forma e contexto à investigação. Estão presentes nessa parte da dissertação elementos como a ideia de Educação presente desde o início do processo a ser descrito e analisado; a pesquisa e a extensão – entendida como diálogo entre instituição de ensino e localidade na qual promove intervenções – a partir de seu princípio educativo, ou seja, como recursos pedagógicos identificados com a concepção de Educação apresentada.

O segundo capítulo trata de apresentar um panorama do ensino superior no Brasil, a fim de localizar na História tanto as concepções de ensino superior e sua articulação com a ideia de pesquisa com base em seu princípio científico, como também o cenário de reformas do ensino superior em nível nacional, apontando permanentemente para um ensino direcionado essencialmente a uma formação instrumental e demandas do mercado de trabalho, gerando o baixo ou inexistente compromisso com uma ideia de Educação formal identificada com a busca de

esclarecimento, autonomia intelectual e política. Tal contexto do ensino superior dá origem e fomenta, também, empreendimentos comerciais que, atendendo a uma lógica mercantil pouco (ou nenhum) espaço dedica a qualquer proposta que compreenda a Educação como um dos meios de leitura crítica e superação da realidade. Articulando a ideia de pesquisa em seu princípio científico como hegemônica nas transformações do sistema de ensino superior brasileiro ao longo de sua história, com as características do setor privado no Brasil e em São Paulo, é possível observar as limitações postas a alternativas de qualificar a formação superior em tais empreendimentos.

No capítulo seguinte há a exposição do processo educativo que constitui o objeto central deste estudo. Tal processo é apresentado em suas dimensões informal, não formal e, quando se integra a uma IES particular, assume sua dimensão formal. No que se refere à descrição de sua dimensão formal, são expostas, inclusive, as “brechas” oriundas das contradições presentes na Educação superior conduzida pelo setor privado que por sua vez abrem as possibilidades de se trabalhar “outra Educação”.

Na seqüência as considerações finais dedicam-se a uma análise do processo que serve de objeto da pesquisa, à luz das discussões constituintes do quadro referencial teórico-metodológico.

CAPÍTULO 1

Pressupostos e abordagens: Educação com perspectiva crítica e sentido público; pesquisa e extensão como recursos pedagógicos

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

(Paulo Freire)

O capítulo inicial se propõe a descrever os delineamentos deste trabalho e suas opções teórico-metodológicas. Expõe desde algumas características relevantes da projeção da pesquisa realizada, até as opções de abordagem dos assuntos relacionados com o objeto de estudo, passando pelos os meios de seu desenvolvimento como investigação.

1.1 Os objetivos, motivações e meios de realização do trabalho

O presente trabalho analisa duas dimensões de um mesmo processo formativo. Sua dimensão não formal se refere ao envolvimento político em termos de organização comunitária de um bairro periférico com vistas à tomada de consciência e mudanças na realidade. A dimensão formal se relaciona com experimentos de professores na promoção de uma formação superior mais consistente por meio da vinculação de atividades de pesquisa e extensão como recursos pedagógicos no ensino superior privado. Partindo de ambas as dimensões de um mesmo processo, será realizado um estudo sobre a concepção de formação, a partir de situações que buscam permitir aos indivíduos em formação (de maneira formal ou não) considerarem sua própria realidade com a perspectiva de intervir e transformá-la. Em síntese, em um ambiente marcado pela demanda e predominância da dimensão instrumental da formação direcionada ao mercado, o processo abordado tratou de trabalhar ambas as dimensões da Educação em permanente tensão: adequação e emancipação em termos de observação e reflexão crítica da realidade.

Ao conceber a Educação como intrinsecamente integrada com a realidade social, é possível identificar que seria insuficiente, no médio e longo prazo, limitar a “formação” – principalmente em nível superior, pela possibilidade que cria de envolvimento com a pesquisa – à mera transferência e reprodução de conhecimentos preexistentes, e ainda de maneira depositária, não dialógica. Seria, portanto, essencial ao próprio progresso social e científico, o fomento à reflexão, à problematização, ao diálogo, construção, produção e revisão cíclica do conhecimento. Para Demo (1992, p.24)

[...] o que marcaria a modernidade educativa seria a didática do aprender a aprender, ou do saber a pensar, englobando num todo só, a necessidade de apropriação do conhecimento disponível e seu manejo criativo e crítico.

No que se refere à Educação não formal, a questão que se coloca é: em que medida os participantes têm noção de que o envolvimento com determinados processos contribui para a sua formação pessoal? Em que aspectos?

Já ao considerar o atual cenário da Educação superior, especialmente em instituições privadas no Brasil, observa-se que em se tratando de conteúdo, de maneira geral, há uma exagerada preocupação em “atualizar a formação” do corpo discente tendo como único referencial o mercado (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001; DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003; FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, 2007), em detrimento das necessidades sociais de pesquisa e conhecimento.

Diante disso e a partir da premissa de que a Educação possibilita ao ser humano a aquisição da capacidade de autoconduzir seu próprio processo formativo (RODRIGUES, 2001) inclusive em situações não formais, assim como de que o ensino superior, mesmo em se tratando de cursos e organizações de caráter mais instrumental, integra o processo de formação humana do aluno, pode-se chegar a uma consideração preocupante, do ponto de vista social, que é a carência de dedicação de grande parte das instituições privadas em proporcionar meios para que ao menos uma parte de seus integrantes, alunos e professores, participe da condução de seus próprios processos formativos, a partir da criação de oportunidades de experimentação da construção e produção de conhecimento, e não somente a transmissão de informações previamente consolidadas por outros.

É daí que parte a necessidade desta investigação. Sobretudo se levada em consideração a conclusão de Rodrigues (2001), que identifica a Escola, como instituição, é cada vez mais responsabilizada pela Educação e também formação do “ser humano”, adquirindo o papel antes também desempenhado pela família e meio social. No caso do ensino superior proporcionado por instituições particulares o que se observa é que cursar uma faculdade se assemelha a estender o ensino médio, chegando ao lugar comum de busca por uma certificação técnica que credencie o estudante ao suposto mercado de trabalho.

Na IES abordada houve a tentativa de professores em promover situações de contato dos estudantes com a pesquisa, por meio do Centro de Documentação e Pesquisa em Turismo³ (CEDOC-TUR). Este centro de produção e experimentação em Educação foi responsável por criar possibilidades objetivas para os estudantes do curso,

³ O curso que fez parte do contexto que abrigou os experimentos a serem observados nesta pesquisa era o de graduação em Turismo.

a partir do segundo ano letivo, planejarem e desenvolverem pesquisas, relacionando-as com a realidade que os cerca. Havia também outras tentativas, pontuais, de buscar a articulação do ensino com a pesquisa, ocorrendo em outros cursos, mas essencialmente por iniciativas (personalizadas) de docentes.

Em se tratando de organização do centro existia, em função do contato com uma organização comunitária da periferia do município de Guarulhos, um projeto denominado “Planejamento Turístico do Bairro Cabuçu, Guarulhos”, articulado a um método de planejamento turístico participativo⁴, que buscou promover a integração de moradores do bairro com os estudantes e professores, na busca de soluções para o desenvolvimento turístico local. Inseridos neste projeto, houve mais de uma dezena de pesquisas⁵ realizadas e diversos alunos envolvidos no período de dois anos (2005-2007). Todos os projetos de pesquisa foram elaborados e desenvolvidos pelos próprios alunos (inclusive a escolha dos temas), contando com a orientação temática e metodológica do CEDOC-TUR e de outros docentes. É esta uma das experiências estudadas e a servir de situação em que se busca descrever como a IES em questão, seus estudantes e professores lidam com a pesquisa como um meio de oferecer ao estudante a relação entre teoria e prática, com a intenção de identificar suas possibilidades e limitações, dadas as circunstâncias postas pela realidade do ensino superior privado.

Outro experimento a constituir o caso em sua dimensão formal diz respeito ao Trabalho de Análise Interdisciplinar (TAI), elaborado e desenvolvido por professores do mesmo centro, voluntariamente e no mesmo curso. A intenção deste trabalho foi, basicamente, promover outra lógica para a construção de conhecimento por parte dos alunos, a partir de uma temática de investigação central a ser abordada por diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, gerando um trabalho com um tratamento interdisciplinar de determinado problema de pesquisa. Ambos os experimentos relacionavam-se com o mesmo bairro e com o mesmo processo de articulação entre outra proposta de formação e sua dedicação ao trabalho com questões sociais e econômicas.

⁴ Esta forma de trabalhar o planejamento turístico de um bairro periférico foi criada com a participação do autor em Trabalho de Conclusão de Curso de uma pós-graduação na área. A proposta foi criada com vistas ao envolvimento de professores e estudantes universitários com moradores para desenvolver a atividade turística de maneira adequada no que se refere aos seus impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais. Com a adoção da perspectiva interna à IES (de professor), a proposta foi tomada como uma oportunidade de promover o envolvimento dos alunos com a pesquisa.

⁵ A ideia de pesquisa neste caso se relaciona com uma prática pedagógica.

A razão da escolha deste tema se refere – de uma perspectiva aproximada aos acontecimentos na IES privada - à observação inicial das referidas experiências, em que se notou diferenças de caráter formativo entre estudantes que se envolvem em um processo de reflexão sobre a realidade e o objeto de seu curso superior, com aqueles que somente adquirem informações transmitidas em sala de aula. Ou seja, era possível perceber que os alunos que tiveram contato com o exercício de problematizar a realidade, para então investigá-la, apresentavam sinais de maior sensibilidade com relação a aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais, seja em seu próprio cotidiano, ou em relação a questões mais abrangentes (do município, do País etc.).

Já aqueles alunos que, mesmo tendo acesso a disciplinas que promoviam alguma reflexão e discussão sobre temas diversos, demonstravam certa apatia do ponto de vista acadêmico (não se interessariam pelo estudo), ético (não se preocupariam com a forma com que irão ultrapassar os desafios postos por trabalhos, avaliações etc.), do senso de pertencimento a uma coletividade (não dariam importância ao seu papel na sociedade, tanto como cidadão, como trabalhador) e também do ponto de vista profissional (não demonstrariam se identificar com as possibilidades de trabalhar na área que “estudam”, ou então não identificariam – ou mesmo procurariam – oportunidades de trabalho na respectiva área), ao contrário dos primeiros. Tais observações deram partida à problematização sobre a importância da pesquisa como intrínseca ao processo educativo.

Com relação à dimensão não formal ou informal do processo formativo em tela, os moradores envolvidos guardam perspectivas importantes para a análise, no sentido de subsidiá-la sobre a integração entre uma Educação formal e aquela denominada não formal, sendo as duas essenciais à formação humana. Seria possível vislumbrar tal articulação na busca de uma formação consistente, considerando a realidade de uma empresa de ensino superior?

A importância deste trabalho se deve à contribuição a uma melhor compreensão que por sua vez fomenta a reflexão e debate sobre o papel das IES particulares na formação do indivíduo.

Portanto, levando em consideração que o ensino superior privado é um fato (assim como suas condições); como docente que vivenciou e participou da formação – e também Educação – de alunos que se integram com dificuldades ao ensino superior pago; por ser o autor também formado por uma instituição de ensino superior privada; e

pela preocupação com a atual situação observada no cotidiano de tais instituições, se propõe o desenvolvimento desta investigação como contribuição ao debate.

Este trabalho tem por objetivo central expor outra concepção de Educação que não simplesmente reprodutora, na busca por promover uma ideia de formação atrelada às atividades de pesquisa e extensão como recursos pedagógicos no ensino superior particular, integrados à realidade e à organização comunitária na direção de intervir na realidade de maneira consciente. Entenda-se extensão como um processo que, ao passo que promove a aproximação e confronto necessários entre teoria e realidade, busca também provocar no estudante a dimensão da finalidade social do conhecimento a que se tem acesso e que se constrói, bem como a possibilidade de, a partir de leituras críticas da realidade, vislumbrar uma intervenção consciente.

Tal demonstração ocorre através do processo de envolvimento entre recém formados em diferentes áreas e moradores de um bairro periférico de Guarulhos – SP, e de duas experiências desenvolvidas no seio de um empreendimento de ensino superior representativo da lógica que desponta no cenário da Educação no país, propiciando reflexões e análises sobre o tratamento dispensado às alternativas de formação superior ligadas ao envolvimento com a construção e manejo de conhecimentos, por organizações condicionadas por um contexto de reformas do Estado, do ensino superior e mercantilização da Educação.

A hipótese sugerida como resposta provisória à problematização sobre o papel de IES particulares na formação do indivíduo e as possibilidades e limitações de mudanças baseou-se na observação inicial de que uma considerável fração do ensino superior privado possui características identificadas com uma lógica empresarial que limita as possibilidades de oferecer uma formação autônoma e crítica, que forma cidadãos mais esclarecidos e capazes de questionar e intervir conscientemente na realidade que os cerca. Uma vez sendo resultantes de um processo de privatização, terceirização, reprodução das condições socioeconômicas já existentes, as IES particulares se expandem no cenário da Educação superior representando não somente a variante educacional do predomínio ideológico neoliberal (sem abrir mão do Estado como legitimador desse processo), mas também sua vertente de manutenção e perpetuação. No entanto, há de se levar em consideração, de uma perspectiva contraditória, que as possibilidades de mudanças e criação de alternativas podem surgir de dentro de organizações representativas dessa racionalidade, paradoxalmente criadas a partir de suas falhas e deficiências.

Pressupostos teóricos e metodológicos

Para buscar atingir os objetivos anunciados, o estudo realizou uma investigação descritiva e essencialmente qualitativa. Já quanto aos procedimentos e técnicas de pesquisa adotados para alcançar tais intenções, considerou-se um conjunto constituído pelo estudo de caso, contendo um levantamento que teve por instrumentos de coleta de dados ou fontes de evidências, entrevistas, questionários e a observação direta assistemática das experiências. Sobre a proposta de estudo de caso, compreende-se esta técnica de pesquisa como uma

[...] estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de caso e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional (YIN, 2001, p.27).

Embora (ou justamente por isso) o estudo de caso venha sendo uma estratégia comum de pesquisa nas Ciências Humanas (YIN, 2001), alguns preconceitos são apontados pelo autor, baseados na aparente falta de rigor da pesquisa do estudo de caso: de acordo com Yin, este preconceito também “pode ser inserido no procedimento dos experimentos [...] e do uso de estratégias de pesquisa, como o planejamento de questionários de pesquisas [...] ou a condução de pesquisa histórica” (2001, p.31).

Outro questionamento aos estudos de caso se direciona ao entendimento que estes fornecem pouca base para uma generalização científica. Mesmo o estudo de caso sendo único, Yin apresenta que “o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)”. Ou seja, o objetivo é fazer uma análise “generalizante” e não particularizante.

Em consideração à crítica feita por Alves-Mazzoti (2006) ao “uso e abuso” dos estudos de caso, caracterizada pela desarticulação do caso escolhido com uma discussão acadêmica mais ampla, este trabalho contextualizou o caso selecionado no debate sobre o ensino superior privado e sua apresentação como instituições essencialmente mercantis, às quais não caberia a preocupação com uma formação mais consistente.

A partir da distinção no que se refere à orientação dos estudos de caso proposta por Robert Stake (apud ALVES-MAZZOTI, 2006), esta investigação se aproxima de um estudo de caso instrumental, em que

[...] o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer insights sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa. (Ibid. p.641-2)

A pesquisa qualitativa fundamenta metodologicamente este trabalho devido às possibilidades que abre de captar aspectos da realidade de maneira a se afastar da superficialidade dos dados e informações quantitativas. Por se tratar de um estudo de caso, a pesquisa qualitativa recebe a consideração e fornece, portanto, “a ideia de ‘intensidade’, em contraposição dialética (não estanque) com ‘extensão’. A origem etimológica de qualidade privilegia a ideia de ‘essência’ [...]” (DEMO, 2001, p.13).

Com a intenção de construir um olhar ao caso selecionado para análise – o processo de organização comunitária e duas experimentações que buscam aproximar a formação às atividades de pesquisa e extensão como recursos pedagógicos em uma IES privada – foi utilizado um quadro referencial teórico que busca expor o contexto das mudanças que envolvem o ensino superior no Brasil a partir de obras como (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001), Catani e Oliveira (2000) e Catani e Hey (2007), articulando contribuições e atualizações avaliadas como importantes advindas de autores como, Chiroleu (2005) e Mollis (2006), Chiroleu e Iazzetta (2005), Betancur (2001), Dourado (2003), Neves (2004), Noronha (2004; 2006), Siqueira e Neves (2006), o questionamento à formação profissional e à lógica de competências (FIDALGO, 2007), assim como o questionamento também ao entendimento do pensamento como o “capital mais importante” de Edgar Morin (2004) e à grande expansão das IES privadas (MARTINS, 1988; 2000; 2002) – em termos quantitativos e qualitativos – amparada por políticas públicas de “privatização do ensino superior” (SGUISSARDI, 2000).

Já sobre o cenário de mercantilização da Educação que serve como perspectiva para a reflexão e análise das experiências constituintes do objeto de estudo, assim como sua relação com a Educação tida como fonte de competências para atuação e sobrevivência em um predatório mercado de trabalho, a discussão parte de autores como Oliveira (2002, 2004, 2005), Gorz (2005), Fidalgo; Oliveira e Fidalgo (2007) respectivamente, a fim de fornecer maior consistência e apontar para o movimento, não

tão recente, de transformação da Educação superior em serviço ou bem privado (SAMPAIO, 1991, 1998a; 1998b, 1998c; 2001; MARTINS, 1988; 2000; SANTOS e SILVEIRA, 2000; CASTRO, 2001; SUCUPIRA, 1969; LEHER, 2003; DOURADO; OLIVEIRA e CATANI, 2003, SILVA JR., 2003; SGUISSARDI e SILVA JR., 2001). Para tratar da ideia de qualidade na formação superior sustentada pela proposta de pedagogia universitária e da pesquisa como um princípio educativo, esta investigação optou por apoiar-se nas obras de Pedro Demo (1992; 1994; 2005a; 2005b), Castanho e Castanho (2000), Veiga e Castanho (2002), Maria Isabel da Cunha (2005; 2006; 2007; 2008), Léa das Graças Camargo Anastasiou (2007), Anastasiou e Alves (2007).

Quanto às demais fontes – por meio de entrevistas, questionários e observação - a experiência mencionada como interna a um empreendimento particular de ensino superior serviu de situação fornecedora de dados e informações a partir dos envolvidos com tentativas de experimentar a produção de conhecimento, além de documentos e produtos dos referidos processos. Já no que se refere ao panorama atual do ensino superior no Estado de São Paulo e no município de Guarulhos (local da organização de ensino abordada), foram utilizados dados e informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e informações consolidadas no Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007), de forma a se ter um cenário contendo a caracterização do ensino superior no município em questão, com especial atenção àquele oferecido pelo setor privado.

Em relação ao recorte do estudo, vale ressaltar que, em se tratando de analisar o caso selecionado, assim como os envolvidos (moradores, estudantes e professores) nos processos a serem apresentados, foram consideradas as organizações pertencentes ao grupo mantido pela mesma empresa de Educação⁶, bem como aqueles moradores e lideranças comunitárias envolvidas com o processo em sua dimensão não formal. Para tais fontes, as técnicas empregadas também se referem à pesquisa documental e o levantamento a partir de entrevistas.

A fim de buscar corresponder melhor à questão ensino-aprendizagem, foram feitas entrevistas com os envolvidos direta ou indiretamente com as dimensões formativas constituintes do processo educativo a ser estudado.

A partir da observação direta - uma vez que houve o envolvimento direto do autor tanto com a organização entre estudantes e moradores do bairro Cabuçu, como

⁶ À época da experimentação tratava-se de duas IES sob o comando da mesma mantenedora. Atualmente há a junção de ambas em uma só IES.

com as tentativas de promoção da pesquisa inerente à formação dos estudantes e professores - uma das etapas finais do trabalho foi descrever e avaliar as condições de formação oferecidas pela instituição observada e, também, os limites impostos às tentativas de formação por meio da construção e produção de conhecimento.

O estudo localiza-se em determinado contexto que, por sua vez, condiciona sua configuração. Por um lado a dimensão não formal é contextualizada pelo resgate das características e aspectos gerais correspondentes à integração entre universitários de São Paulo e do bairro periférico com estudantes e lideranças comunitárias. Já a dimensão formal do mesmo processo se refere ao ensino superior privado atualmente responsável pela absoluta maioria das matrículas no Brasil, bem como as especificidades de empreendimentos particulares de ensino superior. De acordo com a sinopse estatística da Educação superior (INEP, 2007) – graduação, 87% das vagas destinadas à demanda por formação superior são oferecidas por instituições privadas, sendo mais da metade (56,41%) ofertadas por instituições particulares e o restante por aquelas denominadas confessionais, comunitárias ou filantrópicas. Segundo Barreyro (2008), “[...] se considerarmos apenas as vagas não ocupadas, observamos que 21.250 das 1.017.311 (2%) estão no setor público e 996.061 no setor privado (98%)”.

Historicamente, o ensino superior pode ser observado como em permanente crise (TRINDADE, 2001). A atual e mais contundente se refere à tensão originada na demanda por vagas no ensino superior e o discurso originado em uma suposta incapacidade de o ensino superior não atender de forma adequada demandas do mercado de trabalho. Tal fato não necessariamente caracteriza a Universidade como estando em crise, mas sim todo o sistema de ensino superior do País. Tal demanda pode ser caracterizada a partir de duas perspectivas: uma qualitativa e outra, quantitativa.

A qualitativa se relaciona com um aumento no valor, cultural e de mercado, atribuído à formação superior. Este aumento condiciona um movimento na demanda por ensino superior em direção às escolas privadas por insuficiência de vagas no setor público, entre outras razões. É possível identificar superficialmente que o perfil de estudantes atendidos por programas como o ProUni é próximo àquele de estudantes que desconhecem como buscar o ingresso a Universidade pública (KRASILCHIK, 2004). Catani e Hey (2007) expressam o dilema pouco discutido no debate sobre o processo de adequação do sistema de ensino superior no Brasil às demandas econômicas internacionais: no que se refere à ampliação de vagas proporcionada principalmente pelo setor privado, há o acesso de

[...] amplo segmento populacional que, pela primeira vez na história, conclui o ensino médio e pretende continuar seus estudos. O horizonte de probabilidade desse segmento é ingressar em uma IES e obter certificação que possibilite tanto disputar colocação no mercado de trabalho quanto permitir melhor posicionamento na estrutura social (p.112-113).

Em outra análise, quantitativa, observa-se uma pressão gerada pela demanda denominada étnica, ou seja, grupos socioculturais que buscam atualmente exercer o direito de acessar o nível superior de ensino. Tais grupos podem ser identificados, sobretudo, como negros e índios. Outra demanda quantitativa observada é representada por aquele que, assim como na exposição sobre a demanda qualificada como de baixa renda e formação básica precária, é um segmento da população quantitativamente superior e ávido por buscar melhores posições – senão alguma posição – no mercado de trabalho.

Como consequência deste quadro sintético que constitui o contexto do ensino superior, pode-se apontar a diminuição proporcional de recursos a financiar a abertura de novas vagas, ao menos por parte das IES públicas. Essa diminuição de recursos destinados ao ensino superior contribui para a afirmação de políticas direcionadas à avaliação de desempenho, para consequente comprovação de eficiência e, portanto, mérito pelo recebimento de mais recursos. O questionamento a tal lógica se apoia na possibilidade de aquelas instituições públicas que foram mal avaliadas justamente necessitarem de mais recursos para atingir níveis superiores de qualidade e de produção e, justamente serem “penalizadas” com menos recursos em função dos baixos resultados.

Outro efeito que pode ser considerado negativo, este no setor privado, é o direcionamento parcial ou mesmo total, de currículos em função de provas oficiais comprobatórias de eficiência. Há cursos, sobretudo em instituições privadas, cujos coordenadores “solicitam” aos respectivos professores que acompanhem as questões do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e as considerem em seus programas de disciplina, de maneira a “familiarizar” os alunos com os conteúdos que podem ser cobrados nas provas (que determinam a “qualidade” da instituição).

No que concerne às instituições privadas, mesmo as universitárias, por serem financiadas com recursos advindos de parcelas pagas pelos estudantes, há um compromisso menor com a pesquisa (em razão da inviabilidade financeira). Quando há relação com a pesquisa, esta se dá muito mais em função do nome dos pesquisadores

atrelados à “marca” da organização, do que a uma suposta dedicação à produção de conhecimento.

Ainda em relação às IES privadas, podem ser identificadas algumas regularidades, tais como uma preocupação excessiva com a promoção da “marca”, uma vez que tais instituições são organizadas como empresas competindo em um mercado em que os candidatos a um diploma em nível superior são tidos como demanda potencial a ser conquistada. Contudo, são estudantes oriundos de camadas de baixa renda, que “não podem pagar mensalidades nas IES privadas e têm dificuldades de transpor a barreira dos vestibulares nas universidades públicas [...]” (CATANI; HEY, 2007, p.113).

Diante de tal situação,

as tendências das políticas públicas de ampliação do acesso, tais como as ligadas às ações afirmativas, à criação do Programa Universidade para Todos/PROUNI (modalidade de renúncia fiscal proposta às IES privadas na forma de oferta de bolsas para alunos destas instituições) e ao incremento do crédito educativo, indicam que a configuração do sistema de Educação superior no país – marcada pela hegemonia do setor privado na oferta de vagas – tende a se consolidar com tais políticas, já que atendem à ampliação do acesso com a manutenção da estrutura de ofertas de vagas nesse setor (Id. *ibid*, p.113)

Outras características regulares observadas em instituições privadas e que se relacionam com um perfil predominantemente empresarial, referem-se ao grande investimento em tecnologia voltada à gestão e a expansão em diferentes espaços do território (estadual ou nacional), por via da terceirização ou da franquias, além dos recursos da tecnologia da informação e comunicação para o ensino a distância. O espaço físico da instituição é racionalmente utilizado, de maneira a garantir o menor investimento financeiro para a implantação de novos cursos e manutenção da estrutura, com a máxima absorção de estudantes em sala de aula.

Neste contexto que aponta maior preocupação de algumas IES privadas com a estrutura de suas instalações do que propriamente a consistência da Educação ofertada, o objeto desta investigação se refere à formação de estudantes no ensino superior privado, que participam de processos que promovem a reflexão sobre a realidade que os cerca e que guardam relação com a carreira pela qual optaram. As experiências a serem tratadas neste trabalho buscaram identificar-se com uma formação reflexiva e crítica.

Segundo Demo (2005a), uma formação que busque subsidiar competências⁷ individuais e capacidade de pensar com relativa autonomia e flexibilidade no que se refere às adequações necessárias à produção, constitui razão inclusive pela qual a economia competitiva globalizada aposta em uma Educação de qualidade.

Embora a intenção de tal economia globalizada, de acordo com o mesmo autor, “não seja a cidadania (qualidade política), mas a competitividade com base no manejo do conhecimento” (id. *ibid.*), esta é a realidade posta e a ser compreendida. Acrescenta-se: negada e superada.

O desafio, portanto, é corresponder a questões que envolvem o objeto central deste trabalho: seria possível corresponder a uma formação condizente com tais considerações acerca da realidade, de maneira a também promover a emancipação política? Há possibilidades de se afastar do que Demo (2005a) sugere como uma nova face da pobreza: mais comprometedora que a carência material é a pobreza política, ou seja, a dificuldade extrema de organizar o próprio destino com autonomia mínima?

Diante disso, como se desenvolvem processos formativos que buscam na promoção da pesquisa como parte intrínseca do ensino, meios de experimentar a produção de conhecimento e intervenção na realidade, articulando-os com os conteúdos tratados nas disciplinas de determinado curso superior, em uma IES particular? Quais e como são as formas encontradas por docentes para buscar tal processo? Como os estudantes entendem sua formação apoiada no envolvimento com a pesquisa que se pretende articulada com o ensino e a extensão? Enfim, quais são as possibilidades de se trabalhar a pesquisa relacionada ao processo de ensino e extensão – assim como quais são seus limites – tendo como espaço uma instituição de nível superior particular? Qual a compreensão da dimensão formativa por aqueles envolvidos em um processo tido inicialmente como de desenvolvimento local?

Tais questionamentos deram rumo à investigação. Se o sistema de ensino superior no país é predominantemente ofertado pelo setor privado, isso o torna um fato que deve ser mais bem compreendido e trabalhado, uma vez que as perspectivas de universalização do ensino superior público, sobretudo na forma de Universidade, tornam-se cada vez mais distantes em função de reformas e políticas de redução – ao menos estagnação ou direcionamento ao setor produtivo – de recursos para as universidades públicas, sendo estes transferidos ao setor privado, em nome de uma

⁷ Não se trata essencialmente da mesma proposta contida na lógica de competências voltadas a demandas do setor produtivo, a ser discutida em seção adiante, mas sim da ideia de busca por autonomia intelectual.

maior eficiência na gestão de recursos e massificação do acesso ao ensino superior de questionável qualidade e pouco compromisso com a Educação.

Sendo assim, e sem perder de vista o ideal de o Estado promover a universalização do acesso à Educação pública, a questão que fundamenta o trabalho se refere à formação que se oferece a esses estudantes que atualmente são submetidos a organizações educativas que, como afirma Chauí (2001, p.187), “são mais ‘entidades administradas’ em vez de instituições”. Segundo a autora,

uma organização difere de uma instituição por definir-se uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno [...] mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e sucesso no emprego de determinados meios para alcançar os objetivos particulares que as definem.

Tendo a formação desses estudantes como preocupação central, considerando a situação de entrega de tal formação superior a um setor que possui objetivos mais relacionados à reprodução do capital, esta pesquisa buscará apresentar experimentações que vislumbram ao menos a possibilidade de almejar uma formação mais consistente, que negue a realidade.

As afirmações de Chauí (2001) se referem às transformações – de instituição em organização - por que passa a Universidade pública, que vêm se configurando mais efetivamente desde a década de 1980. A questão de fundo que emerge e origina os questionamentos que dão rumo a este trabalho se relaciona com o fato de as IES privadas - sobretudo particulares ou com finalidade lucrativa - já nascerem sob forma de organização empresarial e, portanto, submetidas à lógica de mercado e aos seus valores intrínsecos, como a busca pelo lucro e a eficiência e racionalização na gestão de recursos na direção da mera acumulação. Trata-se de questionar a legitimidade de se buscar o lucro, a Educação como mercadoria, e de questionar também possibilidade de IES particulares ofertarem uma formação de qualidade, tomando o termo do ponto de vista de uma formação que promova a emancipação e leitura crítica da realidade, tendo a pesquisa como recurso pedagógico que exercite o pensamento. Ou seja, aquela formação que trate o “conhecer” como aquele não voltado à apropriação do conhecimento dos outros, mas sim a “fundar as condições de manejar e produzir conhecimentos próprios. Conhecimento, assim tomado, é a alavanca fundamental da emancipação” (DEMO, 1992, p.25).

Encerrando este trecho acerca dos pressupostos da investigação, faz-se importante apontar a necessidade de articulação da dimensão formal da formação, no caso superior, com outra, esta não formal, como uma das formas de imprimir qualidade política àquela tida por essencialmente formal (DEMO, 1992, 1994, 2001, 2005ab). Para tanto se faz também necessário discutir o sentido da Educação que se pretende promover, bem como aquele que se quer distanciar.

1.2 Da concepção de Educação e de formação

Inicialmente pensada como correspondente a um trabalho de investigação dedicado à metodologia de ensino, contextualizada por características administrativas do ensino superior no Brasil e o panorama político a orientar os rumos desse grau de formação, a presente pesquisa apresenta a necessidade de considerar, também, uma reflexão sobre as finalidades da Educação e da formação, de maneira a expor qual, de alguma forma, se revelou inspiradora ao processo formativo – tanto no que se refere à dimensão informal ou não formal, como também àquela compreendida como formal - que constitui o objeto de estudo.

Partindo de tal demanda, esta seção discute de forma breve algumas concepções de Educação e de formação que, embora não tenham dado origem ao processo que é objeto da investigação, emergiram como intrinsecamente relacionadas ao mesmo, uma vez que todo o percurso a ser exposto em sua dimensão não formal em um bairro periférico e institucionalizada em uma IES particular partiu, mesmo que de forma ainda inconsciente, de determinada ideia ou noção de Educação, a orientar permanentemente o caminho formativo do autor e, por consequência, sua busca em compartilhar tal concepção. Inicialmente dialogando com moradores (estudantes, donas de casa, lideranças comunitárias, professores de ensino médio) de um bairro na periferia da Região Metropolitana de São Paulo e, mais adiante, com estudantes e colegas docentes de um curso superior. Para tanto, convém tratar da ideia de Educação a partir da identificação e busca por compreendê-la como condicionada por algumas tendências filosóficas ou grupos de teorias.

A Educação é um típico ‘que fazer’ humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A Educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de

pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. A sociedade dentro da qual ela está deve possuir alguns valores norteadores de sua prática (LUCKESI, 1994, p.31).

Segundo o autor podemos observar uma primeira tendência filosófica a dar sentido à Educação direcionada buscando redimir a sociedade, fazendo crer que a escola e a Educação têm o papel de corrigir as falhas de conduta dos indivíduos em uma sociedade tida como previamente adequada, orgânica e em harmonia. Saviani (1986) apresenta concepção semelhante, expondo uma ideia de Educação acrítica, também dedicada a integrar os membros de uma sociedade harmoniosa, emergindo como um instrumento de correção de distorções, entendendo a marginalidade como um desvio individual, a ser, portanto, corrigido pela e na Educação. Severino (2006) a denomina Educação de uma perspectiva fundamentalmente “ética”. Para Rios (1988), essa visão de Educação, otimista em relação ao papel da Educação e da escola como impulsionadoras da dinâmica social e estando fora dela, identifica-se com uma concepção ingênua da instituição escolar⁸.

Um segundo grupo de teorias, denominadas “crítico-reprodutivistas” por Demerval Saviani, concebe a Educação “[...] como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização” (1986, pp.8-9). Luckesi (1994) a apresenta como uma segunda tendência filosófica, compreendendo a Educação e a escola reproduzindo a sociedade, sendo uma abordagem crítica de ambas.

Nesses dois grupos de teorias ou tendências filosóficas a orientar a Educação a História é desconsiderada, seja quando se crê ingenuamente no poder ilusório da Educação, seja reconhecendo sua impotência diante da estrutura da sociedade (inclusive creditando seu inicial fracasso à função própria da escola). Para Saviani (1986, p.35),

O problema permanece, pois, em aberto. E pode ser recolocado nos seguintes termos: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?

Ambas as tendências vêm apenas uma das funções desempenhada pela escola. Uma ou outra.

⁸ Embora afirme que a Educação está presente em todas as instituições, “enquanto definida como processo de transmissão de cultura”, Rios afirma a escola como encarregada da transmissão da cultura como especificidade própria.

A escola não está nem fora da sociedade, com uma autonomia absoluta diante dos fatores estimuladores das mudanças sociais, nem muito menos numa relação de subordinação absoluta, que a converte em mera reprodutora do que ocorre em nível mais amplo na sociedade. A escola tem com a sociedade enquanto um todo uma relação dialética – há uma interferência recíproca que atravessa todas as instituições constituintes do social. É por isso que podemos verificar que a escola tem uma função contraditória – ao mesmo tempo que é fator de manutenção, ela transforma a cultura (RIOS, 1988, p.44).

Um terceiro eixo de relacionamento entre filosofia e Educação, segundo Luckesi (1994), se refere à Educação como mediadora de um projeto social, posicionando a escola como um meio de transformar a sociedade. Além da identificação da Educação como um dos meios de transformar a sociedade, a contribuição de Saviani é também propositiva, com a apresentação de sua “Pedagogia Histórico-crítica” (SAVIANI, 1991).

Essa terceira tendência é tratada de forma semelhante pelos mesmos autores mencionados. Luckesi (1994) a identifica em uma concepção de Educação como transformação da sociedade. Severino (2006) a relaciona com a formação cultural identificada com a contemporaneidade e tributária dos teóricos críticos da Escola de Frankfurt. Theodor Adorno, um de seus integrantes, apresenta discussão sobre Educação e emancipação, mais especificamente a finalidade da Educação. Adverte o autor que “[...] de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade é sempre simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação” (ADORNO, 1995, p.143). Ou seja, a Educação seria impotente e ideológica ao ignorar a necessidade subsidiar a adaptação à sociedade de que é parte. Contudo, seria igualmente questionável se fosse reduzida a isso. Daí o desafio de a Educação reunir princípios individuais e sociais, simultaneamente. Adaptação e resistência.

Essa tendência filosófica crítica a condicionar a finalidade da Educação tem por perspectiva “compreender a Educação como *mediação* de um projeto social” (LUCKESI, 1994, p.48). Para Saviani (1986), trata-se de uma teoria crítica da Educação, à qual “[...] se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (pp.35-36). Tal projeto ou possibilidade de luta não redimem nem reproduzem a sociedade da qual a escola é parte. Têm o papel de servir de meio, seja para conservar ou transformar a sociedade.

Frente às duas tendências já expostas, uma otimista e outra pessimista em relação ao poder da Educação sobre a sociedade, a ideia de Educação como mediadora de um projeto social tende a compreender a organização da sociedade como social e historicamente constituídas.

Assim sendo, esta terceira tendência poderá ser denominada de ‘crítica’ tanto na medida em que não cede ao ilusório otimismo, quanto na medida em que interpreta a Educação dimensionada dentro dos determinantes sociais, como possibilidades de agir estrategicamente. Assim ela pode ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só *políticos*, mas também *sociais* e econômicos (LUCKESI, 1994, p.49).

Com relação à superação das duas primeiras tendências de conceber a Educação como externas e naturalmente dadas ao indivíduo, ahistóricas, Severino (2006) apresenta que o panorama atual encontra-se em transformação. De uma Educação baseada em valores éticos e se voltando, na história, à razão e o ser humano como central no processo de compreensão e apropriação do mundo de maneira instrumental, a uma Educação a investir em uma razão emancipatória. Trata-se de “uma nova forma de se compreender a Educação: nem mais sob a prevalência de uma teleologia ética nem mais sob a perspectivação política. Tanto a ética como a política estão sendo questionadas como referências básicas da Educação” (SEVERINO, 2006, p.629). A partir da concepção de Educação construída por Adorno, Severino apresenta que:

Trata-se de uma formação imanente do sujeito da história real da desalienação na história presente, alienada. É que na sociedade industrializada do capitalismo, a Educação crítica do indivíduo, base de sua formação emancipatória, encontra-se travada, realizando-se apenas como adaptação, ou seja, como semiformação, travamento da experiência emancipadora (pp. 632-633).

Finalizando a discussão em seu texto, o autor afirma que

[...] a ideia de formação cultural dá à Educação uma finalidade intrínseca de cunho mais antropológico do que ético ou político, num sentido estrito. Até para transformar os indivíduos em pessoas éticas e políticas, a Educação precisa efetivar-se como formação cultural. No entanto, em si mesma, a Educação não tem como garantir, diretamente, que as pessoas se tornem éticas – ela é uma experiência eminentemente pessoal –, nem como *metanoia* assegurar o aprimoramento do social – a revolução política é uma experiência exclusiva do sujeito coletivo em sua especificidade. (SEVERINO, 2002, p.633).

Werlang (2005, p.18) ao dissertar sobre a obra de Adorno a respeito da dimensão emancipatória da Educação, afirma que “a noção de Educação apresenta-se como necessidade para barrar os processos semiculturais, por conseguinte, o desenvolvimento e reaparecimento de toda e qualquer expressão da barbárie”. Contudo, mais adiante o autor desenvolve uma reflexão acerca das limitações impostas pela própria sociedade.

A Educação, embora seja um processo marcado pela dupla tensionalidade entre o significado adaptativo de inserção na vida cultural e social e a dimensão de estranhamento desses mesmos processos quando o sujeito se distancia criticamente para sentir-se capaz de interferir significativamente na elaboração de sua existência e mundo, no contexto do capitalismo tardio, necessita de ênfase emancipatória, já que seu aspecto de adaptação geralmente permanece como absoluto (WERLANG, 2005, p.26).

Relacionando essa última tendência filosófica de Educação a uma proposta metodológica, Pedro Demo nos coloca que o envolvimento com a pesquisa articulada com o ensino é capaz de promover a capacidade de não simplesmente aprender conteúdos a serem reproduzidos em diferentes circunstâncias. É também, mas não só. “A mente humana não armazena propriamente dados e informações, mas os reprocessa, reconstrói, redimensiona, revelando sempre a atividade de sujeito capaz de interpretação própria” (DEMO, 2000, pp. 48-49).

Sendo assim, o autor dá continuidade à argumentação de que tal reconstrução do conhecimento se dá por parte de quem interpreta os dados e informações lançados afirmando que

[...] a aprendizagem é fenômeno político, porque é inseparável da condição de sujeito interpretativo e interveniente, tornando-se a base mais efetiva da autonomia. Sua politicidade está, assim, biologicamente fundada, tanto no sentido negativo da tentação sempre de reduzir a aprendizagem a processos de domesticação, como no sentido positivo da capacidade emancipatória de reagir. Enquanto não ocorrer a presença crítica e criativa do sujeito, não existe aprendizagem, mas manipulação da consciência alheia” (DEMO, 2000, pp. 50-51).

Ou seja, mesmo considerando a concepção de formação emancipatória por sua capacidade de representar a necessidade da crítica e a busca por esclarecimento, aliadas à compreensão da Educação como em tensão permanente entre a adequação e a resistência, não se pode incorrer no risco de tratar a Educação como processo de direcionamento, transmissão e mera aquisição de conhecimentos, posicionamentos e concepções de mundo. Não se trata de algo externo, mas sim a ser construído e

apreendido pelo indivíduo, de dentro para fora, a partir de sua leitura do mundo, sua relação com a sociedade e sua capacidade construir valores e de intervir na realidade de maneira coletiva (FREITAG, 1994). Tal como nos traz Paulo Freire,

[...] além do sujeito pensante, do objeto pensado, haveria, como exigência (tão necessária como a do primeiro sujeito e a do objeto), a presença de outro sujeito pensante, representado na expressão de companhia. Seria um verbo ‘co-subjetivo-objetivo’, cuja ação incidente no objeto seria, por isso mesmo, co-participada. O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o pensamos que estabelece o penso e não o contrário (FREIRE, 1983, pp.44-45).

Não é, portanto, necessariamente a escola ou qualquer instituição formal o espaço educativo a mediar um projeto de transformação da sociedade. É espaço privilegiado ao passo que tenso entre adequar e promover o emancipar. Contudo, se “Educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p.46), isso ocorre em qualquer espaço social.

O contato, articulação e integração entre espaços formais de Educação e a realidade vivida e conscientemente compreendida se faz necessário, na busca por dar sentido à Educação. Não simplesmente – e tão somente – por sua possibilidade de integrar os indivíduos a um coletivo, como bem apresenta Brandão (2007), mas sim pelo compromisso que se assume ao negar a realidade como estática e o educador e o educando como ahistóricos para, então, animar processos educativos que criem situações formativas, trocas de saberes e conhecimentos, experiências solidárias que se contraponham a

todo esforço no sentido da manipulação do homem para que se adapte a esta realidade, [que] além de ser cientificamente absurdo, visto que a adaptação sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo.

A Educação que, para ser verdadeiramente humanista, tem que ser libertadora, não pode, portanto, caminhar nesse sentido. Uma de suas preocupações básicas, pelo contrário, deve ser o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham (FREIRE, 1983, p.52).

Em sendo relativamente comum educadores comprometidos politicamente com a busca por trabalhar o aprofundamento da tomada de consciência partirem da elaboração de alguma proposta pedagógica na Educação formal, para então

aproximarem-se da realidade que contextualiza a escola ou qualquer instituição educativa, o caso em tela expressa o caminho contrário. De um processo educativo informal, sequer reconhecido, à época de seu desenvolvimento, como tal por seus protagonistas como formativo, foram criadas condições concretas de a realidade – diferente daquela que se apresenta restrita ao mercado - pautar a construção de uma proposta pedagógica para um curso de ensino superior.

A instituição de ensino superior que foi palco da dimensão formal do processo a ser estudado, uma IES particular, a princípio não guarda qualquer relação (e espaço de atuação) com compromissos políticos que não aqueles afetos à concepção de Educação que reproduza suas condições ideais de acumulação. No entanto, suas contradições abrem verdadeiras brechas para a introdução de propostas alternativas.

Considerando a compreensão da evolução histórica do ensino superior no Brasil, a ser observada no capítulo seguinte, identifica-se uma hegemonia da lógica mercantil que, por ser hegemônica no campo da Educação superior, precisa de contrapontos concretos, em complementaridade àqueles mais afetos ao campo das ideias, à crítica.

Na sequência a discussão se dedica a abordar, em princípio, a capacidade de apropriação pelo capital da ideia de qualidade da formação vinculada à capacidade de pensar de forma autônoma e crítica (algo também abordado quando tratarmos do processo de mercantilização da Educação e a lógica de competências). Mesmo assim, e por razões identificadas com a Educação como mediadora na construção democrática de um projeto social coletivo, os espaços educativos, institucionalizados ou não, são tomados como possibilidades latentes de se promover, além da capacidade de trabalho adequada à inserção e relação com a sociedade tal como esta se apresenta, também uma formação que tenha em seu horizonte a perspectiva da consciência crítica e da busca por esclarecimento, compreendendo emancipação como autonomia política, intelectual, econômica. Ou, ainda, como afirma Loureiro (2007), emancipação como possibilidade histórica. Livrar-se daquilo que se compreende como "amarras" em se tratando de concepção de mundo, de leitura e interpretação do que se entende como realidade, de inserção e atuação na sociedade e de relação com o meio. Para o autor, liberdade e autonomia "[...] são processos que se vinculam às condições e às possibilidades em uma sociedade e em determinada época. Ou seja, quando falamos em sermos livres, isso se remete necessariamente a nos libertarmos de algo concreto, o que exige este 'algo' em um contexto" (LOUREIRO, 2007, p. 159).

1.3 Da ideia de qualidade na Educação formal da perspectiva da formação de capacidade de trabalho, da autonomia e da consciência crítica

Atualmente a Educação superior vem cada vez mais se efetivando em serviço comercial, sendo inclusive objeto de discussões no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC) que privilegiam a proposição do Estado financiar a Educação ofertada por organizações privadas (SIQUEIRA, 2004), como serviços em um mercado composto por clientes (antes reconhecidos como estudantes) e empreendimentos fornecedores (antes reconhecidos como escolas, faculdades, universidades etc.).

Por consequência, a prática do ensino em organizações privadas tendeu, no que se refere às suas expectativas em relação ao seu corpo docente, a se transformar fortemente, a partir de uma organização do trabalho pensada para ter o professor como mero treinador ou transmissor de conhecimentos sequer produzidos por ele próprio (DEMO, 1994, 2005a; 2005b), mas supostamente importantes e “atualizados” em relação ao mercado de trabalho. Cláudio de Moura e Castro (2006), sem discutir a qualidade dos espaços de formação dos professores (em sua maioria organizações de ensino privadas), defende a ideia de compreendermos o professor como um operador do processo de aprendizagem, sendo esse processo metodológica e didaticamente definido por outros profissionais e especialistas, “bem mais competentes”.

Procurou-se uma pedagogia que, sofrendo influências desse processo (ideologias neoliberais e conservadoras), vivesse metamorfoses no sentido de assumir sua condição de parceira dos processos produtivos, como primeiro compromisso educativo (CUNHA, M. I., 2006, p.13).

Num cenário marcado por processos de reformas do Estado e da Educação superior no sentido de promover a diferenciação institucional pela via do setor privado, surgem inúmeras organizações empresariais mantendo as denominadas faculdades isoladas, faculdades integradas e também os centros universitários. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) promovida pelo Ministério da Educação nos anos de 1990, tais tipos de organização acadêmica têm permissão para prescindir da pesquisa e da extensão, tendo a finalidade de dedicarem-se essencialmente ao ensino, esperando-se dos centros universitários a “excelência na tarefa de ensinar”. Conforme sugere Sampaio (2008) e Durham (2002), a ideia é condicionar o acesso em massa a organizações que, uma vez dedicadas somente ao ensino, o fariam com qualidade e com custos mais baixos em comparação com as universidades tidas como “de e para uma elite” nas palavras de Schwartzman (2008). Face ao exposto, torna-se

premente apresentar o que pode ser compreendido como qualidade, para então lançar luz às experiências pedagógicas que constituem o caso a ser analisado neste trabalho.

Demo (1994) contribui a essa discussão sobre qualidade e Educação, a partir das exposições sobre as ideias de qualidade formal e qualidade política, sendo a primeira de caráter instrumental e a segunda emancipatório. Segundo o autor,

Educação é conceito mais rico que conhecimento, porque este tende a restringir-se ao aspecto formal, instrumental, metodológico, enquanto o outro abrange o desafio da qualidade formal e política ao mesmo tempo. [...] espera-se do aluno qualidade formal [...] de um líder comunitário espera-se mormente capacidade de mobilização, militância, envolvimento [...]. Não podemos restringir qualidade a meros procedimentos formais ou ao mero conhecimento, porque já transformamos meios em fins e, deixando de discutir esses, também não discutimos os meios, e servimos a qualquer fim (DEMO, 1994, p.17).

Contudo, antes que imaginemos que tal discussão sobre meios formais para fins políticos sirva exclusivamente a processos de transformação da realidade e mudanças significativas na sociedade a partir da atuação de cidadãos conscientes e críticos, consideremos o debate proposto por Bruno (1996) ao expor a Educação sendo pautada pelo capital e, no que se refere à Educação superior, o que se pode compreender é sua dedicação a formar força de trabalho capaz de adequar-se a tecnologias complexas, bem como formas dinâmicas de organização da produção. Tal “mão-de-obra” precisa ser apta e capaz de tomar decisões e assumir responsabilidades com vistas a resultados bem definidos pela empresa. Os padrões de qualificação para o trabalho são alterados. Desloca-se o foco de exploração. Produz-se não somente *força* de trabalho, mas *capacidade* de trabalho.

A questão da qualificação da – e pela - Educação assume, assim, uma dupla dimensão, sendo uma a da organização que oferece o serviço e outra, a do estudante a ser o trabalhador qualificado. Bruno expõe a ideia segundo a qual qualificação se relaciona com a capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista. Pode-se compreender, portanto, que a qualificação deve ser buscada tanto por alunos como também pelas organizações de ensino. O aprender a viver, a se relacionar, a observar, a pensar, a questionar, a criar, a transformar etc. resumem-se a aprender a arranjar um trabalho e a aprender a trabalhar para reproduzir e ampliar o capital.

Diante do exposto e considerando de maneira geral o processo evolutivo do desenvolvimento do modo de produção capitalista, torna-se possível observar que

inicialmente não se prescindia de tarefas cujo esforço individual, força física, capacidade muscular e habilidades manuais constituíam as principais características. Posteriormente atributos intelectuais começam a ser requeridos e atualmente já há predominância do segundo atributo em relação ao primeiro. “Trata-se hoje, pelo menos nos setores mais dinâmicos da economia mundial, de explorar não mais as mãos do trabalhador, mas seu cérebro” (BRUNO, 1996, p.92). A autora ressalta que tal transição do foco da exploração, de muscular para trabalho intelectual, constitui o elemento fundamental do processo de reestruturação do trabalho.

Esse deslocamento de foco tem suas origens não somente na evolução tecnológica, como também nas demonstrações de auto-organização, raciocínio e reorganização do trabalho por parte dos trabalhadores, predominantemente de forma antagônica ao capitalismo. Tratou-se, também, de demonstrações de capacidades além do uso das mãos e dos músculos, chamando a atenção do patronato. Outro fator para o mesmo deslocamento se deve a um certo acúmulo de qualificações genéricas de sucessivas gerações dos trabalhadores, suportando a implantação de tecnologias mais complexas pelas empresas. Tais qualificações genéricas coincidem com as defendidas por Durham (1989) quando sugere que há necessidade de profissionais mais flexíveis em um mercado de trabalho dinâmico e mais complexo do que aquele para o qual profissões regulamentadas e com profissionais organizados eram suficientes e aceitáveis do ponto de vista da produção e das relações de trabalho. Atualmente o que se observa é a fragmentação também das carreiras, buscando maior flexibilidade e a multifuncionalidade dos trabalhadores, além de sua desorganização de classe e de categorias.

Sendo assim, torna-se normal à atual dinâmica na relação entre ensino superior e mercado a questão de adequação contínua do primeiro ao segundo, tanto no que se refere aos estudantes que desejam saber “como trabalhar”, como também das próprias organizações de ensino superior, que devem buscar “atualização” constante no ensino que promovem, com vistas à sobrevivência comercial no mercado fornecedor de competências. Daí ser comum observar a contratação de docentes que atuam mais no mercado do que na produção de conhecimento (e para isso não precisam dedicar-se ao conhecimento em si, mas somente às aulas), bem como a preocupação excessiva de ter na aplicação de tecnologias sempre mais avançadas a um contexto de ensino, capacitação e treinamento que não se altera, mas que familiariza o estudante com tais tecnologias e incrementa sua capacidade de trabalho.

Frente a tais situações por que passa o ensino superior, sobretudo os estudantes e docentes submetidos às condições e demandas expostas, é possível identificar ao menos dois aspectos contraditórios em relação à articulação entre ensino superior (sobretudo em organizações privadas) e o mercado: um se refere à sua dedicação - esperada ao menos por aqueles que as defendem - ao ensino de qualidade. Perpassam, portanto, questões pedagógicas. Outro diz respeito também à qualidade relativa ao que o mercado espera daqueles profissionais credenciados no ensino superior: capacidade de trabalho, ou seja, competência para tomar decisões, assumir responsabilidades, enfim, saber fazer, saber pensar, saber ser etc., desde que com vistas à produtividade.

De que maneira a qualidade do ensino em organizações dedicadas somente a esse fim gera, por sua vez, qualidade e capacidade de trabalho? Pedro Demo apresenta resposta considerando a dupla necessidade do mercado e a dupla função de buscar a qualidade pelo setor privado na formação de capacidade de trabalho.

O mercado, por isso, esgueira pelos meandros dessa disjuntiva: precisa de trabalhadores que saibam pensar, para sustentar a inovação mais lucrativa, mas tem que evitar que se questione o sistema como tal (DEMO, 2005a, p.26).

Mais adiante, o autor sintetiza a retórica do mercado, incluindo-se os empreendimentos de ensino superior, no que diz respeito a como lidar com a realidade “naturalmente” constituída, à qual estaríamos todos submetidos.

Truque insistente do sistema é o que se tem chamado de ‘pensamento único’ com respeito ao mercado neoliberal. [...] Não existiria outra forma de se organizar o mercado, de tal sorte que, em vez de buscar alternativas, seria mais inteligente adequar-se a ele (Idem, p.28).

Pedro Demo apresenta situações em que, desde que a sociedade identificou a importância da Educação, seja em função do Estado Nação ou mesmo por conta da ideologia de mercado, sempre a compreendeu e a organizou de modo a identificá-la com melhores oportunidades na vida. A questão é que, com a intromissão do mercado liberal na seara da Educação, a retórica predominante é a de “[...] atrelar a escola e a universidade à inserção no mercado, obliterando a preocupação para formação humana” (Idem, p.37).

Na medida em que o setor privado assumiu a condição de ser o maior empregador dos egressos das universidades e que se pontuavam as

dificuldades para assegurar o financiamento que atendesse às demandas da Educação, o Estado considerou-se ineficiente para dar conta da gestão dos processos educativos, procurando, na retórica da autonomia, liberdade e auto-regulação, transferir sua responsabilidade social para a livre iniciativa. O mercado surgiu, então, como personagem principal do discurso político oficial, quer em nível do Estado, quer das Instituições, bem ao gosto das teorias neo-liberais, que tanto aflagam ideia da ineficiência do setor público como algo incontornável (CUNHA, M. I., 2006, p.15).

O setor privado não somente possibilita a maior parte do acesso ao ensino superior, como também absorve grande parte de seus profissionais formados. Diretamente ligada, portanto, a uma lógica de dependência mútua entre mercado e ensino, a ideia de qualidade passa pela formação de profissionais adequados ao atual mercado de trabalho: que tenham habilidades, competências, saibam pensar, assumam responsabilidades, sejam multifuncionais e capazes de tomar decisões frente à necessidade de melhores resultados definidos pelas empresas.

“Para inserir-se no mercado, é mister manejar conhecimento com autonomia” (DEMO, 2005a). Sendo assim, como poderiam as organizações de ensino ter compromisso com a até aqui apresentada como “qualidade na Educação superior”? Embora não haja, necessariamente, literatura que aponte para alternativas pedagógicas para organizações privadas, sobretudo aquelas identificadas como faculdades isoladas, integradas ou centros universitários, a intenção será a de expor um referencial para análise das experiências de que trata esta pesquisa, que se articulam com o que podemos compreender como Maria Isabel da Cunha (2005; 2006; 2008) denomina “pedagogia universitária”, bem como o que Demo (1994, 2005a, 2005b) apresenta como a “pesquisa como um princípio educativo” e Anastasiou e Alves (2006) denominam “processos de ensinagem”.

Maria Isabel da Cunha (2008) sintetiza a proposta como “ensinar *com* pesquisa”, uma vez que o principal interesse, ao menos na graduação, é a familiarização com o processo investigativo, com a pretensão não exclusiva de produzir conhecimento – além daquele já consolidado e referenciado – mas também construir conhecimento, de “dentro para fora” (DEMO, 2005a).

Considerando a obra de ambos os autores citados, referente à inserção de atividades de pesquisa e de extensão como busca por imprimir qualidade à Educação superior, esta pesquisa tratará a seguir de expor as propostas de se observar a pesquisa e a extensão como recursos pedagógicos e a ideia de pedagogia universitária como proposta pedagógica não somente à universidade, mas também a todo o sistema de

ensino superior. Além disso, o objeto de pesquisa se constitui na realidade concreta e próxima àquela dos estudantes de ensino superior.

Partindo da premissa de que, se o sistema todo, sobretudo as IES que não guardam compromisso com a pesquisa científica de ponta, tem a obrigação – e a expectativa criada pela diferenciação institucional - de ofertar formação superior de qualidade, a intenção desta parte da seção é apresentar pressupostos que subsidiarão a análise tanto das possibilidades que geraram as experiências abordadas em uma faculdade isolada particular de envolvimento dos estudantes com a atividade investigativa e com a dimensão política de suas formações, bem como as limitações impostas pela lógica comercial intrínseca a um empreendimento comercial.

Se a realidade do ensino superior conta com a imensa maioria de organizações privadas, se essas empresas têm buscado afinidade com o mercado que demanda capacidade de trabalho e se há alternativas de promover a qualidade do ensino por meio do envolvimento com a investigação e relacionamento com a sociedade e finalidade do conhecimento, é possível compreender que tais organizações privadas têm efetivo interesse em desenvolver processos formativos que considerem tais alternativas. Teriam condições para tal? Teriam compromisso com a formação daqueles que, sem sequer pensar em outras possibilidades (como estudar em instituições universitárias públicas, por exemplo), buscam nelas credenciais para mínima ascensão socioeconômica? Teriam interesse e professores dispostos a tais fins? Enfim, a proposta é apresentar a seguir alguns apontamentos que exponham as ideias de aproximação do ensino, atividades de pesquisa e de extensão como fatores qualificadores do ensino superior.

A justificativa de tal opção é buscar identificar ambas as experiências formais que constituem o caso a ser aqui estudado no empreendimento de ensino superior, com um referencial teórico capaz de ampará-lo, uma vez que, como será exposto adiante no trabalho, tais experimentações pedagógicas se deram no âmbito da organização de alguns docentes, sem a reflexão teórica adequada. No entanto, podemos observar que tal alternativa pedagógica para o ensino superior, mesmo privado, serve aos diferentes interesses envolvidos, ao menos em princípio: ao passo que se mantém na condição de ensino (a atividade de pesquisa e a de extensão são recursos, não fins da formação), qualificam o ensino à medida que correspondem à demanda do próprio mercado por *capacidade de trabalho*.

Por outro lado, “[...] assim postas as coisas, Educação e conhecimento emergem como referências cruciais, porque, sendo bases do saber pensar, é possível vislumbrar alternativas” (DEMO, 2005a, p.29). Antes, o mesmo autor sinaliza que:

[...] sabendo pensar, não se escapa de questionar o sistema. É impossível não perceber a injustiça da sociedade que concentra renda de maneira cada vez mais ostensiva e a loucura da economia que depreda o meio ambiente (Idem, p.28).

Se “saber pensar” pode ser relativo, ou seja, pode-se “saber pensar” para manter o *status quo* tornando-o mais produtivo, mais eficiente etc., este trabalho opta pelo “saber pensar” com a perspectiva apontada por Pedro Demo, na citação anterior.

Portanto, o outro interesse observado é a possibilidade de proporcionar ao estudante o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente em relação ao seu papel na sociedade, a finalidade do conhecimento construído, autonomia no manejo do conhecimento e, também, de questionar o sistema no qual está inserido com vistas a sua superação.

Mas então o que caracteriza a qualificação da Educação superior a partir das alternativas expostas?

Em princípio, deve-se considerar a ideia usual sobre a consagrada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Conforme nos aponta Maria Isabel da Cunha (2005, p. 09),

A maior parte da comunidade universitária [...] explicita a ideia de que há indissociabilidade quando o professor faz ensino e tem projetos próprios de pesquisa e extensão. [...] A ideia de indissociabilidade se concretizaria pelo trânsito de experiências e conhecimentos que o professor leva aos alunos, como resultado de suas vivências acadêmicas. [...] Mesmo considerando um ganho de qualidade o fato do professor se envolver com as três dimensões da vida universitária [...] é, pelo menos, questionável entender desta forma a indissociabilidade.

A questão aqui posta não se relaciona a um questionamento do que é ou não indissociabilidade, uma vez que, como afirma Demo (1994, 2005a, 2005b) é imprescindível que o professor socialize e trabalhe com os estudantes conhecimento próprio. O questionamento é referente à possibilidade de estender a ideia de indissociabilidade também aos estudantes, ou seja, que estes também desenvolvam a capacidade de construir conhecimento próprio, familiarizando-se com a proposta de produzir conhecimento científico.

Freire (1996, p.29), em obra que trata de uma pedagogia da autonomia, afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem encontram-se um no corpo do outro”. Em princípio refere-se especificamente à prática docente e, mais adiante apresenta que “ensinar não é transferir conhecimento”. Sendo assim, numa perspectiva de busca por autonomia, “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (idem, p.47). Outras autoras que se referem criticamente às práticas hegemônicas no ensino superior são Léa das Graças Camargos Anastasiou e Leonir Pessate Alves (2006). Segundo as autoras, no que se refere ao ensino, há uma tendência por elas denominada “tecnicista”.

Na tendência tecnicista ocorre uma predominância de situações modelares, geralmente apostiladas, a serem aplicadas pelo professor e assimiladas e internalizadas pelos alunos. Há, nesse caso, uma preocupação com o controle externo e comportamental, excluindo a criticidade, a historicidade, a contextualização, pois operações dessa natureza levariam a um desempenho crítico não incentivado naquela situação histórica. Também a ênfase ao planejador como técnico especializado, a quem o espaço decisório era garantido, fazia do docente um mero executor do processo (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p.09)

Ambas afirmam que uma das origens desse tipo de ensino remonta ao ensino jesuítico. A ideia de que o professor ensina e o aluno é o único responsável por seu aprendizado,

Decorre da ideia de que ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, o que a grande maioria dos docentes procura fazer com a máxima habilidade de que dispõe; daí a busca por técnicas de exposição ou oratória, como elementos essenciais para a competência docente. Historicamente, sabe-se que o modelo jesuítico, presente desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, apresentava em seu manual, *Ratio Studiorum* – datado de 1599 -, os três passos básicos de uma aula: preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova (Idem, p.12).

Ao modelo de ensino transmissivo e que centraliza sua preocupação e prática nos conteúdos, Anastasiou e Alves expõem o que chamam de “processos de ensinagem”. Na busca de uma síntese, as autoras apresentam uma série de elementos tidos como fundamentais. Entre eles podem-se identificar com as experiências objeto deste estudo:

- A visão de conhecimento, que deve superar posicionamentos de inquestionabilidade, certeza e fechamento, na busca da compreensão do processo de reconstrução desse conhecimento pelos alunos;

- A consideração dos limites e possibilidades dos sujeitos atuantes no processo: professor e aluno atuando como construtores da realidade em que se inserem e, como tais, determinados, porém determinantes, e capazes de alterar rumos, conforme suas escolhas;
- O posicionamento necessário e essencial de parceria deliberada, consciente e contratual entre os pares, sujeitos do processo, professores entre si e professor e aluno, na direção da superação da alienação, numa procura de responsabilidade conjugada, de competência e de ética, na construção da profissionalidade buscada na universidade [aqui, no caso, ensino superior];
- A formação profissional contínua dos sujeitos envolvidos – professor e aluno – como princípio norteador, de modo a compor ações de responsabilidade pessoal e institucional, na construção continuada do profissional necessário aos desafios da realidade atual;
- A importância de processos colegiados na busca dessa formação continuada, na valorização do individual como parte de um coletivo que interage, de forma responsável e atuante (ANASTASIOU; ALVES, 2006, pp.35-36).

Mais uma vez o que se pretende neste trabalho é também expor e analisar as possibilidades e limitações de a pesquisa e a extensão serem tidos como instrumentos pedagógicos no processo formativo dos estudantes. Partindo da premissa de que o aluno deve ser o “centro” do processo de ensino-aprendizagem, não se trata, também, de pensar em substituição da experiência da indissociabilidade do professor para o estudante. O primeiro forma-se *para* a pesquisa. O segundo, a princípio, *com* a pesquisa. Contudo, o que se observa é que o “[...] panorama usual dos cursos de graduação nega, quase sempre, a ideia do ensino com pesquisa” (CUNHA, M. I., 2005, p.10). Segundo a autora, o ensino tradicional parte de alguns pressupostos no que diz respeito ao trato com o conhecimento. São eles:

- O conhecimento é tido como acabado e sem “raízes”, isto é, descontextualizado historicamente;
- a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor;
- há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a “segurança”;
- dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira;
- no currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter “toda a matéria dada”;
- o professor é a principal fonte da informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos;

A pesquisa, nesse mesmo ensino tradicional, é vista pela autora como atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação. A questão diante de tal observação é: como, e quando, se inicia? Seria uma atividade a ser iniciada somente na

pós-graduação, como questiona Demo (2005b)? Maria Isabel da Cunha (2005, p.10) expõe, ainda, que “[...] não se leva em consideração que o homem é por natureza capaz de investigar, simplesmente porque pensa, tem dúvidas e vive”.

Portanto, o ensino aqui tomado como qualificado – seja para a formação humana, seja para a formação de capacidade de trabalho – passa pela indissociabilidade com a atividade de pesquisa, bem como com a possibilidade de o estudante ter contato com a dimensão política de sua formação e do conhecimento que constrói. Para tanto, conforme sugerem Anastasiou e Alves (2006), Anastasiou (1998), Maria Isabel da Cunha (2005, 2006, 2008) e Demo (1994, 2005a, 2005b), há a necessidade de se pensar, também, em mudanças paradigmáticas.

Face ao exposto, e como forma de transcender tais pressupostos, há a proposição de modos alternativos de compreender a pesquisa e sua relação com o ensino. Para isso, sugerem-se atividades pedagógicas que:

- Enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo.
- Estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, ideias.
- Valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza.
- Percebem o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos.
- Entendem a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade.
- Valorizam as habilidades sócio-intelectuais tanto quanto os conteúdos (CUNHA, M. I., 2005, p.10-14)

A afirmação da necessidade de transcender pressupostos apresentados, bem como pensar em alternativas a um determinado paradigma de relacionamento com o conhecimento, se deve à percepção de que a concepção positivista responde pela consolidação dos paradigmas científicos atuais e, “[...] se por um lado esta foi uma contribuição importante, por outro, tornou a organização do conhecimento refém de seus princípios” (CUNHA, M. I., 2005, p.18).

Anastasiou (1998) apresenta a questão da seguinte forma, em termos do que é preciso para a efetivação de mudanças significativas na estrutura do ensino superior:

Necessitaríamos construir uma estrutura inovadora que integrasse – no ensino superior – docência e pesquisa, tomando a pesquisa inclusive como prática docente e discente, ou seja, não só como método de construção de conhecimento para o professor (e para a meritocracia cartorial existente), mas

principalmente em sua função social, ou seja, de socialização dos novos conhecimentos e também como método de ensino e aprendizagem para/dos alunos” (ANASTASIOU, 1998, p. 164).

A autora ainda expõe que

[...] como sabemos que ensinar não se resume à passagem de informações, sabemos também que a pesquisa se constitui em substrato fundamental do trabalho docente. Não estamos aqui falando de pesquisa realizada pela exigência meritocrática que o sistema impõe ao professor, mas da pesquisa enquanto busca de respostas aos problemas que a realidade nos põe. (Idem, p.165).

A partir desta citação identifica-se outra limitação a processos semelhantes em organizações particulares. Ao passo que a afirmação de Anastasiou justifica a criação e condução de um trabalho que tome a pesquisa como recurso educativo, o expõe como complexo demais à simplicidade com que é tratada a docência em tais IES privadas. A razão de tal constatação se apoia na própria legislação, que não cria expectativa alguma de tais tipos de organização acadêmica se disporem a lidar com a pesquisa, nem de forma institucional, muito menos como metodologia no ensino.

Não se trata, contudo, de banalização da pesquisa nem mesmo de prescindir da teoria, já que, como nos aponta Demo (2005a, p.21-22)

[...] ao lado da preocupação empírica deve haver preocupação teórica. ‘Pesquisa teórica’ pode parecer algo estranho, mas, olhando bem as coisas, é indispensável como formulação de quadros explicativos de referência, burilamento conceitual, domínio de alternativas explicativas na história da ciência, capacidade de criação discursiva e analítica. À diferença do ‘teoricismo’, que faz teoria pela teoria e vive da mera especulação, teoria faz parte inevitável de qualquer projeto de captação da realidade, a começar pelo desafio de definir o que seja ‘real’. [...] todo dado empírico não fala por si, mas pela ‘boca’ de uma teoria.

A ideia é buscar na pesquisa prática o confronto com a teoria. Demo expõe que a pesquisa prática nos faz observar e estar atentos à realidade “tomando-a como mestra de nossas concepções”. Ao contrário de simplesmente “ensacar” a realidade na teoria, o confronto promove a adequação, a revisão e até mesmo a mudança da teoria em relação à realidade.

Trata-se, enfim, de avançar nas relações entre o pedagógico e o epistemológico (CUNHA, M. I., 2005), sobretudo se o que se tem em vista a formação humana de pessoas com expectativas difusas, porém tendentes à instrumentalização em relação ao ensino superior.

Nesse contexto os professores assumem um papel que, obviamente, transcende o mero ensinar, transmitir, treinar ou capacitar e, sobretudo, submeter-se a uma situação já considerada comum: de “ensinador” empregado em uma empresa que vende supostas competências e credenciais no formato de curso superior. Considerando que não são incomuns tentativas, conscientes ou não, de docentes buscarem alternativas no desenvolvimento do aprendizado de seus alunos, aqui se recorre às contribuições de Maria Isabel da Cunha (2005, 2006) em relação a experimentações de professores no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Tais obras apresentam, entre outros resultados, alguns traços comuns daqueles professores que se identificam com a busca de mudanças de paradigmas pedagógicos e epistemológicos no ensino superior.

Com relação aos professores que se dedicam à prática docente tanto quanto à pesquisa, Maria Isabel da Cunha (2005, p.34) afirma que

[...] mesmo os bons professores ainda trabalham, preponderantemente, na perspectiva da reprodução do conhecimento – paradigma dominante – e que esta é uma posição aceita pelos alunos. O bom professor relata e referencia resultados de suas pesquisas, mas pouco estimula o aluno a fazer as suas próprias.

No estudo sobre o “o bom professor” a autora observou algumas características dos professores que se propõem a trabalhar uma “ruptura” com o paradigma de conhecimento e de ensino. São elas:

- Eles entendem o ensino que fazem como uma atividade reflexiva, um fazer que se experimenta passo a passo e em que cada opção é fruto de um processo de deliberação, é uma prática utópica que se aspira.
- Há uma preocupação em iniciar a prática pedagógica a partir das experiências do aluno, mesmo que estas representem conhecimentos do senso comum.
- Há uma preocupação com a possibilidade de definir uma linguagem comum, um acerto prévio de conceitos e formas de interpretação da realidade.
- Há uma preocupação com o desenvolvimento dos processos de pensamento dos estudantes.
- O cumprimento formal do programa não é sua principal preocupação, o que não significa irresponsabilidade para com a proposta acadêmica (CUNHA, M. I., 2005 p.60-67);

Mais adiante a autora aponta para o que é a base de propostas inovadoras: a percepção que os professores têm sobre conhecimento. Ao contrário do que, segundo Demo (2005, p.48), é identificado em inúmeras IES:

[...] há instituições de ensino superior que assim se definem: apenas dão aula e têm como professor típico esse biscateiro instrutor. [...] é impossível ser professor 'de qualquer coisa', até porque sequer seria viável ser monitor, entendendo-se por monitor alguém que, não tendo domínio da matéria, se apresenta como instrutor útil eventual. Esta postura permite afirmar que somente tem algo a ensinar quem pesquisa.

Portanto, o que se observa a partir da exposição apoiada na proposta de inserção de experiências articulando o ensino à pesquisa e à extensão como recursos pedagógicos, é que tais alternativas demandam não somente o questionamento ao modelo de ensino existente no sistema de ensino superior de forma geral, como também a aceitação da necessidade de superar tal modelo a partir da reflexão conjunta sobre a prática pedagógica na Educação superior e das diferentes maneiras de se constituir o conhecimento e suas finalidades. É preciso, também, docentes sensíveis a tais necessidades e críticos em relação não somente à configuração do ensino superior em reforma e em processo de mercantilização constante, mas também à forma com que se pretende formar aqueles estudantes que acessam de alguma forma o ensino superior em função de diferentes expectativas socioeconômicas condicionadas pela sociedade de mercado.

Tão fundamental quanto a necessidade relativa aos docentes e sua concepção de conhecimento é a existência de condições para se trabalhar intrínsecas às instituições de ensino. Estas condições dizem respeito, entre outros aspetos, ao diálogo entre os docentes, à participação e autonomia, mesmo que relativa, quanto à construção de projetos pedagógicos e currículos, à possibilidade de dedicação dos professores, bem como dos próprios estudantes à proposta de trabalho relacionada a atividades de pesquisa e de envolvimento com o entorno social para que possam, coletivamente, experimentar, refletir, debater e transformar continuamente os processos formativos, educativos etc.

Se nas instituições universitárias as principais limitações apontadas se relacionam a modelos e paradigmas tradicionais e posturas consolidadas, tanto institucionais, de professores, como de pesquisadores e também de estudantes, no ensino proporcionado por empreendimentos particulares *strictu sensu* as limitações, além destas, se referem àquelas identificadas com a racionalidade dominante orientada por valores caros ao setor produtivo e que reduzem a Educação à transmissão de informações, tais como redução de custos, finalidade lucrativa do ensino, diminuição do tempo de instrução, eficácia nos processos administrativos, decisórios e nas relações

entre as pessoas, relações de poder etc., como será possível identificar a partir da descrição das experiências que compõem o caso estudado. Antes, a exposição do percurso do ensino superior no Brasil, com a ideia de pesquisa essencialmente vinculada a seu princípio científico (portanto, identificada com a pós-graduação em universidades) e o panorama administrativo que promove tanto a privatização quanto a mercantilização da Educação superior, estrangulando ainda mais as possibilidades de busca por qualificar a formação superior.

CAPÍTULO 2

Ensino superior no Brasil: criação, caminhos, funções e sua transformação em mercadoria

A alegria não chega apenas no encontro do achado
mas faz parte do processo da busca
Ensinar e aprender
não pode dar-se fora da procura
fora da boniteza
e da alegria
gente miúda
mas gente em processo de busca
gente formando-se
crescendo...
é com gente que lido...
não com coisa
se porque lido com gente
não devo negar a quem sonha
o direito de sonhar.

(Paulo Freire)

A ideia de expor a criação do ensino superior no Brasil, seu percurso na história e diferentes funções ao longo das reformas pelas quais passou – e passa - se deve à intenção de contextualizar dois aspectos importantes relacionados com o objeto deste estudo: a) a formação dos então universitários (com sua maioria oriunda de IES particulares) que iniciam um processo de desenvolvimento local com moradores da periferia de Guarulhos que se mostrará formativo; b) o contexto do qual a IES em que o processo se torna proposta pedagógica é tributária em termos de concepção de Educação e de formação superior como mercadorias.

2.1 O contexto histórico e político do ensino superior no Brasil

2.1.1 A evolução do ensino superior brasileiro e a localização da ideia de pesquisa

Esta parte do trabalho pretende apresentar o contexto em que se estabeleceu a experiência a ser analisada a partir da pesquisa empírica subsequente. Suas seções buscam expor o surgimento do ensino superior brasileiro, passando por algumas das características demonstradas em outros estudos sobre a universidade e as instituições isoladas e privadas.

De acordo com Sampaio (1991), o Brasil veio a constituir suas primeiras experiências de escolas de ensino superior com a chegada da corte portuguesa na então colônia, no início do século XIX⁹. Até então Portugal, diferentemente de Espanha¹⁰, não havia instalado universidades em suas colônias. Ao contrário, desestimulou e até mesmo proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil com a finalidade de impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas (CUNHA, L. A., 2000).

Para demonstrar o panorama que apresenta a evolução do ensino superior brasileiro, Sampaio (1991), sugere marcos políticos e históricos do Brasil e suas condicionantes e consequências para pontuar tal trajetória até os dias atuais. São eles (também denominados pela autora como “datas chave”): o próprio ano de 1808; a

⁹ Cunha (2000) apresenta uma série de iniciativas promovidas pelos colégios jesuítas no sentido de oferecer ensino superior em faculdades originadas dos colégios jesuítas ainda no século XVI.

¹⁰ Segundo Aboites (2006), a justificativa de a Espanha instalar universidades em suas colônias latino-americanas se deve à necessidade de enfrentar uma “batalha cultural” em relação às civilizações “complexas, dotadas de uma avançada estrutura social, econômica e militar” encontradas pelos conquistadores europeus em fins do século XV ao chegarem à Meso-América e aos Andes (p. 1197). Mais adiante, expõe o autor que “a América espanhola foi a dos conquistadores e, como tal, seu interesse prioritário consistia em difundir a cultura europeia e educar os filhos dos nobres indígenas e espanhóis para a organização das vastas populações que os cercavam” (Idem, ibidem).

Proclamação da República, em 1889; 1930 com o fim da República Velha, até 1945, sob a ditadura de Getúlio Vargas; o Golpe de Estado de 1964, instaurando outro regime autoritário, este militar e, finalmente, o ano de 1985, com a redemocratização do país e a eleição de um civil, após vinte e um anos de militares alternando-se no poder. Inserido nesses últimos quarenta anos, o período constituído entre as décadas de 1960 e 1970 será abordado de forma a promover um recorte tanto geográfico (Estado de São Paulo, Região Metropolitana de São Paulo e Município de Guarulhos), como temporal para contextualizar o objeto do presente estudo. A década de 1990 é exposta como o período de expansão e consolidação do setor privado no cenário do ensino superior.

A partir de tais marcos políticos e históricos torna-se possível identificar relações entre a evolução do ensino superior no Brasil, com as transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas no País.

Em princípio, as instituições de ensino superior são criadas no Brasil, orientadas a formar profissionais liberais (Medicina, Direito e Engenharia) havendo controle total do Estado sobre o sistema. Até o último quartel do século XIX, o ensino superior era exclusivamente público e proporcionado pelo poder central. De acordo com Luiz Antônio Cunha (2000), “no Brasil, o príncipe regente (a partir de 1817, rei D. João VI) não criou universidades [...] *mas sim* cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura” (p.153-4). Aqui o autor faz menção à França e o modelo napoleônico de ensino superior, dirigido à formação de quadros profissionais para o Estado.

Até esse período, o modelo universitário no Brasil era submetido a uma discussão em que havia posições no mínimo interessantes. Favorável que era à ingerência do poder central na Educação superior, o Império demonstrava interesse na criação de “uma única corporação científica com o título de universidade”. Já os positivistas eram contrários à ingerência do Estado sobre a Educação (sobretudo por não constituírem o governo), e eram contrários, também, à criação da universidade.

Nesta discussão, havia ao menos dois blocos de argumentos em relação à criação da universidade no Brasil, ambos questionando a sua instituição: um bloco baseado na afirmação de que a então ex-colônia necessitava de cursos mais pragmáticos, como a engenharia, por exemplo, e que também não havia bases para cursos mais amplos e desinteressados. O outro bloco de argumentos se apoiava na vinculação da universidade

e seus “altos estudos desinteressados” a finalidades não muito claras, ou seja, seriam estudos com pouca utilidade à emergência de organização do País¹¹.

Com a Proclamação da República, o Estado descentralizou o ensino superior, delegando-o também aos governos estaduais. Quanto à produção de conhecimento, simplesmente não havia espaço definido para tal. Para Sampaio (1991, p.07) “[...] a pesquisa começou a se desenvolver nos interstícios da formação profissional”, justamente para subsidiar a necessidade de bases para tal formação. O modelo universitário retorna, portanto, às discussões sobre o ensino superior brasileiro.

A partir da década de 1930, a necessidade diz respeito à organização do ensino superior, quando da criação do Ministério da Educação e Saúde. Nessa ocasião o modelo universitário passa a ser o referencial adotado pelo governo, tanto para si como para o setor privado, então somente confessional. De fato, o ensino superior brasileiro “só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30” (SAMPAIO, 1991, p.01). Já na década anterior, segundo Cunha, L. A. (2000),

A primeira instituição de ensino superior no Brasil que assumiu duradouramente o *status* de universidade – a Universidade do Rio de Janeiro – foi criada em 1920 [...]. A nova universidade resultou da reunião das faculdades federais de Medicina e de Engenharia (descendente das cátedras) e de uma faculdade de Direito [...]. O procedimento utilizado para a constituição da Universidade do Rio de Janeiro foi paradigmático para as que vieram depois dela: a reunião de faculdades profissionais preexistentes (p.162-3)

É após este período (1930 em diante) que ocorre a primeira onda de expansão do setor privado (instituições confessionais) que, mesmo sendo sempre presente, se apoia nas novas diretrizes propostas pela Reforma Francisco Campos (de 1931), para a criação de estabelecimentos de ensino superior. A abertura de novas instituições surgiu em função da possibilidade de corresponder ao modelo das denominadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, então base do modelo universitário.

Em princípio tais faculdades foram propostas pela Reforma para dar cabo da formação superior em nível nacional, buscando unir o ensino aos “altos estudos desinteressados”. Todavia, de certa maneira foram tomadas pelo setor privado como

¹¹ Desde o século XIX não havia a adoção pelo modelo da “universidade humboldtiana (alemã), com seu forte componente de pesquisa, mas antes a ideia das escolas profissionais (academias) [...]. Com ela veio a separação entre as profissões e uma visão muito restritiva do que deveria ser o conhecimento superior” (p.1999). Segundo Da Silva e Pereira Soares (1992), “Economia, Agricultura, Geologia e Mineralogia, no Brasil, por exemplo, eram concebidas com programas correspondentes a ‘escolas técnicas’” (ABOITES, 2006).

uma oportunidade de oferecer cursos superiores voltados predominantemente ao ensino e à licenciatura (formação de professores), uma vez que os custos para bancar os tais “altos estudos desinteressados e a pesquisa” de certo afastaram os empreendedores a partir dos primeiros ensaios financeiros.

A Reforma Francisco Campos dá origem a dois projetos de universidade que, embora influenciados por um ideal de universidade surgido nos anos 20, não se refletiram, nem se legitimaram, no governo de Vargas. No estado paulista, surge a Universidade de São Paulo, dentro das normas da Reforma, mas com grande autonomia e orientação própria e, no Rio de Janeiro, a Universidade do Brasil.

Entre as décadas de 1940 a 1960, há uma cristalização do modelo universitário, ou seja, o governo central federaliza universidades até então estaduais e a Igreja, procurando seus próprios caminhos, institui universidades católicas no Rio de Janeiro, em São Paulo e em outras regiões. Há, portanto, um ganho em termos de consistência no modelo universitário brasileiro, já contando com a contribuição do setor privado, a partir das instituições confessionais.

Em 1968, a partir do Golpe de quatro anos antes, é proposta uma nova reforma do ensino superior brasileiro. Desta vez, altera-se mais a estrutura de organização interna das instituições do que propriamente o modelo baseado na universidade. Da universidade humboldtiana, com as áreas do conhecimento mais integradas em termos institucionais e apoiadas na Filosofia como base fundamental da formação de diferentes carreiras, a organização acadêmica passa por transformações inspiradas pelo modelo norte-americano. Separam-se as áreas do conhecimento em unidades fragmentadas e se inauguram os departamentos dentro de cada unidade, responsáveis pela direção dos cursos e pela produção científica. Outra observação importante é a *preferência* dada pela legislação à universidade como modelo. Ou seja, diante da *preferência*, mas não obrigatoriedade de constituírem-se como universidade, IES particulares são fundadas como Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, basicamente com cursos de formação de professores. Com isso, a universidade torna-se modelo a não ser seguido pelo setor privado. Sendo a pesquisa exclusivamente tomada por seu princípio científico, a formação em tais IES privadas não a promove.

Favorável à reforma de 1968, Sucupira (1969) afirma que do ponto de vista do processo evolutivo do ensino superior no Brasil, apesar do fracasso representado pelas

Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras¹², tratou-se de uma importante experiência, que deu fim à descontinuidade do “[...] exercício sistemático de atividades culturais e científicas [...]” (p.270). A ideia de universidade marca a compreensão da pesquisa em seu princípio científico.

Esta reforma na estrutura de organização do ensino superior brasileiro condiciona uma expansão expressiva na quantidade de instituições de ensino superior, sobretudo patrocinada pelo setor privado. Nesse contexto é possível observar dois movimentos sempre promovidos pelo governo central com a finalidade de atender à demanda por formação superior: um ligado à tentativa de “sincronizar a Educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social” (CUNHA, L. A., 2000, p. 172); outro relacionado ao direcionamento do atendimento de tal demanda ao setor privado, por meio de facilitações fiscais e autorizações de todo tipo. O mesmo autor, em outro texto (2004, p.802), apresenta que,

Durante as duas décadas de ditadura (1964/1985), as afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abriram caminho para sua representação majoritária (quando não exclusiva) nos conselhos de Educação, inclusive no federal. Tornando-se maioria, eles passaram a legislar em causa própria. Os resultados foram expressos em cifras estatísticas e financeiras. Impulsionados pela demanda de vagas, pelo freio na velocidade de expansão das redes públicas de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições privadas de ensino multiplicaram-se em número e cresceram em tamanho. Em qualquer capital de estado e até mesmo nas cidades médias do interior, pequenos ginásios e cursinhos pré-vestibular acumularam capital, alunos pagantes e níveis de ensino.

Diante do exposto, o que se pode observar em relação ao processo de amadurecimento e consolidação do ensino superior no país, no que se refere à formação superior, é que o compromisso e envolvimento com a pesquisa ficaram atrelados exclusivamente à universidade, sendo boa parte das demais formas de IES criadas pela iniciativa privada dedicadas somente ao ensino. Pesquisa, a partir desse contexto, irá vincular-se exclusivamente à pós-graduação e praticamente inexistir como recurso pedagógico inerente à Educação superior, mesmo porque o que a discussão até aqui realizada apresenta se relaciona com o *acesso* ao ensino superior e não necessariamente a qualidade e a finalidade de tal nível de ensino.

¹² Contudo, Sucupira reconhece que a idealização da universidade no Brasil a partir do modelo humboldtiano ao menos iniciou a produção científica com a seriedade necessária.

2.1.1.1 A evolução do setor privado no ensino superior brasileiro e paulista a partir da década de 1970

Para Carlos Benedito Martins (1988), é após a década de 1970 que se inicia um processo que contribui de maneira efetiva tanto à mercantilização do ensino superior, como também à “confusão” em relação ao que é o ensino universitário no Brasil. Afirmo o autor que “no contexto desta recente expansão surgiram centenas de novos estabelecimentos que passam a organizar-se como faculdades isoladas sem adotar, portanto, uma estrutura universitária” (Ibid., p.11).

Segundo Cacete (2002), a Faculdade de Filosofia, que era para ser tomada como a base da Universidade, passa a ser compreendida como faculdade isolada pelo setor privado. Ainda de acordo com a autora, em fins da década de 1960 e início da seguinte, a ideia de faculdades de filosofia, como núcleos integradores das universidades, deixa de buscar promover a pesquisa e dedicar-se à formação de bacharéis, passando a formar exclusivamente licenciados, assumindo, inclusive as licenciaturas curtas e as polivalentes.

Esse período foi marcado pela grande expansão do setor privado a partir da criação de inúmeras faculdades de filosofia, ciências e letras, criadas, em sua grande maioria, nos anos 60 e 70, que terão as licenciaturas polivalentes e as licenciaturas curtas como cursos inaugurais. São essas que estamos denominando de ‘novas’ faculdades de filosofia, ciências e letras que surgem, então, com sua denominação apresentando esses três títulos isolados ou combinados dois a dois. Encerra-se assim o ciclo das faculdades de filosofia concebidas como modelo integrador/articulador das universidades (CACETE, 2002, p.56-57).

No texto em que denomina “novo ensino superior”, Martins (1988) apresenta, sobretudo, o viés político e ideológico que influenciou a Reforma de 1968, com suas pretensões e consequências no campo econômico.

Segundo o autor, o viés político se relaciona diretamente com o tom autoritário do regime militar, que buscava a despolitização do campo acadêmico. Isso levaria à “implosão” daquela estrutura criada para dar suporte à universidade: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Num período de desestruturação das organizações sociais capazes de fazer frente às orientações político-ideológicas do governo autoritário, tais como sindicatos, associações diversas e também organizações estudantis, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), uma instituição com o caráter reflexivo e crítico como a Faculdade

de Filosofia, Ciências e Letras simplesmente não cabia. Daí então a necessidade de se “esquadrinhar” as instituições e atividades acadêmicas e docentes, assim como “desenhar” e “tutorar” novas organizações estudantis, mais voltadas a discutir de maneira objetiva os problemas universitários e elaborar teses e reivindicações aos órgãos competentes.

O viés ideológico da Reforma se relaciona com a orientação, apoio e respaldo à despolitização e restrição dos mecanismos de participação popular (e por consequência do movimento estudantil, bem como as atividades reflexivas e críticas, intrínsecas à universidade tal como vinha se organizando, sobretudo em São Paulo), para dar lugar a uma concepção de ensino superior mais identificada com a norte-americana. Esta sim, tida como modelo de “produtividade” sem maior perda de tempo e outros recursos com a reflexão crítica à concepção, modelo e padrão de desenvolvimento que o regime militar imprimia ao país.

Quanto ao campo econômico que serviu de motivação às orientações da reforma de 1968, Martins apresenta ao menos duas linhas que servem de guia para compreender as orientações da Reforma. Uma relativa à finalidade pragmática que a universidade adquiria à economia nacional em termos de produção, tanto de recursos humanos (o capital humano), como também tecnológica. Essa foi a concepção de Educação e sua contribuição ao desenvolvimento do país, ditada pelo regime militar a partir da década de 1970.

Em referência à produção de recursos humanos houve segundo Martins (1988), a reestruturação do ensino universitário de maneira a dar acesso a um maior contingente de estudantes. Havia uma quantidade considerável de estudantes aprovados, mas sem integrar as instituições de ensino superior, criando uma pressão pela abertura de novas vagas. Eram os chamados excedentes. Embora houvesse, também, uma discussão sobre este e outros problemas relativos ao ensino superior, por estudantes e docentes, o governo autoritário de então definiu que a política educacional seria discutida de maneira restrita a um pequeno círculo escolhido pelo poder central. As recomendações feitas por tal grupo se davam no sentido de expandir o ensino superior e racionalizar suas atividades. Era preciso, portanto, reduzir gastos e ampliar as oportunidades de acesso.

Cria-se então a opção pela encomenda de um estudo realizado por Rudolph Atcon, um professor norte-americano, que orientou a Reforma posterior ao seu trabalho. A escolha indica a opção político-ideológica da ditadura militar em relação à Educação,

sobretudo seu papel quanto ao modelo de desenvolvimento e alinhamento com o governo norte-americano. Tal estudo serviu de base para o relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária.

Simpático à Reforma, Sucupira (1969) ressalta a busca pela atualização do modelo universitário, sugerindo a experiência norte-americana como bastante lúcida frente ao “estado presente das ciências”. Para o autor, a experiência da Filosofia como base para a formação “completa” falhou a partir de sua inadequação às novas características que surgiam na Ciência já no século XIX, com a época das especializações. “Na própria Alemanha, onde surgiu a ideia da Faculdade de Filosofia, já se renunciara a esse tipo de integração estrutural” (Idem, p.268).

Conforme já mencionado, a Reforma representou também uma política educacional aberta aos interesses privados, dada a necessidade de expandir o ensino superior e investir na pesquisa e na pós-graduação sem aumentar gastos por parte do Estado (CUNHA, L. A. 2000). É aí que emerge o setor privado como o principal “parceiro” em tal política principalmente em São Paulo, e para isso contaria com autorizações do Ministério, ou melhor, do Conselho Federal de Educação (CFE), para sua expansão e afirmação como *lócus* de formação da grande massa que surgia. Seguiu a universalização do acesso ao ensino secundário.

É o que Sampaio (1998a) irá apresentar como o ensino superior de massa. Sua finalidade é voltar-se àqueles que aspiram a uma posição melhor na sociedade (Martins, 1988), mas não encontram possibilidade de integrar instituições universitárias de elite (quer por conta da baixa qualidade em termos de formação básica, ou mesmo por ausência de vagas).

Martins (1988; 2000) apresenta o ensino superior privado se expandindo à medida que o “nicho” de mercado representado pelas escolas de ensino médio diminui, ou seja, indica que os empreendimentos dedicados a explorar o ensino secundário iniciaram, na realidade, um movimento de substituir seu campo de atuação, em direção ao ensino superior.

Tal situação, segundo o autor, se deu de maneira não planejada e não acompanhada de uma forma mais efetiva pelo governo central, criando situações em que turmas de ensino superior utilizassem inclusive a mesma estrutura física do ensino secundário (mesmo prédio e mesmas condições infraestruturais).

Outra característica da expansão de instituições particulares de ensino superior se refere aos cursos oferecidos. Sampaio (1998b), Martins (2000), Santos e Silveira

(2000) indicam que tal oferta se deu, sobretudo, em cursos que demandavam pouca infraestrutura (ou nenhuma além da já existente), tais como cursos de licenciatura e aqueles identificados com administração, contabilidade entre outras aplicações das Ciências Sociais.

Somente alguns anos depois os cursos iniciam dois movimentos, sendo um em direção a cursos mais “sofisticados” e mais caros (tanto para os alunos como para as próprias instituições), e outro rumo à diversificação consequente de uma saturação da oferta nos grandes centros urbanos (SANTOS & SILVEIRA, 2000). Contudo, em momento algum a “sofisticação” se relaciona a mudanças no campo pedagógico, sobretudo no que refere ao tratamento da pesquisa. Esta, por seu princípio exclusivamente científico, permanece dispendiosa e desinteressante às IES particulares.

Tal configuração denota uma evolução lógica em termos econômicos e financeiros, mas se contrapõe à necessidade de formação de recursos humanos em conformação com os rumos do desenvolvimento do país. Tais cursos oferecidos pelo setor privado se caracterizavam pela baixa qualidade da formação – essencialmente instrumental -, assim como pareciam servir mais como empreendimento comercial, do que educacional (Martins, 1988). O mesmo autor (2000, p.55) afirma que a “[...] graduação se expandiu de forma desordenada, sem planejamento estratégico em longo prazo, ao sabor das pressões da demanda por ensino superior e oriunda de grupos interessados em adquirir e/ou acumular um capital escolar”.

Portanto, se observa que a Reforma Universitária de 1968 e seu contexto histórico e político, contribuiu em grande medida à expansão do ensino superior privado. Sobretudo à proliferação de instituições pouco comprometidas com a qualidade da formação e distantes do modelo universitário (essa distância não correspondia à Reforma, que indicava a universidade como forma preferencial de organização do ensino superior brasileiro).

Por outro lado, há de se reconhecer que a discussão sobre a reforma deve obrigatoriamente passar pela análise de sua contemporaneidade. A concepção humboldtiana não mais correspondia à complexidade que a evolução das diferentes áreas do conhecimento humano impunha, demandando também uma maior complexidade por parte da organização da universidade, assim como uma estruturação diversa daquela proposta pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Já na última década do século XX a agenda neoliberal é assumida pelo governo Collor de Melo e posteriormente continuada com a assunção da Presidência por Fernando Henrique Cardoso. Desde o governo Collor, segundo Leher (2003, p.85), se

tentou implementar a política do Banco Mundial para a universidade chamando para seu governo membros de um ‘centro de influência’ gestado dentro da Universidade de São Paulo, o Núcleo de Pesquisa de Ensino Superior (NUPES/SP), que, prontamente, elaborou as linhas mestras do projeto de universidade daquele governo, em consonância com as orientações do Banco Mundial.

Para alguns autores, como Leher (2003), Dourado; Oliveira e Catani (2003), Silva Jr. (2003), Sguissardi e Silva Jr. (2001), é a partir dos anos 1990 que se dá a efetiva privatização do ensino superior no Brasil, com um indispensável papel exercido pelo Estado, que

abriu o mercado educacional, desregulamentando-o, e inverteu consideráveis recursos diretos (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, BNDES; Fundo para o Financiamento do Estudante de Ensino Superior, FIES) e indiretos (isenções fiscais) para as instituições particulares (LEHER, 2003, p.81).

Desde a década de 1970, aspectos qualitativos também são observados em diferentes trabalhos, como será visto adiante. Tais aspectos decorrem, segundo Leher (op. cit.) tanto do abandono da expansão do setor público, como também a uma redução de exigências educacionais: “a menor demanda científica, tecnológica e cultural não requer instituições de alta qualidade” (p.81).

2.1.1.2 A Reforma do Ensino Superior no Brasil e a relação com a Reforma do Estado no final do século XX

Se o setor privado está presente no sistema de ensino superior desde a instauração da República no Brasil, é a partir da década de 1990 que esse setor vai expandir-se em um movimento marcante, firmando-se sustentado pela diferenciação e diversificação institucional promovidos na “era FHC” (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003).

Silva Jr. (2003), apoiando-se no estudo de Popkewitz (1997) sobre a reforma educacional dos Estados Unidos na década de 1980 e tomando-a como representativa de

um movimento também dos países em desenvolvimento na década seguinte¹³, apresenta a relação da Universidade, assim como do ensino superior como um todo, com o ideário progressista amparado pela profissionalização da ciência e da tecnologia a serviço de um suposto “futuro próspero e feliz”. Em outras palavras, esse estreitamento entre o ensino superior e tal ideologia promoveu uma submissão acrítica da produção de conhecimento. “Tal fato reconfigurou a universidade estadunidense e o papel dos seus intelectuais aproximando-os de uma instituição amalgamada nas novas estruturas sociais, dificultando-lhe a capacidade para a necessária crítica – histórico traço de identidade da universidade” (SILVA JR., 2003, p.65).

A década de 1990 foi, no Brasil, o período em que se efetivaram tentativas de submeter a necessidade de crescimento econômico do país com as mudanças em curso no mundo, tidas por Silva Jr. (2003, p.53) como “a universalização do capitalismo com marco nos anos 1970”. Segundo o mesmo autor, diante de tal cenário global,

Em 1996, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil (MARE) foi anfitrião de um seminário, cujo foco temático consistia na necessária reforma do Estado e na mudança de paradigma da administração pública [...].

Nesse contexto, o governo brasileiro desenvolve um processo de reforma do Estado que encontra o ensino superior brasileiro como uma etapa, a partir de um conjunto de ações consentidas e realizadas pelas autoridades educacionais “[...] direcionadas por uma razão instrumental, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização do trabalho imaterial, em geral, e em particular, da esfera educacional em seu nível superior” (SILVA JR., 2003, p.61)

Francisco de Oliveira, em prefácio da obra sobre as Novas Faces da Educação superior no Brasil, de Silva Jr. e Sguissardi (2001), apresenta uma argumentação esclarecedora a respeito da origem e condicionantes da reforma da Educação superior no Brasil levada a cabo, sobretudo, pelo Governo FHC (1995 – 2002).

Afirma o autor que

[...] se é verdade que a concepção com que esse governo racionaliza sua atuação é a mesma que grassa internacionalmente e, no caso em espécie, da Educação superior, defendida e aplicada por importantes organismos como o Banco Mundial e o Banco Interamericano, o que, em primeira instância, o

¹³ O referido autor (2003, p. 62) apresenta que “ao estudá-lo [Thomaz Popkewitz], notamos os pontos de identidade e expressão, na nossa especificidade histórica, entre as reformas dos 1980 do Hemisfério Norte e as nossas da década de 1990”.

tornaria apenas caudatário de tendências do neoliberalismo global, também é verdade que as concepções, pressupostos e teorias que dirigem essa ação estão sendo defendidas e propagadas há mais de uma década pelos que fizeram o NUPES – Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da USP (OLIVEIRA, 1999, in: SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.07).

Em síntese, o referido governo não somente se fez operador da ideologia neoliberal como também contou com o apoio intelectual, conceitual e teórico, na defesa da implantação de propostas de reforma da Educação superior sustentada por eixos expostos por Chiroleu e Iazzetta (2005), quais sejam: desregulamentação, descentralização, diferenciação, diversificação, terceirização e diminuição de recursos e de pessoal.

O mencionado núcleo de estudos (NUPES) não somente se colocou (e se criou) favorável à reforma, como, sobretudo, pavimentou conceitual e teoricamente a ideia e a necessidade de reforma nos moldes exigidos por organismos internacionais como os citados por Oliveira em sua exposição provocadora. Mollis (2006) também nos aponta sua origem na suposta dependência de governos latino-americanos na definição da agenda de governo no que se refere, inclusive, à reforma da Educação superior. Para a autora, a grave situação de endividamento dos governos os expôs às determinações e condicionamentos de novos financiamentos internacionais, sendo, portanto, “obrigados” a aceitar receituários direcionados a reduções de “gastos” com serviços e direitos como a Educação superior, por exemplo, assim como outros meios, como ajuste fiscal, privatização, liberação de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo ao investimento externo, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma do mercado de trabalho (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 27).

Tratar-se-á a seguir basicamente de dois aspectos que balizam a análise sobre as mudanças na Educação superior propostas e executadas nas últimas duas décadas no Brasil. Um aspecto referente à reforma de Estado e outro à reforma da própria Educação em nível superior. Para tanto, a revisão de literatura presente se apoia, principalmente, nas obras de Silva Jr.; Sguissardi (2001), Dourado; Oliveira e Catani (2003) e Silva Jr. (2003), articulando contribuições e atualizações avaliadas como importantes, advindas de autores como as já citadas Chiroleu (2005) e Mollis (2006), Chiroleu e Iazzetta (2005) e Betancur (2001).

Em princípio pode-se observar a reforma de Estado no âmbito do então criado Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) em 1995 sob o

comando de Bresser Pereira. A intenção oficial de reformar o aparelho de Estado na direção de torná-lo menos “oneroso” e “interventor na economia” se inicia de maneira efetiva no governo de Fernando Collor de Melo (1990), se abranda no de Itamar Franco e recrudescer no de FHC (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001). Para os autores, “é no âmbito dessa reforma que se pode, sob muitos aspectos, situar a estratégia e as ações oficiais de reforma da Educação superior no país” (idem, p.27). Outros autores que corroboram a tese de que o sistema educativo compreende parte significativa da reforma do Estado são Dourado, Oliveira e Catani (2003), ao sustentarem que, num contexto de

[...] crise do capitalismo nos anos 1970 [...] efetuou-se [na década de 1990, no Brasil] a reforma do Estado e, subjacente a esse processo, a reforma do sistema educativo no Brasil, em sintonia com os organismos multilaterais, resultando na crescente ampliação da esfera privada em contraposição ao alargamento dos direitos sociais (p.17).

A partir de um diagnóstico da situação do aparelho do Estado, o ministro responsável pelo MARE apontava uma série de problemas relacionados à crise econômica do país nos quinze anos anteriores, sendo as fundamentais causas: a crise fiscal, a crise do modo de intervenção na economia e no social e crise do aparelho do Estado (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p.29).

A solução seria, portanto, a reforma do Estado de maneira a redefinir seu significado, funções, formas de atender à sociedade e, sobretudo, (não) intervir na economia. A premissa fundamental para tal reforma seria o entendimento do Estado moderno e social-democrata constituído em duas esferas fundamentais. De acordo com Bresser Pereira, deveria existir um núcleo burocrático para funções exclusivas do Estado; outra esfera seria um setor de serviços sociais e obras de infraestrutura. E é nesta segunda esfera que se apresenta a possibilidade (e necessidade) de descentralização.

No núcleo burocrático, o princípio administrativo fundamental seria o da efetividade, o da capacidade de ver obedecidas e implementadas as decisões tomadas; no setor de serviços, o princípio correspondente seria o da eficiência, ou seja de uma relação ótima entre a qualidade e custo dos serviços colocados à disposição do público (BRESSER PEREIRA, 1995, p.07 apud SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.31).

Mais tarde, o ministro apresentaria um quadro mais detalhado do que seria sua concepção de Estado, avançando para a ideia de “público não-estatal” a partir da diferenciação não mais em duas esferas, mas em quatro setores: 1) núcleo estratégico do

Estado; 2) atividades exclusivas do Estado; 3) serviços não exclusivos do Estado; 4) produção de bens e serviços para o mercado. Na União, portanto, os serviços não compreendidos como sendo exclusividade do Estado, contudo relevantes, abarcariam as “universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus” (BREISSER PEREIRA, 1996 apud SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001).

Àqueles que poderiam se perguntar e questionar os critérios para tais concepções de Estado, a resposta se encontra na referência tomada como exemplo: as supostas qualidades do setor privado. Seriam estas a servir de parâmetro para as proposições da reforma de Estado, no sentido de serem compreendidas como detentoras de características como eficiência, agilidade etc. Daí a necessidade de adoção pelo Estado de critérios semelhantes para mais bem funcionar e melhor atender à população. Coraggio (1996 apud SILVA JR., 2003, p.62) apresenta o Banco Mundial como sendo uma agência multilateral, cujo objetivo é

[...] a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem a mediação estatal. Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado (a eficiência como critério básico, todos devem pagar pelo que recebem etc.).

Nesse contexto são apresentadas no Brasil pelo MARE as “organizações sociais (OS)”, com a finalidade de transformar as entidades de serviços do Estado tendo como paradigma a ideia de qualidade, agilidade, eficiência e redução de custos, tão cara ao setor privado. As características principais de tais OS seriam abrigadas em sua forma de “entidades públicas não estatais” ou “fundações públicas de direito privado”. Esse movimento em direção à privatização de serviços públicos em nome de uma suposta “publicização” da prestação de serviços públicos por organizações de caráter privado, apoiado pela “urgência” em melhor atender à população, seria acompanhado, segundo reconhecem Silva Jr. e Sguissardi (op. cit.), por uma preocupação do Ministro Bresser Pereira em evitar o que afirma ser o risco de “privatização e feudalização” dessas entidades. Para tanto, o próprio sugere “cautelas legais e administrativas”. Contudo, mais adiante ressalva que há de se limitar tais controles, uma vez que o controle por resultados das organizações sociais já seria essencial.

Ou seja, há a necessidade de se preocupar com a “privatização e feudalização” das entidades, mas o maior risco é o de não prestarem um bom serviço. Caso o façam (prestação de um bom serviço), pode-se subentender que o caráter privado ou público

não estatal não é o principal critério. Não se identificaria, *em princípio*, problemas maiores em um raciocínio desses. Até porque são observados traços de preocupação com a qualidade do serviço público e do atendimento à população que dele depende. No entanto, não há discussão aparente sobre outros riscos, esses relativos às decisões sobre os rumos de tais entidades, e mesmo do controle social sobre as mesmas, uma vez que se estabelece uma relação de participação direta e de representação política diferente entre o público atendido e a direção de uma OS, daquela entre o mesmo público e a sociedade como um todo e o governo e o Estado. Sem contar que o uso de referenciais com base em valores caros ao mercado, tais como eficiência (maiores resultados com redução de custos) e a questão de que “todos devem pagar por aquilo que recebem”, parecem não considerar camadas substanciais da população sem recursos para sequer alimentar-se, menos ainda para pagar por serviços “públicos” e ausência total de recursos para integrar-se em qualquer mercado.

Dessa discussão emergem questões como a concessão de autonomia financeira e administrativa às entidades de serviço do Estado, quando assim transformadas em OS. Para Bresser Pereira (citado por SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001), “isto permitiria a essas instituições ampla autonomia na gestão de suas receitas e despesas, pois continuariam a contar com a garantia básica do Estado que lhes cederia, por mútuo, seus bens e funcionários estatutários”. Contudo, sem estarem “presas” às amarras burocráticas do aparelho estatal.

É o que Betancur (2001), Silva Jr. (2003) e Silva Jr.; Sguissardi (2005) nos apresentam como o “Estado gerencial” ou “gestor”, no lugar daquele um dia provedor. O Estado na condição de gerente seria caracterizado por “sua ‘exterioridade’ à lógica das instituições e à afinidade com a forma de funcionamento do setor privado da economia” (BETANCUR, 2001 p.07). Apoiando-se em autores como O’Connor (1974) e Offe (1990), Betancur expõe uma contradição de determinada etapa do desenvolvimento do Estado capitalista, então “preso” entre o crescimento de demandas da sociedade e a limitação de recursos para atendê-las, assim como a busca por não “atrapalhar” ou afetar significativamente as pautas de acumulação do capital e a própria reprodução do sistema (BETANCUR, 2001). Uma maneira de lidar com situações como a apresentada é “evoluir” pretensiosamente da condição denominada pelo autor como determinada pela Administração Pública Tradicional (APT), para o paradigma do Novo Gerenciamento Público (NGP). O primeiro seria tomado como o cerne da ineficiência do Estado. O segundo como o modelo a superar suas deficiências.

Como recomendações para atingir sua finalidade de superação, sem afetar as referidas pautas de acumulação do capital, assim como manter a reprodução do sistema e do *status quo*, o autor indica algumas, como a introdução de estilos de gerenciamento próprios do setor privado e explicitação de padrões e medidas de produtividade: fins, objetivos, metas, indicadores etc., preferencialmente expressados quantitativamente.

Sob a gerência do Estado, o conceito de público não estatal se apresenta como o garantidor da “publicização” de serviços prestados por organizações privadas, financiadas pelo Estado.

É nesse cenário de reforma do Estado que localizamos a reforma do ensino (ou Educação) superior como capítulo tratado por alguns como “estratégico” (CHIROLEU, IAZZETTA, 2005; DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003). Embora apresentado como estratégico pelos referidos autores – ou talvez por isso – tal capítulo não encontra no campo acadêmico universitário as mesmas facilidades de reforma encontradas em outros setores do Estado. De acordo com os autores, “[...] no caso da universidade, a mera redução da presença estatal [...] não basta para representar a agenda reformista [...]” (CHIROLEU, IAZZETTA, 2005, p.20).

Em outra obra, Chiroleu (2005) apresenta, a partir das contribuições das Ciências Políticas à abordagem das transformações do ensino superior, a ideia de que a agenda de governo é pautada por aqueles grupos que, possuindo maior força política e econômica, determinam os rumos e finalidades das políticas públicas governamentais. Ao tomar essa referência, observa-se no Brasil, conforme já exposto, algo bastante semelhante: desde Collor até FHC, passando por Itamar Franco, avanços sistemáticos na implantação de uma agenda de reformas de caráter neoliberal.

Pode-se promover uma aproximação maior da questão da reforma do Estado com a reforma da própria Educação superior a partir de algumas exposições e considerações apoiadas na obra de Silva Jr. e Sguissardi (2001). Apresentam os autores que, se no âmbito da reforma de Estado seu principal promotor foi o então denominado MARE, o da Educação superior encontrou sua condução pelo primeiro, como também, diretamente, pelo MEC, seja de forma propositiva, como também restritiva.

[...] o MEC se tem destacado pelo implemento de uma série de medidas de ordem legal (LDB, Decretos, Portarias, envio ao Congresso Nacional de medidas provisórias, Propostas de Emendas Constitucionais), além de, articulado àquele Ministério e aos Ministérios da área econômica, contingenciar recursos de custeio e capital, desautorizar o preenchimento, via

concurso, das vagas docentes e de funcionários, congelar salários de docentes e de funcionários [...] (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p.46).

Os autores expõem as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) como um dos principais “alvos” das intervenções reformadoras da Educação superior. Basicamente se apresentam duas razões aparentes: uma se relaciona com o fato de haver maior possibilidade direta de intervenção do MEC no sistema de Educação superior federal; a outra é relativa ao pressuposto de que o sistema federal de ensino superior estaria em crise, por não atender a demanda crescente e não preparar os formandos para o mercado.

Mais uma vez a crítica à concepção humdboltiana de Educação superior. Contudo, se anteriormente a crítica a as mudanças se apoiavam na racionalização da produção de conhecimento, desta vez centram-se no peso, em termos financeiros, da associação entre ensino, pesquisa e extensão. Tal associação, como a que baseia a universidade não serviria para dar cabo das demandas modernas por formação direcionada ao credenciamento para o mercado de trabalho. Seria, na concepção dos idealizadores da reforma, um modelo muito caro e inviável às condições estatais de financiamento. Como forma de considerar a necessidade de formar indivíduos com capacidade intelectual e política de conduzir a sociedade no setor público ou privado, há a defesa da universidade. Mas não para todos, obviamente. Somente para aqueles com maior capacidade compatível com as demandas de uma formação universitária. Observa-se aqui uma clara despreocupação com o reforço da possibilidade de reprodução das condições socioeconômicas: aqueles de camadas mais pobres da população e com acesso a uma formação básica deficiente estariam fadados a uma formação superior não compatível com aquela oferecida na universidade pública, intelectualmente mais exigente e vocacionada à formação de quadros dirigentes (HEY; CATANI, 2006).

Para o restante da demanda por formação superior, mas sem as mesmas condições intelectuais e culturais para adentrar a universidade, há a defesa de instituições ou mesmo universidades dedicadas quase exclusivamente ao ensino, quando não somente a ele e com qualidade passível de questionamentos. Há, portanto, uma diferenciação clara entre uma formação consistente que considera a experimentação do ensino, da pesquisa e da extensão – universidade de pesquisa, e uma mais instrumental, orientada por demandas do mercado e de caráter essencialmente técnico – universidade de ensino, havendo também as instituições isoladas e centros de ensino. Não se trata de

buscar vislumbrar o ensino universitário para toda a demanda por Educação superior, mas sim debater e evidenciar como a qualidade da Educação é tratada pelo setor privado, responsabilizado pelo Estado de garantir acesso a camadas da população sem acesso à universidade. Quanto à demanda, emerge a questão: trata-se de uma simples opção (ou ausência de alternativas) da demanda se matricular no ensino superior privado?

Cláudio de Moura e Castro (2001), afinado com o ideário construído pelo NUPES, defende que, em sendo “praticamente impossível” o Estado oferecer uma formação universitária calcada no ensino, pesquisa e extensão – de maneira satisfatória – para todos os que concluem a escola básica no País, o setor privado tem condições objetivas de atendê-los por meio de uma formação superior que não promova a pesquisa nem a extensão. Para o autor tal diversificação (de formas de organização institucional) é “imposta pela realidade”, cabendo ao Estado e à sociedade a mera adaptação.

Quanto às formas de lidar com determinados aspectos da crise apresentada como sendo inerente ao modelo baseado na universidade, Silva Jr. e Sguissardi (2001) expõem alguns, tais como: “para superar-se o modelo de universidade de pesquisa, unificado e rígido, acena-se com o fomento à maior *diferenciação* institucional e com maior incentivo ao desenvolvimento de instituições privadas” (p.51). Trata-se aqui de um claro movimento duplo, observado desde o século anterior: ao passo que se propõe uma Educação superior atrelada às demandas dos processos produtivos e, portanto, a um determinado modelo de desenvolvimento, se promove a expansão do atendimento a um público carente de formação básica e de inserção no mercado de trabalho por meio, sobretudo, de organizações¹⁴ privadas.

De fato, é preciso reconhecer que o modelo humdboltiano de universidade apresenta-se mais escrito do que praticado no Brasil, desde a reforma de 1968 (Lei 5.540), que instituiu como modelo referencial de organização institucional para o ensino superior a universidade promotora do ensino, da pesquisa e da extensão. Daqui se identificam dois posicionamentos possíveis e apresentados na literatura que discute as transformações do ensino superior no Brasil. Um se liga à ideia de que, por força das circunstâncias políticas e econômicas impostas pela hegemonização do capital, devemos

¹⁴ Para Chauí (2001, p.187), “uma organização difere de uma instituição por definir-se uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno [...] mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e sucesso no emprego de determinados meios para alcançar os objetivos particular que as define”.

reconhecer que no Brasil nunca houve homogeneidade na organização institucional do sistema de ensino superior no país, tendo como referência o modelo universitário e a promoção da pesquisa (sempre houve instituições, por vezes isoladas, somente de ensino e direcionadas a uma formação para o mercado). A partir disso, devemos tratar de oficializar tal configuração de heterogeneidade institucional (faculdades, centros universitários, universidades de ensino etc.) para maior clareza do que está sendo ofertado em termos de formação para então *gerenciar* sua qualidade (MARTINS, 2000; 2006). Disso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394) deu cabo em seu capítulo sobre o ensino superior, reconhecendo e oficializando tanto a diversidade de organizações que são, sobretudo, privadas, como legitimando sua finalidade empresarial e, portanto, lucrativa.

O outro posicionamento é mais complexo por buscar reconhecer as mesmas dificuldades do ensino superior no País sem, contudo, buscar adequar-se ao cenário de reformas ao qual constrói críticas (SGUISSARDI, 2007). Trata-se de defender a Educação superior pública e gratuita, considerando a necessidade de acesso universal à articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Embora não se apresentem propostas efetivas e de fácil assimilação como no caso do grupo defensor do primeiro posicionamento, é clara a posição apoiada em valores e princípios que devem respaldar tanto a leitura da realidade (comum, em alguns aspectos, a ambas as posições), como também as ações em relação ao ensino superior brasileiro. Se de um lado temos a posição que defende a crítica da situação atual do ensino superior brasileiro e como forma de lidar com ela propõe a mera adequação às circunstâncias políticas e econômicas, de outro observamos uma postura também crítica quanto à qualidade da formação superior no País, sem perder de vista a universalidade que determina a Educação superior como direito e como bem público.

No que se refere à autonomia, as propostas abrigadas na reforma do ensino superior, na esteira da reforma de Estado, também se direcionam a estratégias relativas a uma reorientação da ideia de autonomia financeira para as universidades públicas, assim como promove outro viés do termo autonomia àquelas do setor privado. Enquanto se busca desenvolver uma diversificação das fontes de financiamento da universidade pública de pesquisa, por meio de financiamentos privados¹⁵ e cobranças “daqueles que

¹⁵ Oliveira (2008), quando questionado sobre a validade das patentes e sua possível condição de origem de recursos à universidade de pesquisa, afirma em artigo contrário às patentes, que “[...] para quem defende a autonomia da Universidade, e percebe como a mercantilização da tecnociência implica um

podem pagar”, se desenvolve outra ideia de autonomia às organizações privadas, na busca de autonomia acadêmica e administrativa. Esta última estaria ligada à liberdade de criação e fechamento de cursos e vagas, de acordo com a flutuação do mercado “consumidor” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001). Portanto, a reforma trabalha com duas propostas de “autonomia”, uma para cada setor, mas ambas com a finalidade de retirar do Estado o dispêndio com a formação superior, tratando a Educação, neste nível de formação, como um bem privado e negociável no mercado (CHIROLEU; IAZZETTA, 2005).

Identifica-se como relação entre a Reforma de Estado e o processo de mudanças na Educação superior a mesma lógica de redefinição dos papéis de ambos. A diminuição do Estado no que se refere à sua atuação política e interferência nos rumos e decisões sobre a economia e restrições substanciais no que tange à prestação de serviços públicos e garantias de direitos. Entre tais direitos encontra-se o acesso à Educação superior. Em sendo um Estado que tem o papel predominantemente de gerenciar, no lugar de prover, a Educação superior passa a ser, em termos, regulada pelo Estado, mas providenciada pelo setor privado.

Diante de uma suposta necessidade de optar entre investir em Educação fundamental e média e aportar maiores recursos no ensino superior com a finalidade de ampliar o acesso, a escolha se define no longo prazo e atenção às gerações mais novas (Educação básica). Para Gonçalves (2008, p.101)

[...] o argumento central é de que o Estado brasileiro, via seus mecanismos de intervenção e controle, aderiu à proposta chamada neoliberal, que claramente foi percebida em várias ações públicas ao longo dos anos de 1990. Nessa medida, a expansão privada do ensino superior seria apenas mais um reflexo dessa adesão, constituindo-se em uma saída privada para problemas públicos.

2.1.2 O perfil das instituições particulares de ensino superior: princípio científico da pesquisa e exclusividade universitária

Para discorrer sobre o perfil dos estabelecimentos privados que compõem nosso complexo sistema de ensino superior, este trabalho opta por recorrer a Sampaio (1998a; 1998b), Martins (2000), Santos & Silveira (2000), Castro (2001) e Siqueira (2000).

solapamento dessa autonomia, e para quem contesta a eficiência do sistema de patentes como meio de sustentar o avanço tecnológico, e o pressuposto da inexistência de meios alternativos melhores, a resposta é um decidido não.”

De Helena Sampaio, os textos utilizados constituem partes de sua tese de doutorado sobre o ensino superior privado no Brasil. São documentos de trabalho do Núcleo de Políticas Públicas sobre o Ensino Superior, da Universidade de São Paulo (NUPES-USP).

Cláudio de Moura e Castro traz um texto que, embora incisivo e de certa maneira polêmico no que tange à sua leitura da realidade e demandas do País em relação ao ensino superior, é um importante complemento às informações trazidas pela pesquisa de Sampaio (além de subsidiar o que se pode chamar de proposta para o ensino superior brasileiro).

O contraponto às fontes anteriores, capaz de proporcionar uma discussão importante quando se trata de ensino superior no Brasil, é fornecido pelos trabalhos de Carlos Benedito Martins sobre o “novo” ensino superior brasileiro. Bem como o texto de Ângela Siqueira, que trata de contextualizar a reforma (ou contra-reforma) universitária a partir dos interesses de países centrais, sobretudo EUA.

Já Milton Santos e Maria Laura Silveira expõem um trabalho que marca a relação entre as dinâmicas territoriais e do ensino superior do País, em um estudo encomendado e organizado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.

É a partir do debate entre os referidos autores e respectivos trabalhos que se pretende apresentar a seguir algumas características das instituições particulares de ensino superior (IES) no Brasil.

No que tange à qualidade, Sampaio (1998b, p.01) afirma que “[...] o problema da qualidade está relacionado antes à emergência do ensino superior de massa do que ao fato de a formação superior ser oferecida pela iniciativa pública ou privada”. Para sustentar tal afirmação, o caso do Brasil é comparado com os de Argentina e México, onde o ensino denominado “de massa” é ofertado pelo setor público, com menor qualidade que o do setor privado (de acesso mais restrito) nos respectivos países latinos. Ao contrário do Brasil, em que o setor público logrou melhores resultados em relação ao modelo de universidade promotora do ensino, pesquisa e extensão. A mesma autora reconhece, inclusive, que há consenso de que o ensino superior particular é, em geral, de má qualidade. Contudo, reforça o entendimento de que ao universalizar o acesso, o ensino público tenderia a perder qualidade.

Em síntese, podemos entender que tanto Sampaio como Cláudio de Moura e Castro dedicam-se a expor a realidade da seguinte maneira: há um sistema de ensino

superior complexo e diversificado, a despeito do modelo de universidade a ser buscado por todos os estabelecimentos de ensino superior (quer pela via da qualidade acadêmica, ou pelo viés comercial, em que haveria a busca pelo *status* universitário). Ambos os autores não pretendem necessariamente questionar a realidade do ensino superior do Brasil. Ao contrário, Castro inclusive o reconhece como de certa forma “adaptado”¹⁶ à realidade socioeconômica do País.

Todavia, propõem que haja maior e melhor acompanhamento do Estado, no sentido de condicionar que haja tanto um mínimo de qualidade, quanto transparência entre o que os estabelecimentos promovem (propaganda) e aquilo que efetivamente oferecem. Castro chega a indicar que o que há atualmente é semelhante a uma espécie de teatro, em que as IES fingem oferecer ensino, pesquisa e extensão, e os governos acreditam.

Sampaio (1998b) apresenta os indicadores usados para atestar a qualidade do ensino privado como portadores de dois problemas: um relativo à inexistência de indicadores diretos, sugerindo desregulação do sistema por parte do Estado. Outro se reporta à inadequação da avaliação de IES de massa com um referencial de ensino, pesquisa e extensão.

Nessa mesma linha, Martins (2000) também reconhece que, em função da dinâmica do processo de expansão do ensino superior privado no Brasil (à qual apresenta crítica contundente), produziu-se um complexo e diversificado sistema de instituições. Por isso mesmo,

Em vez de se adotar uma perspectiva que privilegie a instituição universitária como ponto principal de atenção [...], considera-se mais apropriado, do ponto de vista analítico, analisar a situação do ensino superior brasileiro a partir da noção de campo, no interior do qual as universidades e os demais tipos de instituições que o estruturam, como os estabelecimentos isolados, as federações de escolas e as faculdades isoladas, visam a ocupar posições específicas na hierarquia desse espaço social (ibid., p.41).

Martins demonstra que o desafio para o ensino superior brasileiro é formular uma política pública não direcionada a apenas uma das partes do sistema (a universidade). Essa seria a razão de haver baixa qualidade em grande parte das IES. De

¹⁶ É possível entender que se trata de uma adequação, de fato. Contudo, é também continuidade da opção da Reforma de 1968 por um modelo de desenvolvimento socioeconômico, alinhado à ideia de formação de profissionais no ensino superior para garantir o funcionamento do sistema produtivo, em vez de formar cidadãos, intelectuais, lideranças políticas etc. (estes, de acordo com Castro seriam formados em instituições de elite). Acredita-se, portanto, que é por meio da atual organização produtiva que se podem alterar as diferenças e desigualdades socioeconômicas no País.

um lado pelos parâmetros adotados e, de outro, pela impossibilidade de alcançar os padrões universitários tanto dos estabelecimentos privados (custos), como também da demanda (alunos).

Em complementação a tal argumentação, Cláudio de Moura e Castro (2001, p.55) afirma que:

Qualidade não é ensinar alguma coisa tão difícil que ninguém entende – às vezes, nem mesmo o professor. Novamente, é interessante notar que grande parte das universidades americanas oferece cursos de recuperação em inglês e matemática, para alunos incapazes de ler corretamente ou realizar cálculos simples. É triste reconhecer que isso seja necessário. Mas fingir que não é assim tem consequências ainda piores.

A questão da qualidade torna-se relativa, segundo a argumentação do autor. O aluno e sua formação básica passam a ser parâmetros para a efetiva qualidade da IES. Há inclusive a proposta de “descer” ao nível dos alunos, em vez de exigir que estes “subam” ao nível da instituição. Até porque a própria questão do nível, além de relativa, é também questionável.

É preciso levar em consideração que, de certa forma, tal lógica apresentada por Castro pode levar à responsabilização do aluno pela má qualidade do ensino, uma vez que este estaria, na verdade, se “adequando” às deficiências do estudante mal formado na escola básica.

Para que isso não ocorra seria necessário mais do que reconhecer a má formação e adequar-se a ela, como sugere Cláudio de Moura e Castro. Seria imprescindível transcender tal reconhecimento e adequação e proporcionar aos alunos uma formação que os traga à qualidade esperada por todos (inclusive pelo aluno) quando se trata de ensino superior.

Talvez seja aí que resida o verdadeiro desafio, sobretudo para as IES privadas, uma vez que se movimentam de acordo com a lógica do mercado para sobreviverem financeiramente. Como arcar com os custos de uma formação superior de qualidade, que forneça também os subsídios formativos necessários a um estudante de terceiro grau, se o aluno mal formado na escola básica é, em geral, aquele sem recursos econômicos e suporte familiar? De certo a resposta encontra-se em uma Educação superior desvinculada da mera prestação de serviços com finalidade lucrativa.

Quanto aos cursos oferecidos, Martins (2000) resgata a histórica oferta de cursos na sociedade brasileira às carreiras tradicionais, como Direito, Medicina e Engenharia.

De acordo com o autor, com base em dados fornecidos pelo INEP¹⁷, à época de seu levantamento (início deste século) já havia mais de 150 áreas de graduação. Indica também que “chama a atenção a pequena participação de determinadas áreas do conhecimento na oferta de cursos, como engenharia e tecnologia (4%), ciências agrárias (4%) e ciências biológicas (3%)”. Ao contrário da forte participação do setor privado nas áreas de ciências sociais aplicadas (70%).

Quanto à dinâmica do perfil das IES privadas ao longo de sua história (a partir da década de 1970, quando se expandem sem precedentes), Sampaio (1998b, p.03) indica que os cursos, que em geral se caracterizavam por serem predominantemente das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, continuam liderando a oferta de cursos pelo setor privado. No entanto, “[...] constata-se que algumas áreas, como Saúde, de Engenharia e Tecnologia, já têm uma participação significativa no conjunto dos cursos oferecidos por estas instituições”. A questão é saber, além da qualidade, se tais cursos não são resultantes de processos de acumulação primária e, portanto à custa da qualidade dos cursos precedentes, sem os quais não haveria recursos para cursos mais dispendiosos.

Santos & Silveira (2000), tratando do ensino superior privado e suas relações com as dinâmicas do território, indicam que há uma espécie de “metropolização do ensino”, ou seja, dada a complexidade do setor produtivo nas regiões metropolitanas, sobretudo em São Paulo, a IES privadas tendem a multiplicar as tipologias de cursos.

Quanto à titulação docente, Martins (2000) demonstra preocupação com os dados que apresenta em seu trabalho. “Não deixa de ser preocupante o fato de as instituições particulares, onde se concentra a maioria das matrículas da graduação, apresentarem um corpo docente com taxa¹⁸ tão pequena de titulação acadêmica” (ibid, p.52).

Conforme Sampaio (1998b), a predominância de cursos identificados com as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pelo setor privado, a despeito de tentativas estratégicas¹⁹ de fragmentar carreiras para diversificar o leque de cursos ofertados pelas IES particulares, se relaciona também com a formação superior e os docentes que lecionam conhecimentos específicos.

¹⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

¹⁸ O autor se refere ao fato de 76% dos doutores e 55% dos mestres encontrarem-se no setor público.

¹⁹ A própria autora afirma que não se trata de uma evolução resultante de um desenvolvimento interno das disciplinas, mas sim uma percepção de que cursos temáticos são os “mais novos filões da demanda por ensino superior”. Tal informação denota um senso de oportunidade, ainda não adequadamente discutido do ponto de vista da influência na qualidade da formação do estudante.

Corroborando a preocupação de Martins, Sampaio (1998b, p.05) afirma que “no que se refere ao grau de titulação acadêmica dos docentes, [...] o setor privado, em seu conjunto, possui um percentual menor de mestres e doutores, comparativamente ao setor público”. Outro questionamento vinculado aos percentuais de mestres e doutores no conjunto de IES privadas se refere à finalidade de haver tais titulações nos quadros docentes de faculdades, faculdades integradas e centros universitários, vez que tais tipos de IES não têm obrigatoriedade de corresponder à pesquisa e à extensão, nem mesmo como recursos educativos.

Cláudio de Moura e Castro (2001) também reconhece tal situação, mas a justifica com uma leitura propositiva em relação ao sistema de ensino superior privado. Segundo o autor, é utópico pensar o ensino superior brasileiro totalmente voltado ao modelo universitário, promovendo o ensino, a pesquisa e a extensão. Ou seja, ao partir-se do pressuposto que há necessidade de escolas superiores mais direcionadas à profissionalização (dada a própria demanda do setor produtivo), não importa – e nem interessa – aquele professor contratado em tempo integral e dedicado também à pesquisa e à extensão, além do ensino.

O professor não pode ensinar o que quer e como quer, mas tem responder às necessidades do mercado. Nesse sentido não há autonomia, pois o sucesso do curso depende de estar bem atrelado ao mercado (o que não significa que o curso deva ser estreito ou restritivo na sua orientação). O professor tem que ensinar o que o mercado exige do aluno para sair-se bem na profissão (CASTRO, 2001, p.63)

Sem adentrar a discussão sobre a autonomia do professor, se observa que professor e alunos, em tal concepção de ensino superior, são condicionados (um em sua prática profissional e outro em sua formação) ao *status quo*, ou melhor, o que nos dias de hoje seria praticamente sinônimo de “o mercado”. Ou seja, a pesquisa e a extensão são compreendidas como funções exclusivas da universidade. Não há discussão sobre pesquisa e extensão como recursos pedagógicos no ensino superior de maneira geral. Diante de tais afirmações, aparentemente o próprio mercado não necessita de capacidade de trabalho com maior flexibilidade e preparo intelectual, mas sim de trabalhadores devidamente instrumentalizados.

Siqueira (2004) expõe as razões atuais de direcionamento de recursos públicos para financiamento do setor privado na Educação. De acordo com a autora, existe no discurso e nas ações de organismos internacionais como o Fundo Monetário

Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), a afirmação de que os governos de países subdesenvolvidos não têm competência administrativa (entenda-se como eficiência gerencial) para universalizar o ensino superior. Daí então o argumento de que o setor privado, por sua suposta competência neste sentido, ser financiado para tal fim (veja-se o Programa Universidade para Todos, ProUni²⁰).

Haveria, portanto, incoerência entre medidas de alguma maneira impostas aos governos de países subdesenvolvidos, como o corte de investimentos na Educação para garantia de superávits em suas contas, e as “sugestões” de como dar conta do desafio de dar acesso ao ensino superior àqueles estudantes que se formam no ensino médio. Ora, como o Estado pode criar novas vagas se é impossibilitado de investir em Educação? (SIQUEIRA, 2004). Como resposta, o discurso ideológico dos referidos organismos (que embora internacionais, são sobremaneira influenciados pelo governo dos Estados Unidos) propõe um simples cálculo, cujo resultado apresentaria que o custo por aluno seria muito menor no setor privado que no público. Haveria neste cálculo simples as diferenças qualitativas entre a formação de um estudante saído da universidade pública, com a pesquisa científica de certa maneira articulada com o ensino, e aquele oriundo de instituições privadas aquém da expectativa universitária?

Nesta esteira, alguns questionamentos são inevitáveis. Seria a formação tida como mais consistente, que se beneficiaria da produção de conhecimento e seu diálogo com a sociedade, ou “de elite” como pretende Cláudio de Moura e Castro (2001), direito de todos ou de somente os tidos como mais aptos, sendo os “menos aptos” destinados à “mera” instrumentalização? A que se refere essa aptidão? Não se estaria correndo o risco de diferenciar as pessoas pelo que possuem, no lugar de universalizar o atendimento a direitos humanos e inclusive constitucionais?

2.2 O direcionamento do acesso à Educação superior pela via do setor privado

Nas seções anteriores observou-se o contexto de reformas por que passou o ensino superior no país que, segundo João Ferreira Oliveira (2008) é marcado por três momentos significativos: em 1931, em 1968 e em 1996, sendo o evento mais recente diferenciado dos demais por não se apresentar relacionado à proposta de organização do sistema a partir do modelo universitário.

²⁰ Sobre o processo de adequação da proposta de promover o acesso ao ensino superior, com os interesses do setor privado, ver Catani; Hey; Giglioli (2006).

Observa-se também que, se ambas as reformas anteriores a 1996 tiveram a universidade como parâmetro no que se refere à constituição da oferta de vagas de Educação superior, tal recomendação foi sistematicamente desrespeitada pelo setor privado, seja por razões oportunistas (à época da criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras) como indica Martins (1988), motivações econômicas (universidades e compromisso com a pesquisa são inviáveis economicamente) como expõe Durham (2002) ou até mesmo políticas (permissões do então Conselho Federal de Educação à década de 1970 correspondendo à decisão do governo militar de apoiar-se no setor privado para buscar expandir o sistema) (CUNHA, L. A., 2000; MARTINS, 1988; 2000; SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001). Em síntese, a diferenciação institucional, se sempre ocorreu no país, se deveu a questões como as já apontadas e não de forma “natural”, como afirmam os que defendem o setor privado como a melhor maneira de expandir o sistema. A reforma promovida em 1996 deu cabo de legitimar tal diferenciação, além de promovê-la com base no discurso que será exposto mais adiante.

Se até aqui foram observadas as movimentações políticas na direção de reformar o ensino superior no Brasil, faz-se necessário apresentar seu contraponto, ou seja, a defesa da diversificação e diferenciação das instituições de ensino superior e na crença no setor privado, em seus valores competitivos e sua lógica comercial como meios apropriados para se buscar tanto o acesso em massa como a qualidade do ensino superior.

Por *diversificação* ou *diferenciação* institucional entendem-se os tipos de instituições já presentes na história do ensino superior brasileiro, como já observado. São os institutos e faculdades isoladas, faculdades integradas, os centros universitários e as universidades²¹ (estas por sua vez cada vez mais separadas entre as dedicadas à pesquisa e à extensão e aquelas que ofertam predominantemente o ensino de massa). Sguissardi (2000) sugere que esse processo não pode ser observado desvinculado daqueles identificados com a expansão e privatização do sistema, todos originados em orientações do Banco Mundial para países subdesenvolvidos.

Para Morosini e Franco (2003) a diferenciação institucional visa à superação do modelo único – a universidade de pesquisa. Ainda de acordo com as autoras e

²¹ O decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006, em seu artigo 12, expõe apenas o credenciamento de IES em faculdades, centros universitários e universidades (BRASIL, 2006). Contudo, as informações fornecidas pelo próprio INEP, em 2008, ainda consideravam as categorias de organização acadêmicas anteriores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em 08 out 2008.

corroborando a afirmação de Sguissardi, a diferenciação se relaciona a uma estratégia de expansão do sistema de ensino superior.

Já Steiner (2006) afirma que a questão é mal compreendida. O autor expõe que além de ser uma realidade, é preciso compreendê-la melhor, a fim de classificá-la por natureza institucional para, enfim, ser possível identificar que há universidades públicas boas e ruins, tanto quanto instituições privadas boas e ruins. Steiner (2008), Durham (2002), Schwartzman (2008), Castro (2001; 2006b) e Sampaio (1991; 2008), embora reconheçam a má qualidade do setor privado, são praticamente unânimes em sugerir, quando não afirmar, que a origem das más avaliações, sobretudo em organizações privadas, está antes na própria avaliação e em seus critérios com referência no modelo “único” universitário, do que propriamente o ensino praticado em tais empreendimentos educacionais.

A seguir, partir-se-á de ambos os aspectos que dão início à discussão proposta nesta seção: a da diferenciação institucional e do setor privado como protagonista e “parceiro” no processo de expansão do acesso à Educação superior.

A defesa da diferenciação institucional se apoia em argumentos que vão desde a heterogeneidade da sociedade, passando pela má qualidade da escola básica pública até atingir, finalmente, a formação universitária que, longe de ser um direito, se constitui em um patamar a ser alcançado somente por aqueles mais aptos.

Simon Schwartzman, em conferência integrada ao seminário sobre os 200 anos de ensino superior no Brasil (outubro de 2008) sugere que dadas as condições bastante heterogêneas e diferenciadas da própria sociedade brasileira, não há razões para se adotar um modelo único, universitário. Ou seja, se a sociedade se apresenta diversificada, cabe ao ensino superior identificar, compreender, aceitar e adequar-se à realidade. Sobretudo quando há um mercado de trabalho carente de mão-de-obra competente, ao passo que o mesmo não possui tempo nem interesse em aguardar a formação propriamente universitária da força de trabalho²². Schwartzman, na ocasião,

²² Durham (2002, p.05) menciona que “[...] não se trata apenas de um aumento de número de alunos. A demanda se tornou cada vez mais heterogênea e diversificada. Não se pode, de fato, pensar em democratizar o acesso ao ensino superior multiplicando o número de advogados, arquitetos, engenheiros e cientistas que não poderão ser absorvidos pelo mercado de trabalho”. Seria possível imaginarmos, portanto, que das camadas médias e altas de nossa sociedade viriam aqueles estudantes ávidos por credenciais ao mercado de trabalho, dispostos a inscrever-se em processos seletivos de faculdades isoladas e escolas tecnológicas e a possuírem competências e habilidades que o mercado de trabalho espera? Wanderley (2003) cita Pablo González Casanova ao referir-se a sete preconceitos sobre Educação superior. Entre os sete há um que se relaciona com a afirmação anterior: “não se deve querer que todos sejam profissionais. Seria horrível um mundo em que não houvesse operários”.

faz questão de estabelecer diferenças entre a pesquisa (científica e tecnológica) de ponta que seu espaço de produção na universidade e o ensino superior vocacionado a formar com qualidade profissionais competentes, este a encontrar seu espaço nos demais tipos de organização acadêmica. Isso não significa que a universidade somente deve dedicar-se à pesquisa à custa do ensino. Contudo, ambos (ensino e pesquisa) devem ser destinados a formar elites culturais, intelectuais e políticas.

Raciocínio similar nos apresenta Castro (2001), ao afirmar que em função da incapacidade do setor público em oferecer acesso à universidade àqueles estudantes egressos da escola básica, cabe ao setor privado tal missão. Durham (2002) observa que o setor privado também não apresenta condições para prover acesso à universidade *strictu sensu* (articulando institucionalmente ensino, pesquisa e extensão). Na realidade, não teria interesse, uma vez que “[...] as mantenedoras, que lucram com o ensino, não têm interesse em investir em pesquisa”. No entanto, a mesma autora sinaliza que, se é verdade que não é possível haver ensino de qualidade desvinculado da atividade de pesquisa, é também factual que não é possível haver universidade para todos os egressos da escola básica.

Sampaio (2008) argumenta na mesma direção, afirmando que a adoção do modelo universitário tende a promover situações em que as IES “fingem” que produzem atividades intrínsecas àquelas definidas pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e o governo e a sociedade “fingem” que acreditam. Diante da situação apresentada se perderia a oportunidade de adotar parâmetros tão diferenciados como as próprias IES para então avaliá-las, deixando-as “livres” para promover um ensino de qualidade, no lugar de preocuparem-se com a pesquisa e a extensão que, de acordo com a LDB de 1996 tais tipos de organização acadêmica são isentos de maior dedicação.

Swchartzman e Durham (1989) relacionam a diferenciação não a algo exclusiva e economicamente atraente às organizações privadas em detrimento da qualidade do mero ensino (sem vínculo com a pesquisa e a extensão sequer como recurso pedagógico), mas sim como algo “organicamente” vinculado às expectativas dos estudantes e da própria sociedade em relação à formação superior. Como se não houvesse forte condicionamento do mercado em relação a tais expectativas; no lugar de uma formação universitária o estudante opta pragmaticamente por uma credencial para o mercado de trabalho, não caracterizando, portanto, liberdade de escolha entre uma ou outra formação, mas sim uma determinação relativa à posição socioeconômica do indivíduo.

O que os autores mencionados aparentam desconsiderar é que o acesso à Educação superior ocorre de maneira diferenciada, fortemente condicionada por fatores sociais e econômicos. Ou seja, os “mais aptos” a adentrar a universidade e “mais capazes” para compor a referida elite cultural, intelectual e política, nas expectativas dos defensores da diferenciação do sistema, nasceriam e desenvolver-se-iam naturalmente à revelia das condições sociais e econômicas. Tratar-se-ia, portanto, de mera questão de escolha: estudar em uma faculdade ou similar vocacionada a um ensino essencialmente instrumental ou familiarizar-se com a pesquisa e com a vida universitária para compor uma elite. Observa-se uma dicotomia bastante presente, relativa à exclusividade da pesquisa por seu princípio científico.

Quanto à realidade lida pelos autores que defendem a inevitabilidade do setor privado cumprir o papel de absorver com maior eficiência a demanda por ensino superior, outros autores, como Barreyro (2008a), Bosi (2008), Carvalho (2008) e Amaral (2008), apresentam contrapontos importantes em relação ao mapeamento do ensino superior privado. Os autores expõem que famílias com mais de dez salários mínimos têm predominância nas universidades, restando, portanto, às famílias de menor renda a “opção” por IES isoladas sem compromisso com a formação de “elites”. Àquelas famílias pobres, nem uma nem outra “opção”. Tratar-se-ia de opções diversas de formação e inserção na sociedade, na economia etc., ou mera reprodução das condições socioeconômicas preexistentes?

Contribuindo à discussão sobre o “papel complementar” do setor privado no provimento de acesso à Educação superior, seja por meio de organizações isoladas ou aquelas também denominadas universidade, Amaral (2008) inscreve dados que sugerem a fragilidade da ideia de que “sem o setor privado o ensino superior para”, devido ao alcance reduzido de tal acesso. O que sustenta a afirmação de baixo alcance é a informação de que há cerca de três milhões e quatrocentos mil matriculados no ensino superior privado (AMARAL, 2008). Apoiando-se em dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), Amaral apresenta que, no país, há pouco mais de quatro milhões de pessoas com idade entre 18 e 24 anos de idade, cujas famílias constituem renda suficiente para arcar com os custos de mensalidades ou parcelas de cursos oferecidos por organizações particulares. Considerando que parte destes jovens está no ensino superior público, a quantidade de pessoas que podem arcar com os custos do setor privado (mensalidades) é mais reduzida ainda. A relação candidato/vaga nas organizações de ensino privadas é de 1,2/1, com tendência de queda, e nas instituições

públicas é constante (cerca de 8,0/1). Além disso, a proporção de vagas ociosas nas organizações privadas é razoável (da ordem de 40 a 50% das vagas autorizadas). Silva Filho (*et al.*, 2007) apresentam ainda a evasão como substancial origem de perda de receitas ao setor privado. Entre 2001 e 2005, de acordo com as conclusões dos autores, o setor privado obteve uma taxa de evasão de 26%.

Tais informações dialogam e convergem com outra exposição, de Carvalho (2008), que aponta para as diversas estratégias que vêm sendo recentemente adotadas pelo setor privado na busca por investimentos (mercado de ações, fusões corporativas, diferenciação de cursos, isenção de impostos, transferências de recursos públicos etc.). Amaral apresenta que tais meios buscados pelos empresários da Educação superior já significariam uma espécie de sintoma decorrente da proximidade do limite do financiamento e lucro por meio de mensalidades.

Diante do exposto, a expansão pela via privada apresenta-se importante no acesso, vez que corresponde a mais de 70% das matrículas (BARREYRO, 2008b). Contudo, tal importância não é suficiente para sustentar a tese de promover o acesso pela via privada, já que não haveria “consumidores” com renda familiar suficiente.

Contudo, a base da argumentação contrária à expansão do ensino superior público e gratuito há pelo menos vinte anos se refere às limitações impostas pelos orçamentos públicos.

Parece muito claro que a percentagem de recursos públicos dedicados à Educação não poderá ir muito além das proporções definidas pela constituição, e que haverá uma tendência cada vez maior a dedicar estes recursos à Educação fundamental, deixando a universidade pública em segundo plano (SWCHARTZMAN; DURHAM, 1989, p.03).

Mais adiante, no mesmo documento, Swchartzman e Durhan condicionam um possível aumento de recursos à Educação pública – incluindo o ensino superior – ao crescimento econômico do país.

[...] parece inegável que o volume de recursos públicos para a Educação superior já se aproxima de um teto somente superável na medida em que a economia como um todo retome seu processo de crescimento (Id. *ibib.*).

O que se observa, portanto, é que diante da discussão sobre o papel que o ensino superior exerce no país, emerge a defesa de “mudanças profundas”. Trata-se de uma relação mais próxima entre o sistema de ensino superior e o setor produtivo. Ao

estabelecer o vínculo unilateral entre o crescimento econômico e o aumento de recursos à Educação, se oferece como alternativa de articulação entre economia e ensino superior a submissão do segundo em relação ao primeiro: para conquistar mais recursos, o sistema de ensino superior deve ser “útil” à economia, contribuindo ao seu crescimento. Em sendo essa economia liberalizada, tal utilidade se expressa em formação e generalização dos currículos para o mercado de trabalho, pela via da expansão do setor privado por meio da diferenciação institucional e, também, pelo direcionamento da pesquisa ao setor produtivo, também privado. As motivações passam pela capacidade de adequação do setor privado de ensino superior às dinâmicas do mercado, bem como a eficiência na gestão de recursos, diminuindo custos. Reduzindo a sociedade ao mercado, a ideia aparenta reduzir também a universidade e qualquer ideia que se possa fazer de Educação superior.

O caráter liberalizante da proposta de reduzir sociedade e Educação superior se apresenta em uma das questões postas no referido documento no que tange ao acesso. Frente à situação desigual aparentemente dada como natural da sociedade brasileira, a questão posta pelos autores é:

[...] não seria o caso, em relação ao setor privado [tido como aquele que absorve estudantes mal-formados no ensino básico], de terminar com a política de controle de preços, e substituí-la por uma política de mercado desregulado [...]? (SWCHARTZMAN; DURHAM, 1989, p. 07).

2.3 O papel da pesquisa e a mercantilização do ensino superior: Educação bem público ou mercadoria

A proposta desta seção é discutir a ideia de se compreender a Educação, a Universidade e o próprio conhecimento como bens e serviços criados essencialmente para serem oferecidos no mercado. Em síntese, a mercantilização do conhecimento e da Educação, assim como da Universidade, esta em sua “versão” voltada à formação profissional e para a vida e atuação na sociedade como cidadãos fortes e indivíduos íntegros (SANTOS, 1999), também denominada Universidade de pesquisa; e aquela voltada à transmissão de informações e conteúdos diretamente identificados com demandas de mercado, conhecida por universidade de ensino.

Dando início a essa discussão é possível apontar diferentes formas de denominar tais processos. Todas, segundo Marcos Barbosa Oliveira (2002) apresentam-se como

neologismos, inclusive em outras línguas: mercantilização, *commodification* (inglês) e *marchandization* (francês)²³.

Contudo, tratam de corresponder à mesma ideia de transformar qualquer bem em mercadoria e, em nosso caso, o conhecimento em um produto e a Educação em um serviço para serem comercializados de diferentes formas que, sendo adquiridos, passam a ser novamente trocados no mercado, inclusive o de trabalho. Deixam de ser, portanto, bens públicos a serem colocados a serviço da sociedade. De acordo com Chiroleu e Iazzetta (2005),

[...] em uma sociedade democrática, quem diz ‘bens públicos’ diz ‘bens sociais’ (ciudadanos), mas na ‘sociedade de mercado’ que vem se configurando, estes não são reconhecidos como bens a que têm direito os cidadãos – pelo simples fato de participar, fazer parte, de uma comunidade – mas sim passam a ser reconhecidos como bens intercambiáveis no mercado no qual se ascende de acordo com as oportunidades e capacidades de trocas individuais reguladas pela livre contratação (p.16. Tradução do autor).

A ideia de Educação como um bem privado vem assumindo papel central em um contexto de promoção e homogeneização de uma racionalidade economicista e instrumental, alinhada a movimentos no sentido de ratificar as posições de países centrais e periféricos em relação à divisão internacional do trabalho no quadro do capitalismo neoliberal (DIAS SOBRINHO, 1999). Conforme Dourado, J. F. Oliveira e Catani (2003, p.18),

O processo de reestruturação produtiva do capitalismo global impõe uma nova realidade para o século XXI, qual seja, o conhecimento como elemento basilar da produção e do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário capitalista de competição globalizada.

Nessa esteira da discussão sobre o conhecimento adquirir o papel de servir como uma espécie de “valor agregado” à capacidade de adequação e de produção imaterial²⁴ de determinada “unidade produtiva” – a análise a seguir ocorre a partir da ótica individual de cada trabalhador – no referido cenário de competição globalizada, tem-se

²³ Todos tidos como neologismo. “Os dicionários, mesmo os mais recentes, ainda não os registram, e alguns autores os colocam entre aspas. Isto vale também para outras línguas [...]” (M. B. OLIVEIRA, 2002, 08). Mais adiante o mesmo autor expõe que, embora mercantilização se refira a fazer de um bem funcionar como uma mercadoria, ou seja, ser produzido por demanda do mercado, com mão-de-obra assalariada e distribuído sob a condição de venda (e, portanto, encontrar na condição de mercadoria posição central na análise marxiana ao capitalismo), trata-se de um termo relativamente recente. Quando se trata, sobretudo, de mercantilização da Educação superior, ou mesmo da Universidade, o aspecto relativo à contemporaneidade da expressão é ressaltado.

²⁴ Ver Gorz (2003).

o debate acerca de uma suposta “sociedade do conhecimento” ou, como apresenta Gorz (2003) a “sociedade da inteligência”. Para este autor, a proposta de capitalizar o conhecimento é tão antiga quanto o capitalismo industrial. Contudo, questiona a intenção contemporânea de capitalização do conhecimento imaterial, afirmando o aproveitamento bem-sucedido até o momento, por meio da objetivação do que denomina “saber morto” em máquinas, instalações e processos. Mesmo assim, o que se observa são movimentos direcionados a tornar a ciência, a Universidade e a Educação reduzidas à aquisição de conhecimentos técnicos e instrumentais (ou o já conhecido “saber fazer”), com a perspectiva de um “saber pensar” ou capacidade de produção/criação imaterial, desde que integrado à referida racionalidade economicista com a mobilização de tais “saberes” no trabalho, visando “controlar a transgressão, possibilitando-a na medida em que seja interessante para a gestão do trabalho” (FIDALGO & FIDALGO, 2007, p.58).

Considerando a mencionada “sociedade do conhecimento” ou da “inteligência” é possível mais bem compreender uma relação entre a característica que assume a Educação num cenário globalizado, de forma a contextualizar a ideia da lógica de competências²⁵ (compreendendo, nesse caso, competência como a capacidade de mobilizar informações, conhecimentos e mais um conjunto de recursos cognitivos) exposta por Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2007). Segundo os autores “a Educação, mais do que nunca, passa a ser aclamada como grande instrumento de sobrevivência no mundo globalizado e nos mercados cada vez mais predatórios” (p.59). Observa-se, concomitante à reforma do Estado no sentido de torná-lo gerencial (BETANCUR, 2001; SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001; CHIROLEU; IAZZETTA, 2005; CHIROLEU, 2005; DOURADO; J. F. OLIVEIRA; CATANI, 2003) uma cada vez maior responsabilização do indivíduo em se “capacitar” para sua atuação solitária – e empreendedora (GORZ, 2003) - no mercado. “Ser competente, portanto, refere-se muito mais a um estado que a uma condição permanente [...]” (FIDALGO & FIDALGO, 2003, p.61).

Tal entendimento de que a competência é apenas um estado circunstancial faz emergir uma constante necessidade de renovação em termos de formação, denominada também de “formação continuada” que, por sua vez, tem no setor privado um ávido

²⁵ A ideia da lógica de competências é tratada neste trabalho com duas finalidades. Uma se refere à vinculação entre tal lógica de produção da capacidade de trabalho, a responsabilização individualizada em cada trabalhador e a configuração do ensino superior instrumentalizado. A outra se relaciona às possíveis consequências na qualidade do ensino superior praticado com tal referência em comercializar competências.

investidor, que busca oferecer suporte e conhecimentos instrumentais com base nas demandas do mercado de trabalho. Em sendo possível compreender o próprio mercado, e por consequência o de trabalho, como bastante dinâmico e em permanente busca por novidades e inovações, trata-se de um campo fértil para os referidos investimentos, promovendo assim um forte desenvolvimento do processo de mercantilização da Educação (FIDALGO & FIDALGO, 2007). Outro autor (MARTINS, A. L. M., 2008, p.736) insere a denominação “fábrica de conhecimentos”, a qual

[...] concebe um ensino superior com a finalidade primordial de fornecer aos seus ‘consumidores’ as destrezas necessárias ao ingresso (ou, não raro, reingresso) no mundo de trabalho, de preferência naquelas ocupações atualmente mais valorizadas pelo mercado. À base de uma leitura algo canhestra das conclusões das teorias do capital humano e, sem dúvida, de estratégias agressivas de marketing, dissemina-se a ideia segundo a qual a formação para o mercado de trabalho é tão-somente a formação específica para o desempenho de determinada atividade – ou, por outros termos, o investimento (sim, pois aqui se tratam de relações mercantis) em Educação que apresenta os retornos mais eficientes. Formação corporativa ou técnica para um mundo corporativo e tecnificado.

Considerando que tais organizações, em sua maior parte isoladas, têm com a pesquisa e com a extensão relação precária e participação pouco ou nada expressiva, pode-se mesmo questionar o termo “fábrica” na denominação apresentada, já que pouca aproximação tais empreendimentos de ensino guardam com a produção de conhecimento. André Martins lembra que “sua participação na criação de conhecimento novo, isto é, na pesquisa, é inexpressiva; pelo contrário, apropria-se do conhecimento existente, que replica” (idem, p.734).

Portanto, até aqui foram expostos movimentos relativos à internacionalização (ou globalização) do capital, homogeneização dos processos produtivos e dos conhecimentos necessários para sua reprodução e operação, demandando reformas de Estado no sentido de reduzi-lo para maior espaço e liberdade à atuação e (auto)regulação do mercado, ao passo que tornam os governos gerenciadores de qualidades (avaliação) acreditadores; e da Educação, na direção de torná-la mais eficiente no que se refere a suportar a formação de competências para garantir a perpetuação de uma forma dominante de compreensão do mundo e do trabalho.

Face ao exposto torna-se relevante resgatar a questão proposta por Dourado, J. F. Oliveira e Catani (2003) tangente à Educação superior e seu papel nesse cenário, com a intenção de mantermos o debate e também buscar esclarecer o processo de mercantilização desse grau de formação acadêmica. A questão proposta é: “qual é o

papel da Educação superior e da *universidade* nesse cenário de mudanças na sociedade contemporânea?” Aqui se estende, para além da abordagem da universidade, as IES de forma geral, considerando a hegemonia de formas de organização de IES não universitárias no “mercado” do ensino superior nacional. Contudo, será feita uma exposição que abrigará ambas as qualidades de instituições (de pesquisa e de ensino) que passam por transformações (umas mais, outras menos) para corresponderem às demandas da mais recente reconfiguração do capitalismo em escala global, quais sejam, a universidade pública e as organizações privadas, principalmente as de finalidade lucrativa tidas também como simplesmente particulares.

Se, por um lado, no cenário do ensino superior se tem ao mesmo tempo características semelhantes entre a reforma do Estado e as tentativas de reformar a Universidade (e a segunda como capítulo da primeira) por outro lado observa-se uma abertura, o financiamento público (por meio de isenções tributárias entre outras formas) e investimentos privados cada vez mais presentes e agressivos em organizações com finalidade lucrativa (CUNHA, L. A., 1999). Daí resultam, ou ao menos se relacionam duas formas distintas, porém integradas de mercantilização da ciência, da Universidade (de pesquisa) e da Educação superior em geral (universidade de ensino).

Tratando pormenorizadamente da mercantilização da ciência e da Universidade pública, produtora de conhecimento com base, também, no desenvolvimento de pesquisas científicas, como se pode vislumbrar e compreender o processo de mercantilização de ambos? Para obter auxílio na tarefa de responder a questão colocada, este trabalho recorre a M. B. Oliveira (2002, p.06), expondo que, para se pensar de forma crítica à ciência tal como é praticada no capitalismo, “é necessário concebê-la não apenas como força produtiva, mas também como mercadoria”. Partindo desse pressuposto indicado pelo autor e ainda com base em sua contribuição, “mercantilizar um bem é fazer com que passe a funcionar como mercadoria” (Idem, p.07).

Para se compreender como um bem é transformado em mercadoria, outros pressupostos interessam nessa breve análise; se referem às dimensões que possibilitam lançar mão para buscar definir algum bem como mercantilizado e em que grau de mercantilização (tais dimensões serão tomadas tanto para a exposição sobre a ciência e Universidade, como também da Educação superior de maneira geral). São elas: *quem determina* ou condiciona fortemente *o que produzir, como produzir* e *como distribuir* os bens produzidos (quanto maior o grau de determinação por parte do mercado, maior o

grau de mercantilização); e a ideia de mercadoria genuína e de mercadoria fictícia²⁶ (POLANYI, 1980). Mesmo sendo produzidos pelo ser humano, os bens intelectuais podem ser considerados mercadorias fictícias. Para sustentar tal afirmação conclusiva, M. B. Oliveira (2005, p.09) apresenta outro atributo que se aplica aos bens intelectuais: “na terminologia dos economistas, *bens não-rivais*”. Seu contrário (*bens rivais*) seria condicionado ao fato de sua posse, consumo ou usufruto excluir a possibilidade de que seja possuído, consumido ou usufruído por qualquer outra pessoa. Mais adiante o autor afirma que, para ser compreendido como mercadoria fictícia um bem deve ter ausente algum dos atributos expostos (produzido pelo ser humano ou ser um bem rival).

No que se refere à ciência, trata-se de produção intelectual e, no caso brasileiro, essencialmente produzida nas universidades públicas (Idem, 2002). Considerando seu texto sobre a ciência como força produtiva ou mercadoria, compreende-se que se trata de um bem intelectual (o conhecimento científico) que se apresenta na forma de mercadoria quando protegido por *direitos de propriedade intelectual* (patentes, direitos autorais e segredos comerciais). Dessa forma e levando em consideração as dimensões apresentadas, a ciência sofre seu processo de transformação em mercadoria na medida em que, para ser rentável, deve corresponder imediatamente às expectativas do mercado. Daí a compreensão de que quem determina o que deve ser ou não pesquisado é o mercado²⁷. Mas e a questão sobre *como produzir*? Como se dá a mercantilização da ciência considerando esta dimensão da transformação de algo em mercadoria?

A resposta se encontra na forma com que se produz. Para isso deve-se observar o conceito de modo de produção. Sem a intenção de discutir tal conceito em razão da extensão necessária e incompatível com o espaço, esta seção limitar-se-á a considerar que no modo de produção capitalista uma das características marcantes é a força produtiva constituída por mão-de-obra assalariada. Nesse caso tem-se os pesquisadores como mão-de-obra assalariada e, portanto, mercantilizada, uma vez que oferecem sua capacidade de produzir em troca de um salário. O pesquisador se torna, portanto, um trabalhador como outro qualquer.

²⁶ Segundo Polanyi (1980, p.72) são mercadorias fictícias aquelas que não são fruto do trabalho humano, mas são trocadas no mercado, como o trabalho “atividade humana que é parte da própria vida”, a terra, que “é apenas outro nome para a natureza”, e o dinheiro que “simplesmente não é produzido, mas passa a existir através do mecanismo dos bancos ou da finança estatal”.

²⁷ Marcos Barbosa Oliveira (2008) ao ser perguntado sobre a Universidade produzir patentes, responde que “[...] para quem defende a autonomia da Universidade, e percebe como a mercantilização da tecnociência implica um solapamento dessa autonomia, e para quem contesta a eficiência do sistema de patentes como meio de sustentar o avanço tecnológico, e o pressuposto da inexistência de meios alternativos melhores, a resposta é um decidido não.”

Reforçando a ideia de agravamento da condição assalariada – e, portanto, mercantilizada – do pesquisador, observam-se, também, argumentos como o da universidade – e da pesquisa – ser atingida pelos critérios de avaliação cada vez mais quantitativos, sendo reduzida a uma produção científica para atender a expectativas similares a de um mercado²⁸. Quanto a tais critérios, M. B. Oliveira (2002, p.13) expõe a confusão generalizada entre “dar satisfações” à sociedade (informar a destinação dos recursos arrecadados pelo Estado para o financiamento público das pesquisas na Universidade), com

[...] ‘prestar contas’, entendido num sentido cada vez mais literal, com ênfase nas contas, isto é, algo numérico, quantitativo. Ou seja, para se justificar, a Universidade tem que estabelecer um valor monetário para aquilo que produz, o qual, comparado com os recursos que recebe, vai dizer se a sociedade está fazendo um bom negócio. Em outras palavras, nesta perspectiva a relação entre o Estado e a Universidade se reduz a uma relação mercantil de compra e venda, em que o fundamental é saber se o preço é justo, se o peixe vale o que se paga por ele.

Se a ciência é mercantilizada à medida que é produzida para ser trocada tal qual uma mercadoria, cuja definição do que pesquisar ocorre por conta do mercado, sua produção se dá por meio de trabalho assalariado²⁹ e é distribuída sob a condição de venda (a partir das patentes e direitos autorais), como ocorre a mercantilização da Universidade? Para responder, deve-se compreender a Universidade em sua dimensão de ensino e de extensão. Mais ainda, em sua responsabilidade pela reflexão e pela crítica à sociedade.

Sendo a Universidade uma instituição social, uma ação social e uma prática social (CHAUÍ, 2001), não se pode reluzi-la à produção de conhecimento científico. Até mesmo porque não necessariamente se deve tratar a reflexão e a crítica essencialmente como ciência para designar todas as atividades investigativas da Universidade.

Chamar a filosofia e as demais humanidades de ciência, designar todas as atividades investigativas da Universidade como pesquisa científica reflete o

²⁸ Para M. B. Oliveira (2002; 2005) não se pode deixar de discutir a mercantilização da ciência sem articularmos sua produção com a sua correspondência mais aplicada, a tecnologia.

²⁹ M. B. Oliveira ainda apresenta que, devido à celeridade exigida à produção de conhecimento, dada a racionalidade quantitativa por trás dos critérios de avaliação de produtividade dos pesquisadores, estes se tornam cada vez menos propensos à reflexão e à crítica sobre seus objetos de estudo, suas metodologias, seus objetivos, finalidades e responsabilidades para a sociedade. Diante de tal situação, considera-se que o trabalhador na condição de pesquisador, pela ausência da reflexão e da crítica em relação a sua produção e a sociedade à qual pertence, transforma, ainda, num trabalhador alienado.

viés naturalista da concepção ortodoxa, a tese de que as ciências naturais constituem a forma paradigmática de conhecimento, modelo e padrão de avaliação para todas as outras (M. B. OLIVEIRA, 2002, p.02).

Então buscar reduzir a Universidade à pesquisa científica, ao passo que esta se movimenta no sentido de corresponder à ideia de pesquisa produtiva e interessante à reprodução e acumulação do capital implica no risco de reduzir, além da Universidade (pela ausência da reflexão e da crítica), a própria ciência, vez que adota como paradigma as ciências naturais para as humanidades. Daqui surgem, portanto, as bases para o processo de mercantilização da Universidade: a partir de sua redução ao papel de produzir conhecimento científico e também tecnológico, de forma acrítica e direcionada a ser rentável. Uma característica marcante do processo de mercantilização da Universidade é trazida por Dourado, J. F. Oliveira e Catani (2003, p.20).

[...] só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, ou seja, subordina sua produção acadêmica formal e concretamente às demandas e necessidades do mercado e do capital.

Um dos resultados apontados pelos mesmos autores se expressa em determinadas medidas de submissão das IES públicas ao mercado, como o fato de terem que buscar em empresas – “pela via da prestação de serviços remunerados, cobrança de taxas e/ou mensalidades e obtenção de financiamento privado para pesquisas e projetos acadêmicos – os recursos necessários para tentar recompor orçamentos” (*id. ibid.*). Torna-se, portanto, abalada a ideia de autonomia de pesquisa científica e outras formas de investigação, tão cara à Universidade.

Com relação ao *como distribuir*, terceira dimensão proposta para identificar o grau de mercantilização - neste caso da ciência e da universidade - faz-se importante mencionar que a venda de produtos e serviços tem cada vez mais se tornado presente, quanto à criação de mestrados profissionalizantes, especializações, cursos de formação continuada ou outros “serviços”, todos pagos. Fundações e outras formas de tornar o potencial da Universidade passível de ser oferecido ao mercado contornando supostos obstáculos com regimes jurídicos diferentes daqueles do funcionalismo público, licitações etc., expressam meios já realizados.

Ainda com relação à pergunta *como distribuir*, a resposta também reside no fato de patentes e direitos autorais serem trocados no mercado, como qualquer outra

mercadoria, além de serem quantificados, também à semelhança de bens e serviços comerciais.

Deste ponto em diante torna-se possível discutir o processo de mercantilização do ensino superior como um todo³⁰. Diante de um histórico que há mais de cem anos tem duas características contemporâneas que se tem discutido neste trabalho (formação profissionalizante e forte presença do setor privado), quais diferenças haveria entre o processo de evolução do ensino superior no Brasil e a sua situação atual de transformação em mercadoria? A resposta pode ser esboçada nas ponderações a seguir.

No processo de evolução do ensino superior, duas reformas (de 1931 e 1968) buscaram reforçar a organização do ensino superior em universidades. Portanto, o Estado sempre adotou o modelo universitário como referencial. Outro fator que leva à identificação da atuação do Estado na concepção de formação superior é a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, também na década de 1930. Seria ela a “célula mater” da universidade. No entanto, Trindade (1999) e Luiz Antônio Cunha (1999; 2000), afirmam que, em relação à primeira universidade criada com a intenção de promover o modelo humboldtiano, a união de faculdades preexistentes foi a regra. Segundo Cunha (2000), a proposta de universidade

[...] resultou da reunião das faculdades federais de Medicina e de Engenharia (descendente das cátedras) e de uma faculdade de Direito [...]. O procedimento utilizado para a constituição da Universidade do Rio de Janeiro foi paradigmático para as que vieram depois dela: a reunião de faculdades profissionais preexistentes (pp. 162-163).

Observa-se que, embora o Estado tenha adotado a posição de haver uma formação superior com base nas humanidades e a partir da universidade³¹ - relacionando o ensino profissional e a produção de conhecimento (SANTOS, 1999) - a realidade fez emergir diferentes tipos de organizações de ensino superior, sobretudo privadas, ofertando cursos em sua maioria em Ciências Sociais Aplicadas (SAMPAIO, 1991; MARTINS, 2000; CUNHA, L. A., 1999; 2000). Em síntese, temos o Estado como promotor – e provedor (sobretudo na década de 1970, quando as universidades federais são instaladas em todo o país) - do modelo universitário compreendendo a formação

³⁰ Ou universidade de ensino, que se refere a uma mais uma característica da mercantilização da própria ideia de universidade.

³¹ Cabe aqui uma ponderação partindo da contribuição de Luiz Antônio Cunha (1999), relativa à ideia de que a pesquisa se fortaleceu no Brasil, no período ditatorial militar, em detrimento da expansão de vagas públicas no ensino de graduação.

profissional e a produção científica de ponta (CUNHA, L. A., 1999; 2000). Se por um lado o regime militar deu ênfase na pesquisa e na pós-graduação, por outro se apoiou no setor privado para dar acesso ao *ensino* superior.

A transformação efetiva do ensino superior de forma geral em mercadoria, adotando as mesmas dimensões utilizadas para a análise sobre a ciência e a Universidade, é mais explícita. Realmente, é o mercado um dos principais tomadores de decisão sobre que qualidade de organização se deve criar e quais cursos devem ser ofertados (aqueles supostamente direcionados a atender às demandas do mercado de trabalho). O mesmo mercado define como devem ser produzidos esses serviços “educacionais”: por meio do trabalho assalariado de docentes sem dedicação e vínculo com a organização de ensino senão aquele dedicado às horas de aula. Portanto, trata-se de um ensino reprodutivo, uma vez que não há produção de novos conhecimentos pela ausência de compromisso com a pesquisa e a extensão em tais empreendimentos (nem docentes e muito menos estudantes têm contato com a pesquisa e com a extensão. Nem mesmo como recursos pedagógicos, uma vez que quando se refere a ambos, é invocado o modelo universitário e toda sua estrutura custosa para os padrões de acumulação capitalista). Quanto à forma como devem ser distribuídas as mercadorias na forma de cursos – ou serviços educacionais – apresenta-se a venda na condição de mensalidades ou até mesmo parcelas, como se o bem a ser adquirido fosse semelhante a um automóvel ou qualquer outro bem de consumo.

Nesse contexto, há o reforço evidente de uma formação para o mercado, sendo constituída principalmente de repasse e afirmação da necessidade das habilidades e competências. Gorz (2003) apresenta a ideia do trabalho imaterial, que se pode considerar inerente à lógica das competências individuais a serem adquiridas e em seguida trocadas no mercado de trabalho por trabalhadores que buscam o “auto-emprego”. Segundo Gorz (2003, p.23), “a pessoa deve, para si mesma, tornar-se uma empresa; ela deve se tornar, como força de trabalho, um capital fixo que exige ser continuamente reproduzido, modernizado, alargado, valorizado”.

Assim como a fase atual do capitalismo influi de maneira quase determinante as mudanças nas formas de organização do Estado e da produção, busca determinar também a formação dos profissionais de maneira a corresponder às mudanças estruturais e globais que vêm ocorrendo, sempre no sentido de uma descentralização baseada no individualismo revestido de individualidade, seja para a construção de

“capital humano” ou para o consumo. Tal maneira de condicionar a formação e atuação profissional se dá, segundo Fidalgo & Fidalgo (2007, p.56-57), por meio de

[...] alterações na divisão do trabalho; as exigências por novas atitudes e habilidades cognitivas; o aumento de subcontratações e terceirizações e a demanda por multifuncionalidade laboral reforçam o processo de individualização, pois lidar com os trabalhadores isoladamente, negociando e pressionando de forma pontual, significa mais garantia de obter um perfil de trabalhador que se projeta de forma mais integral e dependente da gestão para continuar recebendo o salário no fim do mês ou nos períodos de sua prestação de serviços.

Para buscar atingir o objetivo de adequação a “tendências mundiais” de redução³² da presença do Estado no provimento de serviços ainda hoje considerados direitos humanos, como a Educação, assim como os movimentos – não menos mundiais – de individualização dos trabalhadores a partir de sua responsabilização exclusiva pela aquisição (e consumo) de habilidades e competências³³, o ideário também denominado neoliberal condiciona mudanças significativas do Estado, na sociedade e no mundo do trabalho, promovendo a mera mediação, assunção de responsabilidades e custos e a responsabilização dos trabalhadores/profissionais por sua atuação no mercado de trabalho.

Observa-se que não se demonstra maior interesse em garantir o acesso à Educação, em qual nível for a todos os cidadãos que constituem uma sociedade³⁴. Esta, embora denominada “do conhecimento”, torna-se cada vez mais restrita àqueles que poderão participar de sua produção (ainda que direcionados a atender expectativas identificadas com valores como eficiência, produtividade, rentabilidade etc.). Serão estes os detentores de uma formação básica suficiente para adentrar a Universidade pública. Aos que não puderem, restará adquirir com financiamento próprio o conhecimento necessário à operação de tecnologias produzidas por outros.

³² No caso brasileiro em especial, antes da redução do Estado estaria a anulação de qualquer perspectiva de ampliação do mesmo na direção de garantir direitos como acesso à Educação e assistência médica gratuita.

³³ Cabem aqui as considerações de Gorz (2003) acerca da ideia de apropriação por parte do capital inclusive daquelas “habilidades e competências” desenvolvidas por cada indivíduo em suas atividades culturais, de lazer etc., em seu tempo supostamente livre, vez que está se “produzindo” para melhor corresponder às demandas por ser um trabalhador/profissional “flexível” e de fácil adaptação aos constantes desafios da dinâmica do mercado.

³⁴ De acordo com Dias Sobrinho (1999), a Educação fundamental é, na visão “bancomundialista” prioritária no que diz respeito ao direcionamento de recursos. Contudo, isso ocorre em detrimento do ensino básico e, principalmente, superior.

Tais fatores convergem para um cenário em que se observam empresas educacionais voltadas a lançar no mercado de trabalho profissionais formados com informações, habilidades e competências constituindo seu próprio capital. Esse perfil profissional é adequado para um mercado que prioriza o saber instrumentalizado, o conhecimento operacional e para o qual a inovação se conforma com o alcance de maior eficiência, produtividade, rentabilidade e lucratividade. As possíveis leituras das prioridades expostas como condições para um *saber pensar* se deterioram a partir do momento em que se conclui que tal *saber pensar* não transgride, nem ultrapassa, a sociedade nem o mercado tal como são dados: factuais e naturalmente consolidados.

Portanto, o que se compreende é, basicamente, a compreensão da relação entre o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial, as reformas de Estado e do ensino superior, assim como a qualidade de formação a ser buscada neste contexto.

Assim, o ensino superior assume o papel de corresponder a um capítulo estratégico – ao ser mercantilizado - na manutenção das condições atuais de reprodução e acumulação do capital, seja para a produção da chamada tecnociência a servir a interesses privados (M. B. OLIVEIRA, 2002), seja na forma de campo fértil – e rentável - para investimentos privados. Mesmo na formação de profissionais diretamente correspondentes às demandas do mercado de trabalho, através do estabelecimento de uma lógica de competências que busca formar individualmente trabalhadores mais bem “adaptáveis” e “flexíveis” – assim como alienados – em relação às constantes necessidades do mercado. Assim constituem-se em um capital próprio que necessita ser continuamente reproduzido, modernizado, alargado para então ser valorizado num processo individual de troca no mesmo mercado. Apresenta-se, pois, uma situação em que a demanda determina a oferta e, num processo essencialmente recíproco e mercadológico, Estado e sociedade (constituída por cidadãos, e não somente pelo setor produtivo e consumidores) não têm papel algum definido – e sequer quisto -, a não ser adequar-se individualmente às condições previamente dadas, reforçando-as e legitimando-as.

Tais características de busca na formação superior ascensão social e inserção no mercado de trabalho não são homogêneas, mas representam cada vez mais a “demanda” por este grau de Educação. Conforme Ristoff (2006) há ao menos três grupos de interesse no que diz respeito ao que podemos denominar “demanda” por Educação superior. A primeira se identifica com a proposta de universidade apoiada no ensino, na

pesquisa e na extensão. “Esse grupo concebe a Educação superior como pequena e catedrática e, de preferência, financiada pelo poder público” (idem, p.14) Contudo,

[...] se é verdade que esse modelo se sustenta muito bem a partir da lógica dos pesquisadores, é também verdade que, quando pensamos em Educação superior, não só em universidade, temos que pensar em outros interesses, entre eles, o dos indivíduos que buscam Educação pós-média e, é claro, os dos governos (idem, p.13).

Observa-se que há, a partir de tal consideração, outros dois grupos de interesse, constituídos de um lado por aqueles indivíduos que buscam uma formação profissional (segundo o autor, 90% dos alunos que participam do ENADE), que “buscam uma universidade profissionalizante e são plenamente respaldados pelo setor empregador”; de outro lado observa-se o governo que, por mera questão de horizonte curto frente ao desafio de buscar alternativas de maiores prazos (já que lidam com no máximo oito anos), atuam no curto prazo. Por essa razão, segundo Ristoff (id. ibid.), precisam trabalhar com resultados e querem a Educação superior a serviço de seus planos de desenvolvimento.

Nesse contexto é possível identificar todos os três grupos mais ou menos atrelados à ideia de Educação superior universitária com experimentação da pesquisa e da extensão, como acessível a uma elite, restando àqueles não pertencentes a tal elite, as possibilidades de formação para atuação no mercado de trabalho, reproduzindo técnicas e operado tecnologias criadas por outros. Nesse caso o que parece estar em discussão é o acesso a uma formação superior de acordo com aspirações pessoais – fortemente condicionadas pelas circunstâncias, inclusive relativas à “sobrevivência no mercado de trabalho -, demandas do mercado ou mesmo direcionamento governamental, menos como *direito* humano com um *sentido* público. Num país como o Brasil, marcado por desigualdades sociais e econômicas, a questão que se coloca é: em que medida tal configuração de ensino superior – em qualquer das perspectivas dos grupos – não contribui sobremaneira para a reprodução do *status quo*?

Embora a discussão exposta sobre a pesquisa constituir um dos mecanismos de mercantilização do papel da universidade que produz conhecimento por meio da pesquisa e da extensão, em sendo o objeto desta investigação a pesquisa e a extensão como recursos pedagógicos em IES não universitária, trata-se de apresentar, a seguir, a pesquisa e a extensão como princípios educativos a partir da exposição de um processo formativo concreto, com a intenção de buscar imprimir qualidade à formação em

instituições “isoladas”. No caso deste trabalho, uma IES particular. Afinal, a qualidade da Educação superior vincula-se à existência de pesquisa e extensão como fundamentos institucionais ou como possibilidades, no processo formativo, de busca por autonomia intelectual e contato com sistemas de valores diferentes daqueles presentes no “mercado” e inclusive nas motivações de acesso ao ensino superior?

O que se observa, a partir da reflexão até aqui realizada, é que o acesso à universidade que articula ensino, pesquisa e extensão, dado seu processo de mercantilização, não necessariamente leva a uma formação que prima pela busca por autonomia intelectual e crítica (com exceção de determinadas unidades afetas às Humanidades, que não são a base da Universidade), sugerindo que se trata, inclusive, de questões também relacionadas a como se dá tal articulação do ponto de vista da formação, ou seja, questões filosóficas, epistemológicas e didático-pedagógicas.

CAPÍTULO 3

Duas dimensões de um mesmo processo educativo

Educação é um pássaro, que tendo asas perfeitas é capaz de chegar aos lugares mais longínquos, mostrando que todas e todos são livres para ser o que o seu desejo assim determinar;

Palavra é Educação e Poder Para o Povo;

"Educar" sempre todos educam, somos professores e aprendizes de nós mesmos, o tempo todo... sejamos aprendizes das crianças que com espontaneidade nos educam, quando pensamos educar;

A Educação está nos pães de cada dia

A Educação é a voz da vida feita em melodia

Ela está fora da universidade,

Fora de qualquer banco privado,

Ela não cabe num baú

A Educação é folha rabiscada de expressões

Viva a todo dia;

Escolas são como gaiolas

Prendem e limitam

Quando na verdade

Nossos filhos precisam voar;

Partilhamos nossos conhecimentos e pratiquemos a Educação da libertação.

Conscientes de que nosso silêncio não é necessário;

Educação é o começo (em casa)

Educação é o meio (nas escolas, nos colégios, nas universidades, na vida... mas principalmente em casa)

Educação é o fim, quando aprendemos o que temos que aprender;

Hoje no Brasil, escola é para quase todos

Educação ainda para poucos;

Pedagogia do bom senso é educar para a vida

Trechos de “Poema Coletivo: Educação”
(Sarau da Ademar)

A intenção deste capítulo é expor duas dimensões de um mesmo processo formativo. Como será observado adiante, o processo se inicia com estudantes universitários (entre os quais o autor) insatisfeitos com a formação que recebiam em suas instituições de origem, particulares na sua maioria, em cursos direcionados a atender essencialmente demandas do mercado de trabalho e não, também, da sociedade – no caso especificamente dos cursos de turismo.

Tal insatisfação os leva a desencadear um processo coletivo, auto-organizado e autoformativo em conjunto com moradores de um bairro periférico do município de Guarulhos. Nesse mesmo município o processo de desenvolvimento local que já vinha formando estudantes e moradores, é trabalhado como proposta pedagógica em uma IES particular do município. Antes de descrever o processo educativo em suas duas dimensões formativas, convém expor o panorama do ensino superior de Guarulhos, município que abrigou tanto a experiência informal e não formal de Educação de maneira auto-organizada por estudantes e moradores de um bairro periférico, como também a IES que, ao ser envolvida com seu contexto social, assistiu a outro processo, esse formal, de Educação a partir de outras bases, mais identificadas com a ideia de formação superior pautada pela construção de conhecimento próprio, com sentido público e a comunicação entre os saberes trabalhados na instituição de ensino e aquele produzido a partir da práxis comunitária.

3.1 Panorama do ensino superior no Município de Guarulhos (SP)

A partir do panorama a respeito do ensino superior no Brasil e em São Paulo, bem como a evolução do setor privado, com suas características tangentes aos aspectos abordados no capítulo anterior, será exposto a seguir um quadro que ilustra o cenário do ensino superior no município em que se localiza o empreendimento que abrigou as experiências que constituem o objeto de relato e análise nesta pesquisa.

Para construir o panorama indicado, recorreu-se a um breve estudo em bases secundárias, sendo uma relativa aos dados condensados do INEP e outra do material elaborado para o desenvolvimento do Plano Municipal de Educação de Guarulhos, em 2007.

O estudo realizado para o referido plano apresenta algumas características que dão conta de mostrar um cenário no qual as IES particulares predominam. A seguir, alguns gráficos são expostos com a intenção de ilustrar alguns aspectos constituintes do panorama do ensino superior no referido município.

Tal levantamento foi realizado com vistas à contribuição de um grupo de trabalho composto por trabalhadores (docentes) em IES de Guarulhos, com a finalidade de pôr em discussão a Educação superior no contexto do planejamento da Educação no município.

Com a participação do autor em tal grupo de trabalho, foi possível identificar a dificuldade em fazer com que as instituições promovessem a articulação entre aqueles professores que “representavam” a faculdade (a ser observada nesta pesquisa) no grupo de trabalho, e os membros de direção e coordenação. Em sua totalidade as IES foram representadas por professores, alguns apresentando identificação com a importância de discutir o acesso e ingresso de egressos do ensino médio ao terceiro grau. Outros, porém, demonstrando grandes preocupações com as possibilidades de tal público – tido como “demanda” – integrar-se ao corpo discente das IES que representavam. Trata-se de uma postura bastante identificada com IES de padrão mais “comercial”, ou seja, aquelas que obedecem a uma lógica mais afeta à Educação como um serviço e, portanto, dependentes de “demanda” para gerar lucro e manter as “empresas” mantenedoras. Contudo, tal postura foi demonstrada por IES públicas recém-criadas no município, como a Faculdade de Tecnologia (FATEC) e, principalmente o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), demonstrando o fato de instituições mantidas com recursos públicos se dedicarem essencialmente a formar mão-de-obra ao setor privado³⁵. Outras preocupações, mais afetas às questões de uma Educação mais crítica eram expostas por docentes ligados à prefeitura (Secretaria de Educação) e algumas IES particulares. Nas discussões, embora houvesse aparente contraposição em relação à ideia de formar para o mercado de trabalho, era possível identificar que a crítica se fazia contundente não contra a formação para o trabalho, mas sim à redução da Educação superior a tal finalidade e, ainda, com questionável qualidade principalmente nos casos de IES particulares³⁶.

³⁵ Em monografia desenvolvida no âmbito da disciplina “A Educação Frente às Transformações na Dinâmica do Capitalismo”, com a professora Lúcia Emilia Nuevo Barreto Bruno, foi realizado um pequeno levantamento com as IES técnicas mantidas com recursos públicos (FATEC e CEFET) a partir de uma discussão presente nesta dissertação, relativa aos mecanismos de apropriação do valor gerado pelo sobretrabalho e adequação da formação superior às demandas do capital. Uma das informações relevantes do levantamento com coordenador da FATEC demonstra que o setor produtivo, para o qual se direcionam os estudantes formados, é tomado como o único referencial. Segundo a IES em questão na monografia, o que determina a qualidade da formação ali proporcionada é essencialmente a empregabilidade do formando.

³⁶ O mesmo trabalho ainda demonstrou que a criação de cursos em IES particulares não guarda relação com a evolução dos setores da economia no município, ao contrário das IES técnicas de natureza pública,

Nas reuniões do mencionado grupo de trabalho foram muito comuns comentários direcionados a “ouvir” o empresariado do município, no sentido de “captar” suas necessidades de formação de mão-de-obra. Muito se discutiu sobre a criação de uma “feira de profissões”, com o propósito de as IES apresentarem seus cursos e respectivos mercados de trabalho. Embora tal realização tenha sido reconhecida pelo próprio grupo como uma ocasião mais próxima de um meio de “propaganda” das organizações de ensino da cidade, foi a proposta de trabalho que obteve o encaminhamento mais efetivo. Quando questionados sobre tal concepção de Educação se resumir a uma dimensão mais instrumental da formação superior, no lugar de tentativas que se voltassem à busca por autonomia intelectual e formação crítica dos estudantes, alguns demonstraram desconhecimento de tal discussão, incluindo-se a rejeição a essa abordagem sobre o sentido da Educação, afirmando que se o ensino superior não formar para o mercado, não há, portanto, perspectivas nem para os formandos, nem para as próprias IES.

Diante de outro questionamento, este relativo à possibilidade de o ensino superior promover uma formação que observe de forma crítica a realidade e a questione no sentido de buscar transformá-la, superando-a, as respostas se aproximaram da incredulidade em haver profissionais preocupados com questões semelhantes. O que se identificou na experiência de discutir tais questões com este grupo de trabalho é justamente respaldado pelos dados apresentados a seguir, no que se refere às características das organizações de ensino, assim como dos cursos. Os dados apresentam a predominância de IES particulares ofertando cursos identificados com o atendimento a demandas do setor produtivo e de serviços.

O gráfico 1 expõe dados significativos sobre a desproporcionalidade entre IES públicas e privadas. Nele é possível observar que a maioria absoluta das IES em Guarulhos é privada (mais de 80%), além de ser um dado histórico³⁷.

sugerindo a ausência de compromisso das IES particulares, inclusive, com o sentido do ensino que promove.

³⁷ As públicas são recentes no município, sendo a FATEC recém implantada (em 2007), a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) em 2006 e o CEFET, embora já instalado também desde 2006 tinha para 2008 a previsão de oferecer cursos superiores.

Tabela 1 - Categoria administrativa das IES em Guarulhos (total de 11³⁸): proporção de IES públicas em Guarulhos.

QTDE. IES	Total de IES em Guarulhos	Qtde.	%
CATEGORIA	Número de IES públicas	2	18,2%
ADMINISTRATIVA	Número de IES privadas	9	81,8%
		11	100,0%

Fonte: Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

Gráfico 1 – Categoria administrativa das IES em Guarulhos (total de 12): proporção de IES públicas em Guarulhos.

Fonte: Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

O segundo gráfico apresenta características sintéticas dos cursos oferecidos. É importante observar a proporção de cursos tecnológicos ofertados (mais de um quarto, com 26,5%).

Tabela 2 - Cursos oferecidos (total de 113) pelas IES de Guarulhos.

Número de cursos ofertados	Qtde.	%
Bacharelados	50	44,2%
Licenciaturas	22	19,5%
Bacharelados/licenciaturas	11	9,7%
Tecnólogos	30	26,5%
	113	100,0%

Fonte: Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

³⁸ No estudo realizado para o Plano não foi considerado CEFET Guarulhos, por não haver, na ocasião, cursos de grau superior na referida instituição. Atualmente o CEFET forma professores de Matemática e tecnólogos em Logística.

Gráfico 2 - Cursos oferecidos (total de 113) pelas IES de Guarulhos.

Fonte: Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

Embora já correspondam a cerca de um quarto dos cursos, as vagas em tecnologia encontram-se abaixo de um quinto do total de mais de 24 mil vagas no ensino superior em Guarulhos. O gráfico 3 demonstra a proporção da oferta de vagas. Os cursos de bacharelado configuram quase a metade das vagas oferecidas (46,6%). Somando-se às de licenciatura, alcançam mais de 70% das vagas.

Tabela 3 - Vagas ofertadas (total de 24.042) nas IES de Guarulhos

Bacharelado	Licenciatura	Bach./Lic.	Tecnologia	
11.197	5.685	3.230	3.930	24.042
46,7%	23,7%	13,5%	16,1%	100,0%

Fonte: Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

Gráfico 3 - Vagas ofertadas (total de 24.042) nas IES de Guarulhos

Fonte: Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

Outro dado relevante sobre as características do ensino superior em Guarulhos é apresentado pelo gráfico 4, em que se observam quais as formas de organização acadêmica das IES na cidade. É clara a predominância de faculdades isoladas e integradas (juntas respondem por mais da metade das IES, com 54,6%). É importante ressaltar que os 18,2% correspondem às duas universidades existentes no município, sendo uma particular e outra pública.

Tabela 4 - Organização acadêmica das IES de Guarulhos.

Fac. isolada	Fac. Int.	Fac. Tec.	Cent. Univ.	Univ.	
4	2	2	1	2	11
36,4%	18,2%	18,2%	9,1%	18,2%	100,0%

Fonte: Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

Gráfico 4 - Organização acadêmica das IES de Guarulhos.

Fonte: Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

O quinto gráfico ilustra o quão recente é o movimento de criação de IES em maior escala em Guarulhos. Mais da metade (63,6%) foi inaugurado após o ano de 2001. Portanto, na década atual. A década de 1970, reconhecidamente a que abrigou uma razoável expansão do ensino superior no Brasil, em Guarulhos assistiu à criação de menos de um quinto das IES hoje existentes (18,2%). Segundo dados apresentados por Cacete (2002), na década de 1970 houve a criação de duas das denominadas “novas faculdades de filosofia”. A faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos e a Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras Farias Brito.

Tabela 5 – Períodos de criação das IES em Guarulhos.

Período	Qtde.	%
IES criadas até 1970	2	18,2%
IES criadas entre 1971 e 1980	1	9,1%
IES criadas entre 1981 e 1990	0	0,0%
IES criadas entre 1991 e 2000	1	9,1%
IES criadas após 2001	7	63,6%
	11	100,0%

Fonte: Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

Gráfico 5 - Períodos de criação das IES em Guarulhos (em relação ao total atual).

Fonte: elaborado a partir do Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

Seguindo uma evolução semelhante, o mesmo ocorre em relação aos cursos criados. Mais da metade deles (61,9%) foram ofertados a partir de 2001, de acordo com o gráfico 6. É importante notar que na década de 1970 apenas 3,5% dos cursos hoje existentes em Guarulhos foram criados, o que nos indica uma grande evolução na oferta, uma vez que nas décadas de 1980 e 1990 os percentuais de IES criadas também não se assemelham ao expressivo crescimento observado após 2001. O crescimento de número de cursos acompanha o surgimento de IES em proporção semelhante a partir da década de 1990.

Tabela 6 – Períodos de criação dos cursos em Guarulhos.

Período	Qtde.	%
Cursos criados até 1970	4	3,6%
Cursos criados entre 1971 e 1980	19	17,0%
Cursos criados entre 1981 e 1990	8	7,1%
Cursos criados entre 1991 e 2000	12	10,7%
Cursos criados após 2001	69	61,6%
	112	100,0%

Fonte: Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

Gráfico 6 - Períodos de criação dos cursos em Guarulhos (em relação ao total atual).

Fonte: elaborado a partir do Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

Agora o olhar se dirige a algumas características temporais dos cursos, num cruzamento entre a década de criação e suas características apresentadas em gráfico anterior. O gráfico 7 ilustra tal relação, indicando que até a década de 1970 a criação de cursos tinha por característica marcante a paridade entre bacharelados e licenciaturas (50% cada um).

Tabela 7 – Período de criação dos cursos em Guarulhos e tipo de curso por período de criação.

	Bacharelado	Licenciatura	Bach./Lic.	Tecnologia	
Cursos criados até 1970	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100%
Cursos criados entre 1971 e 1980	47,4%	47,4%	5,3%	0,0%	100%
Cursos criados entre 1981 e 1990	62,5%	25,0%	12,5%	0,0%	100%
Cursos criados entre 1991 e 2000	75,0%	0,0%	25,0%	0,0%	100%
Cursos criados após 2001	37,1%	14,5%	5,7%	42,9%	100%

Fonte: Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

Gráfico 7 - Cursos criados por período (até 1970).

Fonte: Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

Na década seguinte, de 1970, surgem cursos de bacharelado com licenciatura, em uma relação direta com mudanças na legislação (Lei 5.540/1969). O gráfico 8 apresenta, entre os cursos que existem atualmente, que 5,3% deles foram criados neste período. A proporção entre bacharelados e licenciatura permanece (47,4% cada um), com uma compreensível queda na criação de cada tipo de curso, em função da possibilidade de cursos que promovam ambas formações.

Gráfico 8 - Cursos criados por período (entre 1971 e 1980).

Fonte: Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

O gráfico 9 nos expõe dados relativos aos cursos criados na década de 1980. Nesse período há um crescimento de criação de cursos de bacharelado (62,5%). Observa-se uma considerável queda na criação de licenciaturas (25%). No que se refere aos cursos com ambas as formações (bacharelado e licenciatura), houve um crescimento

maior que na década anterior (12,5%). Contudo, não proporcionou a paridade entre a formação de professores e a de bacharéis demonstrada em gráficos anteriores.

Gráfico 9 - Cursos criados por período (entre 1981 e 1990).

Fonte: Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

A tendência de não surgirem mais cursos somente de licenciatura segue na década de 1990. O gráfico 10 expõe que nenhum curso com essa característica é criado no período. Já os de bacharelado surgem com maior força que na década anterior (75%). Há um sensível aumento na criação de cursos que ofereçam formação de bacharel e licenciado (25% dos cursos criados no período), mas sem indicar a paridade demonstrada antes.

Gráfico 10 - Cursos criados por período (entre 1991 e 2000).

Fonte: Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

O gráfico 11 é o que ilustra a alteração mais efetiva nas características de cursos criados na última década. Afora as alterações entre cursos bacharelados e de licenciaturas, a partir de 2001 nada menos que 42,9% dos cursos criados são de

tecnologia, ou seja, totalmente direcionados ao mercado, seja em relação ao mercado empregador, como quanto àqueles jovens que buscam uma formação superior mais rápida, relacionando o terceiro grau com a conquista de um espaço no mercado de trabalho. Os cursos com características de bacharelado, que constituíram a totalidade na década anterior (25% com a licenciatura agregada) caíram para menos da metade dos cursos lançados entre 1991 e 2000. É possível observar, também, um retorno na criação de cursos somente de licenciatura, com o surgimento de 14,5% dos cursos criados após 2001.

Gráfico 11 - Cursos criados por período (entre 1991 e 2000).

Fonte: Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2007).

Observações sobre o contexto do ensino superior em Guarulhos em relação às características da expansão do ensino superior privado

Observa-se que o município de Guarulhos conta com sua primeira IES ao final da década de 1968, um ano antes da reforma sob o golpe militar. O atual centro Universitário Metropolitano de São Paulo – UNIMESP (antiga Faculdades Integradas de Guarulhos - FIG) oferece, em princípio, o curso de bacharelado em Direito. Logo no início da década seguinte lança seus cursos na área de Ciências Sociais Aplicadas (Administração e Ciências Contábeis, em 1971). No ano seguinte, o curso de Educação Física e Técnicas Desportivas (em 1972, a única licenciatura da IES à época). Somente na década de 1990 a organização lança cursos de licenciatura, como Letras, Educação Artística, Ciências Biológicas e Matemática. O que mais a aproxima do quadro fornecido na discussão sobre a expansão do setor privado no ensino superior é a área das Ciências Sociais Aplicadas a abrigar os primeiros cursos da IES.

Em 1971 é criada outra faculdade, atualmente denominada Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos – FG, popularmente

reconhecida como “Figuinha”. Inaugura com todos os seus cursos voltados à licenciatura (Matemática, Geografia, Letras, História, Pedagogia e Psicologia) tal como a reforma de 1969 delegou às faculdades de filosofia, ciências e letras.

Ainda na década de 1970 – dois anos após a criação da primeira faculdade no município, surge a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Farias Brito, ligada a um colégio, também privada e com maior diversidade de cursos, como Letras, Pedagogia e Matemática (1970), Psicologia, Química e Biologia (1971), Arquitetura e Urbanismo (1973), Desenho Industrial e Educação Artística (1974). Neste caso observam-se duas características identificadas com o referido quadro do setor privado, no que se refere aos cursos: mesma área (Ciências Sociais Aplicadas) e cursos de licenciatura. Os dados e informações são do Plano de Educação de Guarulhos, cuja fonte utilizada foi o sítio virtual do INEP.

As três organizações mencionadas são as mais antigas do município. Em sendo particulares (privadas com finalidade lucrativa), Guarulhos assistiu não somente à expansão gradual das faculdades, como também a um crescimento quantitativo de organizações - todas particulares – nas décadas seguintes. Chama à atenção a informação de que nas décadas de 1980 e 1990 somente uma organização foi criada, as atuais Faculdades Integradas Torricelli (ainda assim, somente ao final da década de 1990, em 1999)³⁹. A absoluta maioria das IES hoje existentes no município surge após 2001, sendo inclusive criadas duas IES públicas, além de um CEFET (que também iniciou em 2008 a promoção de cursos superiores próprios). Todas as IES particulares, sem exceção, surgem com seus cursos na área de Ciências Sociais Aplicadas, com destaque ao curso de administração.

Em síntese, as organizações de ensino superior em Guarulhos surgem em dois momentos marcantes no cenário do ensino superior no Brasil, sendo primeiro ligado à reforma de 1968, que criou condições objetivas de o setor privado criar cursos superiores para atender à demanda por formação superior no país; o segundo momento se relaciona com outra mudança, a de 1994, que legitima as IES com finalidade lucrativa, tais como empresas de ensino superior.

A organização de ensino superior em que se desenvolveram as duas experimentações a serem descritas e analisadas – como se observará adiante – caracteriza-se por iniciar suas atividades como faculdade isolada, com cursos de

³⁹ Para essa organização será dedicada uma parte do trabalho, por corresponder à IES que abrigou as experiências a serem analisadas.

Ciências Sociais Aplicadas (sendo alguns de licenciatura) e, aspecto também comum a algumas das IES mais antigas da cidade, tendo sua origem empresarial em escolas de ensino básico com utilização, inclusive, da mesma infraestrutura física e administrativa.

3.2 Do processo educativo em suas dimensões não formal e formal

Esta seção traz a descrição de um processo, aqui considerado formativo, anterior ao início da construção de uma proposta pedagógica no ensino superior formal. Tido como processo de desenvolvimento local por seus integrantes, o Projeto Cabuçu revelou-se na pesquisa uma caminhada formativa, informal e não formal, a se identificar com uma concepção de Educação como meio de transformação social. Inclusive, como fonte de inspiração concreta para a própria proposta pedagógica, em sua dimensão formal do mesmo processo educativo.

A descrição é realizada a partir dos depoimentos das pessoas envolvidas como fontes de evidência, sendo a entrevista o instrumento de coleta de informações. Do autor, as informações se basearam em anotações e outros registros a partir da observação participante de boa parte do processo, desde seu início. Outras fontes serão apresentadas ao longo da descrição. São pessoas que também deram início ao processo e atualmente o compreendem mais como uma caminhada de “autoEducação” e “coEducação” do que de desenvolvimento local pelo turismo, como se pensava inicialmente.

O Projeto Cabuçu chegou a envolver diretamente cerca de cinquenta pessoas, entre moradores, estudantes, professores, pesquisadores e servidores públicos municipais. As entrevistas foram realizadas com aqueles que se envolveram com o projeto desde seu início até sua transformação em organização não governamental e que o autor conseguiu estabelecer contato, após um tempo razoável de distância. São hoje atores sociais e profissionais bastante influenciados pelo projeto, como se verá adiante.

Na sequência esta parte do trabalho expõe a dimensão formal do objeto de estudo, também da perspectiva dos envolvidos – o autor, os estudantes e professores – duas experiências educativas constituintes de uma proposta pedagógica que buscava compartilhar com estudantes de uma IES particular aspectos formativos comuns à experiência anterior, de Educação informal no bairro.

3.2.1 O projeto envolvendo estudantes de São Paulo e moradores da periferia de Guarulhos – SP

O Projeto Cabuçu nasce em dezembro de 2002 com o envolvimento do autor com outros recém-formados e formandos em Turismo pela Universidade Paulista, Anhembi-Morumbi e ECA/USP, com jovens moradores de loteamentos do Bairro Cabuçu, em Guarulhos, estudantes do ensino médio. Antes de seu início havia ações de uma improvável Educação Ambiental promovida por uma empresa particular, dentro do parque estadual imediato ao bairro. Tratava-se de uma Educação pretensamente ambiental,

[...] a princípio com essa relação mais científica do ponto de vista biológico. Então assim: ‘Ah, essa árvore está aqui por quê?’ Essas explicações, assim, mais voltadas pro campo da Biologia.

[...] [eu] via muita gente de fora, principalmente biólogo, não vinha muita gente de outros campos, então eu via o que eles observavam e tentava entender por que eles falavam daquele jeito. Qual era a ideia de saber essas informações (WEBER LOURENÇO⁴⁰, informação verbal).

Tratava-se, como sugere o trecho do depoimento, de uma proposta de Educação que simplesmente transportava para fora da instituição de ensino conhecimentos consolidados e tomados como absolutos, além de restritos a uma disciplina. A partir disso que se compreende a limitação tanto da proposta educativa levada ao parque e àquela comunidade, como também sua pretensão de ser ambiental prescindindo das questões sociais que são refletidas no meio ambiente. O depoimento sugere que a curiosidade de Weber Lourenço, aliada ao seu envolvimento com seus próprios questionamentos e outros vindos de outros atores – no caso os estudantes universitários – dá origem à crítica sobre aquilo que questiona e ao desenvolvimento de alternativas de superação (mesmo com alguma hesitação inicial), como se observa a seguir.

Aí a gente começa a cogitar a ideia de constituir uma organização fora do Parque. Até pra mim, no começo eu falei: - ‘Caramba, mas por que fora? Por que não dentro?’ Tinha ainda uma visão reduzida do que é Educação Ambiental, por exemplo, o que é a natureza. Então, no começo até, posso até falar que teve uma pequena resistência da minha parte: ‘Ah não! Vou sair daqui? Aqui é mais bonito, vou lá fora, onde está tudo. Tem esgoto, sei lá, é outra realidade, diferente da dentro do Parque’.

⁴⁰ Weber da Costa Lourenço nasceu no bairro Cabuçu. Envolveu-se com o projeto quando tinha dezessete anos de idade, terminando o ensino médio. Atualmente é professor de Geografia na rede pública de Guarulhos.

Aí você começa a perceber que existe uma integração, foi uma coisa que assim, ‘ah, você leu isso e percebeu?’ Não, foi dentro dum processo, assim, de amadurecimento da minha ideia. Falar: ‘Ué, por quanto tempo eu vou ter aqui dentro se eu não fizer alguma coisa lá fora?’ Por exemplo, está dentro do Parque e os bairros continuarem fazendo toda a degradação. Em quanto tempo isso vai ser só uma relíquia? (WEBER LOURENÇO, informação verbal).

Uma das principais características da improvável Educação que era desenvolvida de dentro da unidade de conservação se relacionava a uma tendência de dicotomizar a realidade natural daquela social, explícita nas formas de ocupação da cidade. Segundo Weber Lourenço,

[...] lá no Parque eu sempre tive contato com gente da Biologia. Que destacava mais o aspecto biológico da questão ambiental; só que eu sempre senti assim, mas eu vejo todo mundo discutindo o meio ambiente, mas ninguém fala o ser humano, parece mais que o ser humano é um problema nessa história. Todo mundo que interferia ali, naquele momento em mim, fazia esse discurso.

Quando fala ser humano, parece que ele não está falando de sociedade, não está falando dele, está falando do outro que está ali direto. Então, ele como se fosse o causador do problema, não como se ele fosse consequência. Eu nunca gostei dessa visão. Porque querendo ou não, eu também era causador do problema [era morador].

E, tipo assim, eu num estou fazendo isso porque eu quero. Porque minha mãe e meu pai veio pra lá, e minha vó também. Então tem toda uma história por trás; tem um antecedente, e ninguém considerava isso na hora de fazer esse discurso. Eu não gostava. Eu falei: ‘Caramba! Deve ter outra explicação pra isso [...]’.

O contato com outras pessoas, o diálogo entre diferentes visões e sistemas de valores semelhantes inicia a geração de um conflito entre aquilo que se colocava à disposição, vindo de fora e com limitações quanto à possibilidade de promover uma compreensão própria daquela realidade pelos envolvidos, com sua crítica e negação, ou seja, com o entendimento de que aquilo era insuficiente, mesmo tendo alguma importância para a apreensão do contexto e sua complexidade.

Quando eu estava no Parque explicava uma parte da realidade com aquela visão do pessoal. Depois quando eu saio do Parque e começo a ter acesso com a questão social, eu consigo explicar, assim. No meu ponto de vista, eu consigo explicar toda a complexidade daquela situação. Não consigo mais ver uma fronteira entre o Parque e os bairros; e o centro de Guarulhos, o centro de São Paulo. Então, não tem mais fronteira, é tudo uma explicação única. Dentro duma realidade. Aí sim, começa dar vários estalos na minha cabeça. Porque sempre eu sentia a necessidade. Mas, e aí? E a questão social? E depois desse momento, assim, não tem um momento. Mas foi um processo que eu fui vivendo, e eu começo a explicar de outra forma, pra mim mesmo, não pra ninguém. (WEBER LOURENÇO, informação verbal).

A primeira atividade do Projeto Cabuçu, pouco relacionada com planejamento tal como se observa em “manuais” acadêmicos da área de planejamento e organização do turismo, foi composta de boas conversas entre ambos os grupos, até então tidos como “os de São Paulo” e “os do local”. Tais conversas tinham a tendência de discutir os problemas locais, no que diz respeito às necessidades sentidas pelos moradores e sua relação com potenciais soluções, apontadas por todos. Segundo um dos integrantes do processo, Rodrigo Montaldi Morales⁴¹, o processo

[...] começou a se desenvolver com mais força a partir de dezembro de 2002. E aí então, em conversas informais concebemos uma proposta inicial do Projeto Cabuçu, atuando na parte externa do Parque, principalmente com algumas pessoas que também já trabalharam no Parque e eram tidas como lideranças e aí iniciamos um processo de desenvolvimento local, na época não dessa forma, mas um processo fora do Parque, de Educação Ambiental e pra empoderamento dessas pessoas, tal [...]. (informação verbal).

Destas informalidades surgiram propostas de intervenção, essas sim sistematizadas na forma de projetos e, como se entende que problemáticas socioambientais são extremamente complexas, chegou-se à conclusão que exigiam respostas não menos “complicadas e utópicas” às vistas de professores e profissionais da área. De acordo com Weber Lourenço, então estudante do ensino médio e morador do bairro,

E aí vai, aí a gente começa o nosso grupo de pessoas, começa a propor ações que interferiram no meio ambiente fora do Parque. Com o sentido, sabendo que aquilo que a gente está interferindo vai colaborar pra conservação do Parque. Então aí começa a ter a divisão das tarefas. ‘Com o que você se identifica mais para fazer?’ E a gente fazia assim, não tinha uma obrigação. [...] não tinha liderança! A gente sentava em roda e falava: ‘Ah, eu posso fazer isso, eu posso fazer aquilo [...]’. Aí uma pessoa que podia fazer uma coisa que, de repente eu me interessava em fazer também, mas eu não sabia, eu ia lá pro lado dela pra aprender junto com ela nesse processo. (informação verbal).

Definiu-se então que o projeto deveria possuir três frentes de atuação. Uma referente à informação e Educação, outra à cultura e ao lazer e a terceira à capacitação profissional e geração de trabalho e renda, numa tentativa de abranger boa parte da situação-problema encontrada e discutida no local. Eram ações locais, sempre com

⁴¹ Rodrigo Montaldi Morales era estudante de Turismo na Universidade Anhembi-Morumbi em 2002. Foi um dos responsáveis pela transição do movimento à criação de uma organização não governamental. Atualmente é especialista em Desenvolvimento Local e reside em São Vicente, sendo coordenador de um programa de Educação não formal que guarda muitas semelhanças com o que viveu no Projeto Cabuçu, entre 2002 e 2007.

perspectivas integradoras, tanto do ponto de vista das pessoas, como também de expansão territorial e articulação com outras ações. Além disso, partiam de aflições comuns, como expõe Weber Lourenço.

A gente tem a mesma idade. Acho que as mesmas urgências, por exemplo, estudar, trabalhar. E eu acho que a mesma insatisfação com a sociedade, acho que também, da minha parte, da sua parte, da parte da Ana Paula, com quem a gente convivia mais com o Somália [Rodrigo Morales] também. Então tinha essa: - 'Pô, porque é assim? Por que a gente não pode fazer nada pra transformar?' E aí, perceber que mais pra frente que uma ação dentro do Cabuçu, por exemplo, a gente está transformando uma realidade pequena, mas ela faz parte de um todo, então dava essa sensação - eu sempre tive esse negócio, vamos supor, está começando aqui no Cabuçu, mas de repente esse negócio pode [...].

Se espalhar, essa ideia pode pipocar em vários outros cantos. De repente, acontecer um processo de mudança mesmo, da concepção sobre sociedade, natureza [...]. (informação verbal).

No início, por conta da localização da área de atuação, o projeto apresentava-se essencialmente preocupado com questões relativas à melhoria ambiental, mas na realidade o que se propunha era uma intervenção social e política, uma vez que se defendia que os problemas são econômicos, têm raízes sociais profundas e, conseqüentemente, geram impactos ambientais⁴². É possível observar tal movimento na percepção de um dos moradores envolvidos:

Todo dia que a gente tinha, ou reunia, ou trocava uma ideia, a gente propunha projetos e sabia que aquilo estava, a intuição de estar fazendo alguma coisa boa, assim. Pra todo mundo, e não pra mim, ou pra você, ou pro Parque, mas tipo, pra uma coisa assim, que era intangível até pra quem tava participando. Projeto de melhoria nos bairros; de mobilização dos moradores. Tipo, chamar mais pessoas pra participar daquilo. Um projeto pra melhorar a questão não só ambiental, acho que não ficava nesse discurso, mas mais social, assim, das pessoas poderem ser auto-sustentáveis. Poder, tipo, de repente, ali mesmo no bairro, ter uma economia delas. Acho que isso era legal, assim, uma coisa como se fosse [que] não ia precisar de influências externas, dentro do próprio processo que tava ali, dos bairros, da região do Cabuçu, se de repente a gente tivesse conseguido fazer isso. Poderia gerar uma microeconomia, onde as pessoas que se sentissem identificadas com o lugar, porque é dali que está saindo o sustento dela, e ali ela pode interferir; e ali ela se sente participante do processo sociocultural e histórico que ela está vivendo. Não sei te explicar isso. É a mesma coisa de quem mora na Rocinha, e gosta de morar na Rocinha, e fala bem da Rocinha [...]. (WEBER LOURENÇO, informação verbal).

⁴² Outra moradora do bairro, Margarete Berbero, quando se depara com o Projeto Cabuçu já em desenvolvimento, elabora uma divertida leitura e definição do processo, denominando-o de “projeto melancia”, uma vez que era “verde por fora e vermelho por dentro” (em alusão às características aparentes identificadas com questões ambientais, e sua essência mais afeta à auto-organização política e busca por melhores condições de vida de forma consciente e coletiva).

Rodrigo Maia⁴³, outro estudante de ensino médio e morador do bairro Cabuçu, em 2003 fazia parte do Programa de Jovens da Reserva da Biosfera do Cinturão Verde de São Paulo. Seu contato com o Projeto Cabuçu se deu por conta da parceria entre ambos os trabalhos, em que pessoas do Projeto Cabuçu se dedicavam também a trabalhar com jovens do programa promovido pela Secretaria de Meio Ambiente de Guarulhos com recursos da UNESCO. Considerando o programa de Educação não formal, com matriz curricular e oficinas predeterminadas, Rodrigo Maia faz algumas considerações sobre como se sentia em relação ao seu envolvimento com o Projeto Cabuçu.

[...] no Programa de Jovens [PJ] eu tinha uma grade. Não que o Projeto Cabuçu num existia um planejamento, mas era o lugar no qual eu poderia, eu me sentia mais à vontade com as pessoas que, talvez eram doidas como eu, num sei, mas que tinham mais afinidades comigo, até do que programa, onde eu tinha mais liberdade pra falar.

No PJ eu sempre senti: Programa de Jovens, coordenação, organização existia muito mais por conta de ter sido financiado, talvez por uma UNESCO, por ter que cumprir tarefas por estar atrelado a alguém muito maior, que era a UNESCO.

[...] era muito, assim, de cima pra baixo. Quando eu comecei mesmo, foi o Projeto Cabuçu que começou a me dar mais autonomia. Até hoje eu tenho dificuldade de falar em público, mas o Projeto Cabuçu me instigava, através das reuniões participativas, vivências em grupo [...] (informação verbal).

Desde o contato entre moradores, estudantes de turismo e turismólogos recém formados havia conversas no sentido de observar alguma possibilidade de compreensão do turismo como um vetor de desenvolvimento local, envolvendo os moradores nos benefícios econômicos da atividade, por um lado e, por outro, animar todo um processo de auto-organização para dar conta de resistir à especulação imobiliária que já se pronunciava no horizonte de forma organizada⁴⁴.

⁴³ Rodrigo Maia Marques é morador de um dos loteamentos do bairro Cabuçu. Envolve-se com o projeto em 2003. Era então aluno de um programa financiado pela UNESCO e dedicado à Educação não formal de jovens de zonas periurbanas do Cinturão Verde de São Paulo. Foi gestor da organização em que se tornou o Projeto Cabuçu e atualmente é profissional de comunicação, atuando como “produtor de audiovisual, de TV, de cinema, teatro etc.” (RODRIGO MAIA, informação verbal).

⁴⁴ Em meados de 2005, em função do diagnóstico do meio físico do Cabuçu desenvolvido pelo Laboratório de Geoprocessamento da Universidade Guarulhos, por meio do Projeto Cabuçu UnG/FAPESP, além do envolvimento do Projeto Cabuçu comunitário com aquele da universidade, iniciava-se um outro movimento no sentido de defender a criação de uma Área de Proteção Ambiental (APA) na região do bairro. Uma das características da proposta, ainda em tramitação no legislativo de Guarulhos (2009) busca garantir a permanência do maior número de famílias possível no bairro (à exceção daquelas moradias em situação de risco iminente), bem como impedir a instalação de condomínios fechados, construídos por empreendedores imobiliários interessados nas facilidades relativas de acesso a São Paulo (rodovias Fernão Dias e Presidente Dutra) e proximidade com a Serra da Cantareira. Longe de ser panaceia para os problemas ali identificados e percebidos pelo grupo de estudantes e moradores, o turismo e seus benefícios econômicos e sociais era tido como um argumento para promover a organização

A ideia de turismo era da gente, por nós estarmos no entorno de uma Unidade de Conservação, de trazermos visitantes. Isso sempre foi meio que um sonho, assim, de articular a comunidade pra receber esses visitantes. Então, eu era monitor dentro do Projeto Cabuçu, e da ONG também fiz monitoria, então trazer alunos, trazer visitantes, interagir com a comunidade, fazer o comércio local funcionar, a gente sempre teve uma visão talvez de o Cabuçu virar uma espécie de Paranapiacaba, assim. A gente tinha muito essa referência. (RODRIGO MAIA, informação verbal).

Em síntese, percebeu-se a potencialidade de desenvolvimento da atividade turística, sobretudo em função da perspectiva de inauguração do Núcleo Cabuçu do Parque Estadual da Cantareira (PEC), resultado de uma parceria entre o Sistema Autônomo de Água e Esgoto (SAAE) municipal e o Instituto Florestal (IF) do Governo do Estado de São Paulo. Mesmo com características de áreas urbanas o entorno do Núcleo Cabuçu apresenta áreas verdes e uma população com cerca de 70 mil habitantes, sendo 22% de desempregados (GUARULHOS, 2003). Os que têm alguma renda, esta não chegava a R\$ 650,00 por família, de acordo com a mesma fonte de compilação de dados do IBGE e do SEADE produzida pela então Secretaria de Economia e Planejamento de Guarulhos (atualmente Secretaria de Desenvolvimento Urbano).

Para os turismólogos recém formados e aqueles ainda estudando, a situação apresentava a possibilidade de atração de visitantes por conta da proximidade com a Serra da Cantareira e o núcleo de visitação turística do parque. Com isso haveria argumentos para a proposta de organização de moradores para compreenderem as possibilidades de se apropriarem dos eventuais benefícios trazidos pelo turismo ao bairro, não deixando tanto espaço político para atuação especulativa de grandes grupos econômicos (imobiliário, de hospedagem, operação de turismo, de lazer em geral).

A partir do argumento de atração turística pela serra e pelo parque, o bairro e seus conflitos socioambientais fariam parte do conjunto de roteiros a serem organizados, expondo os visitantes e moradores a uma proposta educativa a partir de temas geradores, na qual a observação da paisagem seria ponto de partida para a apreensão crítica da realidade. Esta potencialidade turística, pouco convencional, evidentemente deveria passar pelo planejamento e este, obviamente, por processos participativos (do ponto de vista dos moradores e dos recém formados). Para tanto, o direcionamento inicial foi o de implantar ações diversas, idealizadas e executadas pelo Grupo de Trabalho (os assim denominados pelos moradores como “de São Paulo”) e

de moradores em torno de objetivos comuns, dando origem a outras discussões, como a de criação da APA, por exemplo.

pelo Comitê Gestor do Projeto (os moradores do bairro), composto por estudantes de ensino médio, donas de casa e lideranças de três dos loteamentos do bairro, com atuação direta do Projeto.

[...] então toda decisão de projetos, do que fazer tinha um grupo gestor que tocava, onde basicamente ele era formado por pessoas de “fora” que a gente não denominava desta forma, mas pessoas de fora do bairro e pessoas de dentro do bairro e essas pessoas de fora basicamente eram universitários. Universitários ou pessoas que estavam recém formadas em turismo, relações públicas, publicidade, Educação física, uma série de áreas. E aí essas pessoas junto com os moradores que alguns universitários também, mas a sua grande maioria estudantes de ensino médio, donas de casa, líderes comunitários, resolvem pôr em prática uma série de vontades, de anseios que queriam pra transformar aquele bairro, Cabuçu. (RODRIGO MORALES, informação verbal).

Inicialmente, os objetivos do Projeto Cabuçu tocavam à organização social e política por meio de uma série de ações de caráter socioambiental, de forma a criar uma "cultura de participação" e de integração local. A "amarração" das ações experimentais para atingir os objetivos de organização foi sendo realizada através da atividade turística, em experimentações sistemáticas. A finalidade foi criar condições objetivas para o desenvolvimento local. Tais objetivos encontravam-se descritos da seguinte forma:

[...] servir de elo entre a informação e o conhecimento que geram soluções socioambientais e a comunidade envolvida e organizada. Desta forma, pretende-se estimular a população do entorno do Núcleo Cabuçu (Parque Estadual da Cantareira) a ter uma visão crítica acerca dos seus problemas - que são econômicos, à primeira vista, mas com raízes sociais e efeitos ambientais drásticos no médio e longo prazo – e mostrar sua capacidade em propor soluções possíveis para a melhoria da sua própria qualidade de vida. (PROJETO CABUÇU, 2004).

A primeira fase do Projeto durou cerca de seis meses (janeiro de 2003 a junho do mesmo ano), durante a qual havia reuniões periódicas entre o Grupo de Trabalho e o Comitê Gestor do Projeto, a fim de colocar em discussão as propostas elaboradas a partir daquelas conversas iniciais em dezembro do ano anterior. As discussões terminavam em “encaminhamentos” para se colocar em prática as proposições aprovadas em tais reuniões. Rodrigo Morales se recorda que o projeto

[...] inicia com a reunião do conselho gestor, começa uma série de atividades pra formar um grupo gestor dentro do Projeto Cabuçu, que vinha principalmente com foco em três loteamentos que era o Chácaras Cabuçu, o Siqueira Bueno e o Jardim Monte Alto. Por que esses três loteamentos?

Porque foram os três loteamentos onde apareceram pessoas interessadas, ou que a gente conhecia e que estava a fim de tocar o processo dentro da linha que todos nós estávamos construindo coletivamente. E aí beleza. Aí reúne, se faz a reunião, mostra-se pro parque, como forma de atrair o parque como parceiro, como parte da proposta, mas enfim, o Parque tava numa outra linha de Educação Ambiental e querendo um outro tipo de serviço, e enfim, um foco totalmente diferente do que o nosso, até mesmo por ser uma empresa privada e enfim, ter uma abordagem infelizmente não interessante dentro daquilo que a gente acreditava. (informação verbal).

No início foram empreendidas ações como recreação e lazer para envolver muitas pessoas, sobretudo jovens, chamando a atenção e utilizando o espaço da escola, coleta seletiva e boletim informativo, escrito com base nos resultados alcançados, patrocinado com recursos de pequenos comerciantes locais (padaria, cabeleireiro, farmácia etc.) e distribuído em troca de materiais recicláveis. Todas as ações tinham o propósito de atrair mais moradores, além daqueles já protagonistas do Projeto Cabuçu, para o contexto de iniciar discussões críticas com base em temas e problemas locais.

Então basicamente o trabalho se estruturou nesse primeiro momento de 2003 nessas frentes de trabalho. Alguém tinha a ideia, alguém tinha a, uma hipótese pra atuar e pra gerar algum projeto, essa ideia era levada pro conselho e o conselho já deliberava e já executava. Isto aconteceu durante 2003 todo praticamente, e era um processo basicamente de pura formação, [...] a gente aprendia com os erros, com os acertos sem necessariamente ter um trabalho metodológico, de começo, meio e fim, mas sim sabendo o que queria, porém não tinha ainda toda uma preocupação com uma metodologia é, vamos supor de uma execução de um trabalho, de um projeto. Enfim, aí novas pessoas foram surgindo Antonio, dona Vanda, dona Geza, e essas pessoas pra área de geração de renda, ações que aí a frente cultura e lazer começou a atuar dentro da escola pra dar o *link* do guarda-chuva da nossa atuação, onde não tinha Escola da Família na época, um programa do Governo do Estado, então a gente aos sábados e domingos fazia atividade de lazer, de recreação, de esporte, como ideia de entreter, mas ter um entretenimento contínuo, e não pontual. E como forma de movimentar a juventude, crianças e também trazer os pais dessas crianças pra vim pra escola, ocupar a escola, num primeiro momento foi o foco a escola, mas era pra acontecer na praça, na rua, em qualquer lugar. Pra trazer esses adultos pra questão da geração de renda e ao mesmo tempo informação, Educação (RODRIGO MORALES, informação verbal).

Numa segunda fase (a partir de julho de 2003), houve a junção dos dois grupos (“os de São Paulo” e “os do local”) no Conselho Gestor do Projeto, para tratar e administrar as ações. As discussões e propostas de ação levantadas nas reuniões do conselho eram posteriormente levadas aos bairros, aos demais moradores de cada loteamento pela respectiva liderança, de forma a promover a importância de espaços locais (que futuramente, em alguns casos, resgatou ou mesmo criou associações de moradores). Paralelamente e já se apoiando nos resultados obtidos na fase anterior,

houve a articulação externa do Projeto Cabuçu, em reuniões marcadas com diferentes instituições como universidade, secretarias municipais, o SEBRAE-SP, entre outros, a fim de atestar a existência do Projeto e criar um ambiente institucional externo para futuras parcerias. Segundo Rodrigo Maia, uma das principais características da forma como o grupo se organizava era a ausência de hierarquia, a autonomia e identidade que isso gerava entre as pessoas e suas propostas de ação.

[...] cabeça mandando nunca houve. Houve os facilitadores. Não tem como eu fugir do Rodrigo Machado, do Morales, da Aninha. Eram as pessoas referências, pra mim, sempre foram, e é até hoje. Então, pra mim era assim, os que estimulavam. Facilitadores, ou colocava todo mundo pra se mexer. - É isso, vamos embora! Vamos animar!. Mas nunca teve hierarquia. Acho que até eu ir me apropriando do processo, nosso principal papel é o de estimular. (RODRIGO MAIA, informação verbal).

Para Rodrigo Morales, a organização era realizada

[...] de forma bem autônoma mesmo, tanto de forma tão autônoma, eu não me lembro agora, mas chega uma hora que o poder público e o SEBRAE, enfim, também representa o outro setor se despertam pelo que está acontecendo no Cabuçu, onde uma série de jovens lideranças estão fazendo acontecer várias histórias, de começar um processo de horta, de fazer pintura em muro, enfim, de fazer várias outras coisas, biblioteca comunitária, um monte de coisa [...]. As atividades de final de semana, que aí a prefeitura se mostra, através da Secretaria de Meio Ambiente, se mostra, 'ah, vamos ser parceiro, vamos buscar parceria etc. e tal' e aí através do Marcondes [Secretaria do Meio Ambiente de Guarulhos] a gente é apresentado pro SEBRAE como forma de um processo de desenvolvimento local, tem a metodologia do DLIS, Desenvolvimento Local Integrado Sustentável, onde a gente poderia repassar, é, repassarem pra gente essa metodologia se a gente começasse a sistematizar aquilo que a gente vinha fazendo de forma, enfim, natural, sem necessariamente saber que era um método e sim algo que brotava e surgia das reuniões. (informação verbal).

Quando nas ações de articulação externa o projeto ao SEBRAE-SP (outubro de 2003), seus técnicos observaram que o Projeto Cabuçu desenvolvia processo muito semelhante à estratégia de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável, o DLIS⁴⁵, estruturado pela Agência de Educação para o Desenvolvimento (AED), mesmo sem sequer conhecê-lo. Daí surgiu o repasse da metodologia, que passou a ser adotada com as devidas adaptações à realidade local. Essa experiência foi única em todo o Estado de

⁴⁵ A Agência de Educação para o Desenvolvimento (AED), por conta dos Programas Comunidade Solidária e Comunidade Ativa, desenvolveu, em meados dos anos 1990, uma metodologia de planejamento local objetivando desencadear processos de desenvolvimento em ambientes que podem ser desde uma rua, até um município ou região.

São Paulo, considerando que usualmente o SEBRAE-SP repassava o DLIS a municípios ou parceiros institucionalizados. As etapas da metodologia DLIS foram executadas, mas não de forma sistemática. Elas ocorriam simultaneamente: a sensibilização, a mobilização, o diagnóstico, a agenda de prioridades, a implantação de ações.

Em princípio surgiram verdadeiros “nós difíceis de desatar” nas concepções de como trabalhar o desenvolvimento local tanto para os técnicos do SEBRAE-SP, como para os integrantes do Projeto Cabuçu. Mas, sem dúvida alguma, essa convivência foi extremamente inovadora no que tange ao aprendizado e, portanto, produtiva para ambas as partes. Embora ligeiramente traumática em função das diferentes visões de mundo de membros do Projeto Cabuçu e do SEBRAE-SP, o contato proporcionou o amadurecimento tanto dos integrantes do projeto como também do processo de organização social com vistas à solução de problemas locais.

O projeto passou a reconhecer-se como Projeto Cabuçu de Desenvolvimento Local e também como uma rede, a Rede Cabuçu, composta por relações entre pessoas, instituições, ideias e ações. Daí mais ações foram empenhadas, como a participação de moradoras para elaborar e implantar uma horta orgânica, o resgate histórico-cultural do bairro, proporcionar sessões de ginástica a senhoras moradoras, confecção de manufaturados com material reciclável, criar uma biblioteca comunitária, construir uma associação de moradores, elaborar refeições a partir do aproveitamento integral e nutritivo dos alimentos - método previamente conhecido pelas moradoras -, festas juninas e de comemoração da chegada da primavera para arrecadação de recursos e integração de mais pessoas, entre outras. Todas as ações foram projetadas e escritas pelos próprios moradores com auxílio dos estudantes.

Mais importantes e intencionais foram os desdobramentos destas ações. Como exemplo, pode-se citar a coleta seletiva, realizada nos três loteamentos. Em um deles, a renda gerada serviu para a compra de equipamentos recreativos para a associação de moradores com a intenção de seu presidente em oferecer às crianças e jovens uma alternativa recreativa e que reforçasse o espaço de organização política (Associação de Moradores); em outro, deu origem a uma festa junina, que ampliou os recursos destinados à construção de um “parquinho” para as crianças, em área ociosa do loteamento. Das reuniões para organizar a coleta e a construção do parquinho, foram criados espaços de convivência e de discussão sobre formas de pavimentação em áreas de mananciais. A organização comunitária gerada a partir dos temas geradores definidos

pelos moradores e Projeto Cabuçu reforçou a necessidade de se criar uma associação de moradores, que foi à prefeitura conquistar a infraestrutura necessária ao bairro.

Aos poucos, os moradores envolvidos aparentavam perceber a partir da prática, a relação entre as diferentes ações e, ao final dos anos de 2003 e 2004, ocorreram as edições do Festival do Cabuçu, uma demonstração do projeto aos demais moradores do bairro não envolvidos diretamente, composto de apresentação dos resultados das ações, dos parceiros e dos estudos e pesquisas na região, na forma de um evento com dança, ginástica, exposições, brincadeiras, entre outras formas de chamar a atenção na praça central do bairro e em um ginásio de esportes local.

É importante observar que todas as ações implantadas pelo Projeto Cabuçu tinham a finalidade de criar um contexto no qual todas elas se encontrassem e convergissem debaixo de uma espécie de “guarda-chuva”. Sempre se defendeu que uma ação em si se enfraquece à medida que se estabelece um fim em si mesma. Desta forma, o foco do Projeto, ao contrário das críticas que eram feitas na época, existia e era na gestão e integração entre as ações. Já cada uma das ações tinha o seu próprio foco, correspondente ao contexto de que fazia parte e seus objetivos.

Havia também a organização das ações na seguinte estrutura: (a) o Projeto Cabuçu; (b) as frentes de atuação ou de trabalho e (c) as ações de cada uma das frentes. Assim, as reuniões semanais eram itinerantes nos loteamentos abordados, realizadas nas casas dos próprios moradores e com a finalidade de prestar contas aos interessados e socializar o desenvolvimento, dificuldades e informações diversas sobre cada ação e frente de atuação. Sempre se acreditou que o Projeto Cabuçu deveria estar na cabeça das pessoas e não necessariamente em uma sede ou estrutura física. Até porque não se contava com recurso algum que não dos próprios integrantes do processo.

Entre o início de 2003 e o final de 2004, o Projeto Cabuçu de Desenvolvimento Local relacionou-se de maneira construtiva com diferentes parceiros do município e do próprio bairro. Foram parceiros como Associações locais de Moradores, Igrejas, a Secretaria de Meio Ambiente de Guarulhos, o Programa de Jovens da Reserva da Biosfera do Cinturão Verde da Cidade de São Paulo (PJ) e o Projeto Cabuçu UnG/FAPESP, projeto homônimo destinado a diagnosticar o meio físico da região. A relação de tudo isso com o turismo se inicia já em 2003 quando, a partir de experiências direcionadas pelo grupo de pós-graduandos (entre os quais o autor deste trabalho) em Planejamento Turístico do SENAC-SP e numa parceria do Projeto Cabuçu com o Programa de Jovens (Oficina de Turismo Sustentável), são levados ao Cabuçu

estudantes e professores de cursos da Universidade Guarulhos, Faculdade IDEPE/Torricelli e escolas de ensino médio de São Paulo. O objetivo destes pesquisadores era criar um método de planejamento turístico participativo (ARENA, *et al.*, 2004), tendo como método de investigação a pesquisa-ação.

Nestas experiências, alunos da Oficina do PJ supramencionada, orientados por integrantes do Projeto Cabuçu (na condição também de pesquisadores da pós-graduação em Planejamento), elaboravam roteiros com visita a trilhas no entorno do Parque Estadual da Cantareira e a pontos históricos do bairro (como a Capela Bom Jesus da Cabeça e a barragem da Represa do Cabuçu, ambas tombadas pelo Patrimônio Histórico Municipal). As refeições eram preparadas por moradoras organizadas com o auxílio do Projeto Cabuçu, que por sua vez compravam parte da produção da horta das outras moradoras. Ao final da visita, os estudantes e professores recebiam manufaturados preparados por outros moradores, que adquiriam a matéria-prima com o pessoal que fazia a coleta seletiva. A intenção era de criar situações experimentais de arranjo produtivo entre os núcleos que produziam sob o “guarda-chuva” da visitação turística de estudantes, professores e pesquisadores que, mais adiante, direcionariam suas discussões e capacidade de pesquisa àqueles problemas identificados em tais experiências. Portanto, por um lado se observa uma formação acadêmica com a pesquisa como recurso pedagógico, pautada pela realidade vivida com os moradores do bairro. De outro, uma formação direcionada à autonomia em termos de organização e geração de trabalho e renda, além do deslocamento da percepção sobre o lugar onde se vive (e não no qual somente se dorme⁴⁶).

Daquela integração inicial em torno de ações articuladas e constituintes das três frentes de atuação do Projeto Cabuçu, foram sendo agregadas mais pessoas, moradores do bairro, estudantes e lideranças comunitárias, naquilo tido como processo de integração e organização política com vistas a criar um ambiente participativo e auto-organizado. Mais importantes do que as ações iniciais eram os desdobramentos da convergência de pessoas e de ideias. Foram surgindo ao longo do tempo e a reboque das ações iniciais, desde a criação e o restabelecimento de associações de moradores dos loteamentos, até a pavimentação em regime de mutirão, passando pela ampliação da

⁴⁶ O bairro Cabuçu sempre foi considerado como “dormitório” pela municipalidade e agências de desenvolvimento, por conta de suas características de baixa capacidade de geração de trabalho, obrigando seus moradores a se deslocarem a áreas centrais, em busca de emprego.

biblioteca comunitária iniciada em 2004 para transformar-se em um ponto de cultura do bairro com recursos do Ministério da Cultura.

E aí então começa, nessa fase que eu já recordo, talvez 2004, começa com mais força essa questão do turismo. Então, aí o olhar e o novo *start* pro Projeto Cabuçu começa a organização das frentes de trabalho, aí de forma mais clara até pros próprios moradores. A organização dessas frentes de trabalho e qualquer outra frente de trabalho é pra suprir ou pra se organizar pros serviços turísticos que poderiam surgir com a organização dessa atividade lá na região. Então aí as mulheres da alimentação já começam a pensar e elaborar produtos de alimentação pra receber esses visitantes; a questão da cultura e do lazer, organizar atividade, é pra atender não só as atividades que eles faziam pra comunidade de forma natural, talvez, mas pra esses visitantes que poderiam vim, mas assim, o que sempre ficou claro pra gente é que o visitante, a organização de todos esses serviços não seriam pro visitante, o visitante aproveitaria a onda que tava sendo criada pra própria comunidade e esses visitantes entrariam no processo. Mas aí começou sim, nessa época, 2004, a olhar o turismo como a grande possibilidade, ou uma das possibilidades, na verdade, mas não focar só no turismo. A organização local comunitária atender o turismo, mas atender principalmente, com o turismo ou sem o turismo, atender também [à própria comunidade]. (RODRIGO MORALES, informação verbal).

O ano de 2005 é marcado pela construção da institucionalização do Projeto Cabuçu que, cedendo à necessidade de tornar-se uma organização não governamental (ONG), observava seu amadurecimento como ONG ser um conflito desde sua fundação: era resultante de um processo autônomo, auto-organizado e sem liderança ou hierarquia e, à medida que se tornava uma organização, com estatuto e uma série de regramentos, submetia-se a uma contradição em nome de interlocuções e parcerias com outras instituições de Guarulhos e de São Paulo. A contradição pode ser observada nos depoimentos a seguir. Segundo Rodrigo Morales,

[...] o fato de não ser constituído uma pessoa jurídica, eu acho que ajudou muito na época do Projeto Cabuçu porque as decisões eram todas em conjunto, as execuções também e o fato de serem todos donos do processo, então todos se sentiam parte e responsáveis por dar certo ou por dar errado. O que também deu errado algumas coisas, o que também deu certo várias coisas, mas pelo menos todos se sentiam muito mais parte integrante do que talvez quando surge a ONG que aí você tem o presidente, você tem o coordenador e que aí a responsabilidade passa a ser dele numa figura um pouco paternalista, de a responsabilidade é dele já que eu não sou o presidente ou eu não sou o coordenador dessa entidade, entendeu? (informação verbal).

Aqueles que se identificavam com o Projeto Cabuçu desde seu início não permaneceram, dando espaço para adentrarem outros atores, que não haviam participado e se formado no processo anterior que deu origem à ONG. Weber Lourenço

compreende a transformação do movimento em ONG não somente negativo por conta da mudança de pessoas, mas também em razão da criação de estrutura de poder.

Eu acho que o efeito, pelo menos do meu ponto de vista, foi o efeito que acabou desagregando. Tirou essa coisa que era, assim, a pessoa pela sua iniciativa ia lá e fazia, não precisa ninguém, não tinha uma ordem. Ah! Primeiro tem que ter o CNPJ pra fazer isso. Não tinha esse lance, a gente ia lá e fazia. Era prático. E com a institucionalização ficou um pouco travado. As pessoas sentiam, acho que muita gente, assim, não da minha parte, mas eu sentia que muita gente tinha medo desse processo, por exemplo: - ‘Ah, agora é CNPJ, tem que por o CNPJ!’ Que isso era coisa de burocracia e responsabilidade deixava as pessoas meio assim. Sem saber o que fazer, ou até com medo de fazer alguma coisa (informação verbal).

A nova configuração e constituição de estrutura organizacional “inorgânica”, artificial, pouco identificada com o processo que lhe deu origem, gera uma espécie de desconforto em alguns participantes, de forma que esses ficam sem saber como atuar diante da institucionalização de um movimento comunitário. Essa falta de identificação com a maneira de organização aceita pelos interlocutores institucionais (prefeitura, empresariado, agências de desenvolvimento, universidades etc.) promove o distanciamento daqueles que se formaram no processo informal e não formal, indicando que tal formação, antes de limitar a compreensão dos envolvidos em relação a outras formas de se organizar, geraram condições de negá-las e até mesmo rejeita-las.

Eu não sabia como eu agia, assim [...] Será que eu tenho que pedir pra ONG, ou será que eu posso fazer independente, depois mostrar pra ONG. Porque eu já vinha dum processo que a gente tinha autonomia, ia lá e fazia, de repente, tinha uma ONG, tinha um diretor, tinha cargos com responsabilidades e eu não me identificava com algumas responsabilidades da ONG, mas eu sentia que eu queria fazer outra coisa. Que eu faria aquilo sem ter aquela coisa de responsabilidade, mas estar fazendo por prazer, por estar fazendo a coisa certa. Então essa coisa de responsabilidade, acho que é o pior [...]. ‘Ah! Você vai ser o presidente, você vai ser o primeiro secretário [...]’. E o quê que ele faz? De repente a função do primeiro secretário não tem nada a ver com o que eu gostava de fazer no Cabucu (WEBER LOURENÇO, informação verbal).

Uma das principais características do processo, que se referia à articulação razoavelmente “dosada” entre a práxis estabelecida no coletivo e sua compreensão com base em leituras e discussões mais abstratas, gerando um confronto necessário a uma formação crítica e autônoma, se perde ou ao menos é enfraquecida, à medida que a organização institucionalizada gasta boa parte de seu tempo e recursos com sua própria manutenção.

Uma coisa que [...] tem um momento que, assim, a gente está fazendo várias coisas, de repente vem a ONG. A gente pára de fazer e vem muita teoria de como fazer. Faça assim, não faça assim, sabe, vem muitas regras [...]. E aí se você já vem fazendo aquilo de um jeito e de repente alguém mostra outras formas de fazer, que de repente não é aquela que você quer usar. Acho que muito dos cursos do SEBRAE acrescentou muita coisa importante, assim, no aspecto comportamental. Não sei o quê, mas acho que deixou um pouco com medo de de repente a forma do SEBRAE ser a certa e a sua ser errada. (WEBER LOURENÇO, informação verbal).

A tomada de decisão sobre a institucionalização do movimento se deu de maneira processual, não houve necessariamente um momento com deliberação por voto. Não era assim que se apresentava o processo de organização política, ao menos entre os integrantes do Projeto Cabuçu. Talvez por isso, e por respeito a propostas vindas de moradores dedicados ao projeto (lideranças comunitárias que articulavam sua comunidade com interlocutores institucionais) a ideia de se criar uma ONG não foi rejeitada. Ao contrário, aqueles atores formados pelo processo compreendiam que aquela realidade era dinâmica, sugerindo que a criação de uma organização era algo demandado pelo próprio processo. Trata-se de mais uma contradição: ao passo que se nega uma forma de organização da sociedade que prima pelo mérito, pela hierarquia, pela concentração de poder político e pela valorização do conhecimento tido como absoluto, necessita, para não se isolar, articular-se com outros atores em nível municipal e regional. Daí o enfrentamento da demanda por criar os mecanismos para tal, mesmo que esses sejam, por vezes, reprodutores do modelo de organização social inicialmente negado. Outro integrante do Projeto Cabuçu e também morador do bairro, quando questionado sobre o porquê de institucionalizar o movimento, responde que:

Eu não sei. Eu não sei. Eu estou falando a verdade. Eu hoje, eu sou gestor, mas assim, na época começou um movimento porque sentia uma necessidade de [...] ‘ah, a gente precisa captar. Ah! A gente está crescendo enquanto grupo, tem que captar recursos [...]’. Um grupo não é bem visto, porque tem essa linguagem. Um grupo não é bem visto, uma, com uma ONG a gente pode captar recursos, pode atingir outros níveis que um grupo não [consegue]. Um grupo é grupo.

Imposição do mundo. ‘Vocês estão crescendo, vocês não podem continuar sendo projeto. Projeto é projeto. Vocês têm que crescer. Vocês vão virar empresa, vocês vão virar ONG, fundação... O que vocês querem?’ Então eu acho que a linguagem que tava mais próxima desse grupo, dessa história no momento era uma Organização Não Governamental. Por isso que foi criado aí, do meu ponto de vista.

A ONG quer fazer, mas ela quer aparecer, entendeu? Ele quer fazer, e talvez tem muita dificuldade de ter a ideia, e de não conseguir fazer. Isso na ONG é uma dificuldade grande. (RODRIGO MAIA, informação verbal).

Torna-se nítida certa pressão o sentido de tornar uma organização no lugar de simples grupo. Observa-se que a ideia de grupo promotor de um movimento não era compreendida pelas instituições locais a ponto de se ter parcerias e outras formas mais efetivas de articulação.

Não eram somente estudantes e moradores diretamente envolvidos com os trabalhos e ações locais que faziam parte do processo. José Ferreira Júnior⁴⁷ apresenta um olhar diferenciado em relação ao Projeto Cabuçu.

A princípio todo esse processo eu tinha esse olhar mesmo acadêmico, eu tava trazendo aqueles conceitos que você estuda na faculdade, olhar do espaço, das relações, do ordenamento territorial, então assim, esse olhar que você aprende, você está num final de curso. E o meu trabalho lá em Minas também, essa questão da ordenação espacial relacionava modo de vida, relacionava a economia, e a economia não é economia inserida já num processo do capital, ela é sim uma economia que pode se dizer endógena, que ela surge de dentro e ela é sustentada de dentro. Depois tem as suas relações com o externo, mas é algo muito particular.

De uma leitura diferenciada, mas ainda dedicada às aparências, muitas delas físicas e interpretadas sob o olhar construído na academia, observa-se uma espécie de aprofundamento na reflexão produzida pelo entrevistado a partir do contato com aquela realidade não somente física e aparente, mas também constituída de grupos organizados interagindo entre si e com o meio. Um desses grupos se propunha a considerar os conflitos de ordem econômica, social, cultural, ambiental e política, ali identificados, para então não escamoteá-los, mas tomá-los como ponto de partida para a apreensão e interpretação da realidade. Em síntese, não negar a existência do conflito, mas sim reconhecê-lo e identificar suas causas.

O interessante ali no Cabuçu é que você tinha primeiro a questão da ordenação territorial. Você tinha uma região ocupada, onde você tinha uma região de, chamam até de tensão ali, que é uma região de contato, que é a comunidade e do lado um Parque Estadual, uma Unidade de Conservação [...]. Então aí você já tinha um conflito no primeiro contato eu achei muito interessante, no meu ponto de vista de estudante e tudo mais, essa questão do conflito. E ao mesmo tempo você utilizar todo esse ambiente, essa morfologia a favor e não contra, tentar mudar esse conflito e fazer uma simbiose entre as duas partes, tanto pra questão da conservação e da questão da melhoria no modo de vida daquela população. A princípio você olha ali o

⁴⁷ José Ferreira Júnior, à época de seu contato e acompanhamento do Projeto Cabuçu era estudante de Geografia. Desenvolvia seu Trabalho final de curso sobre a comunidade rural interna ao Parque Grande Sertão Veredas, em Minas Gerais. Mais adiante se torna professor do ensino médio e fundamental da rede particular, também foi professor da rede pública de ensino. Atualmente trabalha com consultoria ambiental.

Cabuçu como uma região da franja lá de Guarulhos, expansão urbana, mas fica naquele meio termo, que ainda tem o ar rural, mas a tem a pressão urbana que já está chegando, aí você vai ter os interesses, os interesses de cada comunidade local, aí você vai ver a luta da população pela melhoria na qualidade de vida ali, na infraestrutura urbana, econômica, social (JOSÉ FERREIRA JÚNIOR, informação verbal).

O olhar de geógrafo se apresenta tanto na leitura mais apurada do que estava em contato, como também pelo interesse demonstrado pelo trabalho desenvolvido naquela periferia da Região Metropolitana de São Paulo. Segundo o entrevistado, o lugar se caracteriza como um

[...] bairro que está assim na morfologia, no relevo, ele está espremido, e adensado. Então ele já dá uma característica urbana, mas ao mesmo tempo tem as suas características rurais e necessita, a população clama por melhorias e essas melhorias significam o asfalto e essa área ser totalmente tomada pela mancha urbana. Mas, ao mesmo tempo, você vê a formação de núcleos de moradores, onde eles vão estar tentando desenvolver algo interessante que é essa questão mesmo de tentar tirar das potencialidades ali daquela região uma maneira, um modo de subsistência ou de desenvolvimento econômico mesmo pra melhoria da vida. E não só esperar o poder público, intervir pra trazer as melhorias [...]. E também de tentar melhorar a qualidade de vida. Não só esperar que o Estado intervenha. Isso é interessante até pela formação mesmo de cada um, da população mesmo, formação política. Porque você vai, assim, no caso, pros moradores até então, num processo esclarecedor (JOSÉ FERREIRA JÚNIOR, informação verbal).

Ou seja, o trecho anterior do depoimento de um dos envolvidos indica que uma característica presente naquele processo se direcionava não somente a organizar politicamente para reivindicar direitos e buscar melhoras na qualidade ambiental e de vida. O elemento que reforça o aspecto formativo do processo se refere à organização também para inserir a reflexão, a discussão, a análise e o intercâmbio de olhares e leituras, inserindo os envolvidos numa dinâmica de apreensão, interpretação, análise e debate sobre aquilo que se concebia como realidade.

Discutir todo esse processo que é longo, e demorado e tudo mais ela, assim, não cai assim como uma solução prática e a gente nem pode contestar aquilo que, a necessidade que bate na sua porta. Mas nas reuniões que eu frequentei eu acredito que eu consegui ver na, assim, nas pessoas que participavam das reuniões, essa discussão, essa discussão atrás das condicionantes, dessas soluções [...] é, a causa disso (JOSÉ FERREIRA JÚNIOR, informação verbal).

Entre idas e vindas nas discussões sobre a identidade e finalidade da ONG nos anos de 2006 e 2007, a ideia de o turismo dar um sentido para diferentes ações começou

a perder força entre os próprios integrantes da ONG, uma vez que, no processo de integração de moradores e lideranças comunitárias, houve uma espécie de substituição de integrantes. Era preciso maior proximidade, novamente, com o curso superior de turismo, que poderia direcionar suas ações de ensino, pesquisa e extensão como recursos pedagógicos tanto para formar alunos e professores, mas também resgatar e subsidiar a ideia original, de 2002 (desenvolver uma atividade econômica de forma solidária e participativa, envolvendo tanto moradores como estudantes e professores no processo de construção de conhecimentos e planejamento).

Sobre o processo descrito da perspectiva da formação

Do ponto de vista da formação, o processo desencadeado por estudantes, donas de casa e lideranças comunitárias desempenhou papel importante. Weber Lourenço afirma que a influência do processo no qual se envolveu foi grande em sua formação. Segundo o entrevistado,

Assim, eu gosto de pensar sobre o direito da utopia nesse sentido. Porque quando eu comecei no projeto, eu nem sabia o que era utopia. Mas, tipo, eu sabia que tinha um sonho de mudar uma realidade, que era a que eu vivia. Essas coisas, assim, é [...] eu continuei com isso, até hoje, assim, eu tenho esse lance e foi lá no Projeto Cabuçu, no nosso grupo, que isso começou em mim. ‘Pô! Será que eu posso ser um sujeito sociohistórico?’ Eu posso mudar a realidade. Tipo, isso não é ensinado em lugar nenhum, então, quando eu começo a ver que eu posso, não por vaidade de mudar, mas pra construir uma coisa que eu acho seria melhor pra todo mundo. Não pra falar: - ‘Fui eu que mudei!’ Assim, mas tipo, pra sentir: - ‘Caramba! Eu fui atuante’, e [...] só conhecia uma cor. Aí começo a ver que pode existir milhares de cores e o meu melhor pode estar ali também. E as pessoas podem construir o que for melhor pra elas, isso que é legal [...] e aí, isso é o que vai dar base pra mim em várias discussões. Aí vai pra faculdade e começa a ter acesso a teorias, por exemplo, Marxismo. Ter acesso à leitura social, dos sociólogos, o Max Weber [...] todos esses caras.

O trecho seguinte do depoimento de Weber Lourenço, que no início do projeto era estudante de ensino médio – atualmente é professor de Geografia da rede estadual em Guarulhos - e buscava motivos para cursar o ensino superior, apresenta um tipo de articulação entre aquilo que se vive e aquilo com o que nos deparamos em uma universidade que, como se observou no capítulo que tratou de expor a pesquisa como um recurso educativo fundamental, raras vezes observamos, ao menos de maneira registrada e sistematizada.

Eu toda hora ficava num diálogo. – ‘Ah! Marx escreveu isso, lá no Cabuçu aconteceu aquilo’ [...]. Tipo, eu ficava fazendo um processo que pra mim foi formação. Tipo, num dá pra explicar, assim, que eu estou vivendo ele ainda. Estou dentro desse processo, então não dá pra mim recortar ele, mas eu sei que é assim. O que eu vivi no Cabuçu em termos de possibilidade política, social. Interferiu na minha formação até hoje. Nos debates que eu faço parte, a minha opinião todo mundo conhece. Como é que ela é humana e, tipo, eu não perdi a crença no ser humano, assim...todo mundo quer falar: - ‘Ah, mas ele é assim’ mas não, calma aí. Tem todo um contexto por trás. Então, assim, a minha leitura de mundo agora é complexa. Tipo, no sentido de poder explicar o que é o mundo pra mim, assim... (WEBER LOURENÇO, informação verbal).

Seu depoimento nesse trecho citado sugere que, mesmo não havendo intenção inicial de criar situações formativas, nem muito menos a experimentação de algum método que facilitasse tais circunstâncias educativas, a contraposição entre a percepção da realidade concreta e a abstração teórica que conduz à possibilidade de compreensão crítica tanto da realidade como da própria teoria, estava presente. Rodrigo Morales, um dos estudantes universitários envolvidos comenta que:

Pessoalmente falando até por amadurecimento, é época de faculdade, com vontade de fazer uma série de coisas e aprendendo um monte de coisa, enfim, um processo totalmente novo pra mim, eu acho que o Projeto Cabuçu de 2002 a 2005 foi uma forma de poder, e eu me incluo nessa. Se organizar com a comunidade, se empoderar, e criar as bases pra um desenvolvimento local, onde não necessariamente ainda o turismo estava tão claro pra todo mundo, eu acho que o turismo enquanto o vetor do desenvolvimento ele era um desdobramento da atividade, mas o que eu vejo, o Projeto Cabuçu foi a forma organizativa dele de forma muito mais autônoma e de forma muito mais horizontal, talvez por se tratar de um processo não necessariamente hierárquico, de constituição jurídica de cargos e tal, então a formação e o processo formativo era igual pra todo mundo. (informação verbal).

O entrevistado indica que não se tratava simplesmente de uma intervenção no bairro, direcionada a seus moradores, planejada externamente e que partia do pressuposto de que aqueles proponentes das ações (os estudantes e formados na universidade) tinham segurança sobre aquilo que propunham. Ao contrário, aparentemente o que se identifica é a busca por esclarecimento e o lançamento no desconhecido com a incerteza necessária para se integrar, de maneira horizontal em se tratando de organização, com outros atores sociais portadores de aflições, questionamentos, intuições e aspirações semelhantes. Quando questionado sobre a possibilidade de se compreender o Projeto Cabuçu como um processo formativo, Rodrigo Morales responde:

[...] com certeza. Porque eu falo por experiência própria, na verdade. Saindo de faculdade, entrando numa história de comunidade, onde pra mim, enquanto formação de berço, não era tão realidade, venho de uma outra história, mas ao mesmo tempo indo pra uma região, construindo um processo e enxergando que aquilo, enquanto profissional que hoje sou, é uma tremenda bagagem, um tremendo gabarito, um tremendo lugar onde acertei, onde errei, é, onde contribui pra caramba, e é um processo formativo justamente por conta disso, porque o Projeto Cabuçu todos tinham a oportunidade e o direito de opinar e de executar ao mesmo tempo, ao invés de, somente aquelas famosas frases de final de reunião, deliberado pra fulano de tal e fulano de tal, não que não era deliberado, era deliberado, mas a deliberação no Projeto Cabuçu parece que era muito mais internalizada, então a coisa rolava muito mais porque as pessoas tinham muito mais gás e internalizava como sendo parte importante no processo, e não: 'ah, porque eu não sou o fulano de tal, ou não sou o presidente, ou não sou o coordenador, é, eu não me sinto parte responsável pelo Projeto' (informação verbal).

O que caracteriza, para o entrevistado, o processo como formativo é o confronto entre sistemas de valores (no caso, aquele provido pela família e aqueles com os quais se deparava) e pelo conflito latente expressado na própria paisagem e pelo espaço. Embora no trecho a seguir demonstre que a questão da Educação se atrelava a uma frente de trabalho do Projeto Cabuçu, evidencia-se, também, o envolvimento horizontal com outras pessoas com experiências de vida distintas que, a partir do encontro, da organização e da discussão sobre a problemática local e possibilidades de compreensão e intervenção, iniciavam um compartilhamento de experiências coletivas.

No Projeto Cabuçu eu acho que o processo formativo houve, tanto que a gente criou também a frente de informação e Educação, como forma também de criar espaço de informação, de formação, é de Educação e pra nós que tocamos o Projeto junto com todo mundo, a liderança comunitária, tal, foi totalmente formativo porque eu acho que aprendemos e erramos muito e ao mesmo tempo a gente pode, enfim, avaliar e conseguir movimentar uma série de coisas que movimentamos naquela época (RODRIGO MORALES, informação verbal).

Com a criação de uma frente de trabalho dedicada à informação e Educação acreditava-se que, se houve um sentido educativo em tudo aquilo que se promovia coletivamente, aconteceria em um espaço predeterminado. À medida que o grupo amadurecia junto com suas ações comunitárias, percebia-se que a formação era proporcionada pelo conjunto, seja de pessoas, seja de situações. Já com relação a que tipo de formação o processo proporcionou, a resposta foi:

[...] eu acho que desde o trabalho em grupo, trabalho em equipe, pensar as relações sociedade/ser humano/sociedade, as relações capital, então a relações de homem/natureza, a relação de bem público, bem privado, a

relação de direitos, de cidadania. Tantas essas coisas que hoje em dia sempre todo mundo fala, mas é a questão de anarquista ou não anarquista, os conceitos de estrutura. Eu acho que o Projeto Cabuçu, principalmente naquela primeira fase, eu acho que, pra todos eu acho que ele foi muito formativo nesse sentido de na vivência prática nossa poder entender um pouco qual que é a relação do Estado com a sociedade, qual que é a relação do indivíduo com a sociedade, qual que é a relação econômica que se estabelece, qual que é a relação de cidade que se estabelece. Porque a história do meio lá do Cabuçu, por que Cabuçu, E aí quando a gente começa a discutir turismo muito mais forte, e aí entra mais recentemente a questão de APA [Área de Proteção Ambiental⁴⁸], de expansão urbana, de Reserva da Biosfera enquanto território, então porque que eu acho que essa história do Projeto Cabuçu, ele contribui muito em reforçar essas questões de relação de sociedade e cidade, cidade, planejamento de cidade, por que existe aquela periferia e por que é periferia, que é expansão urbana. Então acho que o Projeto Cabuçu nesses vários alinhamentos ele contribuiu pra formação de todo mundo que participou (RODRIGO MORALES, informação verbal).

A complexidade do contexto com o qual se relacionaram os envolvidos com a dimensão não formal do processo educativo em tela fez emergir diferentes aspectos da realidade, articulando diferentes áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar, ou seja, demandando, nas reflexões e discussões, elementos identificados com questões ambientais, sociais, culturais, econômicas e políticas. No caso, a tensa relação entre uma unidade de conservação de proteção integral (intangível em termos legais) com seu entorno caracterizado por uma densa ocupação humana irregular do ponto de vista da legislação e inadequada de uma perspectiva ambiental, tornou-se um rico tema gerador para um processo educativo, proporcionando reflexões, debates e intervenções conscientes com base no conhecimento que se construía a partir das contradições e de maneira coletiva. Essa constatação fica evidente no trecho a seguir.

A relação que uma Unidade de Conservação como uma área intocada, que não pode mexer, a Educação Ambiental é voltada pro lado de fora, é pro lado de dentro da Unidade, a comunidade então só participava, do Projeto Cabuçu e eu num estou falando que somente é mérito do Projeto Cabuçu, mas o Projeto Cabuçu ele surge principalmente pra contrapor essa ideia de que a Educação Ambiental ela não é somente dentro da Unidade de Conservação, a Unidade de Conservação se abre, e tem que abrir as portas pra Educação Ambiental também acontecer na casa das pessoas e a Unidade de Conservação por ser o principal, enfim, o principal agente ali naquele território, por ser uma grande Unidade de Conservação, o foco das políticas públicas se voltar por conta da Unidade de Conservação, ela também teria que ter o papel de mostrar que a Educação Ambiental crítica, aquilo que a gente sempre discutiu que a Educação Ambiental não é somente abraçar árvore e a Educação Ambiental crítica que revê os modelos de produção, que

⁴⁸ Áreas de Proteção Ambiental também constituem uma categoria de unidade de conservação e é a que se encontra em processo de implantação no entorno imediato ao Parque Estadual da Cantareira (de proteção integral) em sua porção no município de Guarulhos. A diferença fundamental entre APA e Parque Estadual se refere à possibilidade de habitação e atividades produtivas no primeiro caso.

revê, enfim, a forma de organização. Ela deveria acontecer também na casa das pessoas e não só dentro da Unidade de Conservação abraçando árvore e sendo puramente verde, entendeu? (RODRIGO MORALES, informação verbal).

Mais adiante na entrevista, Rodrigo Morales expõe o que talvez demonstre com mais efetividade o impacto que a experiência de se envolver com um processo de organização política entre estudantes e moradores na direção de promover a reflexão e a ação no bairro teve em sua formação. Afirma o entrevistado que

[...] por viver uma realidade em casa um pouco diferente daquilo que eu tava construindo e vivendo no Cabuçu. E surgiu um hiato, umas confusões na cabeça, porque sei lá, em casa, com um círculo de pessoas que pensa de alguma forma e aí você tá num processo que era o Projeto Cabuçu na época de 2002, 2003, vive questionando, vive botando o dedo na ferida, e que entende realmente que o processo formativo não é somente a lousa, sentar na carteira pra ter a lousa ali e estudar, e que sim é o papo lá com a dona Geza e ela te dando um banho de conceitos teóricos, sobre vida, sobre relações humanas, sobre relações econômicas, sentado na laje dela comendo biscoito de polvilho, e aí você volta pra faculdade, que eu ainda estudava na faculdade na época, e vê que no meu caso lá, a universidade tava me formando pra um turismo que eu não acreditava e que nada usava daquilo, ou que muito pouco usava naquilo que eu tava construindo e querendo construir no Cabuçu, aí vai pra casa vê que os conceitos que as pessoas que me rodeavam em casa, na minha, dos meus entes, vamos dizer assim, tinha conceitos que incriminava e reforçava tudo aquilo, contrario daquilo que a gente tava construindo no Cabuçu [...]

Observa-se uma característica formativa referente ao confronto entre a visão de mundo na qual se formou o entrevistado, em se tratando de família, e aquela com a qual se deparava ao envolver-se com uma realidade diversa daquela em que vivia. Tal confronto apresenta-se, no depoimento, como importante para gerar o questionamento necessário para a busca por respostas. Os questionamentos apresentam-se tanto em relação à Educação informal presente na família e meio social mais próximo, como também quanto ao conhecimento apreendido na instituição de ensino superior na qual o entrevistado estava se formando. Observa-se, entretanto, a abertura ao processo de estranhamento da realidade conhecida, de forma que o envolvimento em um processo de organização comunitária serviu de situação para a crítica e busca por outras maneiras de ler o mundo. Prossegue o entrevistado em seu depoimento sobre o Projeto Cabuçu como um processo formativo:

Surgiram hiatos na minha cabeça, mas ao mesmo tempo acreditando que o Projeto Cabuçu e todo o processo formativo que tava vivendo era um lance que realmente, é [...] um lance de ideologia eu acreditava, e eu acho que até hoje o fato de não estar lá hoje não é porque deixou de perder essa ideologia, mas é que a gente vai amadurecendo, vai indo pra outras histórias, mas eu acho que esse processo formativo de 2002 principalmente no começo até 2005 provou pra mim mesmo que a formação ela não se dá basicamente numa cartilha, numa estrutura de apostila e vamos sentar lá como acontecia na faculdade. Eu posso dizer até talvez com certeza que eu aprendi muito mais, muito mais todo esse processo do Cabuçu do que os quatro, cinco anos que eu fiquei na faculdade [...] na faculdade eu tava sendo formado pra ser empreendedor de turismo, no foco que a universidade tinha e ao mesmo tempo lá no Cabuçu eu tava sendo formado a cada dia pra entender a complexidade das relações que se davam na sociedade, na economia, em tudo, e podendo pegar aquilo que era bom na universidade e aplicar ali na faculdade, e esse conhecimento que a faculdade também gera que é bacana poder reverter pra aquele trabalho que a gente tava fazendo. [...] E a grande história do Projeto Cabuçu foi justamente essa, de todos tiveram a oportunidade nessa troca, e de formar uns aos outros. (RODRIGO MORALES, informação verbal).

Nesse trecho o antagonismo entre as perspectivas profissionais proporcionadas em uníssono pelas IES, sobretudo mercantis e mais especificamente nos cursos com vistas à formação de capacidade de trabalho (como o caso do curso de Turismo), e outras construídas a partir do envolvimento político do estudante e “estranhamento” daquilo que intuitivamente já tendia a negar, torna-se evidente. Esse confronto se pronuncia na contraposição de métodos e recursos, como também no sentido da formação e construção de conhecimento: de um lado observa-se a Educação formal, via IES particular, voltada a tornar os estudantes empreendedores num sistema econômico que não gera empregos, mas precisa se ampliar, tendo como recurso conhecimentos tomados como absolutos e a *transmissão* de informações como método; de outro lado, a negação do viés anterior, a atuação política e o sentido público e social do conhecimento dinamicamente constituído a partir da apreensão crítica da realidade. Em relação aos meios a partir dos quais a formação se consolidava de forma mais consciente, Weber Lourenço afirma que:

A gente estava mais consciente, porque a gente fazia: - ‘Ah! Num estou assim entendendo o que eu estou fazendo, eu sei que é bom. Mas eu não estou entendendo’. Depois que a gente começa a apropriar mesmo do efeito, da causa, sabe?

A gente num partia duma, assim, eu acho que num dá pra falar. Primeiro a gente via uma teoria e depois ia pra prática. Acho que o negócio ia acontecendo, uma teoria que fala assim, mas aqui está acontecendo de outro jeito. Então ficava nesse diálogo mesmo, da teoria [com a prática]. (informação verbal).

Rodrigo Maia tem o depoimento que sugere maior influência do processo denominado Projeto Cabuçu em sua formação. Do envolvimento com o processo auto-organizado – que nesta dissertação assume sua característica talvez mais forte: de formação – Rodrigo Maia foi um dos moradores que não se integrou à formação superior. Chegou a passar no vestibular, mas depois do primeiro semestre desistiu. Casou-se com outra integrante do projeto e, por razões financeiras, desistiu para que ela terminasse o curso de Biologia. Afirma que sua formação não se deve a algum personagem, mas àquilo com que conviveu.

Foi todo o processo. Processo, convivência com as pessoas, o dia-a-dia; todas as relações estabelecidas. Acho que toda essa vivência principalmente foi me formando um cidadão mais consciente. De várias coisas, politicamente também. Foi ampliando meu leque.

Primeiro que eu num diria que eu era um incompetente, mas não tinha informação nenhuma. Sobre meio ambiente, sobre o mundo. Informação de mundo, informação de turismo. Relação entre as pessoas. Eu não sabia respeitar o processo das pessoas. Então o Projeto Cabuçu me ensinou muito isso. A respeitar o processo de cada um, a entender essa questão processo. Cada um tem o seu; e inclusive respeitar o meu processo. [era] educativo a partir momento que ele está acontecendo, você vai se autoeducando. Eu vejo assim. As ações dele vai te estimulando a ter novas percepções, a ter novas visões (RODRIGO MAIA, informação verbal).

O referido processo, como já identificado, era construído e conduzido continuamente pelos próprios envolvidos, a partir das relações dinâmicas entre si e com outros atores, grupos e instituições tanto locais como municipais. Ao passo que estabelecia relações com outros integrantes do mesmo processo e com seu contexto – político, cultural, social, econômico, ambiental – o trecho do depoimento citado sugere o diálogo formativo também de si com o meio. Rodrigo Maia ainda afirma que aprendeu

[...] a ver o mundo de outra forma. Aprendi a ver quem manipula e quem num manipula, como que eu tenho que agir diante dessas pessoas, qual a postura que eu tenho que tomar diante de certas coisas que acontecem no mundo. Então, até a postura que eu devo que tomar com as pessoas que estão no próprio grupo.

Consigo ter ideias. Se eu não jogo pro papel, mas eu tenho ideia e eu consigo articular uma pessoa pra estar comigo, pra gente por essa ideia no papel, pra fazer acontecer [...] (RODRIGO MAIA, informação verbal).

Evidencia-se, a partir desse trecho do depoimento, a percepção de que as pessoas com as quais se relacionou foram de extrema importância. Contudo, é possível observar

a identificação do diálogo contextualizado pelo processo e pelo lugar como situação que promoveu a formação do entrevistado, como fundamentais. No trecho a seguir são expostas algumas características relevantes, como a troca, no sentido de comunicação e diálogo com o reconhecimento de sua participação ativa, e à exposição dos envolvidos a situações de aprendizagem coletiva, sem haver qualquer condução profissional ou pedagógica, nem mesmo espaço físico predeterminado.

Era uma troca de saberes. Cada um tinha um pouco pra ensinar e conforme cada um ia aprendendo, ia somando e ia proporcionando também um novo conhecimento, então a troca de saberes ‘desaflorava’ a todo tempo. Então [...] essa troca, eu acredito que eu fiz parte também da troca de saberes. Em termos de informação eu posso dizer que eu passei a ver questões econômicas que na escola eu nunca ia pensar nisso, a questão de globalização que eu vim aprender no Projeto Cabucu (RODRIGO MAIA, informação verbal).

O mesmo entrevistado, em outro trecho de seu depoimento indica outras características do aprendizado que protagonizou, principalmente em termos de atribuição de significado próprio àquilo que se referia à sua realidade. Mesmo assim, sem elementos que correspondessem ao uma Educação formal, uma vez que ocorria sem haver “aulas”.

Sem ter aula. Sala de aula pra mim nunca tive. História do Brasil, assim pra mim, o Projeto Cabucu me levou a refletir sobre como o que aconteceu pra eu estar ali hoje, historicamente falando. Pela dinâmica, por cada pessoa que surgia e deixava sua contribuição. Essa troca cabe a cada um absorver. Uns absorvem mais, outros absorvem menos. Eu procurei absorver o máximo. (RODRIGO MAIA, informação verbal).

Contribuíam a esse processo informal de Educação algumas características próprias do envolvimento entre espaços formais e informais de Educação. José Ferreira Júnior expõe algumas observações em seu depoimento.

Os jovens, a galera mais nova, era interessante porque à medida que você não tem o acesso a informação, ou é dificultado pela distância e tudo mais, por morar num lugar distante, eles entram em contato com estudantes universitários que têm aquela região como interesse pra objeto de estudo, então eu acho que os estudantes universitários tiveram um peso também grande nessa formação, ou nessa tendência de formação desses jovens do Cabucu. Porque assim, às vezes a informação é difícil pra ir buscar, você tem de ler, tem de ir até essa comunicação e tudo mais, e a galera já tem essa

dificuldade, e as conversas e as reuniões e tudo mais é uma maneira de esclarecer (informação verbal).

O encontro entre estudantes universitários, de São Paulo, com aqueles de ensino médio residentes no bairro periférico gerou uma troca de conhecimentos, sistemas de valores e compreensões do mundo e daquela realidade que passavam a ser compartilhados de alguma maneira. A insatisfação com as discussões em sala de aula dos estudantes universitários de Turismo se encontrava com a insatisfação com a realidade vivida dos estudantes de ensino médio. Desse encontro e, partindo de referenciais construídos a partir da crítica e da negação daquela formação proporcionada pelos meios formais – em ambos os níveis de ensino – se inicia um diálogo e um processo reflexivo coletivo que culmina na organização de discussões entre os estudantes, envolvendo outros moradores, sempre tendo como temas geradores de debates as questões relativas às intervenções na forma de projetos. O trecho a seguir de um dos depoimentos evidencia tais considerações.

[...] você discutia política, discutia economia, discutia problemas sociais, você discutia vários aspectos assim, você levava as discussões acadêmicas pra dentro da discussão real ali. Gerava um diálogo e a questão do questionamento. Eu achava muito interessante eles questionarem todo esse processo. Era um processo questionador, não era passivo. Num era um processo passivo, senta que agora vamos te formar, tinha essa questão do questionamento (JOSÉ FERREIRA JÚNIOR, informação verbal).

O que se evidencia na fala do entrevistado é a criação de condições próprias de interpretar e questionar a realidade de maneira dialogada, além de também buscar com meios próprios a informação e conhecimento necessário – num movimento da realidade para a academia, não o contrário⁴⁹ – para compreender a complexidade daquele contexto no qual se intervinha. Na condição de professor do ensino médio, José Ferreira Júnior expôs seus alunos àquela experiência de visitar o bairro periférico, conhecer a realidade dos seus moradores, conversar com eles, ser conduzidos por monitores locais e almoçar

⁴⁹ Observa-se que esse movimento é marcante no processo educativo que constitui o objeto desta pesquisa. Não se tratou se um movimento da IES em direção àquela realidade, pautando as ações conjuntas a partir de uma leitura construída em sala de aula, laboratórios e centros de pesquisa. Foi, antes, um movimento contrário, no sentido de um processo ativo e reflexivo, anterior e desenvolvido no lugar e com seus atores sociais locais, que foi levado ao interior de uma IES (com as deficiências já observadas e intrínsecas a uma faculdade isolada e particular), definindo sua atuação, seja no que se refere à problemática a ser observada por professores e estudantes, seja na forma com que a instituição e seus integrantes poderiam se organizar para corresponder à integração entre as duas dimensões do mesmo processo formativo.

em suas casas, como visitas que a maior parte das pessoas recebe para trocar algumas ideias.

[...] levei essa gurizada pra lá, num estudo de meio, foi muito positivo. Depois foi discutido em sala de aula, a gente fez um trabalho no colégio, foi muito positivo. Quer dizer, aquilo que eu materializei em sala de aula, que eu levava do Projeto pra sala de aula, quer dizer, muita coisa, discussões. Porque são questões que você só vê no cenário livresco e sala de aula, você não consegue desenvolver, mas se você materializa isso e leva o aluno ao contato de todo esse conflito, você tenta discutir em sala de aula e ele, ele consegue vivenciar um pouco isso, então isso é muito positivo. E um outro, num outro momento teve outros alunos do ensino fundamental também que foram até lá, um grupo de alunos, pra estar com o Somália [Rodrigo Morales], lá num estudo de meio, também com a professora de Biologia, uma outra profissional, foi o mesmo esquema, discutia em sala de aula, a professora de Biologia levava esses problemas que acontecia na cidade de São Paulo, na região metropolitana, que a questão é ambiental, a questão envolvendo, envolvendo com a questão social, elas estão ligadas, muito ligadas, mesmo que seja na divisa da Amazônia ou aqui, você tem esse questionamento, e isso, a gente absorveu, no caso eu absorvi nas minhas visitas lá no Cabuçu, pra mim como ator, mas também eu tive, eu fui passivo de mudanças (JOSÉ FERREIRA JÚNIOR, informação verbal).

Sobre as saídas a campo no Cabuçu que fez com seus alunos da escola básica, José Ferreira Júnior revela que pode ser comparada a vários outros estudos do meio que já realizou, com a diferença que proporcionou o envolvimento mais próximo entre os alunos e a realidade do local visitado.

[...] esse contato próximo, ou ‘vamos pro centro da cidade?’, ‘vamos lá pro Parque da Luz?’, ‘vamos pra Paranapiacaba?’ já fiz vários estudos de meio, ‘vamos pra Brotas?’ ‘vamos pra cidade de Brotas, lá ver a eclusa do Tietê’, mas é uma coisa, meio que chega a ser quase turística, é uma coisa muito assim: ‘Ah, que legal’, olha o folheto e assim, a discussão ela é muito assim, é como se fosse um livro real.

Esse depoimento, de um ator que também tributa parte de sua formação ao processo com o qual se envolveu e também se apresenta, posteriormente, como um professor de ensino básico que busca compartilhar com seus alunos parte da experiência formativa que viveu, já sugere a articulação entre aquele processo educativo tido como informal e não formal, com instituições escolares. A busca apresentada no próximo trecho do depoimento de José Ferreira Júnior, professor de Geografia, é por expor os alunos a outra realidade, distinta daquela na qual vivem, além de promover, também, o deslocamento de seus olhares, suas percepções e compreensões sobre o lugar que

visitaram. Tratava-se, de certa maneira, de procurar formas de a experiência vivida no bairro Cabuçu pautar as discussões sobre os conteúdos em sala de aula.

Você está lendo a foto no livro, você só vai ver que realmente a foto real ali, é uma foto real, não tem uma dinâmica, uma interação, uma integração. Então esse é o problema no estudo de meio, vai, a gente pode considerar convencional. Eu já levei alunos pro centro da cidade e assim, ‘o que é ir no centro da cidade?’ Ah, mas assim, aí é que tá, eu tento burlar um pouco, eu levei no centro da cidade pra comer no Bom Prato. Isso aconteceu no Cabuçu por quê? É o contato primário que eu tive no Cabuçu, isso me despertou essa ideia. (informação verbal).

Diante dos depoimentos observam-se pelo menos três possibilidades formativas, todas articuladas com espaços educativos formais. A primeira se refere aos estudantes universitários que, embora reconheçam que a realidade é muitas vezes oposta àquela apreendida em salas de aula, rejeitando-a em um primeiro momento, utilizam justamente da capacidade de análise e compreensão trabalhada em espaços formais para estender e pôr em debate tal compreensão à realidade na qual estavam envolvidos. Uma segunda se relaciona com os estudos do meio, com ênfase no envolvimento e integração com a realidade do lugar e seus atores. A terceira se identifica com a possibilidade de, no lugar de se compreender a extensão como unidirecional – da IES para o lugar – a entendê-la como comunicação (FREIRE, 1983) entre os estudantes e professores e aquele local e seus habitantes. No caso do Projeto Cabuçu, a questão das visitas de estudantes, professores e pesquisadores, na proposta que será delineada na seção a seguir, tornam-se diálogo também entre a experiência de autoformação e auto-organização do lugar e os estudantes, em complementaridade às deficiências inerentes ao ensino formal, principalmente aquele em empreendimentos particulares de ensino.

3.2.1.1 Buscando fundamentar uma proposta: o estudo do meio e o turismo pedagógico de base local como subsídios para a Educação crítica e articulação entre ambas as dimensões formativas

Dali em diante, se desenvolve a ideia de turismo pedagógico de base local, na qual o conceito-chave é o Turismo de Base Local ou Comunitário, acompanhado de outro conceito: o Turismo Pedagógico ou Educativo, que lança mão do estudo do meio para promover um ambiente formativo tanto para visitantes como para moradores do

bairro. Compreendendo o turismo “ao lugar onde se vive” ⁵⁰ como a criação de uma oportunidade de deslocamento, tanto físico como intelectual (de olhares, de compreensões, de ideias etc.) e observando a necessidade de transgredir a noção de Educação como formação conservadora e adequação àquilo que se julga absolutamente verdadeiro - e que promove assim a aceitação pacífica “do lugar de cada um” em nossa sociedade -, a seguir serão expostos os meios buscados para tornar isso possível, bem como algumas premissas básicas que subsidiaram a proposta para não concorrer à sua deterioração por conta de incoerências.

Os estudos do meio se apresentam neste trabalho baseando-se na exposição de Pontuschka (2004). Segundo a autora, embora o conceito de estudo do meio sofra variações de acordo com as diferenças de escolas, professores e da própria localização no tempo, trata-se tanto de técnica e método, como também um fim em si mesmo. Apoiando-se em discussões promovidas por autores que se debruçaram sobre o tema a partir da década de 1950, Pontuschka apresenta que o estudo do meio pode ser compreendido

[...] como fim [...], ou seja, o do valor que um estudo do meio tem para que alunos assimilem conhecimentos relacionados às diferentes disciplinas escolares por meio do vivido; como método [...] a formação do educando como pessoa e como cidadão (Idem, 2004, p. 255).

Quanto às discussões e apresentações do estudo do meio como técnica, a autora identifica que se tratavam, na realidade, de referências ao estudo do meio como método, uma vez que serviam às mesmas proposições metodológicas apontadas na citação acima e, sobretudo, a compreensão de que o estudo do meio guarda uma complexidade que uma simples técnica não contempla.

Além da reflexão do estudo do meio servir tanto como fim em si, ao promover a apreensão de saberes disciplinares a partir de situações vividas em campo, como também um método, ao se tomar o estudo do meio como importante ação educativa que concorre à formação do ser humano e do cidadão trata-se de uma proposta importante por conta de sua gênese. Pontuschka (2004) apresenta que o estudo do meio tem origem em atividades semelhantes das escolas anarquistas do início do século XX. Mais especificamente, atividades identificadas com o pensamento destas escolas sobre Educação. “A escola deveria ser um espaço do debate, de diálogo que levasse os alunos

⁵⁰ Aqui o “lugar onde se vive” diz respeito a duas perspectivas iniciais: uma relativa ao local no qual realmente residem moradores afastados de áreas metropolitanas centrais; outro à própria metrópole, espaço de habitação de grande parte da população que visita o bairro.

a pensar com suas próprias cabeças” (Idem, p. 251). Do ponto de vista da práxis, a ideia de estudo do meio se reforça considerando-se a afirmação apresentada por Imbert (1984); “não é o educador que ensina, mas sim a situação”. Uma definição de estudo do meio é apresentada por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007). Afirmam as autoras que

O estudo do meio é uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar pode dar conta de compreender (p. 173).

Em sendo a escola um espaço identificado com a reprodução de saberes, atitudes e comportamentos tidos inicialmente pelo Estado - e hoje predominantemente pelo mercado - como aceitáveis em um *cidadão*, torna-se difícil imprimir a essa mesma escola uma Educação essencialmente crítica e emancipatória. Embora esta seção não se proponha a discutir as condições da escola como instituição social, ao menos apresenta alternativas concretas de articular tais dificuldades institucionais com outras práticas educativas. Tais práticas se direcionam a dar cabo do estudo do meio de forma séria e comprometida com suas características de “fim em si” e de método por meio do denominado turismo pedagógico.

Esse tipo de prática de turismo é essencialmente vinculado ao ensino básico e, por certo, restrito a um público identificado com as escolas e outras instituições de ensino podendo, contudo, ser estendido a outros níveis de ensino e, inclusive, propostas de Educação não formal em nível superior. Vinha (*et al.*, 2005), por exemplo, demonstra preocupação em apontar pressupostos apoiados nas discussões propostas por Freinet⁵¹ para situar os parâmetros de um turismo pedagógico. A própria etimologia da palavra *pedagogia* sugere “direção ou Educação de crianças” (CORDEIRO, 2007, p. 18).

Silveira, Martins e Vieira (2008) aceitam e expõem acriticamente a finalidade da Educação vinculada à formação de um indivíduo produtivo, integrado à divisão do trabalho e, portanto, interessante ao capital e demonstrando a premente apropriação de possibilidades emancipatórias. Destinam ao turismo pedagógico o papel de “qualificar” tal conformação com o mundo do trabalho. Além disso, o turismo pedagógico serviria também à Educação e “conscientização” de residentes em destinações turísticas sobre a

⁵¹ Segundo Cordeiro (2007, p.180), “Freinet considerava a criança como um ser social, participante de uma comunidade, e não como um indivíduo. Assim, suas propostas pedagógicas insistem no trabalho coletivo em praticamente todas as etapas, inclusive na avaliação, que deveria ser feita em conjunto pelos alunos e pelo professor”.

“importância do desenvolvimento do turismo”, principalmente nas *crianças*. Imbert (1984) produz a crítica à insistência em tal foco nas crianças para se buscar “transmitir o que é correto”. Evocando o paradigma do superior/inferior, Imbert questiona a ideia de tornar a criança algo vazio ou “em branco”, e o mestre como o responsável por preencher tal vazio ou imprimir todo seu conhecimento aos “pequenos”.

Não é difícil identificar que a mesma visão que se tem das crianças em relação àquilo que se compreende por falta de conhecimento é aplicado automaticamente a quaisquer pessoas, mesmo adultas, quando se parte do pressuposto de que de um lado há os que sabem; de outro os que ignoram completamente.

Raykil e Raykil (2005) relacionam de forma mais abrangente o turismo com o processo educativo. Afirmam os autores:

Turismo Pedagógico busca oferecer aos estudantes a oportunidade de aprender na prática o que foi visto nos conteúdos abordados em sala de aula. Através da utilização desse mecanismo facilitador no processo ensino aprendizagem o que mais chama a atenção é a possibilidade de se trabalhar efetivamente a interdisciplinaridade.

Partindo desta afirmação pode-se compreender, também, que a ideia de turismo pedagógico serve, inclusive, a um processo educativo não obrigatoriamente de crianças, mas de qualquer faixa etária. Os mesmos autores lembram que o turismo pedagógico possibilita a promoção do sentido daquele conhecimento que está sendo trabalhado, de maneira interdisciplinar e contextualizada – ou um “mundo de referências palpáveis” (RAYKIL e RAYKIL, 2005, p. 08). Isso não significa que o estudo do meio serve à intenção de reforçar, simplesmente, o conteúdo trabalhado em sala de aula. Trata-se de proporcionar o confronto entre teoria e realidade e, também, dar sentido e articulação entre diferentes saberes e disciplinas na maioria das vezes fragmentadas no currículo institucional. O turismo pedagógico se aproxima da ideia exposta sobre estudo do meio ao se considerar a afirmação de Taveira (2007, p. 255): “no caso do Turismo Pedagógico, a atividade (é) fundamentada na aula-passeio de Freinet, que tem como principal objetivo facilitar o aprendizado a partir de experiências turísticas sem perder seu caráter pedagógico”. Contudo, não se trata de um “segmento ou nicho de mercado” ou “modalidade”, como expõe o mesmo autor. Pode-se compreender o turismo pedagógico como um conceito que abriga características próximas àsquelas anteriores ao denominado turismo moderno e mercantilizado, mas não as mesmas.

Quanto ao desenvolvimento das vivências promovidas pelo turismo pedagógico, Jesus; Wenceslau e Bortolança (2007) e Perinotto (2008) apresentam que devem ser planejadas por profissionais de diferentes áreas, ressaltando que não se trata de excursões ou passeios, mas sim deslocamentos de caráter formativo, nos quais se busca a criação de situações de aprendizagem, relacionadas aos conteúdos trabalhados em outras circunstâncias do processo educativo.

Em se tratando de turismo pedagógico de base local em um bairro periférico, torna-se importante a compreensão de que os moradores, além de visitantes externos àquele espaço na periferia da metrópole, envolvam-se com a proposta. Estes também compõem o público a ser considerado nos estudos do meio, na busca por promover o deslocamento do olhar e da compreensão que se tem daquele ambiente no qual residem. Por que aquele espaço é identificado como periferia? Quais são os sentidos de tal identificação? Por que aquele bairro existe e a quais interesses pode corresponder?

Por turismo de base local ou comunitário entende-se a necessidade de envolvimento dos residentes tanto no planejamento e desenvolvimento da atividade turística, bem como, principalmente, no direcionamento dos benefícios diretos da atividade, sejam eles econômicos, financeiros, culturais, ambientais, sociais etc. Ou seja, “mais que um simples tipo de atividade turística praticada pelos visitantes, representa um modelo de gerenciamento turístico de caráter principalmente inclusivo e que tem como desdobramento desse aspecto o oferecimento de produtos diferenciados” (PINHEIRO, 2006, p. 31). A mesma autora (2007, p. 483) aponta “elementos caracterizadores” e “elementos estratégicos” como categorias para seu entendimento. “No primeiro grupo estão presentes as categorias essenciais à caracterização de uma experiência de gerenciamento comunitário do turismo, ao passo que no segundo encontram-se elementos facilitadores desta prática” (idem, p. 486).

Os elementos caracterizadores são: protagonismo comunitário, organização comunitária e rentabilidade para a comunidade. Já os elementos estratégicos são aqueles aspectos julgados pela autora como importantes para uma boa e efetiva realização do turismo comunitário. São eles: turismo como atividade econômica complementar, posse da terra pela comunidade, conservação ambiental e cultural.

Compreende-se o Cabuçu como um bairro periférico do Município de Guarulhos (Região Metropolitana de São Paulo). Ocupa um território próximo à Serra da Cantareira, sendo uma área de mananciais com dezenas de microbacias hidrográficas e prestadoras de diferentes serviços ambientais ao Município de Guarulhos e à Grande

São Paulo. Mesmo com estas características, de importância vital à qualidade de vida da maior metrópole da América do Sul, o fenômeno de expansão urbana identificado intrinsecamente como produto espacial que expressa as contradições que estão na base de uma sociedade de classes (CARLOS, 1999), avança em direção a uma suposta barreira natural à dilatação da urbanização a partir das áreas centrais – em princípio de São Paulo e mais recentemente (século XX), de Guarulhos. O bairro Cabuçu, junto com outro denominado Tanque-Grande (ambos imediatos ao Parque Estadual da Cantareira – PEC, uma unidade de conservação de proteção integral), atualmente forma o território de uma futura área de proteção ambiental (APA), uma unidade também de conservação, mas de uso sustentável. Trata-se de uma “Zona de Defesa” do núcleo de preservação do fragmento de Mata Atlântica representada pelo PEC (UnG, 2003).

Com tais características o bairro periférico assume a condição de ser um espaço privilegiado do ponto de vista da observação crítica e reflexão acerca da problemática socioambiental à qual a sociedade moderna encontra-se submetida. Em sendo um lugar “encravado” em um vale dividindo a Serra da Cantareira (em sua porção localizada no Município de Guarulhos) e as áreas centrais do município já em conurbação com a cidade de São Paulo, o Cabuçu oferece aos seus residentes e aos visitantes o que um de seus moradores (Sr. Oziel, artista plástico e poeta) aponta como o papel de “mordomo cognitivo” em uma de suas poesias. Ou seja, serve a todos que o observam uma série de situações, circunstâncias e paisagens – e cores, sabores, saberes e odores (WAINBERG, 2000) - que promovem diferentes provocações que convidam à reflexão, ao diálogo e ao debate de ideias, concepções e visões de mundo. Enfim, o Cabuçu oferece “de bandeja”, inúmeras possibilidades de aprendizagem; construção e troca de saberes e conhecimentos.

3.2.2 O desenvolvimento de proposta pedagógica em uma organização particular de ensino superior

Após a descrição do processo formativo que caracteriza sua dimensão não formal, esta parte da investigação se dedica a apresentar e descrever duas experimentações ocorridas em uma instituição de ensino superior, expondo, assim, sua dimensão formal. A opção por determinar como duas experiências se deve à busca por esclarecer parte do objeto de estudo: o desenvolvimento de um processo formativo que busca integrar a pesquisa e a extensão como recursos pedagógicos ao ensino, em um

curso superior de turismo. Tais recursos se desenvolveram espontaneamente por apresentarem condições de promover o questionamento e a articulação entre aquele conhecimento que se discute e se constrói na Educação formal, com aquele proporcionado pela práxis em uma comunidade.

Se o curso superior de turismo é pouco relacionado com alguma possibilidade de transformar a realidade – pelo contrário, é conhecido e compreendido como mais uma manifestação do capitalismo pós-moderno, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial – isso se deve, talvez, à maneira como se organizam os cursos que oferecem uma formação instrumental e essencialmente direcionada a atender demandas do mercado. A ideia de turismo que se construiu se reduz à atividade turística em sua dimensão econômico-financeira. Barreto, Tamanini e Silva (2000) discutem essa predominância do mercado como referência para organizar currículos do curso, formando “profissionais” com sérias restrições intelectuais.

Contudo, se há alguma possibilidade de se observar o turismo como fenômeno social e identificá-lo como um pretexto para transformar a realidade – seja de um bairro, localidade ou mesmo região – esta é encontrada no que se refere ao planejamento turístico. É a partir do planejamento, que se aproxima sobremaneira à Geografia no que diz respeito à organização do território, lugar, identidade, espaço etc., que surge a oportunidade do turismo como argumento para melhorar determinado local em diferentes dimensões: social, econômica, ambiental etc. Como afirma Yázigi (1996), um lugar somente será passível de aproveitamento pela atividade turística, se antes for decente para as pessoas que o habitam. Sendo assim, uma das possibilidades do planejamento turístico se direciona a trabalhar o melhoramento do lugar adequando-o, também, a uma atividade econômica passível de descentralização produtiva, já que movimenta diretamente cerca de 50 setores da economia, conforme Beni (1996) em sua *Análise Estrutural do Turismo*.

Observa-se que de acordo com Cruz (2000), em obra referente ao (re)ordenamento e especialização de territórios inteiros em função do turismo no litoral nordestino, a atividade turística pode, se identificada com uma lógica essencialmente comercial e empresarial, transformar espaços consideráveis sem alterar em nada a realidade do lugar, oferecendo prioridade aos aspectos da paisagem que interessam ser comercializados, chegando inclusive a expulsar residentes para regiões periféricas e não beneficiadas com a infra-estrutura básica criada para suportar inclusive o turismo. Para aqueles que imaginam ser uma atividade passível de gerar emprego e renda em tal

lógica, é frustrante identificar que moradores sem “especialização” são preteridos, abrindo o mercado de trabalho que se beneficia das belezas locais, a profissionais de outras regiões do País, sobretudo do Sudeste.

Porém, é possível também vislumbrar outra face da mesma atividade. Ou melhor, fenômeno social, superando a crítica. Coriolano (2001, 2003) trata de apresentar dois eixos em que se pode apoiar o desenvolvimento do turismo, sendo um denominado pela autora como “eixo globalizado”, identificado com os fluxos globais tanto de investimentos financeiros, como também de pessoas – no caso, turistas. Ressalta a autora que tal eixo atrai outros tipos de atividades, ilícitas e abomináveis, tais como pedofilia, prostituição, tráfico de animais, seres humanos e crianças, lavagem de dinheiro etc. O outro eixo apresentado é aquele denominado como sendo “alternativo”. Com esta denominação pode-se supor que qualquer possibilidade de desenvolvimento do turismo que não se dedique a reproduzir desigualdades e exploração de recursos humanos e naturais, sirva de alternativa à integração a um fenômeno social que movimenta milhões de pessoas no mundo todo, todos os anos⁵². Se a atividade turística pode ser entendida como um fato, a questão é como desenvolver alternativas ao seu desenvolvimento em benefício dos residentes na localidade turística.

Tal questão surge, eventualmente, em indivíduos mais críticos que muitas vezes se encontram em cursos superiores de Turismo não necessariamente voltados à reflexão sobre qual poderia ser o papel do aproveitamento de potencialidades locais para o desenvolvimento do turismo de maneira a envolver cidadania, participação, políticas públicas, descentralização produtiva, econômica e política, entre outras. Ou melhor, de que maneira e em que condições o turismo como fenômeno social pode beneficiar determinada comunidade – o contrário da lógica de seu planejamento e implantação

A importância e necessidade de relacionar tais questões com o desenvolvimento do turismo fizeram com que Moesch e Gastal (2007), em obra que se dedica a promover uma reflexão sobre o assunto, afirmem que predomina uma forma de se desenvolver o que chamam de turismo colonialista que, assim como aquele denominado por Coriolano (2001, 2003) como “globalizado”, prioriza as demandas de quem chega, em detrimento daquelas de quem vive no lugar. Nada mais mercadológico e voltado à reprodução e

⁵² Ao contrário da informação muitas vezes propagada inclusive em cursos superiores de turismo, segundo a qual tal movimentação de milhões de pessoas em termos mundiais pressupõe deslocamentos entre países, Mello (2007) apresenta argumentação – apoiando-se em dados da Organização Mundial do Turismo e do Ministério do Turismo do Brasil - que afirma a predominância de deslocamentos internos não somente aos países, mas, também, às regiões e estados.

acumulação do capital, em detrimento da cidadania, da política e da democracia. Ou seja, num diálogo entre as autoras referenciadas, promove-se a especialização de territórios inteiros, em nome de uma nova maneira de colonizar, dominar, subjugar e, assim, promover as condições ideais para a manutenção do *status quo*. O turismo em vez de transformar, simplesmente reproduz, até mesmo porque é compreendido como alinhado intrinsecamente ao sistema econômico vigente e, portanto, busca garantir as condições para sua existência.

Contudo, ao passo que críticas essenciais são construídas em diferentes campos, com destaque à Geografia, formas alternativas de desenvolvimento do turismo também são discutidas. E experimentadas. É o que trata o processo que deu origem ao caso a que se dedicou esta investigação. Tendo seu início ao final do ano de 2002, tal processo experimental se mostrou rico em possibilidades de envolvimento de estudantes – de qualquer área – com a pesquisa como uma maneira de educar. Idealizado em conjunto por então estudantes universitários, mais a participação decisiva de moradores de um determinado bairro periférico – de um município também periférico (Guarulhos) – da Região Metropolitana de São Paulo, o processo a ser aqui descrito apresenta como argumento para a ação e experimentações diversas, o desenvolvimento do turismo de maneira alternativa, tornando-se uma oportunidade de confronto entre teoria e realidade na prática para estudantes de diferentes cursos, além de servir aos próprios moradores como situação de confronto entre aquilo que compreendem como seu espaço de moradia, e aquilo que ainda podem compreender.

A seguir, serão apresentados, além da IES, dois desdobramentos de tal processo, ambos escolhidos para compor este caso devido à aproximação e familiarização de professores e estudantes com a construção de conhecimento e confronto com aqueles já construídos. Em síntese, trata-se de dois caminhos desenvolvidos no sentido de alterar a lógica de um curso superior. No lugar de simples reprodução e apreensão de conhecimentos já consolidados, professores e alunos são lançados no desafio de se encontrar com a realidade e com ela construir o próprio conhecimento.

3.2.2.1 A organização denominada Faculdades Integradas Torricelli (FIT)

A instituição de ensino superior (IES) a ser observada à luz da discussão anterior, sobre o setor privado no contexto do ensino superior brasileiro, localiza-se no município

de Guarulhos, na Região Metropolitana de São Paulo, mais identificada como periferia da metrópole.

A opção por tal IES se deve ao fato de ter servido de *locus* de abrigo – ou laboratório - a duas experiências de professores que se dedicam a utilizar a pesquisa como recurso educacional. Trata-se, portanto, de observar a pesquisa com seu princípio pedagógico no ensino superior privado a partir de um caso. Tal caso se constitui de uma IES particular, assim como os experimentos. Dessa abordagem surgiram ao menos três eixos de investigação, sendo uma a análise dos efeitos da prática de pesquisa na formação dos estudantes; outra que corresponderia a sua influência na prática docente e, a terceira, as dificuldades, obstáculos e inviabilidades impostas pelas condições intrínsecas à organização acadêmica da IES e à lógica predominante no setor privado.

Para tratar da IES escolhida como compondo o caso, realizou-se de início um levantamento, cujo instrumento de coleta de informações foi uma entrevista, em julho de 2007, com a diretora geral⁵³ de duas IES em vias de integração⁵⁴, conforme se identificará mais adiante⁵⁵. Tais informações foram somadas àquelas já previamente colhidas pelo pesquisador, ao longo de seu trabalho de três anos como docente em tais IES. Ao longo desta seção, os termos e frases colhidas na entrevistas são apresentados entre aspas, quando transcritos *ipsis litteris*.

Origens

A história de uma das instituições se inicia em 2000 quando um grupo com tradição no ensino básico no município de Guarulhos cria duas instituições distintas, porém mantidas pela mesma empresa. A razão da criação de duas faculdades isoladas em vez de uma se deveu à impossibilidade, à época, de haver mais de três cursos por

⁵³ A diretora é “formada em Comunicação Social, com habilitação em Relações Públicas”. Fez “vários cursos em Marketing”, mas “enveredou pelo lado educacional desde o primeiro emprego”. Possui “vários cursos de especialização, sendo um em Didática do Ensino Superior, em Administração, em Direito Educacional e Marketing”. Formou-se também como mestre em Administração, com área de concentração em Gestão Educacional (avaliação institucional, especificamente), e formou-se doutora também em Administração, com “foco na administração educacional”. Todas as suas pós-graduações foram realizadas na Universidade Mackenzie. Afirmou possuir pouca experiência docente, uma vez que, por conta de sua própria formação, sempre optou pela área administrativa, trabalhando em processos de autorização e reconhecimento de cursos, transição de faculdades isoladas e integradas em centros universitários e universidades. Foi diretora geral de três IES, todas da mesma mantenedora, e com finalidade lucrativa.

⁵⁴ Ambas se integraram, finalmente, em outubro de 2007, com a extinção de uma e a absorção de seus cursos, estrutura, professores e alunos, pela maior e mais antiga.

⁵⁵ A integração entre as duas IES ocorreu em outubro de 2007.

IES privada (informação transmitida pela entrevistada, porém não confirmada pela mesma).

[...] se não me engano, naquela oportunidade, em termos legais, só podíamos colocar três cursos em cada uma. Eu teria que pesquisar um pouco mais para afirmar isso. Mas alguma coisa assim.

Tal situação levou a episódios no mínimo curiosos àqueles pouco familiarizados com o ensino superior privado, como estudantes de “instituições diferentes” terem aulas na mesma sala (sala, aliás, que era na realidade de um colégio secundário). De acordo com a diretora,

[...] nos dois primeiros anos [chegaram a aproveitar a infra-estrutura do colégio secundário]. Apesar que nós só tínhamos uma ou duas turmas. Eram poucos alunos. Elas funcionavam nas instalações do Colégio Torricelli, aqui ao lado. Número 159, se não me engano [...] então durante o dia a escola era aberta ao colégio e no período da noite ela era destinada ao ensino superior. Mas essa relação também não era uma relação muito boa, depois. Por que o aluno queria ter a sua identidade de nível universitário. Então... e esse outro estágio acaba sendo construído. Tanto é que houve um aumento... uma superlotação aqui e a gente quis dividir...

Mas isso foi só o início, quando ambas somavam quinhentos alunos. Em relação aos cursos ofertados, eram de administração, com habilitações diferentes. Ambas, posteriormente, se fundiram em uma só IES categorizada como “faculdades integradas”.

A outra instituição se forma quando um grupo mineiro (ligado à aviação e à viação comercial brasileira) decide também investir em Educação, então novo nicho de investimentos e negócios aos olhos de empreendedores. Era o ano de 2001. A IES nasceu com autorização de cinco cursos, mas, em funcionamento, pôs somente dois (Turismo e Administração, também com diferentes habilitações). Os outros cursos autorizados eram Nutrição, Ciências Biológicas e Ciências Contábeis.

O caminho de ambas as instituições se cruza quando o grupo criador da segunda identifica que o “negócio” Educação não “rendeu” como o esperado em apenas um ano de existência. Sendo assim, “ofertaram” a IES ao primeiro grupo. Este aceitou, segundo a entrevistada, “primeiro por razões de respeito, consideração e preocupação com os estudantes e, depois (mas ‘principalmente’) pelos cursos já autorizados que, embora ainda não em funcionamento, poupariam esforços na busca de futuras ofertas de cursos”. Isso é possível de se identificar com a seguinte resposta à questão do porquê de assumir a organização “deixada” pela empresa de transporte. Afirmar a entrevistada que

[...] foi uma responsabilidade mais com os alunos, do que qualquer coisa. Porque aqui já tinha seus cursos, já estava... mas era de ajudar, porque uma escola ela não pode fechar. Ou ela passa alguém pra assumir a responsabilidade ou os alunos teriam que ir, que migrar pra outra situação. E como viu também que tinha esses outros cursos autorizados, era uma maneira de minimizar, entendeu? O tempo de abertura de outros aqui na faculdade. Então a grande vantagem foi não ter que levar mais dois ou três anos para abrir um curso de Nutrição. Pra abrir um de Ciências Biológicas e assim por diante. Então acreditando na proposta, calhou a ideia...

É interessante observar que, com todas as adversidades mercadológicas enfrentadas por ambas as IES, houve a superação da situação “concorrida” na busca por estudantes. E, mais interessante ainda, é a atribuição do “sucesso” feita pela direção das IES, à formação do grupo de professores e coordenadores, em sua maioria formada no setor público ou privadas confessionais. “A gente tem muita gente aqui... de escolas muito boas. Desde Mackenzie, é... [...] Universidade de São Paulo, Campinas”. De acordo com a entrevistada, isso teria sido uma das principais “alavancas” do processo evolutivo das instituições.

Em princípio houve a decisão de não integrar a nova “aquisição” do grupo de empresários, em razão de manter as duas identidades. Mais tarde a mantenedora começa a sentir o peso de manter duas identidades, com professores e demais funcionários contratados pela mesma “empresa”. Segundo a diretora, “para gerir recursos humanos [funcionários, alunos e professores] é complicado”.

Ainda para a gestora, a evolução da instituição é um *case* (de sucesso?), uma vez que a expansão de matrículas e, conseqüentemente, de ocupação do espaço se deu rapidamente e num curto espaço de tempo. “E é um *case*. Eu diria hoje no ensino superior é um *case* porque todas as escolas estão decrescendo o número de alunos”. Em menos de seis anos (praticamente o tempo de formação de uma turma), a faculdade passa do espaço do colégio para uma sede própria, e daí se amplia para um terreno no outro lado da rua, “pelo fato de os estudantes não aceitarem voltar para o colégio”. Todo esse “movimento”, num contexto de retração e “decréscimo de matrículas nas demais instituições”, afirmou a entrevistada.

Desde então, também em busca de um melhor “ponto comercial”, as duas faculdades iniciam um movimento (geográfico e institucional) de aproximação. O primeiro passo foi a instalação recente de uma faculdade praticamente ao lado da outra. À época da entrevista o processo era de integração institucional, com a perspectiva de extinção da segunda faculdade, devido a um “posicionamento na mente das pessoas”

maior da primeira instituição⁵⁶. Outro aspecto muito importante é o uso de conceitos relativos ao *marketing* para definir a identidade da instituição de ensino superior, o que se torna uma das formas de tratar o ensino como a prestação de um serviço, mercadoria.

Oferta de cursos

Quanto à oferta de cursos, originalmente, de acordo com a entrevistada os cursos eram abrigados em três grandes áreas, a de Ciências Humanas, a de Ciências Sociais Aplicadas e de Engenharia. O sempre presente curso de Administração (com suas cinco habilitações, possíveis à época), o de Pedagogia, Ciências Contábeis e o de Engenharia Elétrica (formação de um dos mantenedores). Havia também um curso de Secretariado. Contudo, em função da baixa procura, a oferta passa a inexistir.

[...] nós tínhamos a área de Humanas, nós tínhamos a área de Ciências Sociais Aplicadas, a área de Engenharia, ou seja, Pedagogia. Então nós tínhamos inicialmente Administração com cinco habilitações, quando havia a possibilidade de habilitação. Era na verdade Hotelaria, Comércio Exterior, Marketing, Negócios e Sistemas de Informação. Isso, logo no começo. Depois a gente tinha Pedagogia, no âmbito do bacharelado, Engenharia e Ciências Contábeis. Esses foram os primeiros cursos da escola. E tínhamos também Secretariado, mas para Secretariado não houve a primeira turma, então não houve possibilidade, não quiseram mais fazer o lançamento, em seguida. Depois nós tivemos aí outros cursos, dos quais a gente destaca na Torricelli o curso de Direito que foi o curso mais.

Mais tarde, a instituição mais antiga lança um novo produto, o curso de Direito. Em função da impossibilidade de haver as habilitações no curso de Administração⁵⁷, a saída mais em conta foi transformá-las em cursos de tecnologia, caracterizados pela formação técnica e em tempo reduzido (cerca de dois anos para obtenção de grau superior). Além disso, atualmente há também três habilitações do curso de Comunicação Social (formação da diretora): Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda. Ainda no assunto “expansão”, foram criados os cursos de Automação, e licenciatura em Física e Letras. Há também o curso de Pedagogia.

Em relação à instituição posteriormente adquirida, havia predominância dos cursos de Ciências Sociais Aplicadas: Administrações com suas habilitações, Ciências

⁵⁶ Sobre esse aspecto de “posicionamento na mente das pessoas” tão caro à área de *marketing*, na virada de 2007 para 2008 surgem mensagens nas caixas de *emails* de professores e alunos, solicitando “votos” para a organização, “como a melhor empresa de Guarulhos”. Na área de Educação, claro.

⁵⁷ As habilitações deixaram de ser permitidas pelo Ministério da Educação a partir de 2006, pela resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, do Conselho federal de Educação.

Contábeis, Sistemas de Informação e Turismo. No campo das Ciências Naturais, havia o curso de Biologia. O curso de Nutrição era somente autorizado (sem turma), mas foi entregue “no pacote” que incluía a nova aquisição do grupo de empresários da Educação.

Atualmente a oferta de cursos, de acordo com informações contidas nos próprios sítios virtuais de ambas as instituições, se configura basicamente da seguinte maneira: de um lado observa-se a IES mais antiga mais voltada às Ciências Sociais Aplicadas; de outro, a IES mais recente direcionada à área da Saúde. Isso é possível observar nas tabelas 8 e 9.

Tabela 8 – Cursos oferecidos pela IES mais antiga.

Grande área⁵⁸	Cursos
Ciências Sociais Aplicadas	Administração
	Ciências Contábeis
	Direito
	Comunicação Social - Habilitação em Relações Públicas
	Comunicação Social - Habilitação em Publicidade e Propaganda
	Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo
Linguística, Letras e Artes	Letras
Engenharias	Engenharia Elétrica
	Engenharia da Produção Elétrica
	Engenharia de Automação e Controle
Ciências Exatas	Física - Licenciatura
Ciências Humanas	Pedagogia - Licenciatura

Tabela 9 – Cursos oferecidos pela IES mais recente.

Ciências Sociais Aplicadas	Turismo
	Ciências Contábeis
	Administração
	Sistemas de Informação*
Ciências da Saúde	Ciências Biológicas ⁵⁹
	Enfermagem
	Biomedicina**
	Educação Física
	Nutrição

*Curso não encontrado na tabela da FAPESP.

**Curso não encontrado na tabela da FAPESP e classificado em “outros” na tabela do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁵⁸ Com referência à “Tabela de Áreas e Sub-áreas do Conhecimento” da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

⁵⁹ De acordo com informações do ex-diretor da IES mais recente, o curso de Ciências Biológicas deve ser direcionado a atender questões ligadas à qualidade ambiental e problemas ecológicos, como forma de atender a demandas por qualidade de vida e saúde.

Com a integração, pode-se identificar uma tendência à diversificação dos cursos oferecidos, sedimentando aqueles identificados com as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e inaugurando outros mais dispendiosos como os da área da Saúde. É o caso da IES mais recente, que toma caminho da área da Saúde em suas últimas “criações”.

A titulação docente

E se tratando da titulação dos docentes de ambas as instituições, de acordo com informações da diretora, já foi alcançado o índice de 60% de mestres e doutores. Contudo, não soube apresentar dados sobre a formação do corpo docente de nenhuma das duas IES sob sua direção. “Já tivemos 60% de mestres e doutores. Eu não sei te dizer hoje quanto a gente teria assim em cada número”.

Em contato cotidiano com ambas as IES, na condição de docente é possível identificar que não há incentivos à continuidade da formação docente. A mantenedora, por meio de suas IES considera que tal apoio pode se realizar através de promoção de “seminários multidisciplinares de formação continuada”. Mas, em termos de apoio direto à formação, como financiamento de cursos de pós-graduação ou mesmo cessão de recursos econômicos das IES para o desenvolvimento de trabalhos relativos à qualificação de seus docentes, não há nada explícito, nem nos documentos institucionais como o Projeto Pedagógico Institucional – PPI e o Plano de Desenvolvimento Institucional.

A introdução do relatório de auto-avaliação institucional de uma das IES, referindo ao PDI, apresenta a possibilidade de bolsas parciais nos cursos de pós-graduação (*lato sensu*) da própria instituição. No mesmo documento da IES mais recente, nem menção a esta possibilidade existe.

Transformações acadêmicas e institucionais

A entrevista, como forma de levantar informações acerca das duas instituições dirigidas pela mesma pessoa e mesma empresa (com o nome de “associação de ensino”), pautou-se também por buscar maiores detalhes sobre o futuro, a partir da visão já demonstrada como empresarial.

De acordo com a entrevistada, a intenção da mantenedora é realmente integrar de fato ambas as IES. Todavia, em princípio a intenção é permanecer na “categoria” de

faculdades integradas. Quando perguntada o que caracterizaria tal categoria de IES, a resposta foi: “ao adquirirmos outra instituição e a integrarmos àquela que já mantemos, damos o nome de ‘faculdades integradas’”. Assim, não haveria de ser diferente, frente a mais uma integração institucional. A Secretaria de Educação superior, do Ministério da Educação, em seu *site* apresenta que as faculdades integradas “[...] são instituições de ensino superior que pressupõem a reunião de pelo menos duas estruturas acadêmicas independentes mantidas por uma mesma entidade mantenedora.”

Deixará de existir com tal integração a IES mais recente, passando seus alunos, funcionários e professores, todos, para a IES mais antiga, sendo essa a partir de então, mais fortalecida em termos de “fatia de mercado”.

Para funcionários e professores, não deve haver grandes mudanças, uma vez que são empregados, na realidade, pela mantenedora. Já para os alunos, segundo a diretora, estes vêm com “bons olhos a mudança, talvez por sentirem mais segurança, em termos institucionais, na faculdade mais antiga, uma vez que é mais ‘reconhecida’ no mercado”.

Até por ser uma especialidade profissional da entrevistada, a perspectiva, segundo ela própria, é transformarem-se em um centro universitário, após a junção das duas IES. Esta categoria se diferencia das faculdades integradas, em função do maior grau de autonomia no que se refere à criação – e extinção - de cursos e de vagas e turmas (manhã, tarde, noite). A entrevistada acredita que,

[...] como dirigente, você tem muito mais autonomia pra trabalhar como centro universitário, porque você tem a possibilidade de abrir cursos, de ampliar vagas, reduzir vagas. Tudo dentro do que manda o Ministério da Educação. Você não pode sair fora disso porque você tem que reconhecer esses cursos. E pra reconhecer você tem que estar dentro daquilo que a parte legal manda. Só que a gente não tem essa morosidade e essa interferência tão grande do Ministério da Educação.

De acordo com informações contidas no sítio virtual da Secretaria de Educação superior, os centros universitários caracterizam-se por serem “[...] instituições de Educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.”

A referida autonomia é buscada pela mantenedora por basicamente duas razões, sendo a primeira o menor dispêndio de energia (tempo e recursos financeiros) para abrir

o curso. A segunda se relaciona com o *status* universitário, bastante caro a alguns alunos.

Quanto à motivação em se transformar em centro universitário, além da busca por maior autonomia e mudança de *status* e “posicionamento na mente dos consumidores”, há também a visão de tal categoria ser uma espécie de “meio do caminho”, antes de alcançar a característica de universidade. Já em relação à questão de transformar-se em universidade, a motivação assumida é uma mistura de autonomia em relação aos recursos financeiros e criação/extinção de vagas e cursos, como também certa busca em direção à melhoria acadêmica da instituição. Na visão da diretora, há morosidade por parte do Ministério da Educação, na autorização de abertura de novos cursos. Transformar-se em centro universitário, para ela, seria uma maneira de evitar tal situação, além de o *status* de tal categoria de IES não obrigar a mantenedora despendar recursos com a produção de pesquisa e com a contratação de professores mais qualificados⁶⁰.

Há ainda, segundo a diretora, a intenção de a IES almejar o *status* de universidade, uma vez que “já possuem cursos em quase todas as áreas do conhecimento. Embora isso não seja obrigatório”, aqui sinalizando para a possibilidade de universidade especializada, possuindo programa de pós-graduação, e talvez até em uma só área do conhecimento.

Para ilustrar, a entrevistada recorre aos exemplos do curso de Direito e de Logística. O primeiro “demorou” quatro anos para ser autorizado. Já o segundo possui explicação mais interessante. Segundo a diretora, há uma “fila” de aproximadamente duzentos alunos aguardando o curso “sair”. Isso para uma empresa, realmente, deve ser muito ruim (perder demanda para outras empresas). Só para abrir novas vagas no período da manhã de determinados cursos, os respectivos projetos estão há dois anos no Ministério da Educação.

Uma motivação em alcançar o *status* universitário que foge ao discurso empresarial, se refere a umas das explicações dadas pela diretora das IES abordadas. Segundo ela, “não é financeira, porque uma universidade tem um gasto maior, já que é necessária a contratação de professores em tempo integral (mestres e doutores), e isso é mais caro”. O que se obtém como contrapartida a tais custos, “seria um nível intelectual

⁶⁰ É interessante que a própria entrevistada assume tal postura e, também, reconhece as implicações disso em relação à discussão sobre a não abertura de novos centros universitários, por conta da inexistência de compromisso com a produção de novos conhecimentos, gozando do *status* universitário.

muito maior. Além disso, afirma que “quem está no segmento (Educação), tem que buscar o melhor”. Seria uma forma também de qualificar a própria instituição. Ainda de acordo com a entrevistada, e “em consonância com o mantenedor, quando se adentra o segmento da Educação, não se deve procurar ser *uma* instituição, mas sim *a* instituição, com um ‘nível’ melhor ou maior que as demais. “É uma questão de ‘fazer bem’ (no sentido de fazer bem feito)”.

No que tange à contribuição das IES para a Educação superior do país, o discurso da diretora é basicamente o de entender como uma contribuição à democracia no país, na medida em que oferece acesso àqueles alunos “rejeitados” por IES públicas, devido à defasagem em sua formação fundamental e secundária. Nas palavras da entrevistada, “nós não pegamos o aluno classe ‘A’ financeiramente e/ou intelectualmente. Nós até queremos o classe ‘A’ intelectualmente. Mas nós viemos com o propósito de atender a uma população com dificuldade de acesso em função de suas dificuldades econômicas”. É de certo modo um paradoxo, já que se trata de uma instituição de ensino superior particular, ou seja, com fins lucrativos.

De onde viria o subsídio para “acessibilizar” o ensino superior às camadas socioeconômicas mais baixas? Seria da “eficiência e eficácia na gestão dos recursos econômicos e financeiros, característico somente do setor produtivo e privado? Ou viria dos baixos salários de professores e demais funcionários, da redução na “excelência” do ensino? Considerando o desafio que é captar tais alunos com razoável déficit de aprendizagens básicas e oferecer a eles Educação superior, tais questionamentos se fazem óbvios.

Tal relação, de complementação do ensino superior particular à formação básica do alunado que estudou em escola pública, na opinião da diretora, além de relevante, só é possível devido à existência do setor privado de ensino superior. Já quando novamente questionada sobre a necessidade de maiores investimentos para “dar conta” de tal desafio (o que poderia ser considerado caro a uma IES com finalidades lucrativa), a diretora recorre ao financiamento público das vagas particulares, e a alguns cursos de “nivelamento” no primeiro ano do curso. “Entre o vestibular e o primeiro dia de aula, o ingressante pode até convidar um amigo ou parente” (para as aulas de auxílio em Português e Matemática).

Sobre qual seria o maior desafio, se formar bem esse aluno com problemas muitas vezes graves de formação, ou viabilizar uma estrutura acadêmica que dê conta de tal formação, a entrevistada é prudente e afirma serem os dois. Contudo, embora afirme

que deve haver um “equilíbrio”, tende, na resposta dada, a demonstrar maior preocupação com o aspecto financeiro, mais ligado à “sobrevivência da empresa no mercado”. Para tanto, dá o exemplo do salário do professor, que “não poderá ser o das maiores e melhores instituições de ensino superior, mas também não será o da escola básica pública. Será o do mercado”. Afirmar a entrevistada

[...] que as coisas têm que caminhar juntas. Você tem que ter um propósito de vida, um propósito empresarial, mas também você não é filantrópico. Você tem que sustentar... a empresa tem que se auto-sustentar. Porque é uma instituição particular. Então a gestão nessa condição é uma fator primordial, onde você tem que fazer esse equilíbrio. Então você tem que buscar estar trabalhando com aquela massa, com aquele aluno que veio daquela forma, e você tem que buscar um bom professor que entende esse lado que equilibrar em termos de mercado. Eu não posso nem pagar o que a IBMEC paga a um professor talvez, nem vou pagar o que a escola pública paga. O nosso docente tem o valor dele, o valor de mercado que é cabível entendeu, ali. Mas eu também tenho que ter uma gestão muito enxuta para que eu possa fazer com que a empresa seja viável, porque senão nada disso acontece. Então na verdade são as duas coisas. Não é só o idealismo, você tem que ser... que se auto-sustentar, porque senão fica inviabilizada a empresa. Então a gente tem que ter uma lucidez muito grande.

Daí então a entrevista aborda a discussão sobre a gestão e suas características. Em sua opinião essa deve ser “bastante enxuta”, para que a empresa seja “viável”. Quanto à pergunta feita, sobre a suposta incapacidade de o setor público investir em Educação superior estar vinculada à impossibilidade de tais investimentos, devido a cortes no orçamento, a resposta foi direta: “porque a gestão dos recursos públicos é ruim. Há um comodismo muito grande, em que só algumas classes têm o privilégio de uma boa formação. Isso se tornou um gueto.” E a redenção viria com o setor privado.

Segundo a diretora, o setor público custa muito mais caro do que o setor privado, por duas razões. Uma seria o custo da burocracia estatal, e outra referente ao pouco comprometimento, inclusive político, por parte de profissionais da Educação⁶¹. “Há mais (e menos) comprometimento com políticas de governo, do que com políticas de Estado”.

Haveria então a perspectiva de o setor público voltar a ser o provedor de Educação superior (por ter condições de gestão), após o setor privado prestar seu pronto auxílio à formação da Nação? A resposta foi, claramente, negativa. Pergunta e também responde a entrevistada: “por que isso não acontece? Porque o ensino público é muito

⁶¹ Nesse momento a entrevistada demonstra entender que os professores, independentemente de seu posicionamento político em relação a determinado programa de governo, deve assumi-lo – o programa – como seu trabalho.

caro.” Segundo ela o ensino público continuaria a ser muito caro por conta da burocratização do Estado. Não se fez menção às diferenças de qualidade da formação entre o aluno que custa mais ao Estado, e o aluno que custa menos no setor privado. De acordo com a gestora,

[...] já houve um estudo onde um aluno na escola pública, ele custava vinte vezes mais do que um aluno do setor privado. Eu não posso te precisar em que ano a gente viu esse comparativo, mas vamos dizer, um aluno que estudasse na USP, ele pagava vinte vezes mais do que o aluno.

Entende-se que Educação, portanto, deve dar lucro, como qualquer mercadoria. Para ser lucrativa certamente nas contas da profissional entrevistada a pesquisa científica não constitui uma variável.

A discussão foi alimentada com argumentos que questionam as orientações (quase obrigatórias) de organismos internacionais (BM, FMI). São contra-argumentos no sentido de não aceitarmos sugestões de que gastamos mal os recursos que nos “proíbem” de gastar. Houve a resposta de que o Estado é excessivamente burocrático e mal gerenciador. “Ele não sabe gerir [...] por que entram bancos aí? É porque esse dinheiro não está sendo bem aplicado digamos assim. Isso na minha visão.”

Com relação à necessidade de universalizar o acesso ao ensino superior no Brasil, a entrevistada se posiciona da seguinte forma:

[...] senão pela universalização, mas ter grande responsabilidade em relação a isso desde que desburocratizado e mais eficiente na gestão do dinheiro público. Sem o ensino superior privado, o Brasil não anda!

Em sua opinião, ou visão como ela mesma afirma, trata-se de um problema de gerenciamento do Estado, como se observou no horizonte das reformas de Estado e do ensino superior.

3.2.2.2 O primeiro experimento: o Projeto Cabuçu integrado ao Centro de Documentação e Pesquisa em Turismo – CEDOC-TUR

Como já exposto, em dezembro de 2002 um grupo de estudantes universitários – entre eles o autor desta dissertação - todos do curso de turismo e preocupados com maneiras alternativas de desenvolver a atividade, se encontra com outro grupo⁶², este de

⁶² O encontro entre os grupos ocorreu de maneira ocasional. Alguns estudantes do curso de Turismo iniciavam seus estágios em trabalhos dentro do Parque Estadual da Cantareira e, em função de

moradores de um bairro chamado Cabuçu, na periferia do município de Guarulhos, SP. Esse bairro se localiza no entorno imediato de uma unidade de conservação de proteção integral (Parque Estadual da Cantareira), cujo núcleo de visitação encontrava-se em obras, com perspectivas de ser inaugurado dali a aproximadamente um ano.

Quando em contato com uma paisagem composta de um lado pela Serra da Cantareira, protegida pelo parque estadual e, de outro, por uma população de milhares de pessoas destinadas àquele local por diferentes motivos⁶³, o grupo imaginou ser necessário agir politicamente em função da iminente especulação imobiliária impulsionada pela perspectiva de inauguração do parque naquela porção do território, além de buscar criar meios de apropriação, por parte dos moradores, da atividade turística que estaria por vir pelo mesmo motivo (deslocamento de visitantes ao parque).

Em uma das apresentações do Projeto Cabuçu e do método de planejamento turístico teorizado a partir da prática por pós-graduandos em Planejamento Turístico (entre eles o autor) ao Conselho Municipal de Turismo de Guarulhos em janeiro de 2004, houve novos contatos com diferentes instituições de ensino da cidade, entre elas a então denominada Faculdade IDEPE/Torricelli. Este último contato logrou uma série de apresentações em eventos acadêmicos das instituições de ensino em Guarulhos. Em uma delas, na Semana Cultural da Faculdade IDEPE/Torricelli, em maio de 2004, houve mais um desdobramento requerido pelo método de planejamento: uma visita técnica de alunos e alguns professores ao bairro Cabuçu. Segundo Joelma Oliveira, ex-aluna do curso de Turismo e integrante da primeira turma que se envolveu com a proposta,

[...] o Projeto Cabuçu foi apresentado no primeiro evento de turismo que teve na faculdade. Quando o pessoal veio e se apresentou. Depois teve a questão de irmos até lá conhecer o projeto. A gente foi no módulo ainda de Teoria Geral do Turismo, da [professora] Claudete. Era mais uma análise geral para fazer do local e da estrutura. Na verdade, alguns ficaram decepcionados, outros não. Eu me diverti muito com as várias quedas, mas enfim. Foi mais uma experiência de conhecer o projeto. O que era, o pessoal nos apresentou, nos acompanhou nas trilhas, mas a princípio não conhecia muita coisa. Quando é a primeira vez que você vai, você tem a dimensão do que está acontecendo. Você está conhecendo. Você vai para conhecer realmente. Aí com o passar dos dias tem gente fazendo pesquisa, aí tem relatórios para

determinadas atividades, conheceram moradores do bairro. Em um encontro sobre ecoturismo promovido em dezembro de 2002, na Universidade de São Paulo, a maior parte do grupo se encontra e dali em diante inicia uma série de encontros com outros estudantes e moradores do bairro.

⁶³ Muitos deles identificados com o processo de periferização (CARLOS, 1999; MAUTNER, 1998) de São Paulo e também de Guarulhos. Tal população habita ainda residências em sua maioria visivelmente precárias, estas por sua vez distribuídas em loteamentos resultantes por vezes de ocupações irregulares do ponto de vista legal, e inadequadas do ponto de vista ambiental (UnG, 2003).

encaminhar ao professor. Então a gente começou a pesquisar. (informação verbal).

Dava-se início à sequência de circunstâncias que levaram a uma das situações que servem de caso a ser aqui analisado. O método de planejamento se efetivaria na medida em que estudantes de diferentes níveis de ensino visitassem o bairro e dialogassem com seus moradores. Tais visitas técnicas se apoiariam em uma estrutura receptiva ainda não formada. Era essa a proposta. O chamado “receptivo” do bairro era composto por basicamente três setores, sendo um de alimentação, outro de monitoria ambiental e o terceiro de manufaturados⁶⁴. Os três setores compostos por moradores e principalmente mulheres do bairro que já se organizavam em função do Projeto Cabuçu, estendiam seus “serviços” às experimentações com visitantes.

À medida que as visitas aconteciam, os setores eram amadurecidos e os envolvidos aprendiam na prática, errando e acertando, a lidar com a visita “turística” de seu próprio bairro. Os estudantes que vinham conhecer aquela realidade eram instruídos pelos organizadores (turismólogos do grupo) e por seus professores, que se tratava de uma visita técnica experimental, e que a proposta da atividade era a confrontação da teoria com a realidade, de maneira que os estudantes pudessem problematizá-la, ter à frente algo para investigar e, com isso contribuir àquele mesmo amadurecimento dos setores.

Aparentemente tudo corria conforme o planejado quando os “especialistas em planejamento” compreenderam que o método de planejamento turístico dava conta de organizar os moradores em torno dos tais setores e como dialogar com estudantes e professores de diferentes áreas, mas a participação destes era somente prevista. Havia, portanto, uma lacuna que o método “teórico” não preenchia, uma vez que surgiu de uma prática comunitária, não em alguma instituição de ensino dedicada à finalidade do método. Essa lacuna ou falha se referia a como a instituição de ensino deve – ou pode – se organizar para corresponder à sua participação prevista na proposta.

Diante do que poderia parecer um problema grave para o processo de planejar o turismo de forma alternativa, mais um desdobramento das atividades preparatórias e exposições do método emerge do contexto da cidade de Guarulhos. Como havia a

⁶⁴ Faz-se importante ressaltar a participação de um programa promovido pelo Instituto Florestal, Secretaria de Meio Ambiente de Guarulhos e apoiado pela UNESCO, que busca formar jovens em situação de risco social em oficinas coincidentes com os setores que formam a estrutura receptiva de estudantes no bairro. Seu nome é Programa de Jovens da Reserva da Biosfera do Cinturão Verde da Cidade de São Paulo.

especialidade em planejamento turístico e construído o método de planejamento a envolver moradores, estudantes e professores, criando uma forma de desenvolver o turismo de maneira participativa, houve o convite para o autor lecionar, em julho de 2004, no curso de Turismo da instituição de ensino superior (IES) que fez a primeira visita técnica com alunos e professores, em maio daquele ano.

Surgia, portanto, a oportunidade mais que esperada para se trabalhar o método dentro de uma IES. Estando inserido no universo ao qual o método não correspondia, haveria a possibilidade concreta de estabelecer os meios necessários para organizar a IES e direcioná-la à proposta. O trabalho inicial foi sensibilizar coordenadores e professores a sensibilizar os estudantes de diferentes cursos para as visitas técnicas, para que estes, a partir da realidade visitada, pudessem confrontá-la com o contexto teórico oferecido em sala de aula e assim problematizar o que conheciam.

Contando com programas de iniciação científica, atividades complementares e trabalhos de conclusão de curso, seria possível produzir conhecimentos preciosos para o amadurecimento e construção de uma cadeia de serviços de turismo receptivo, nas mãos dos moradores, com meios de produção próprios.

Foi um semestre inteiro de reuniões periódicas com coordenadores e professores. Nos encontros, apresentações, esquemas, ilustrações e palestras de membros do Projeto Cabuçu. Houve também algumas visitas técnicas somente com professores e coordenadores de curso, todas elas seguindo basicamente sequências de visitação já consolidadas em experiências controladas anteriormente (monitoria ambiental com jovens moradores e participantes do Programa da Reserva da Biosfera, alimentação nas residências das moradoras envolvidas com o Projeto Cabuçu, conversa com membros dos loteamentos e organizações locais e entrega de *souvenirs* feitos por moradoras). Nas figuras 1 e 2 é possível observar duas oportunidades, uma referente a uma “excursão” de docentes de diferentes cursos ao bairro e ao parque; e outra a uma ocasião em que moradores organizados no Projeto Cabuçu apresentavam as ações e propunham maneiras de se promover uma aproximação entre o processo desenvolvido no bairro e os cursos⁶⁵.

⁶⁵ No período (fim de 2004 a início de 2005) foram produzidas algumas matrizes – uma para cada curso – nas quais os docentes interessados poderiam apresentar as possíveis contribuições de suas respectivas disciplinas. A proposta de tal experiência era buscar provocar no professor, a partir da elaboração de tal matriz, maneiras de se trabalhar o turismo no bairro Cabuçu no contexto da disciplina. Na matriz o professor apresentava qual a contribuição possível de sua disciplina. Para alguns professores que não vislumbravam contribuição alguma, era feita uma proposta de assunto a ser trabalhado. Contudo, ficava a critério do docente participar ou não.

Figura 1 – Visita de docentes e coordenadores de cursos superiores.

Figura 2 – Exposição do Projeto Cabuçu e das possibilidades de articulação entre a Educação não formal e formal.

A criação do Centro de Documentação e Pesquisa em Turismo – CEDOC-TUR

Em fevereiro de 2005, em conversa informal com a coordenação do curso de Turismo (e direção acadêmica da IES), o autor desta pesquisa (que à época era o professor responsável pela busca de implantação do método na faculdade) é convocado a assumir um centro de documentação e pesquisa em Turismo. Diante da surpresa do convite, a coordenação do curso (e direção acadêmica da IES) somente pede que o centro dê prosseguimento à “parceria” com o Projeto Cabuçu. Nada mais.

Diante de tal desafio, o trabalho agora era projetar de que maneira criar um centro – na realidade a questão se referia ao que viria a ser um centro de documentação e pesquisa. Para isso nenhum documento foi escrito buscando dar forma ao espaço que não se sabia se era do curso ou da IES. Sabia-se somente que o espaço seria uma possibilidade de aproximar os estudantes da essência da proposta, que era o envolvimento dos alunos no confronto entre teoria e realidade para a construção do próprio conhecimento, contribuindo com a estrutura mínima necessária para promover o turismo no bairro Cabuçu.

Frente à abstração excessiva da proposta, a responsabilidade pela elaboração de um projeto de centro de documentação e pesquisa se apresentou da seguinte maneira na compreensão de Andreza Pereira, ex-aluna da primeira turma a se envolver com o Projeto Cabuçu na IES:

O CEDOC, no começo, logo que ele começou, que foi quando eu entrei nele, ele pra mim era como se fosse uma extensão da biblioteca. Ele tinha alguns

materiais, alguns artigos guardados, mas ele ainda era muito escondido, os alunos não sabiam pra que era, não sabiam pra que servia. Quando a faculdade mudou pro prédio novo, que ele aumentou, aumentou assim, que ele começou a aparecer mais, mas também por conta de ‘um certo’ professor que tava lá, que vestiu a camisa do CEDOC e quis aproveitar ele pra faculdade, quis apresentar ele pro geral, pra tudo que foi o professor chamado Rodrigo Machado, que foi que vestiu a camisa e falou: - ‘Não, agora vamos colocar isso daqui pra frente, fazer andar’, que até então pra mim era uma extensão da biblioteca que tava lá que era o foco de Turismo [...] (informação verbal).

Observa-se a ausência de referência e de expectativas com relação a um espaço de construção de conhecimento independente, porém articulado com a sala de aula de maneira diferente de uma biblioteca. Outra característica emergente do depoimento da estudante é o uso da expressão “vestir a camisa”. Antecipa uma compreensão personalizada – que se confirma – do envolvimento docente com alternativas pedagógicas à formação superior naquela instituição. Havia, em se tratando de finalidade e sentido do espaço em construção, correlação direta com a biblioteca. O emergente Centro de Documentação e Pesquisa em Turismo era tido como uma

Extensão da biblioteca que tava lá, que os alunos mal utilizavam porque também não tinha um acervo muito grande em relação ao Turismo, ao conteúdo. Depois acabou virando o que era realmente a ideia de um centro de pesquisa. Começou a desenvolver pesquisas com os alunos. Então a gente via fora do horário de aula os alunos irem lá, os alunos interessados em estudar, em desenvolver algumas coisas, dentro do Centro de Documentação. Aí eu acho que ele já tomou a cara que eu acho que é pra ser mesmo um Centro de Documentação e Pesquisa [...]. (ANDREZA PEREIRA, informação verbal).

Ainda em março de 2005 o Centro de Documentação e Pesquisa em Turismo já tinha reuniões diárias com estudantes do curso (figura 3), no sentido de discutir a proposta do Projeto Cabuçu e seu método de planejamento, assim como uma ilustração que simbolizasse a proposta do centro, que deveria ultrapassar os limites do bairro. A ideia era proporcionar aos alunos do curso uma identificação com o centro, para que se apropriassem do espaço e o frequentassem diariamente como um laboratório em que seriam experimentadas novas formas de observar, compreender e desenvolver a atividade turística. Na realidade o bairro Cabuçu era o grande laboratório. O CEDOC-TUR – como passou a ser chamado o centro – seria o local de encontro, discussão e sistematização das pesquisas e experimentos do curso de Turismo daquela faculdade.

Figura 3 – Reunião com estudantes no CEDOC-TUR.

Como maneira de corresponder ao método no que diz respeito à sua segunda fase – de sensibilização e mobilização de estudantes e professores (ARENA, *et al.*, 2004) – foram realizadas, a partir da abordagem de determinadas disciplinas da grade do curso, visitas técnicas ao bairro Cabuçu (figuras 4 e 5), no sentido de trazer para a sala de aula, discussões que promovessem a problematização da realidade visitada. Desta maneira, alguns problemas de pesquisa⁶⁶ surgiram das visitas técnicas ao bairro e das discussões em aula, no contexto das disciplinas. Uma das estudantes que participaram da proposta compreende que o trabalho de relacionar o conhecimento discutido em sala de aula com a realidade externa apresentou um espaço educativo no qual

[...] ali dentro do Projeto você começa a ver alguns pontos, aí sim, alguns conteúdos que você tem, mas não que o professor induza; você começa a observar o que são envolvidos nesse Projeto, os pontos positivos do Projeto, os pontos negativos do Projeto, de como que está agora e de como pode melhorar. Então a gente começa a observar através do nosso conhecimento acadêmico o que a gente poderia colocar lá a mais de melhorias, por exemplo, pra eles não ficarem só tentando, bater a cabeça e não dar certo. Isso como seria, aquela parte que eu te falei, da minha contribuição com a comunidade onde eu estou. (ANDREZA PEREIRA, informação verbal).

Tal processo teve que ser promovido pelo autor, então professor que levava adiante a proposta, de maneira que ao longo dos semestres de 2005 e 2006 as disciplinas sob sua responsabilidade eram as únicas que se relacionavam com o projeto e com o CEDOC-TUR. No entendimento de Carolina Salles, docente do curso, a criação do centro era,

⁶⁶ A partir das discussões em sala de aula que buscavam confrontar o conhecimento tido como teórico e a realidade vivenciada, problemas relacionados às incompatibilidades entre a concepção de turismo hegemônica (atividade econômico-financeira) e a possibilidade do turismo como meio educativo e gerador de alternativas de organização da produção eram comuns.

[...] do ponto de vista da iniciativa, da ideia, da proposta, excelente. De alguém que queria de alguma forma mudar alguma coisa. Porque a proposta da ideia do CEDOC-TUR era contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Então eu acho que tudo que contribui, porque tudo que eu tinha conhecido de CETUR até então, tanto na UNISA [onde atuou como docente anos antes] como onde eu estudei, era um lugar onde armazenava dados. Não produzia absolutamente nada. Então era um lugar onde ficavam armazenados os TCCs, os jornais de turismo, aquele monte de panfletaria que não servia para absolutamente nada. Aí você falava: ‘ah, CETUR’, você fala: ‘puxa, CETUR!’ Até então o que eu tinha, qual era a minha ideia de CETUR? Era essa: centro de armazenamento de dados. E aí chega uma proposta de um CETUR, que no caso era CEDOC, e que não tinha essa finalidade de armazém, de estoque ou almoxarifado ou qualquer coisa assim. Tinha uma proposta diferente que produzia, não só fazer pesquisa mas tinha um resultado, de uma projeção do que era feito no CEDOC. Então eu acho excelente por isso. Ela mudava, no meu ponto de vista, no meu particular ponto de vista, ela alterava toda a concepção que eu tinha de CETUR até então. Para mim, ela já inovava por isso. E inovava no sentido de que o aluno tivesse participação e que ele pudesse colocar em prática aquilo que ele estava estudando. Vislumbrar e dar uma orientação para aquilo que ele estava estudando, porque no IDEPE nós tínhamos muito problema com a fragmentação do curso, e o CEDOC surgiu a possibilidade do aluno unificar, enfim, e daí produzir alguma coisa. Dar sentido para aquilo fazendo. (informação verbal).

Figura 4 – Primeira visita de estudantes de curso superior ao Cabuçu.

Figura 5 – Visita técnica de docentes de cursos superiores ao Cabuçu.

Para Marcos Timóteo de Sousa⁶⁷, outro docente do curso de Turismo,

O IDEPE ninguém conhece. E quando eu entrei no IDEPE eu achei tudo aquilo muito pequeno, muito mole, muito diminuto, muito complicado. E o IDEPE é como se fosse um ‘colegião’. Um colegião, né? E os alunos mesmo do IDEPE não se sentem numa faculdade. Pode ser o melhor aluno. O aluno mais interessante, mais interessado, ele não se sente numa faculdade. Porque a faculdade não tem uma base para falar: ‘olha, você está numa universidade, você está numa faculdade. Você está num curso que vai te preparar, ou: você está dentro de um sistema aqui de Educação, e você é uma pessoa que vai pensar o futuro de Guarulhos, de São Paulo, do Brasil.’ Nenhum aluno do

⁶⁷ Marcos Timóteo Rodrigues de Sousa é formado em Geografia, Mestre em Geografia e doutorando em Geografia pela UNESP de Rio Claro.

IDEPE, eu posso dizer até isso mesmo porque eu conversei com muitos deles, eles não se sentiam numa faculdade, numa universidade. Não se sentiam integrantes do sistema educacional brasileiro de ensino superior (MARCOS TIMÓTEO DE SOUSA, informação verbal).

Torna-se evidente a leitura crítica daquela realidade institucional e da percepção dos próprios estudantes em relação ao ambiente acadêmico nos qual estudavam. No trecho anterior observa-se que a compreensão da situação como insatisfatória advém tanto do docente entrevistado, como também de estudantes com os quais teve contato. A crítica em princípio se concentra na concepção de formação superior à qual os professores e alunos estariam expostos: insuficientemente dirigida ao amadurecimento pessoal e intelectual (nem muito menos político) dos envolvidos. Da insatisfação de docentes e da ausência de identidade, localização e compreensão de onde estavam por parte de estudantes emerge uma possibilidade de intervenção, como sugere o trecho a seguir.

Então o IDEPE eu sinto mais ou menos nessa pegada. A salvação do IDEPE, a salvação do [curso de] Turismo, era fazer pesquisa, era ter o CEDOC, era o pessoal perceber que o Cabuçu era uma forma de visualizar aquela medíocre sala de aula, daquele medíocre espaço chamado IDEPE, conseguir visualizar fora da sala de aula uma salvação para ele. Uma salvação não só para a parte financeira, estou vendo já uma salvação como parte intelectual e uma parte de envolvimento para mudar Guarulhos, mudar a cidade. A gente via isso nos alunos, e eu também. (MARCOS TIMÓTEO DE SOUSA, informação verbal).

O trecho citado indica uma das motivações que o entrevistado teve para envolver-se com a proposta. Havia uma leitura crítica não somente em relação ao curso, mas também da formação que proporcionava e da IES e sua relação inconsistente com o contexto em que se inseria, demonstrando ser esta uma das possibilidades para a evolução de alternativas à formação essencialmente instrumental: a negação e a insatisfação com o próprio trabalho docente em uma IES particular. O trecho seguinte apresenta a leitura do entrevistado com relação ao potencial educativo de articular a dimensão não formal do processo formativo com a práxis mais afeta à Educação formal, em sala de aula.

[...] e eu enxerguei também quando a gente começou a fazer pesquisa, começou trabalhar externo à faculdade, começou a perceber que o Cabuçu foi e é até hoje um laboratório de pesquisa para os alunos e para os professores, eu falei: ‘olha, aqui a gente vai aprender muita coisa. Então eu não posso mentir para ninguém em sala de aula’. Então a sala de aula tem que ser um momento teórico, prático, mas isso tudo que a gente está falando tem que ver no campo, no trabalho de campo. Então eu não posso ficar falando coisas que

eles nunca vão ver. Então isso possibilitou algo interessante que na FMU não ia possibilitar porque também tinha isso, na UNINOVE não tinha isso – até que levei alunos da UNINOVE lá, no seminário [seminário de encontro entre estudantes e os moradores, para discutirem os trabalhos de pesquisa concluídos, em 2007, subsidiando a elaboração conjunta de um diagnóstico para o turismo de base local no Cabuçu] – então foi essa a perspectiva interessante, que me fez com que me dedicasse um pouco mais que as minhas horas lá para a ideia. (MARCOS TIMÓTEO DE SOUSA, informação verbal).

No entendimento de Joelma Oliveira, ex-aluna, o Projeto Cabuçu levado para dentro do CEDOC-TUR significou, para ela,

[...] um grupo de alunos que utilizavam ferramentas científicas, da estrutura da faculdade enquanto instituição do local onde nos reuníamos, o CEDOC-TUR, e termos nosso conhecimento em prol e em benefício da comunidade. Da comunidade não só do Cabuçu, mas da cidade, porque o Cabuçu reflete. (informação verbal).

Para a ex-aluna tratou-se de uma experiência importante, na medida em que

[...] o aluno ele passa a atuar de forma decisiva dentro de uma comunidade e utilizando o conhecimento que ele está adquirindo. Então tudo que ele está adquirindo de conhecimento, ele passa a usar. Ele vê que o conhecimento que ele tem serve para alguma coisa. [...] o conhecimento para desenvolver melhor o turismo naquele local, de forma sustentável. Então nosso conhecimento amadurecia as ideias que tinha lá, de desenvolvimento, de turismo, de trilhas, de alimentação. Então isso [...] nosso conhecimento ajudava a desenvolver melhor as ideias. (JOELMA OLIVEIRA, informação verbal).

Em 2005 as disciplinas foram Turismo e Meio Ambiente; Política de Turismo e Metodologia da Pesquisa. Na primeira, discussões realizadas em sala de aula, a partir da problematização dos alunos em campo, retornaram ao bairro, na forma de debate com os moradores organizados em torno do Projeto Cabuçu (figuras 6 e 7). Renato Santos exemplifica o que despertava o interesse dele, como estudante, na proposição de envolver e relacionar as discussões em sala com a complexidade da realidade externa à IES.

[...] interessava. Por quê? Porque era exatamente uma área que eu gostava, esses porquês, você descobrir e não ficar com a resposta que já está pronta, mas você ver a raiz da resposta, de onde ele veio. Você construir e utilizar o quê? A ferramenta da pesquisa-ação, você influenciar no meio pra que seja diferente de certa forma, sem interferir negativamente no processo, ou seja, sem querer ser tendencioso assim, olhar só os lados, seu próprio lado. Essa pesquisa, saber do Cabuçu, por exemplo, que era exatamente a comunidade que eu estava inserido, você conhece toda a realidade, você conhece o que

pro cara sair dali pra uma faculdade ele precisa se valorizar primeiro, acreditar que não só por estar inserido naquele lugar que ele deve ser como os demais, ou seja, se nivelar por baixo. Então a pesquisa do Cabuçu ela me, como eu te falei de formação humana, ela me acrescentou o seguinte, que você pode mudar, você pode mudar. Mudar o cenário. A realidade, exatamente, de forma simples, com coisas baratas, simples. Eu só achei difícil essa iniciação à pesquisa, porque pesquisa ela requer tempo, requer dedicação, você precisa estar presente no local, e é exatamente a dificuldade que eu tinha. No início do projeto [Cabuçu e CEDOC-TUR] a pesquisa começou a ser desenvolvida em sala, aliás, dentro da própria instituição, mas exigia também você sair, você ir até o local. (RENATO SANTOS, informação verbal).

Algumas dificuldades relativas ao envolvimento efetivo dos estudantes com a proposta se observam no depoimento de Renato Santos, ex-aluno do curso de Turismo. Segundo o entrevistado,

[...] eu tive problema com essa iniciação à pesquisa exatamente por isso, porque eu tive problemas financeiros. Considerando a sua formação, considerando a sua formação social, país, renda etc. e tal. Eu via alguma dificuldade nos alunos também de se manter, de se manter e isso também até por essa formação prejudicada, o cara sai do ensino médio e já entra na faculdade querendo emprego pra pelo menos se manter, quando você usa uma linguagem de pesquisa, fala assim: ‘Puxa, mas isso aqui vai agregar o que pra mim em dinheiro? Eu preciso de dinheiro, num estou precisando de pesquisa, simplesmente.’ Então o aluno, eles muitas vezes se desmotiva porque ele não tem um suporte financeiro, ele se mantém, ele vê que aquilo, com aquele conhecimento ele pode, ele não vê que com aquele conhecimento ele pode até vislumbrar um novo horizonte (RENATO SANTOS, informação verbal).

É evidente o pragmatismo a partir do qual o estudante observa propostas pedagógicas. Suas causas aparentemente são mais econômicas do que baseadas em sua compreensão sobre a própria formação. Relacionam-se, também, com a necessidade de se manter financeiramente até mesmo para conseguir manter-se matriculado. As limitações financeiras, muito comuns àqueles jovens que constituem o público alvo de IES particulares, como reconhece a própria diretora em seu depoimento, revelam outra contradição do ensino superior tratado como mercadoria ofertada por empreendimentos de ensino: trata-se de uma “clientela” por vezes sem condições de acessar a universidade pública, gratuita, mas também sem condições, financeiras, de arcar com o ensino superior privado, dificultando até mesmo a busca por alternativas de dar sentido à sua formação superior, qualificando-a.

A relação com a pesquisa eu tive problema exatamente a partir disso. É muitas vezes é difícil você despendar tempo pra se deslocar até um meio, tal, de buscar amostra ou biblioteca, pesquisar, tal. Eu percebi que a grande dificuldade disso pra mim foi essa instabilidade financeira, você se preocupar em pagar a mensalidade, se preocupar em, de certa forma, de ter a nota, imprimir cópias de vários professores, pra mim, eu acredito que foi a parte financeira que me pegou mais. (RENATO SANTOS, informação verbal).

Figura 6 – Apresentação de trabalhos com temática socioambiental e debate com moradores do bairro.

Figura 7 – Estudantes e moradores discutindo questões comuns à realidade vivida e conhecimento construído em sala de aula.

Em maio de 2005 houve um concurso denominado 10º Prêmio Banco Real em parceria com a organização Universidade Solidária. O concurso premiaria com vinte mil reais o melhor projeto que correspondesse ao tema “desenvolvimento sustentável e geração de trabalho e renda”. Novamente a coordenação do curso de Turismo chama os envolvidos com o centro. Agora a proposta era o CEDOC-TUR elaborar um projeto que considerasse o tema e suas relações com o método de planejamento turístico participativo do Projeto Cabuçu. Já que a IES não demonstrava interesse nem condições de financiar o próprio projeto, a solução seria buscar recursos externos. Carolina Salles⁶⁸ apresenta em seu depoimento considerações sobre a relação entre a proposta pedagógica que surgia com a criação do CEDOC-TUR e o perfil e natureza da IES. É possível identificar algumas restrições na noção de pesquisa como recurso pedagógico, e sim investigações atreladas ao seu princípio científico.

Se você for pensar na instituição, as duas coisas andam em direções contrárias. Do ponto de vista da instituição privada, por exemplo, como é que você vai, por exemplo, do ponto de vista do CEDOC produzir pesquisa? Produzir pesquisa significa de alguma forma investir dinheiro, na própria

⁶⁸ Carolina Amaral Salles é turismóloga formada pela Universidade Ibero Americana (UNIBERO). Fez especialização em Docência para o Ensino Superior pelo SENAC-SP e iniciou, antes, um mestrado em Turismo e Patrimônio Ambiental, também na UNIBERO. Contudo, não o concluiu, pois ao iniciar sua dissertação o curso de pós-graduação não foi recomendado pela CAPES.

produção da revista, pagar, remunerar os professores e os alunos que trabalhavam, estagiavam ali, de repente você tem que mandar o professor ou os alunos, grupo de alunos para um congresso para apresentar o que foi produzido. Então eu acho que vai de encontro ao objetivo da organização que é lucrar. Ela não enxerga isso como investimento. Ela enxerga como gasto, como despesa. Então, por isso também a instituição não tenha dado o devido apoio, a institucionalização. (CAROLINA SALLES, informação verbal).

Contudo, a elaboração conjunta para o referido prêmio foi uma oportunidade de envolver alunos na elaboração da proposta, trabalhando em orçamentos e detalhamento do plano de ações sobre como trabalhar o método de planejamento participativo com uma IES e uma comunidade e seus moradores. Foi também uma possibilidade de organizar um projeto de como corresponder à proposta original, em se tratando de atividades da IES e, mais especificamente, do curso de Turismo.

Outras limitações começaram a emergir nessa fase do processo. Foi possível observar que aquele espaço que serviria para discutir problemas, pesquisas e experimentações na área em que todos atuavam e estudavam, passou a servir de um simples ponto de encontro logo antes da aula ou de breves estudos para as provas do bimestre. A percepção foi a de que quando convidados a envolver-se com a pesquisa, os estudantes sentiam-se deslocados, com receio da dimensão do trabalho que se apresentava. Uma limitação observada com razoável frequência se refere à disponibilidade de tempo dos alunos para comparecerem a reuniões de grupo ou mesmo assumirem compromissos relativos à elaboração de um projeto para o concurso. O comentário mais ouvido foi: “saio do trabalho tarde. Não dá para chegar à faculdade a tempo de participar de reuniões”. Ou seja, mesmo sendo bolsistas os estudantes trabalhavam para apoiar suas famílias.

O tempo a ser destinado para construir um projeto em conjunto terminou e era preciso enviar o documento. Era a demanda da coordenação do curso e da direção da IES. Embora não vencendo o concurso do Banco Real e Universidade Solidária, gerou a possibilidade já mencionada de sistematizar uma proposta de como a IES poderia corresponder às demandas do bairro Cabuçu. Foi elaborado um documento que tratava do projeto, cartilhas de familiarização com a ideia para serem entregues a alunos, professores e coordenadores, assim como uma lista chamada de “demanda induzida”, na qual foram escritos os problemas de pesquisa que auxiliariam diretamente a estruturação e amadurecimento dos setores a comporem o turismo receptivo no Cabuçu.

Diante do resultado do concurso não favorável (divulgado em junho de 2005), foi identificado um distanciamento da coordenação do curso de Turismo (e da direção acadêmica da IES) em relação à correspondência de parceria com o Projeto Cabuçu. Apesar de tal afastamento, o espaço foi mantido e o trabalho assegurado, embora sem as expectativas anteriores. A ausência de expectativas com a manutenção do espaço configurou-se, contraditoriamente, em mais uma possibilidade de dar prosseguimento ao trabalho, uma vez que não havia a pressão inerente a qualquer expectativa. Embora não houvesse a participação de mais nenhum professor do curso – devido à não remuneração pelas horas destinadas ao trabalho no centro – o envolvimento de outros docentes era considerado uma questão de tempo. Assim que houvesse algo mais sólido, seria menos difícil apresentar a proposta e ser compreendido (essa talvez tenha sido uma grande limitação: falta de compreensão mútua entre quem conduzia as ações e os demais colegas e coordenadores).

A primeira ação foi buscar reunir o maior número de estudantes possível, inclusive de outros cursos, como Administração, Ciências Biológicas e Nutrição, para então apresentar as cartilhas e discutir as possibilidades de envolvimento dos estudantes com a pesquisa voltada ao desenvolvimento do turismo no bairro Cabuçu. Observou-se que os alunos demonstraram que se sentiam mais seguros a partir de problemas já formulados. Essa fase da experiência (apresentação da lista de demanda induzida) deu origem a mais de uma dezena de projetos de pesquisa, entre atividades complementares ao curso e trabalhos de conclusão. A orientação dos projetos ficou a cargo da coordenação do CEDOC-TUR, embora a remuneração se referisse somente às horas em sala de aula.

Como forma de incentivar os alunos que elaboraram seus projetos de pesquisa, assim como materializar de alguma maneira os resultados do processo interno à IES, no primeiro semestre de 2006 começou a ser desenvolvido um documento impresso denominado “Caderno de Projetos de Pesquisa” (figura 8), contendo todos os trabalhos dos estudantes, em se tratando de planejamento das investigações direcionadas ao bairro Cabuçu. O caderno serviu para ser apresentado tanto aos alunos, como também professores, coordenadores e direção.

Figura 8 – Capa do Caderno de Pesquisas

Observações e considerações sobre a experiência envolvendo estudantes, coordenação do curso de Turismo e professores, a criação do CEDOC-TUR e os primeiros resultados

Foram observados alguns aspectos que podem ser tomados como importantes para a compreensão da evolução do processo. A depender do ponto de vista, podem inclusive ser considerados como limitações intrínsecas a uma IES organizada como faculdade particular (com finalidade lucrativa). De uma perspectiva processual, alguns aspectos configuraram como limitações graves; outros como obstáculos contornáveis, dando origem ao que talvez tenha sido a melhor maneira de uma IES corresponder à proposta original do método de planejamento, bem como a uma alternativa de articular pesquisa e ensino. Configuram-se, portanto, como limites e possibilidades de se buscar, no seio de uma empresa de ensino superior, alternativas formativas identificadas com a busca por maior autonomia intelectual, compreensão crítica e perspectiva transformadora.

Em princípio todos os professores mostraram-se identificados com a proposta, uma vez que o bairro, por suas características físicas e sociais, apresenta-se como um considerável objeto de estudo e inclusive “laboratório” para os diferentes cursos da

faculdade. Os coordenadores, embora menos entusiasmados, fizeram afirmações no mesmo sentido. O coordenador de Ciências Biológicas e de Nutrição chegou a afirmar que “[...] o Cabuçu será objeto de estudo de muitos mestrados e doutorados. De muitos professores desta faculdade.”

Contudo, observou-se nos coordenadores, apesar do interesse em corresponder, inação no que se refere à integração do curso, por meio de compromissos assinados em protocolos de intenções ou mesmo considerações sobre a proposta em reuniões de planejamento pedagógico. Dos docentes, parecia haver a ausência de direcionamento do curso. Em síntese, não havia compromisso da IES com a proposta do método. Em consequência, observou-se que os coordenadores não tinham autonomia para inscrever o curso na proposta sem contar com a IES e os professores demonstravam muito menos autonomia ainda.

Outras limitações observadas se relacionam com a complexidade da proposta, já que não eram de iniciativa de nenhum docente, de nenhum curso, nem da IES. Por se tratar de uma demanda externa à instituição, observou-se, juntamente ao entusiasmo inicial, certa desconfiança que pode ser apoiada em alguns fatores apresentados por professores à época: ausência de programa de iniciação científica na instituição⁶⁹; regime de trabalho dos docentes da IES (todos horistas, impossibilitando a dedicação do docente à pesquisa ou mesmo à orientação de projetos e de alunos); a própria organização acadêmica da IES (faculdade isolada, sem compromisso com a pesquisa); a natureza da organização (particular); as dificuldades em IES privadas conquistarem financiamento para a pesquisa a partir de órgãos públicos, como CAPES, FINEP ou FAPESP (na realidade os professores apresentavam argumentos que, diante da condição da IES e de seus professores, seria praticamente impossível conseguir algum financiamento); a ausência completa de apoio financeiro da mantenedora da IES para projetos de pesquisa. Permanece evidente a vinculação estrita de qualquer ideia de pesquisa ao seu princípio científico. Em nenhum momento havia menção à pesquisa como um recurso pedagógico.

Além de tais fatores, havia professores do próprio curso de turismo identificados com outra lógica de desenvolver tanto o curso como também a atividade. No que se refere a como organizar o curso, priorizavam a formação instrumental, defendendo o ensino de técnicas de operação e agenciamento de viagens, técnicas a serem empregadas

⁶⁹ Na realidade o programa era previsto, mas não contava com professores nem com estudantes trabalhando no mesmo, em nenhum curso.

em funções identificadas com a hotelaria e com a organização de eventos. Nas disciplinas voltadas às relações entre o turismo e o meio ambiente, as concepções de desenvolvimento, economia e políticas públicas e planejamento do turismo, o curso adquiria densidade teórica, mas sem perspectivas de confronto com a realidade. Era possível inclusive observar professores apreensivos quanto à possibilidade de por sua disciplina em contato com a realidade. Talvez com receio da necessidade de revisão constante de literatura e, inclusive, do próprio programa, além do lançamento ao desconhecido que o contato com a realidade proporciona.

No que diz respeito à organização da própria atividade, por parte também de professores foi possível observar que havia ainda uma profunda identificação com o eixo globalizado do turismo⁷⁰. Isso se tornava interessante à medida que se tomava contato com os estudantes de Guarulhos e, mais especificamente, da IES em questão. A maioria era oriunda de famílias de classe média-baixa e baixa, em grande parte amparada por programas de financiamento estudantil e de bolsas integrais de estudo. Em função de tal compreensão do turismo como atividade excepcionalmente comercial e demandante de profissionais com formação superior para exercer cargos que atendem às demandas do mercado, foi constatada a dificuldade em integrar uma proposta que se direciona a desenvolver a atividade em uma localidade periférica, tendo seus moradores como principais atores no processo de planejamento.

Primeiro: para muitos daqueles professores o bairro Cabuçu é um local com baixa “atratividade turística”, devido à pobreza demonstrada pelo padrão de ocupação (loteamentos sem infra-estrutura, invasões etc.) e habitações precárias. Segundo: como prescindir de especialistas em planejamento turístico para a tomada de decisões sobre o que é ou não importante para o turismo? É importante observar que toda e qualquer definição sobre o que vem a ser turismo – principalmente conceitos e definições de países centrais e organismos internacionais - prescinde do residente que recebe o visitante, tornando o turista o protagonista. Isso faz com que a formação desconsidere o lugar, com seus moradores, sua identidade e, principalmente, suas necessidades tomadas de perspectiva própria. Considera-se somente o turismo como atividade econômica e o turista, como o consumidor que provê os recursos para fazer girar a “máquina”. Pouco se discute em benefício do que ou de quem.

⁷⁰ Conforme Coriolano (2001, 2003).

Tais considerações configuram-se como limitações referentes aos professores, inerentes ao próprio curso de Turismo e à formação que pretende proporcionar, qual seja, voltada a atender às necessidades do mercado, antes – e em vez – de se relacionar com possibilidades de mudança da realidade dos próprios estudantes e do contexto que os cerca, apontando inclusive para formas alternativas de desenvolver o próprio turismo como fenômeno social.

Ao direcionar o olhar aos estudantes que participaram das ações iniciais envolvendo a IES com o método voltado a integrá-los com a realidade dos moradores do bairro Cabuçu, se observavam algumas demonstrações que apontam limitações à proposta. Embora os alunos fossem de famílias no mínimo semelhantes às aquelas residentes no bairro, foram observados alguns momentos que conjugavam preconceito e incompreensão da ideia e das possibilidades de o turismo - carreira pela qual optaram - servir de argumento para interferir na realidade, com a intenção de transformá-la. Davam a entender que estavam no ensino superior atraídos pela ideia de garantir uma ocupação no mercado de trabalho como resultado mecânico da certificação em algum curso de pouca exigência acadêmica.

Muitos estudantes não demonstravam interesse na proposta. Sentiam-se frustrados diante da paisagem que confrontava de um lado uma concepção dos recursos naturais intocáveis do ponto de vista “preservacionista” (DIEGUES, 1996) e, de outro, um padrão de ocupação que fazia do bairro um lugar considerado “feio”. Nem mesmo quando o roteiro passava por um divisor de águas em que era possível avistar a conurbação urbana entre São Paulo e Guarulhos, numa espécie de movimento em direção à Serra da Cantareira provedora de serviços ambientais como regulação climática e fornecimento de água, os alunos sentiam-se motivados a participar de uma maneira de criar condições de os moradores lutarem por melhores condições de vida por meio de uma atividade econômica que os beneficie e ao mesmo tempo evitasse que o bairro se torne uma ameaça aos recursos naturais.

Eram comuns comentários como “o monitor se perdeu no meio da trilha”, ou “ficamos sem água e com fome”, e até mesmo “aquelas residências não têm a menor condição de oferecer alimentação a visitantes” e “não quero voltar ao Cabuçu [...]”. Talvez por ausência de respaldo do próprio curso, os estudantes não apresentavam qualquer compreensão da proposta. Ou seja, os comentários se referiam justamente à problematização necessária. No entanto, o olhar crítico se fixava no problema, sem avistar suas possíveis causas e necessidade de superação, sequer considerando que a

mesmas poderiam ser trabalhadas pelo aluno, por meio de discussões e pesquisas em um processo dialógico com aqueles moradores.

Quando se direciona a observação para a coordenação do curso, a visão torna-se um tanto quanto turva. Não necessariamente por ausência de esforço do autor em buscar compreender como atua a coordenação de determinado curso frente à proposta, mas sim devido às contradições. A seguir alguns apontamentos observados em relação à atuação da coordenação do curso:

- a coordenação do curso conhece, aprova e promove uma aproximação entre o Projeto Cabuçu e o curso (pode-se considerar a IES também, já que o coordenador do curso de Turismo acumulava o cargo de diretor acadêmico);
- a coordenação do curso (e direção acadêmica) convida o autor desta pesquisa, como um dos proponentes do método de planejamento turístico do Projeto Cabuçu, para lecionar no curso de Turismo, em princípio devido ao seu trabalho junto ao bairro e às ideias sobre como desenvolver e organizar a atividade;
- a coordenação do curso (e direção acadêmica) não participa de nenhuma reunião com outros coordenadores e professores das IES em que se discute a aplicação do método com os cursos;
- a coordenação do curso (e direção acadêmica) não promove nenhuma reunião com o professor convidado para discutir a integração da proposta à IES;
- a coordenação do curso (e direção acadêmica) propõe, no semestre seguinte (fevereiro de 2005), a criação de um centro de pesquisa em Turismo para dar sequência à participação do curso no método de planejamento. O referido espaço acadêmico é tratado a seguir.

Aspectos positivos que foram observados se referem ao período após a elaboração do caderno. Houve demonstrações de entusiasmo com o trabalho, uma vez que havia algo tangível para ser discutido. Houve uma sequência de apresentações à direção geral das faculdades mantidas pela mesma empresa. Todas feitas pelo coordenador do curso, com nenhuma participação de estudantes nem do professor responsável. Tais apresentações e discussões sugerem uma séria limitação relativa à forma de trabalho na IES, já que por parte da direção acadêmica houve a criação do espaço, mas sua construção, envolvimento de alunos e desenvolvimento dos trabalhos ficou a cargo de um único docente.

Desde 2004 foram realizados debates com os moradores e estudantes (figuras 9 e 10). Como forma de manter o processo e os alunos envolvidos com seus projetos de pesquisa, a partir de 2005 os contatos entre estudantes e moradores ocorriam em função das discussões em torno dos temas de pesquisas. À época o Projeto Cabuçu já havia institucionalizado sua organização, constituindo-se em uma organização não-governamental (ONG) voltada a promover o turismo de base local comunitária no bairro Cabuçu e articular o desenvolvimento local para a região. As atividades duravam de uma manhã até um dia inteiro e também aproveitavam os grupos de moradores organizados para o turismo receptivo, como em uma visita técnica. No lugar de trilhas, ocorreram palestras, apresentações e debates sobre os temas convergentes com a ideia de turismo de base local. Tais eventos abriram outra possibilidade para o processo interno à IES: encontros de pesquisa realizados por estudantes e moradores e voltados ao mesmo público.

Figura 9 – Debate entre estudantes, professores e moradores sobre a ideia de integração para o desenvolvimento do turismo pedagógico de base local.

Figura 10 – Estudantes discutem o conhecimento construído formalmente com lideranças locais.

No mesmo segundo semestre de 2005 ocorreu por iniciativa da coordenação do curso de Turismo a I Mostra Científica, em que docentes foram convidados a apresentar trabalhos de pesquisa realizados em seus estudos de pós-graduação. Foi a oportunidade de apresentar o trabalho que deu origem ao Método de Planejamento Turístico Participativo, tanto a estudantes como a outros docentes. Outra oportunidade se referia à apresentação do *status* do trabalho até ali desenvolvido na IES. Como eram projetos de pesquisa e ainda não haviam sido concluídos na ocasião da mostra, os alunos não tiveram espaço. Segundo o coordenador afirmou: “não haveria espaço de tempo para a

apresentação dos alunos”. Em contato com os estudantes que tinham ao menos uma proposta de investigação para ser apresentada, foi identificada a ausência de disposição em lutar por um espaço de expor seus trabalhos. Ao primeiro informe sobre a posição da coordenação do curso, houve aceitação imediata. Ou seja, ninguém fazia questão de apresentar alguma produção própria.

Como forma de contornar a impossibilidade dos alunos apresentarem seus trabalhos – até porque havia projetos ainda em fase de idealização – foi realizado um encontro de pesquisa na faculdade e outro no próprio bairro Cabuçu, na mesma escola⁷¹ e tendo como público, tanto estudantes de Turismo da IES em questão, como também moradores interessados no desenvolvimento dos trabalhos no bairro – sobretudo aqueles organizados na ONG e os que trabalhavam nas oficinas de monitoria ambiental, alimentação e manufaturados. No período já havia projetos de pesquisa elaborados e as apresentações dos alunos do curso seguiam-se de discussões sobre os temas (figuras 11, 12, 13 e 14).

Figura 11 – Estudante expõe à comunidade sua proposta de investigar as possibilidades de moradores organizados produzirem expressões audiovisuais como forma de interpretação própria do ambiente em que vivem.

Figura 12 – Estudante apresenta à comunidade do Projeto Cabuçu proposta de pesquisa sobre meios de divulgação do Cabuçu como destino de turismo pedagógico de base local.

⁷¹ Escola Estadual Maria Helena Faria Lima e Cunha.

Figura 13 – Morador observa apresentações realizadas em escola local.

Figura 14 – Moradores, professores e estudantes assistem às apresentações e participam dos debates.

O que foi possível observar se relaciona com um aumento de segurança dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento de trabalho próprio, bem como em relação a apresentações em público e interação com grupos de moradores organizados politicamente e abertos, porém críticos, a intervenções externas. De acordo com Joelma Oliveira, ex-aluna,

[...] você lida com várias pessoas, a realidade de cada pessoa, de cada grupo e da comunidade. Em relação à cultura também porque você tem que pesquisar mais. É um incentivo a você pesquisar e procurar conhecer mais. Então como acadêmico você tem uma obrigação, a necessidade de exercer melhor isso. Procurar pesquisar mais, saber mais, não falar qualquer coisa, mas saber realmente o que está falando. Consistência. (informação verbal).

Outra observação foi a ausência de adesão aos encontros por parte daqueles estudantes que não participavam com projetos de pesquisa. As razões identificadas à época se referiam tanto à falta de interesse como também às limitações de tempo (devido a trabalho e à bolsa que recebiam do Governo do Estado de São Paulo, que os obrigava a prestar serviços aos finais de semana em escolas estaduais⁷²). Renato Santos expõe o problema:

Depois eu fui passar a ser bolsista, trabalhar na Escola da Família, e aí você foge de toda a realidade, toda a proposta do que é que seria a Escola da Família, que seria ‘a família é a cultura de paz e tal’, é você ajudando o local que você está, mas você acaba sendo refém de um projeto, que você não pode sair dali pra nada ou você está fora. (informação verbal).

⁷² Programa Bolsa Escola da Família, que obrigava os estudantes a trabalharem em escolas estaduais nos fins de semana, inviabilizando sua participação em atividades educativas de seu próprio curso superior.

No ano seguinte, 2006, o processo foi continuado no mesmo ritmo que o ano anterior, com a diferença de haver alunos do curso com o compromisso de realizar os trabalhos de conclusão de curso. Foi então mais uma possibilidade de dar sequência ao trabalho, uma vez que a coordenação do curso considerou correto o professor responsável pelo CEDOC-TUR ser o orientador dos trabalhos, pela respectiva disciplina da grade do curso. De um total de onze alunos no último semestre, seis deles optaram por temas ligados ao conjunto de investigações voltadas à contribuição com o turismo no Cabuçu. O restante das pesquisas conduzidas no centro (seis) era realizado por alunos do então segundo e quarto períodos do curso de Turismo. Não havia nenhuma pesquisa sendo desenvolvida por outro curso, por falta de envolvimento de professores e respectivas coordenações.

A turma que naquela circunstância terminava o curso contava com 11 alunos. Portanto, mais da metade da sala se envolveu com a proposta de pesquisar meios de desenvolver o turismo no bairro Cabuçu. Dos seis alunos que deveriam desenvolver os respectivos trabalhos de conclusão de curso, apenas três lograram êxito em concluir o trabalho. Todos os seis elaboraram os projetos e os apresentaram no Caderno de Projetos de Pesquisa já mencionado. Apesar disso, observou-se que houve falta de identidade – além de problemas e limitações já apontados - com os temas pelos quais optaram. Pela importância e necessidade dos temas ao turismo no bairro Cabuçu, o professor responsável apoiou a escolha dos alunos. Outra observação importante se refere ao tempo destinado, na grade curricular do curso de Turismo da IES em questão, ao desenvolvimento do projeto e da pesquisa. Apenas um semestre. Considerando o calendário letivo, quatro meses. Obviamente é muito pouco e se configura em uma limitação ao envolvimento dos alunos com a pesquisa. Mesmo já havendo alguns alunos com projetos prontos.

Uma limitação que, aliada ao tempo de trabalho reduzido, torna-se extremamente danosa à ideia de pesquisa como recurso pedagógico identifica-se com a falta de familiaridade dos estudantes com qualquer processo investigativo. Não estavam habituados a ler, muito menos a escrever. As aulas de metodologia da pesquisa que tiveram se resumiam a um semestre, no início do curso. Não se lembravam de mais nada e durante o curso o único contato – teórico - que tiveram foi na ocasião da disciplina. Qualquer orientação dada no sentido de promover a leitura, a discussão, investigação empírica e elaboração própria era interpretada como um trabalho hercúleo, além das limitações e pretensões apresentadas pelos estudantes. Com exceção de três

estudantes, os outros três alunos (daqueles que elaboraram projetos direcionados ao Cabuçu) pararam temporariamente o próprio processo, não concluindo nem o trabalho, nem mesmo o próprio curso.

Mesmo com as limitações impostas tanto pela concepção de pesquisa como vinculada ao princípio científico (e, portanto relativa a IES com características universitárias), como pelas dificuldades inerentes à natureza comercial da IES em tela, e também pelas dificuldades enfrentadas pelos estudantes no que se refere à familiaridade com processos de construção própria de conhecimento e ausência de recursos, há aspectos que merecem destaque. Primeiro por contradizer de certa maneira, as limitações impostas pela realidade. Segundo, porque advêm dos envolvidos. Renato Santos apresenta da seguinte maneira:

[...] eu sempre gostei de pesquisa, eu sempre gostei de pesquisar, por exemplo, em livros, tal, de conhecer, ainda mais no curso de Turismo que é uma coisa bem prática, você precisa saber do meio lá, você precisa saber como é que é, como que foi feito; e a pesquisa me deu essa, essa [...] qual que é a palavra? Essa possibilidade, de aprender na prática a realidade, vendo a realidade, ou seja, não é uma coisa teórica simplesmente. Se for analisar o que é ensino, já seria uma redundância dizer que pesquisa é ensino. (informação verbal).

O mesmo entrevistado expõe a relação que construiu sobre a articulação entre ensino e pesquisa. Afirma Renato que

Mesmo que a pessoa já te venha com a resposta pronta, você só vai decorar a resposta, mas se você não sabe o porquê, eu acredito que você não aprende 'pô, mas eu aprendi', dentro do que é pronto, mas por quê? Então assim, pesquisa é Educação e pesquisa, então a faculdade por ser uma instituição de Educação ela deveria ter uma responsabilidade em pesquisa, mas pelos parâmetros legais, ela não tem que, é obrigação legal de incentivar o aluno, incentivar não, é formar o aluno pesquisador, ou seja, como a universidade tem, é isso que eu vejo a diferença entre faculdade e universidade. (RENATO SANTOS, informação verbal).

O estudante ressalta o que entende como diferença entre a ideia de formação universitária e aquela proporcionada por uma faculdade isolada e relaciona seu envolvimento com a construção de conhecimento próprio a uma lógica mercantil, porém, bem aproximada da realidade do ensino superior brasileiro.

Eu vi como uma grande oportunidade do cara ter dentro de uma faculdade uma linguagem de universidade a preço de faculdade. A preço de, eu digo a preço de. Entenda, pra você conseguir entrar numa faculdade, numa universidade, ou seja, inserir, através de um vestibular, é bem mais difícil [...]. É bem mais difícil do que você entrar numa faculdade que tem uma qualidade de universidade, pagando o valor [...]. (RENATO SANTOS, informação verbal).

Uma das ex-alunas entrevistadas se recorda algumas das principais características do processo educativo com base na pesquisa como recurso pedagógico e diálogo com a realidade de uma comunidade periférica de seu município. Segundo a estudante

[...] aprendia muito o lado humano, o lado da realidade de lá. Porque às vezes a gente vê uma coisa linda e fala: ‘Óh, você tem que escrever e quando você for abrir uma empresa você tem que fazer o ponto A, o ponto B e o ponto C, nessa ordem’. Quando você chega lá você vê que não dá pra fazer o ponto A, você tem que fazer o ponto B, mas não exatamente como ele está escrito, você tem que adaptar pra comunidade que você está. Toda essa parte assim, de adaptação, porque na prática [na teoria] tudo é lindo, tudo dá certo [...]. Na prática não. Na prática você não sabe como que é a comunidade que você vai se envolver, se a comunidade vai se envolver ou não, se vai ser só aquele grupo fechado que vai fazer algum trabalho, se eles vão conseguir envolver todo mundo [...]. (ANDREZA PEREIRA, informação verbal).

Joelma Oliveira apresenta o significado de seu aprendizado de maneira mais identificada com a carreira pela qual optou e a partir da qual encontrou condições de analisar algumas políticas públicas relativas ao desenvolvimento do turismo em nível nacional.

[...] quando começaram as visitas técnicas ao Cabuçu, junto com os diálogos, as discussões, eu pude notar o quão divergente acontece a implantação do turismo no Brasil, de uma forma geral e a necessidade da comunidade. Nós estamos com o plano nacional de implantação do turismo que era organizado como um bolo pronto. E não deu certo. Porque era sem descobrir e sem pesquisar o que era que a comunidade realmente queria. (informação verbal).

Ao observar alguns trechos dos depoimentos coletados é possível ressaltar aspectos que vão desde o reforço de uma necessidade de aprendizado mais instrumentalizado, até aquele que subsidia análises mais ampliadas, passando pela constatação de que o desenvolvimento, seja qual for o vetor ou atividade econômica, necessita do reconhecimento da realidade, de sua análise crítica e, principalmente, do contato, envolvimento e diálogo com o coletivo.

Um ponto importante a ser ressaltado nesse processo de busca por alternativas formativas em uma IES comprometida com o ensino como produto a ser consumido somente durante as horas noturnas em sala de aula se refere à riqueza de possibilidades que poderiam ser mais bem trabalhadas, caso houvesse, por parte de quem conduzia os trabalhos, condições mais objetivas relativas à experiência com a docência, com a pesquisa e com a reflexão conceitual e teórica sobre sua práxis. Já por parte da instituição, assistiu a um processo educativo e o desenvolvimento do que poderia configurar como uma proposta pedagógica do próprio curso e, também, da IES, de maneira distante e sem buscar articular o interesse do empreendimento com a proposição de outras relações ensino aprendizagem.

Antes de analisar a interpretação dessa relação entre interesses mercantis e aqueles mais afetos ao trabalho docente e à metodologia que se construía, convém expor a segunda experimentação de envolvimento de professores e alunos com a pesquisa e a extensão como recursos educativos. Para isso, a seção seguinte descreve, de diferentes perspectivas, de diferentes atores envolvidos, a proposta do Trabalho de Análise Interdisciplinar (TAI).

3.2.2.3 O segundo experimento na dimensão formal: o Trabalho de Análise Interdisciplinar (TAI)

O primeiro experimento apoiou-se em método elaborado no contexto do próprio Projeto Cabuçu, como observado na subseção anterior. Como metodologia de ensino foi se constituindo na dinâmica da realidade com estudantes, IES e comunidade. Seu encerramento ocorreu após as fases predeterminadas, quais sejam: (a) atividades preparatórias, em que organização comunitária e IES se reconhecem como potenciais parceiros no mesmo processo formativo, (b) mobilização, na qual docentes e estudantes são convidados a participar da proposta, (c) construção e troca de conhecimentos, em que comunidade acadêmica e moradores organizados constroem e trocam conhecimentos, a partir de encontros, apresentações, debates e pesquisas, (d) diagnóstico participativo, o qual se deu na forma de um seminário, no bairro Cabuçu. Nesta oportunidade, todos os envolvidos se encontraram também com membros de outras instituições de ensino superior (menos da IES promotora do evento) e secretarias do município de Guarulhos, a fim de elaborar em conjunto uma série de apontamentos

advindo da fase anterior, subsidiando um diagnóstico, este a orientar o planejamento das ações para promover o turismo pedagógico de base local.

Em fins de 2006, ano anterior ao término do primeiro projeto exposto acima, os professores integrados ao CEDOC-TUR planejavam outra proposta pedagógica, com a finalidade de dar mais força a duas ideias: (a) promover a integração entre as disciplinas do curso, afastando-as do isolamento e consequente incompreensão dos estudantes e (b) manter e fortalecer a associação entre ensino, pesquisa e extensão como recursos pedagógicos. Carolina Salles, docente que conduziu a ideia, recorda que o TAI

[...] surge pela proposta do grupo de professores, justamente da discussão desse grupo de professores que estava lá – no caso nós - de melhorarmos o curso de Turismo e o desenvolvimento dos alunos e a proposta daquele aluno que a gente queria formar. Eu não gosto desse termo [formar], já falei que não gosto. E foi dessa discussão, sobre o que nós poderíamos fazer em termos de curso – já tínhamos, já havia sido criado o CEDOC, alguns alunos já tinham tido experiência, a maioria dos alunos, com o Projeto Cabuçu, já tinha uma cama preparada, e a gente ainda queria melhorar ainda muito mais aquilo que já tinha, o processo que já tinha tido início no curso. (informação verbal).

Com relação às possibilidades geradas pelo trabalho com o TAI, Carolina expõe que se tratou de uma espécie de

[...] evolução da proposta anterior, e uma proposta de melhoria *para* o curso, e não necessariamente uma proposta de um *novo* curso. Eu acho que principalmente com o desenvolvimento do primeiro semestre do TAI, a gente acabou identificando muitas lacunas do curso vigente, e aí sim levou a gente a pensar no TAI como uma proposta de curso. Mas no início não. (CAROLINA SALLES, informação verbal).

Segundo documento elaborado pelos docentes (entre eles o autor desta dissertação),

O Trabalho de Análise Interdisciplinar – T. A. I. – proposto para o curso de Turismo da Faculdade IDEPE, tem como característica fundamental, a inter-relação entre as disciplinas oferecidas ao longo do curso. A integração das disciplinas aprofunda o conhecimento obtido em cada uma delas por meio da complementação de conhecimento e da reflexão que leva à apreensão da realidade. Essa interação promove o desenvolvimento tanto do professor quanto do aluno, sem comprometer a individualidade das disciplinas enquanto campos específicos do saber (SALLES, *et al.*, 2006, p.03).

A proposta partia do pressuposto identificado com outros docentes e também com estudantes, de que o curso oferecia uma série de disciplinas que proporcionavam

um conhecimento amplo e geral, por vezes superficial, mas, principalmente, desconexo e sem sentido algum, propiciando assim queda no nível de apreensão dos estudantes.

A forma de desenvolvimento dos trabalhos dividia-se em cinco etapas. A primeira, denominada “formulação do problema”, consistia em, a partir de um tema central,

delimitado pelas disciplinas do semestre letivo, os professores do curso formularão um problema de pesquisa. As disciplinas denominadas diretrizes são responsáveis por nortear o trabalho no decorrer do seu desenvolvimento (SALLES, *et al.*, 2006, p.03).

Ou seja, de determinado problema definido pelos professores do curso, saíam as disciplinas mais identificadas com o mesmo, denominadas diretrizes e com a responsabilidade de coordenar aquele semestre. As demais disciplinas tratariam do mesmo problema central de pesquisa, abordando-o da perspectiva de sua área de conhecimento. O resultado final do TAI era um trabalho investigativo integrando as diferentes disciplinas dos períodos do curso, de forma a constituir um olhar interdisciplinar ao tema proposto. A segunda etapa chamava-se “compreensão do problema”, em que os professores de cada turma reuniam-se com os grupos para leitura, compreensão e definição de como sua disciplina poderia abordar o problema posto. A terceira etapa do trabalho era a de “formulação de hipóteses a partir da discussão do problema” e a quarta “determinação dos objetivos específicos de cada disciplina”. A quinta e última etapa se referia à apresentação dos resultados. Tais apresentações eram livres em termos de formato de exposição.

O período inicial de experimentação da nova proposta foi o primeiro semestre de 2007. Embora elaborado por um conjunto de professores organizados em torno do mesmo centro de documentação e pesquisa da proposta anterior, o documento não foi integrado à proposta do curso pela coordenação, que demonstrava receio de assumir compromisso com uma proposta que poderia levar a mudanças consideráveis no próprio curso, além de potencialmente ser mais onerosa do que a empresa mantenedora compreendia ser adequada do ponto de vista financeiro.

Sendo assim, o grupo de docentes levou adiante a ideia por compreender que seria, além de uma experiência pedagógica importante, um das poucas formas de fornecer algum sentido à formação em turismo. Sem o devido apoio e envolvimento da coordenação e com o desconhecimento por parte da direção da IES e da empresa

mantenedora, restou aos docentes proponentes da ideia, mais uma vez voluntariamente, arcar com as responsabilidades – e despesas - de realizar a proposta.

Nesta primeira experimentação da proposta de Trabalho de Análise Interdisciplinar o bairro Cabuçu, já desgastado entre os estudantes por conta de tantas dificuldades em se trabalhar com o projeto anterior, não foi contemplado. Afinal, o CEDOC-TUR e os estudantes envolvidos ainda estavam com suas pesquisas em fase de conclusão. Portanto, 2006 foi um ano em que as duas experiências pedagógicas se desenvolveram paralelamente. A permanente busca em envolver outros docentes e os próprios estudantes no confronto entre teoria e realidade e em decisões sobre os rumos da experiência já demonstrava sinais de identificação com a dimensão não formal do processo educativo que adentrou à IES na forma de propostas pedagógicas experimentais.

Por ausência de envolvimento e respaldo institucional à proposta, da mesma forma que o projeto anterior era identificado como o trabalho de determinado professor, este simplesmente passou a ser objeto do trabalho apenas de três professores do curso. Com isso, os próprios estudantes, que em princípio aderiram à ideia, seguiam desinteressados, manifestando desconforto com o não compromisso dos demais docentes. Assim, reproduziam o desinteresse demonstrado pela instituição pelo próprio curso. Marcos Timóteo de Sousa explica a situação da seguinte forma:

[...] eu podia estar hoje o SESI, no Centro Paula Sousa, no estado, não importa o salário, mas eu podia estar lá até aposentar. Mas essa ideia de fazer uma pesquisa com uma faculdade, alguma coisa mais ampla, ela apareceu aí. Então essa pesquisa, no primeiro ano do curso, eu percebi que vocês já estavam bastante envolvidos e eu tinha que correr atrás, mas correr atrás lentamente. Então eu continuei indo nas minhas quintas-feiras, só, dando as minhas aulas, e quando era possível eu percebia que vocês conseguiam jogar as reuniões para o dia que eu estava lá. Para dar certo. Então no primeiro ano eu continuei dando as minhas aulas e entendendo o que era o grupo, o que era o CEDOC, que era o que estava se passando nessa faculdade. O primeiro ano que vocês montaram a questão do TAI, ou o primeiro semestre, se não me engano, eu não entendi nada o que era o TAI na verdade. Eu entendi, mas não entendi. Eu entendi que era um trabalho interdisciplinar, mas eu achei que seria um trabalho interdisciplinar, mas que seria uma coisa que ficaria mais clara o que cada um tinha que fazer. Mas eu acho que embolou muito o primeiro semestre – eu não lembro que época certinha que foi essa – foi que embolou a pesquisa do CEDOC [Projeto Cabuçu] com o TAI. Então, quando eu me vi dando aula de Cartografia para o quinto semestre e dei aula, acho que era de Geografia, para outra turma, eu falei: que tempo que eu vou ter, fora dessa aula aqui, desse compromisso, para me dedicar para a pesquisa do CEDOC e para o TAI? São duas coisas diferentes para mim. E eu comecei só pensar no CEDOC. (informação verbal).

O depoimento de Marcos Timóteo evidencia a dicotomia presente entre corpo docente (especialmente aquele que já compunha o CEDOC-TUR junto com o autor deste trabalho) e coordenação do curso e direção da IES. Tal dicotomia se expressava nas diferenças estruturais em termos de direcionamento e rumos do curso, além do posicionamento sobre a importância de práticas pedagógicas identificadas com a pesquisa como recurso educativo. Sem contar o distanciamento compulsório entre os docentes de um mesmo curso, em razão de serem horistas e encontrarem-se ocasionalmente na IES. Por um lado havia um grupo de professores que se organizavam e elaboravam uma proposta; de outro lado havia a coordenação que, ao passo que dava a abertura por falta de consistência diretiva, não esclarecia finalmente qual a direção e metodologia do curso em determinado período. Aqueles que tentavam se organizar para propor mudanças não tinham condições políticas de estender “orientações” aos próprios colegas de trabalho. Carolina Salles expõe da seguinte forma:

[...] eu acho que, primeiro, o que o IDEPE tinha de muito bom todos percebemos isso lá, era essa liberdade que a gente tinha de poder implantar, testar, mudar enfim, dentro do curso.

[...] eu acho que a liberdade era dada por nós, pelo grupo. É anarquista. Não anarquista no sentido de bagunça. A gente queria mudar e ter autonomia e de não ligar para aquele coordenador que era totalmente apagado e era uma figura meio que ilustrativa.

[...] ela era dada porque o coordenador à frente do curso ele era apagado, e ele não estava preocupado com aquilo e ao mesmo tempo para ele não deixava de ser bom.

É cômodo. Eu não faço nada. ‘Deixa eles aí se matarem de trabalhar. Vai dar resultado’. Ele não é bobo, ele sabe que vai dar resultado e ‘eu estou à frente, eu vou responder pelo resultado. De alguma forma esse resultado vai vir a mim também’. Ao mesmo tempo que ela era concedida, nós nos dávamos liberdade, ela era concedida também, pelo coordenador porque para ele era muito conveniente. Além de cômodo era conveniente. (informação verbal).

Marcos Timóteo de Sousa apresenta a seguinte interpretação daquele momento na instituição e no curso:

O IDEPE é descompromissado, mas deu a brecha. O FMU também é descompromissado, mas não deu a brecha. Por que não? Porque ela tem mais tradição. Ela é maior. Ela tem muito mais cacique, tem muito mais chefe para a gente chegar lá, eu, você e Carol, mais uns três professores, querendo montar um grupo de pesquisa, querendo levar alguma coisa ligada ao TAI [...]. (informação verbal).

Fernanda Silva, então estudante do terceiro semestre do curso de Turismo, se recorda de como os alunos receberam a proposição do TAI como orientação para a evolução daquele semestre.

[...] o TAI no começo foi um baque pra todo mundo, porque foi também muito de repente, foi pensado pelos professores e assustou um pouco no começo, mas a gente conseguiu desenvolver bem, foi sobre o Circuito de Serras e Águas⁷³. [...] foi uma experiência muito boa, foi um trabalho assim, muito legal, mesmo porque você tinha que fazer toda uma pesquisa, um levantamento, primeiramente foi esse levantamento. Do que era o Circuito, quais regiões atingia, e foi um trabalho que acrescentou muito, acho que pra todos os alunos envolvidos nesse trabalho. A gente conseguiu entender como que funcionava o Circuito, quais as cidades, como que era, e não só isso também, os professores levavam isso pra sala e falavam algumas coisas sobre também fora. Um exemplo, cidades, como que eles poderiam compartilhar um atrativo, levando o nome das duas cidades, então várias coisas a gente aprendeu sobre isso, eu acho que foi uma experiência muito boa, mesmo porque a gente foi a campo, ver realmente o que está acontecendo, como que é e foi, eu acho que foi uma experiência muito boa. [...] os professores começaram a levar esse Circuito como exemplo, então a gente conseguia enxergar realmente o que eles estavam falando acontecer, entendeu? (informação verbal).

Mesmo sendo uma análise superficial, a compreensão da estudante sobre a experiência demonstra a contraposição da proposta à forma convencional com que o ensino era desenvolvido na IES. Ainda que uma proposta pedagógica para o curso, é bastante clara no depoimento a identificação quase exclusiva com o grupo de professores. Isso se torna evidente na afirmação da mesma estudante:

Sinceramente eu num vejo interferência da coordenação, da instituição nisso. Não só interferência, num sei se interferência, mas eu não vejo nenhuma participação da instituição ou da coordenação com esse projeto. O que eu vejo mesmo é que partiu de uma iniciativa dos professores, que deve ter sido discutido com a coordenação e: 'vamos embora, está bom podem fazer, faz aí'. (FERNANDA SILVA, informação verbal).

Por força dos resultados razoavelmente satisfatórios nos anos anteriores em relação ao observar o bairro Cabuçu como objeto de estudo e intervenção dialogada com seus moradores já organizados e envolvidos com a ideia de turismo pedagógico, o

⁷³ O referido circuito turístico inseriu o Cabuçu, pelo município de Guarulhos, em um contexto mais regional. O trabalho se desenvolveu de forma a buscar em Guarulhos características que justificassem a integração da cidade à região turística proposta na forma de circuito, no âmbito do Programa de Regionalização do Turismo, do Governo federal.

Trabalho de Análise Interdisciplinar, em sua segunda edição, segundo semestre de 2007, contava com um dos temas a serem investigados: o próprio bairro.

Em sua terceira edição, então prevista para o primeiro semestre de 2008, o grupo de docentes conseguiu evoluir na forma de planejar os trabalhos, antecipando um semestre de planejamento e integrando ao grupo de discussão, além de professores das diversas disciplinas do curso, os próprios estudantes. Portanto, se nas duas versões anteriores os estudantes recebiam um tema e respectivo problema central definido por um grupo de docentes, desta vez eram convidados a discutir possíveis objetos de estudos, bem como os temas e problemas a serem investigados. Nesta ocasião, inclusive, o bairro Cabuçu retornava como objeto principal de investigação. Foi definido em consenso que, com a iminente criação de Área de Proteção Ambiental (APA) em todo o bairro, seria de interesse comum pesquisar como se deram semelhantes processos em outras APA no município de São Paulo.

Tratou-se de uma inovação na forma como o curso estava tradicionalmente organizado hierarquicamente, com a coordenação representando as decisões tomadas pela empresa mantenedora, os professores executando-as e os alunos aceitando-as. Por uma falha desta mesma estrutura, materializada no descompasso entre a figura do coordenador e as experimentações pedagógicas dos docentes até então motivados a mudar o programa do curso e a relação ensino aprendizagem, foi possível, ao menos, vislumbrar a erradicação daquilo que se convencionou chamar de “grade curricular”. No seu lugar emergia a discussão prolongada de ideias e assuntos pertinentes à carreira à qual todos ali estavam envolvidos, entre estudantes, professores e profissionais atuantes na área, com a finalidade de definir em consenso objetos de estudos e meios de realizá-los. A partir daí sim, definir os conteúdos das disciplinas (e as próprias disciplinas). Toda essa discussão entre docentes e estudantes sem a presença da coordenação foi o suficiente para expor uma relação de trabalho já desgastada pelas dificuldades impostas pela lógica comercial inerente a qualquer empresa de ensino. Com isso, houve o desligamento compulsório daqueles professores que faziam as propostas e tocavam adiante os projetos de articulação entre ensino, pesquisa e extensão como recursos pedagógicos. Foram todos demitidos logo em seguida do planejamento do semestre por vir.

Apesar da demissão compulsória dos professores que buscavam qualificar a formação superior daquela IES por meio de processos educativos alternativos, a interpretação que pode ser observada nos trechos de depoimentos, denota certa

aceitação da lógica, tanto política quanto econômica – por trás da decisão de a IES livrar-se de professores - que, além de interferirem em decisões sobre o curso (e ainda envolvendo os estudantes), “custavam caro” à instituição. Ironicamente essa informação foi passada aos estudantes, como se estes não soubessem que os professores demitidos “doavam” tempo à proposta, bem como os próprios alunos tivessem direito apenas a professores com remuneração inferior.

Considerações Finais

[...] ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar.

Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora.

Ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

(Paulo Freire)

Sobre o contexto do ensino superior: pesquisa predominantemente para iniciados e ensino como fornecimento comercial de competências

A revisão de literatura realizada para constituir a abordagem deste trabalho em relação ao contexto do ensino superior buscou atender duas finalidades: 1) dar conta de apresentar o sentido da Educação que se quis promover (bem como aqueles dos quais se buscou distância), qual a compreensão de qualidade na Educação superior e os aspectos metodológicos mais marcantes para promovê-la; 2) expor um panorama do ensino superior no Brasil, desde seu surgimento, passando pelas reformas atreladas tanto a concepções de Educação identificadas à formação de elites dirigentes e manutenção das condições dadas de dominação, como à formação massificada de mão-de-obra com conhecimentos específicos voltados a atender demandas do setor produtivo, fazendo do indivíduo em formação um consumidor de competências, para trocá-las no mercado de trabalho visando à sobrevivência profissional.

A intenção de alcançar ambas as finalidades se refere à contextualização do objeto de pesquisa. Sendo o objeto da pesquisa um processo educativo e formativo observado a partir de duas dimensões (uma não formal e outra formal), o contexto serviu para indicar que, embora seja um caso específico, não possui aspectos de exclusividade, pois surgiu com estudantes de IES particulares e se desenvolveu como proposta pedagógica em outra IES particular. Ambas as IES guardam características bastante próprias, mas comuns ao universo do ensino particular, seja do ponto de vista de sua natureza (privada), de sua organização acadêmica (faculdade isolada, integrada ou universidade de ensino) e de sua concepção de Educação (voltada à instrumentalização tendo como referencial exclusivo o mercado de trabalho, sem o menor compromisso com uma formação que aponte à leitura crítica da realidade e finalidade da formação que oferta).

No primeiro capítulo puderam ser observadas as características que de certa maneira inspiraram as ações intrínsecas ao processo formativo em análise. A compreensão da Educação como um meio de buscar o esclarecimento e a emancipação, trabalhando um projeto de transformação social; o entendimento da pesquisa não exclusivamente sob seu princípio científico, mas, principalmente, a partir de seu potencial de corresponder à capacidade humana de questionamento, de busca, de negação, de superação e de fazer história. Em síntese, a pesquisa sob seu princípio educativo e fundamento metodológico da concepção de Educação defendida. Ainda, a pesquisa como recurso pedagógico a qualificar a Educação superior sob o argumento

de, inclusive, pretensamente atender ao que se convencionou tratar de “tensão” presente nas leituras sobre Educação e emancipação: à medida que é preciso promover a adequação no sentido de integração à sociedade – e à sobrevivência no mercado - tal como esta se apresenta aos indivíduos em formação, buscar também o conflito, o “estranhamento” daquilo a que se adéqua, num processo contraditório que tem na negação e busca por superação o importante movimento que caracteriza a ideia de Educação e a leitura da sociedade.

No segundo capítulo a pesquisa se pautou por apresentar o ensino superior brasileiro e seu processo permanente de mercantilização e privatização, de maneira a buscar localizar, por um lado, as dificuldades de oferecer acesso a uma Educação superior crítica, com sentido público e consistente porque, de alguma forma, atrelada à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, dado o entendimento da pesquisa somente como ciência e esta necessariamente produtiva e custosa, os cerca de 90% de estudantes de ensino superior no Brasil (atendidos pelo setor privado⁷⁴) passam ao largo da possibilidade de familiarizar-se com a investigação. A discussão promovida sugere que o ensino superior no Brasil, em seu surgimento, definia-se pela retórica segundo a qual a pesquisa seria algo supérfluo e distante de atender às necessidades de um país em formação. Era preciso uma formação pragmática e instrumental, aplicativa em relação ao conhecimento já existente. Promovia-se o ensino reprodutor de conhecimentos produzidos ao largo dessa mesma realidade. Quando, em sua evolução, a ideia de ensino superior se apropria da necessidade de haver produção de conhecimento científico de ponta, ainda com base na ideia do que o país precisa em termos de suporte ao seu desenvolvimento, ratifica a pesquisa como ciência e tecnologia, restringindo-a à pós-graduação em instituições públicas pouco acessíveis à maior parte da população. Mais recentemente, observa-se que a realidade que referencia e pauta a produção de conhecimento científico limita-se cada vez mais ao mercado, demandando conhecimento produtivo que viabilize a reprodução do capital.

A reflexão sobre a pesquisa e a extensão como importantes recursos pedagógicos à formação superior traz em seu leque de objetivos expor que ao passo que a natureza institucional da maior parte das IES do sistema de ensino superior no Brasil limita a busca por alternativas de qualificar a formação, é justamente de dentro delas que se

⁷⁴ Além de mais de 90% dos estudantes serem atendidos pelo setor privado de ensino superior, segundo dados preliminares do resumo técnico do censo da Educação superior de 2008, 93,1% das faculdades, 96% dos centros universitários e 47% das universidades são empreendimentos privados. De acordo com a mesma fonte, de todas as IES brasileiras, mais de 84% se organizam em faculdades isoladas.

experimentam possibilidades em função de suas deficiências. Para tanto, estas considerações finais resgatam alguns questionamentos que deram origem e motivaram a investigação de maneira a apresentar, a partir da dimensão não formal do processo observado, a possibilidade de organizações comunitárias e movimentos sociais pautarem, de alguma forma, propostas pedagógicas; a partir da dimensão formal, expor que as falhas inerentes a empresas de ensino superior geram brechas nas quais é possível atuar politicamente na direção de negar a situação quase absurda de “vender” Educação.

Da dimensão informal e não formal do processo educativo analisado

Damos continuidade às considerações relativas ao processo de investigação e seus resultados a partir das características observadas no denominado Projeto Cabuçu, correspondente à dimensão que tratamos como informal e não formal do mesmo processo educativo. Tais apontamentos buscarão sintetizar uma análise a partir das características identificadas em ambas as dimensões do mesmo processo formativo em tela.

Quanto à dimensão informal do processo observa-se, de início, a reunião de jovens, estudantes, donas de casa, lideranças comunitárias e religiosas no sentido de pôr em debate a problemática socioambiental de um bairro periférico, com vistas à tomada de consciência, à troca de percepções e interpretações dos problemas, de maneira a criar um quadro sobre o qual todos os envolvidos se debruçam, posteriormente, no mesmo espaço de discussão. A partir de tal quadro e da colocação em debate de sistemas de valores diversos e diversidade de interpretações decorrentes, se inicia um percurso de identificação do grau de envolvimento de cada um com os problemas levantados, bem como os limites entre sua pontualidade (do problema em si e do envolvimento de cada um), e suas causas e consequências à qualidade ambiental e de vida dos moradores no bairro.

Evidencia-se a formação de uma identidade no grupo denominado pelos envolvidos como “conselho gestor”, pelo fato de discutir problemas comuns, aflições, leituras e proposições de intervenção, além do compartilhamento de responsabilidades e atuações. Em sendo a problemática construída com base nos sistemas de valores dos envolvidos, não havendo hierarquização e nem mesmo diferenciação entre problemas tidos como ambientais e aqueles sociais ou comunitários, pode-se compreender como

um grupo auto-organizado e em processo de formação política, em termos de tomada de consciência crítica e organização direcionada à intervenção orientada pelo entendimento de bem comum. O processo educativo, de informal passa a ser considerado como não formal, uma vez que já se observa claramente a intenção de direcionamento dos debates. Esse direcionamento não se refere a pautar a leitura da realidade, já que essa foi construída das perspectivas dos moradores, estudantes, donas de casa, lideranças comunitárias e religiosas, mas sim à sua correspondência, ou seja, na busca de informações – e fontes de informações – para uma compreensão mais verticalizada da problemática constituída. Nesse estágio do processo, ainda que possa ser considerado como não formal (com a pretensão de promover ações educativas, mas desvinculado de instituições de ensino), observa-se que não necessariamente são envolvidos, diretamente, todos aqueles atores do processo. São os estudantes, universitários e de ensino médio, que se apegam à proposta de aprofundar a análise e o nível de compreensão, demonstrando o que se pode entender como influência da Educação formal e necessidade de registro, observação e maior sistematicidade como subsídios importantes à compreensão crítica e esclarecimento. Indiretamente, os demais moradores são envolvidos à medida que são promovidos os encontros do conselho gestor para discussão e condução do chamado Projeto Cabuçu.

Assim, observa-se que no mesmo espaço de discussão, havia debates assistemáticos sobre o contexto dos problemas, provocando o deslocamento da percepção do lugar, tanto naqueles tidos inicialmente como “de fora ou de São Paulo”, como também naqueles que moravam no bairro. Observa-se a partir dos depoimentos uma compreensão problematizada das condições ambientais (também sociais) e de vida daquele lugar. Do que estava posto anteriormente (uma “Educação Ambiental” comportamentalista, dicotômica, moralista e biologizante), foram construídas outras maneiras de compreender as questões ambientais com base em discussões sobre as razões – econômicas, políticas, sociais, culturais etc. - de haver bairros periféricos, unidades de conservação e, inclusive, desmistificar os discursos que buscam “culpar” moradores próximos de áreas naturais protegidas como um dos principais vetores de degradação ambiental.

Os entrevistados – universitários, turismólogos, estudantes de ensino médio, moradores do bairro – em sua totalidade demonstraram o caráter formativo do processo de leitura coletiva e intervenção consciente na realidade apreendida com o diálogo e o debate. O processo se revela como educativo à medida que pautou tanto as opções

acadêmicas posteriores, como também profissionais dos envolvidos, além de dar sentido à atuação política na sociedade e chegar a referenciar e pautar uma IES, seja no que se refere à criação de um conflito sobre concepções de Educação, seja quanto à construção de uma proposta pedagógica e formas de participação discente.

A partir dos depoimentos, observa-se que os envolvidos reconhecem no processo alguns aspectos que são comuns em praticamente todos os depoimentos: forte identificação com as ações e o processo como um todo, sentimento de autonomia (em relação ao que pensar e sonhar, a como agir e se comunicar e se relacionar em coletivos e na própria sociedade) relacionada ao formato e organização do projeto (sem hierarquia e prescindindo da organização formal e burocratizada), o turismo tido como atividade humana e social (deslocamentos e encontros) adquirindo também a perspectiva formadora e criadora de situações educativas, envolvendo tanto os visitantes como os próprios moradores. Além disso, os depoimentos sugerem o turismo como argumento para organizar política e economicamente uma localidade, com a clara intenção de direcionar os benefícios, seja da organização política ou econômica, aos interesses de seus habitantes, independente se irá se constituir como atividade.

Da perspectiva de processo formativo, os depoimentos colhidos sugerem grande importância e influência na vida pessoal, política e profissional de todos os entrevistados. É relevante observar que tal importância se refere tanto à práxis com a qual se envolveram, como também à reflexão, teorização e consciência sobre o que fizeram. Essa reflexão sobre a própria prática também pode ser observada como um aspecto a influenciar a atuação dos envolvidos atualmente em suas carreiras profissionais e atuação política. Embora haja, em momentos, demonstrações de pouca importância à experiência formal de Educação superior, no mesmo depoimento é possível identificar a relação (tanto crítica como prática) entre aquilo com o que se trabalha no ambiente escolar (IES) e o que se desenvolve na realidade concreta; para os que já eram moradores, o processo serve de base para uma leitura, reflexão e compreensão – própria - de sua situação socioeconômica e de seu papel a partir de tal compreensão; àqueles que estavam se formando ou já formados, o envolvimento com o processo reconhecidamente formativo baseou o deslocamento de construções e de compreensões de outras realidades: de perspectivas encerradas no ambiente familiar e social mais próximo, para sua ampliação em termos de compreensão da complexidade social, econômica e ambiental de uma sociedade estratificada e desigual. Principalmente, sobre esses envolvidos se promoveu uma construção – individual, mas

dialogada com o coletivo ao qual se integraram – de entendimento sobre qual o papel político e social do conhecimento que se adquire e se produz formal e informalmente.

A transformação do movimento autônomo e auto-organizado em organização não governamental é reconhecida como um divisor de águas, a partir do qual novos personagens são atraídos ao novo formato, talvez pela maior visibilidade institucional que capitaliza de alguma forma o reconhecimento do movimento anterior. A perda das características anteriores demonstrada nos depoimentos reforça o caráter formativo do processo descrito. Uma vez que os “novos atores” não vivenciaram o movimento que deu origem à organização e ocuparam o espaço deixado por aqueles que discordavam ou não se identificavam com o novo formato (institucionalizado) do Projeto Cabuçu, houve a perda ou diminuição observada dos aspectos supramencionados pode ser tida como decorrência das diferentes formações. Daí que se pode considerar que não se trata simplesmente de aqueles “formados” no movimento auto-organizado permanecerem na organização criada ou não (e isso ter alguma importância na qualidade da condução da organização institucionalizada). Trata-se, principalmente, de compreendermos que o processo formativo também influenciou o entendimento daqueles que “saíram”, no sentido de prescindir de qualquer formato identificado com estruturas hierárquicas, burocratizadas, com comando e relações de poder estabelecidas. Em síntese, qualquer forma de organização que reproduz aquilo que o movimento direciona sua negação, é rejeitada.

Da dimensão formal do processo educativo analisado

A organização dos professores e estudantes, interna à IES, se reforça à medida em que um dos sentidos da organização comunitária se enfraquece. Com a mudança de boa parte das pessoas e busca por reorganização daqueles que permaneceram na ONG, a IES cumpre um papel semelhante ao de resgate do sentido que originou as movimentações no bairro em 2002. Ao mesmo tempo, essa busca representava o que talvez materialize uma das principais diferenças na relação entre IES e localidade, direcionando-se a corresponder à ideia de comunicação e diálogo, no lugar de extensão de conhecimento da academia à comunidade: a realidade vivida e concebida por um grupo legitimado pelo movimento comunitário denominado Projeto Cabuçu, bem como suas demandas partidas de uma problematização própria, pautaram tanto a organização interna à IES (criação de um centro de documentação e pesquisa) como praticamente

todos os seus trabalhos, dando origem, inclusive, ao início de discussão sobre a construção de proposta pedagógica a orientar um curso superior. Mais ainda, o sentido educacional e formativo presente no movimento auto-organizado influenciou a condução dos trabalhos no curso superior da IES em questão, gerando conflito entre concepções de Educação: a hegemônica e legitimada pelo Estado por meio das reformas em curso, e outra, democrática e emancipatória, tida como anárquica pelos mais conservadores. Tal conflito, ao orientar a práxis de professores e estudantes envolvidos com a proposta de absorver a articulação e diálogo entre IES e organização comunitária, subsidia o amadurecimento e experimentação de uma proposta pedagógica que, mesmo não tendo sido pensada de início, passa a ser compreendida como tal. Proposta pedagógica, de organização do curso, da IES e sobre a participação efetiva e direta dos estudantes nas decisões sobre o currículo. Transformações pensadas e parcialmente experienciadas com base na pesquisa como princípio educativo. Até mesmo os mecanismos de participação horizontalizada de estudantes, professores e coordenação começaram a ser experimentados, influenciados pela organização comunitária da periferia à qual se direcionavam os trabalhos acadêmicos.

Como forma de pautar a análise da descrição do caso em sua dimensão formal, retoma-se algumas questões propostas no início da investigação. A primeira questão que se colocou à pesquisa foi quanto à possibilidade de vislumbrar a articulação entre as dimensões não formal e formal na busca de uma formação consistente, considerando a realidade de uma empresa de ensino superior. A descrição do processo sugere que além de possível, há a possibilidade de, devido às deficiências presentes em projetos pedagógicos, superficialidade do trabalho de coordenação no que se refere às propostas de trabalho e demandas por diferenciais mercadológicos na concorrência entre as empresas, o surgimento de propostas pedagógicas que busquem consistência na formação são, em princípio, bem-vindos. Ambos os professores entrevistados advogam a hipótese de que a proposta de envolver os estudantes com movimentos sociais e organizações comunitárias deveu-se simplesmente, para a empresa, à ausência de algo melhor na IES, além de gerar publicidade à “marca” do empreendimento.

No que se refere a como se desenvolvem tais processos de articulação em empreendimentos de ensino superior, a experiência demonstra que, como já afirmado, de início são bem-vindos, uma vez que não se apresentam como ameaças às relações de poder existentes entre direção, coordenação e docentes envolvidos. Pelo contrário, geram condições de a IES capitalizar eventuais resultados alcançados pelas

experimentações de envolver os estudantes com comunidades que, ademais, podem servir de público alvo da empresa ou mesmo inserir a IES em reportagens e outros meios gratuitos de veiculação de marca. Mesmo assim, as formas encontradas por docentes para articular a exposição dos estudantes a vivências importantes à sua formação, de acordo com a observação participante do autor e os depoimentos dos colegas professores envolvidos, ocorrem em grande medida por motivação dos próprios docentes, baseando-se numa interpretação crítica quanto à estrutura e qualidade do ensino ofertado, insatisfação com seu papel docente em tais condições e apoiada pela compreensão do que vem a ser o sentido tanto da Educação, como especialmente da formação superior. Tendo por base tal motivação própria, a sensibilidade aumenta para o surgimento de aberturas no sistema razoavelmente mais flexível no setor privado do que nas IES públicas. Em síntese, capacidade crítica e compromisso político. Essas aberturas se relacionam diretamente com as deficiências já apontadas, e configuram as portas de entrada para tentativas que promovem visões antagônicas de Educação, de formação e de organização institucional.

Os estudantes, com base nos depoimentos colhidos, percebem a importância e compreendem o envolvimento com processos investigativos e dialógicos diretamente como benefícios à sua própria formação, sobretudo profissional, uma vez que o condicionamento a cursar o ensino superior é mais forte em sua identificação com o mercado de trabalho. Contudo, não conseguem autonomia financeira compatível com a demanda que a pesquisa apresenta mesmo como um recurso educativo. Impedimentos de naturezas diversas são expostos, como falta de recursos financeiros, falta de tempo (o emprego ou trabalhos temporários consomem a maior parte do tempo dos estudantes) e até mesmo programas governamentais que pretendem apoiar formação superior, mas na realidade obrigam os jovens a comprometerem os finais de semana (muitas vezes o único período para os estudantes envolverem-se com saídas a campo, debates, levantamentos, reflexões) dedicando-se a uma escola pública de seu bairro em tarefas mais afetas às obrigações do próprio Estado e seu quadro funcional por vezes deficitário. A inexistência de compromisso político, legal, institucional - estrutural e pedagógico - com a qualificação da formação no ensino superior observado concorre para a insuficiência de condições objetivas ao desenvolvimento e evolução de processos formativos mais consistentes, tendo a pesquisa e a extensão como recursos metodológicos de uma concepção de Educação com perspectiva crítica e com sentido público.

As possibilidades existem e são – como no caso estudado – percebidas e aproveitadas. Todavia, considerando que IES isoladas, particulares, são isentas de responsabilidade com a pesquisa; qualquer atividade investigativa é tomada necessariamente como onerosa, para iniciados e, quando propostas como base da formação superior, começam a demandar atenção, dedicação docente, espaço subsidiado para estudantes e reestruturação do projeto pedagógico e mesmo aquele institucional. Tais demandas, em uma organização de ensino que busca otimizar suas ações para diminuir custos e, portanto, tornar-se eficiente, soa custoso e demorado demais para atingir o fim particular de tais empreendimentos. Longe de ser a formação dos estudantes, tal fim se dedica primeiro a manter-se economicamente num mercado cada vez mais predatório e escasso; depois, se possível, garantir a lucratividade para remunerar os investimentos e os riscos dos proprietários da mantenedora. Esta, aliás, é quem toma as decisões relativas às IES. Como, no caso da construção de uma proposta pedagógica – que em princípio seria um assunto “técnico” – interferia na estrutura de um curso e também da IES demandando recursos econômicos e financeiros, além de mexer com as relações de poder e participação dos estudantes, simplesmente não havia mais espaço. No processo de construção de proposta pedagógica já havia, por parte dos docentes envolvidos, movimentações no sentido de conquistar espaço político junto aos demais colegas, definindo pautas em reuniões de planejamento pedagógico, promovendo encontros durante o período letivo e no espaço institucional com estudantes para discutir o andamento dos projetos⁷⁵, questionar a estrutura e organização do curso e da IES, cobrar posicionamentos mais claros da coordenação do curso e direção da IES em relação às experimentações, mudanças no padrão de distribuição de aulas e horários, remuneração pela dedicação aos projetos etc.

À medida que criam condições a partir de suas deficiências, e possuem deficiências por sua natureza privada e organização acadêmica pouco comprometida com a formação superior, as IES particulares limitam propostas alternativas justamente pelas mesmas razões que as possibilitam. Daí que emerge a pergunta: para que servem,

⁷⁵ No dia da demissão (21/12/2007) dos docentes envolvidos com as experiências na IES houve um acontecimento simbólico: os professores finalmente conseguiram reunir, na mesma sala, os diversos docentes do curso (alguns em noite de folga), estudantes de diferentes semestres (alguns já em férias) e coordenação do curso (sempre convidada e quase nunca presente) para refletir e analisar o semestre e os projetos com seus resultados e, principalmente, definir em conjunto os temas de pesquisa a orientar as ementas de cada disciplina, de cada semestre. Realmente uma demonstração de participação direta de todos na tomada de decisões, inimaginável em muitas IES maiores ou mesmo públicas. Ao passo que foi um marco de todo o processo, atingiu o limite da aceitação por parte da IES que, naquela mesma noite, decidiu demitir todos os professores responsáveis por aquela situação.

então, as IES particulares, especialmente as isoladas ou integradas? Se não guardam condições de promover a qualificação da formação que ofertam, nem mesmo no sentido de corresponder a demandas do mercado de trabalho dinâmico e consumidor de flexibilidade, competências e capacidade criativa, que finalidade teriam tais empresas de ensino (além de remunerar o capital)?

O que o presente estudo de caso evidencia não é a funcionalidade da construção e produção de conhecimento, mas sim a busca por promover a finalidade social e o sentido público da formação superior, características enfraquecidas, mas não necessariamente impossibilitadas, pelo processo de mercantilização e privatização da Educação.

Bibliografia

ABOITES, H. Verbetes: Universidades. In: SADER, E. (coord.). **Latinoamérica: enciclopédia contemporânea da América latina e Caribe**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, 2006.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA JÚNIOR, A. **Problemas do ensino superior**. São Paulo: Nacional, 1956.

ALMEIDA, M. **Universidade pública, iniciativa privada**. São Paulo: Alínea, 2003.

ALMEIDA, V. S. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 465-479, set./dez. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, set./dez. 2006, vol.36, n. 129, p. 637-651.

AMARAL, N. C. Políticas de Acesso e expansão da Educação superior: concepções e desafios. **Seminário 200 anos de ensino superior no Brasil**. São Paulo: UNIFESP, out 2008.

ANASTASIOU, L. G. C. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. 7ª ed. Joinville: Editora Univille, 2007.

ARENA, C. *et al.* **Método de Planejamento Turístico Participativo**. 2004. 85f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Planejamento Turístico) – SENAC, São Paulo, 2004.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, set./dez. 2004, vol.25, no.89, p.1105-1126.

BANCO Interamericano de Desenvolvimento. Divisão de Programas Sociais e Desenvolvimento Sustentado. **Ensino Superior na América latina e no Caribe: um documento estratégico**, 1996.

BARRETO, M.; TAMANINI, B.; SILVA M. I. P. **Discutindo o ensino superior de Turismo**. São Paulo: Papirus, 2004.

BARREYRO, G. B. Mapeamentos e experiências contemporâneas do ensino superior privado. **Seminário 200 anos de ensino superior no Brasil**. São Paulo: UNIFESP, out 2008a.

BARREYRO, G. B. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Série Documental. Relatos de Pesquisa Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b.

BENI, M.C. **Política e planejamento de turismo no Brasil**. São Paulo: Aleph, 2006.

_____. **Análise Estrutural do Turismo**. São Paulo: SENAC, 1996.

BETANCUR, N. Las políticas universitarias em America latina em los años 90: Del Estado proveedor AL estado gerente. In: **Pensamiento Universitario**, Buenos Aires, n.º9, p.6-11, abr. 2001.

BOK, D. **Universities in the market place: the commercialization of higher education**. Princeton: Princeton U.P., 2003.

BOSI, A. P. Mapeamentos e experiências contemporâneas do ensino superior privado. Seminário 200 anos de ensino superior no Brasil. São Paulo: UNIFESP, out 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 06 out 2007.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 4. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12708&Itemid=866. Acesso em 23 out 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. Coleção Primeiros Passos. 49ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

CACETE, N. H. **A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional**: da Faculdade de Filosofia ao Instituto Superior de Educação. A referência da formação do professor de Geografia. 2002. 276 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2002.

CARNEIRO, J. F. Reestruturação do ensino universitário no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 50 n. 112, p. 330-345, out./dez., 1968.

CARLOS, Ana F. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1999.

CARVALHO, C. H. A. Mapeamentos e experiências contemporâneas do ensino superior privado. **Seminário 200 anos de ensino superior no Brasil**. São Paulo, UNIFESP: out 2008.

CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. **O que há de novo na Educação superior**. Campinas: Papirus, 2000.

CASTRO, A. D. A. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, out./dez., 1974.

CASTRO, C. M. Ensino Superior Brasileiro: o desafio de andar para frente. In: DURHAN, E. R.; SAMPAIO, H. (org.) **O Ensino Superior em Transformação**. São Paulo, NUPES, 2001.

_____. Ensino de massa: do artesanato à revolução industrial. In: STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard. **Ensino superior: conceito e dinâmica**. São Paulo, EDUSP, 2006.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GIGLIOLI, R. S. P. Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educação em revista**. n.28, jul/dez 2006.

CATANI, A. M.; HEY, A. P. Confluências e disjunções nas políticas de Educação superior na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México – ou 4 funerais e 1 união consensual. In: SILVA JR., J. R. (org.). **O pragmatismo como fundamento das reformas educacionais no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

CATANI, A. M. O Processo de Bolonha. **Seminários de Preparação Pedagógica**. Programa de Aperfeiçoamento ao Ensino: FEUSP, 2008.

CHAUÍ, M. A reforma do ensino. **Discurso** n.8, p.148-159, São Paulo: Hucitec, maio 1978.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHIROLEU, A.; IAZZETTA, O.. La reforma de educación superior como capítulo dela reforma Del estado: peculiaridades e trazos comunes. In: RINESI, E.; SOPRANO, G.; SUASNABAR, C. (comps). **Universidad: reformas y desafíos**. Dilemas de La educación superior em la Argentina y Brasil. Buenos Aires: prometeo Libros; Los Polvorines: Universidad Nacional de general Sarmiento, 2005.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

CORIOLOANO, L. N. M. Os limites do desenvolvimento e do turismo. **Boletim Goiano de Geografia**. 21 (2): 25-45. jun./dez.2001.

_____. (org.). **O Turismo de Inclusão e o Desenvolvimento Local**. Fortaleza: Editora Premium, 2003.

CRUZ, R. C. A. **Políticas de turismo e território**. São Paulo: Contexto, 2000.

CUNHA, M. I. (org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira e Martins Editores, 2006.

_____. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, n.6. Pró-reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, 2008.

CUNHA, L. A. & GÓES, M. de. **O golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O público e o privado na Educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004.

DEMO, P. **Formação de professores básicos**. *Em Aberto*, abr./jun. 1992, no.54, p.23-43.

_____. **A Educação do futuro e o futuro da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005a.

_____. **Pesquisa e informação qualitativa**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. **Educação e qualidade**. 10ª ed. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas, (SP), Papirus, 1994.

_____. **Saber pensar**. São Paulo, Cortez, 2000.

DENCKER, A. de F. M. **Pesquisa e interdisciplinaridade no ensino superior: uma experiência o curso de Turismo**. São Paulo: Aleph, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 1996.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. Transformações recentes e debates atuais no campo da Educação superior no Brasil. In: _____ (orgs.). **Políticas e gestão da Educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p. 17-30.

DURHAM, E. R. e SAMPAIO, H. **O setor privado de ensino superior na América Latina**. *Cad. Pesqui.*, jul. 2000, no.110, p.7-37.

DURHAM, E. R. **Uma política para o ensino superior brasileiro: diagnóstico e proposta**. São Paulo: Documento de trabalho 01/98. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da universidade de São Paulo, 1998.

DURHAM, E. R. **A Universidade e o ensino**. Documento de trabalho 01/02. Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior, NUPES, São Paulo, 2002.

_____. **As políticas recentes para ensino superior na América Latina.** São Paulo: Documento de trabalho 07/97. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1997.

DURHAM, E. R. **O ensino superior em transformação.** São Paulo, Documento de trabalho 03/95. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da universidade de São Paulo, 1995.

EVANGELISTA, F; GOMES, P. T. (orgs.) **Educação para o pensar.** São Paulo: Alínea, 2003.

FÉTIZON, B. A. de M. **Educar professores?** Um questionamento dos cursos de licenciatura na Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 1984. (Estudos e Documentos. V. 24).

FIDALGO, F. OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. **Educação profissional e a lógica de competências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FONSECA, D. M. **O pensamento privatista em Educação.** Campinas: Papirus, 1992.

FRANCISCO FILHO, G. **Panorâmica das tendências e práticas pedagógicas.** São Paulo: Alínea, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. **O indivíduo em formação.** São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, S. A. Estado e expansão do ensino superior privado no Brasil: uma análise institucional dos anos de 1990. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 91-111, 2008. Editora UFPR.

GORZ, A. **O imaterial: conhecimento, valor e capital.** São Paulo: Annablume, 2005.

GUARULHOS (Município). **Plano Municipal de Educação de Guarulhos.** Guarulhos, Secretaria Municipal de Educação, 2007.

_____. Secretaria de Economia e Planejamento. **Plano Diretor do Município de Guarulhos.** Guarulhos, 2003.

HEY, A. P.; CATANI, A. M. A USP e a formação de quadros dirigentes. In: MOROSINI, M. (org.) **A universidade no Brasil: concepções e modelos.** Brasília: INEP, 2006, p. 295-312.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica.** Brasília: Plano Editora, 1984.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse estatística da Educação superior:** graduação. Brasília: INEP, 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em 19 nov 2007.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Thesaurus Brasileiro da Educação.** Brasília, INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus>. Acesso em 31 out 2009.

JESUS, Djanires L.; WENCESLAU, Marina E.; BORTOLANÇA, Maria D. Turismo Pedagógico como forma de sustentabilidade para a Reserva Indígena de Dourados. In: **II Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade**, 2007, Campo Grande. Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade. Campo Grande, UCDB, 2007. v. 01. p. 26-27.

KRASILCHIK, M. In: MELPHI, J. C. **USP Leste:** a conquista do leste. São Paulo: EDUSP, 2004.

LEFF, E. **O saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder. 3ª ed.. São Paulo: Vozes, 2004.

LEHER, R. Expansão privada do ensino superior e heterogeneidade cultural: um difícil início de século. In.: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. (orgs.). **Políticas e gestão da Educação superior:** transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia, Alternativa, 2003, p. 81-93.

LOUREIRO, C. B. F. Emancipação. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Volume 2. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação.* São Paulo: Cortez, 1994.

MAUTNER, Yvone. A periferia como fronteira da expansão do capital. In: DEÁK, Csaba; SCHIFFER, Sueli Ramos (orgs.). **O processo de urbanização no Brasil.** São Paulo: Edusp, 1999.

MARTINS, A. L. M. A marcha do ‘capitalismo universitário’ no Brasil nos anos 1990. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba: SP, v. 13, n. 3, p. 733-743, nov. 2008.

MARTINS, C. B. **O ensino superior brasileiro nos anos 90.** *São Paulo Perspec.*, jan./mar. 2000, vol.14, no.1, p.41-60.

_____. **O ensino superior no Brasil: o setor privado.** *Rev. bras. Ci. Soc.*, fev. 2002, vol.17, no.48, p.197-203.

_____. O Novo ensino superior privado o Brasil (1964-1980). In: MARTINS, C. B. (org.). **Ensino superior brasileiro:** transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 11-48.

MATIAS, M. **Turismo:** formação e profissionalização 30 anos de história. São Paulo: Manole, 2002.

MELLO, L. A. **Turismo de Base Local como alternativa ao desenvolvimento:** bases para os municípios de União da Vitória/PR e Porto União/SC. Dissertação (Mestrado em Geografia). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Secretaria de Política Educacional. **Uma nova política para o ensino superior brasileiro:** subsídios para discussão. Brasília, 1996.

MOESCH, M. **A produção do saber turístico.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MOESCH, M.; GASTAL, S. (orgs.). **Um outro turismo é possível.** São Paulo: Contexto, 2003.

MOLLIS, M. Geopolítica Del saber: biografias recientes de las universidades latinoamericanas. In: VESSURI, H. (comp.). **Universidad e investigación científica:** convergências y tensiones. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. E. D.P. **Políticas de Educação superior no Brasil:** fases, expansão e desafios de cooperação no âmbito nacional e internacional. Trabalhos apresentados. Encontro Internacional Construindo a Identidade Latino-Americana. Sociedade Brasileira de Educação Comparada, 2003. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt_2003.php>. Acesso em 01 out 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 9ª ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro.** 9ª ed.. São Paulo, Cortez, 2004.

NEVES, L. M. W. (org.). **Reforma universitária no governo Lula:** reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

NORONHA, O. M. **Políticas neoliberais, conhecimento e Educação.** São Paulo: Alínea, 2006.

OLIVEIRA, J. F. Políticas de Acesso e expansão da Educação superior: concepções e desafios. **Seminário 200 anos de ensino superior no Brasil.** São Paulo, UNIFESP, out 2008.

OLIVEIRA, M. B. **A ciência que queremos e a mercantilização da Universidade.** Em I. Loureiro e M. C. Del-Masso (orgs.), *Tempos de greve na universidade pública.* Marília, Unesp Marília Publicações, 2002, pp.17-41.

_____. Patentes? Não, obrigado. **Jornal do Campus da USP.** ano 26, nº 336, abril de 2008, p. 2.

_____. Desmercantilizar a tecnociência. Em SANTOS, Boaventura de Sousa (org.), **Conhecimento prudente para uma vida decente:** “Um discurso sobre as ciências” revisitado. Edição portuguesa: Porto, Edições Afrontamento, 2003, pp. 227-250. Edição brasileira: São Paulo, Cortez, 2004, pp. 241-266.

_____. **Ciência: força produtiva ou mercadoria?** Crítica marxista 21, pp. 77-96, 2005.

PASTORE, J. **O ensino superior em São Paulo:** aspectos quantitativos e qualificativos de sua expansão. São Paulo: Editora Nacional, Instituto de Pesquisas Econômicas, 1972.

PEREIRA, E. M. A. (org.) **Universidade e Educação geral: para além da especialização.** Coleção Educação em Debate. São Paulo: Alínea, 2007.

PERINOTTO, André R. C. Turismo pedagógico: uma ferramenta para Educação Ambiental. **Caderno Virtual de Turismo (UFRJ)**, v. 8, p. 100, 2008.

PINHEIRO, Livia L. **O turista aprendiz:** uma viagem na dimensão pedagógica da atividade turística em Pipa e na Prainha do Canto Verde. Monografia (Graduação do Curso de Bacharelado em Turismo). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2006.

_____. Turismo comunitário: alguns apontamentos conceituais. **Anais do X Encontro Nacional de Turismo com Base Local.** Tomo III. João Pessoa, 2007, pp. 481-490.

PINTO, J. M. de R. **O acesso à Educação superior no Brasil.** *Educ. Soc.*, out. 2004, vol.25, no.88, p.727-756.

POLANYI, K. **A grande transformação:** as origens de nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

PONTUSCHKA, Nidia N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José W. (org.). **O ensino de Geografia no século XXI.** Campinas: Papirus, 2004.

PONTUSCHKA, Nidia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia.** Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2007.

PROJETO CABUÇU. **Introdução à REDE CABUÇU de Desenvolvimento Local Integrado Sustentável.** Guarulhos: Projeto Cabuçu, 2004.

RANIERI, N. B. **Educação superior, Direito e Estado:** na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394/96). São Paulo: Edusp, FAPESP, 2000.

RAYKIL, E. B.; RAYKIL, C. Turismo pedagógico: uma interface diferencial no processo ensino aprendizagem. **Revista Global Tourism - Periódico de Turismo**, v. 2, n. 1, 2005.

REJOWSKI, M. **Turismo e pesquisa científica:** pensamento internacional versus situação brasileira. São Paulo: Papirus, 1996.

RIOS, T. A. **Educação, ética e política:** reflexão sobre a noção de competência na prática educativa. 1988. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

RISTOFF, D.; SVEGNANI, P. (orgs.). Modelos institucionais de Educação superior: Brasília, 13 e 14 de outubro de 2005. Coleção Educação superior em Debate, v.7. Brasília: INEP, 2006.

RODRIGUES, N. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético.** *Educ. Soc.*, out. 2001, vol.22, no.76, p.232-257. ISSN 0101-7330.

SALLES, C. A. *et al.* **Manual para Elaboração do Trabalho de Análise Interdisciplinar – TAI.** Faculdade IDEPE. Guarulhos, 2006.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990.** Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior Brasileiro da Universidade de São Paulo, 1991.

_____. **Universidades privadas:** características institucionais e acadêmicas. São Paulo. Documento de trabalho 12/98. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da universidade de São Paulo, 1998.

_____. **Ensino superior no Brasil:** o setor privado. São Paulo: HUCITEC; FAPESP, 2000.

_____. **Evolução do ensino superior brasileiro.** São Paulo. Documento de trabalho 08/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da universidade de São Paulo, 1991.

_____. Ensino público e privado no Brasil contemporâneo: perspectivas históricas. **Seminário 200 anos de ensino superior no Brasil.** São Paulo, UNIFESP, out 2008.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. **A Universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005b.

SANTOS, M. & SILVEIRA, M. L. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro.** Brasília: ABMES, 2000.

SANTOS, M. **Os deficientes cívicos.** Caderno Mais! Folha de São Paulo. 24 jan 1999.

SAVIANI, D. **Educação e democracia.** 10ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SEGNINI, L. R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **Revista São Paulo Perspectiva**, abr./jun. 2000, vol.14, no.2, p.72-81.

SEVERINO, A. J. Educação, trabalho e cidadania: a Educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **Revista São Paulo Perspetiva**., vol.14, no.2, p.65-71. abr./jun. 2000,

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SGUISSARDI, V. **Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro.** *Educação e Sociedade*, Campinas: SP, v.27, n.96, p.1021-1056, 2007.

SGUISSARDI, V. **O Banco Mundial e a Educação superior: revisando teses e posições?** Trabalhos apresentados. 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt11>>. Acesso em 01 out 2008.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez, p. 641-659, set./dez. 2007.

SILVA JR, J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (orgs.) **Reforma universitária: dimensões e perspectivas.** São Paulo: Alínea, 2006.

SILVA JR. J. dos R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da Educação superior no Brasil: reformas do estado e mudanças na produção.** 2ª ed. São Paulo: Cortez; Bragança paulista: USF-IFAN, 2001.

_____. A nova lei de Educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Ago 2005, no.29, p.5-27.

SILVA JR., J. dos R. Reforma da Educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. (orgs.). **Políticas e gestão da Educação superior: transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia, Alternativa, 2003, p. 53-80.

SILVEIRA, C. R. F. D; MARTINS, P. C. S.; VIEIRA, F., S. Turismo Pedagógico em Dourados/MS: uma atividade educacional. **V Seminário de Pesquisa em Turismo do MERCOSUL – SeminTUR. Turismo: Inovações da Pesquisa na América Latina.** Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, 2008.

SIQUEIRA, A. C. de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate.** São Paulo, Xamã, 2004.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária.** São Paulo: Alínea, 2000.

STEINER, J. E. Diferenciação e classificação das instituições de ensino superior no Brasil. In: STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard. **Ensino superior: conceito e dinâmica.** São Paulo: EDUSP, 2006.

STRECK, D. R. **Educação para um novo contrato social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

SUCUPIRA, N. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.51 n.114, p.261-276, abr./jun. 1969.

SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior no Brasil – 1998**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. (Série Documental – textos para discussão n.6).

SWCHARTZMAN, S.; DURHAM, E. **Situação e perspectivas do ensino superior no Brasil: os resultados de um seminário**. Documento de trabalho 03/89. Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior, Universidade de São Paulo (NUPES), São Paulo, 1989.

TAVEIRA, M. S. Turismo pedagógico: planejamento e gestão em pequenas e médias localidades. **Anais do X Encontro Nacional de Turismo com Base Local**. Tomo III. João Pessoa, 2007, pp. 254-302.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro, v.51 n.117, p.261-276, abr./jun. 1969.

_____. Uma perspectiva da Educação superior no Brasil. **revista Brasileira de estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.51 n.111, p.21-61, jul./set. 1968.

TRINDADE, H. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, P. (org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

UNG, Universidade Guarulhos. **Relatório da Parte I do Diagnóstico Ambiental para o manejo sustentável do Núcleo Cabuçu, do Parque Estadual da Cantareira e áreas vizinhas do Município de Guarulhos**. Guarulhos: UnG, 2003.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, L. G. C. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2002.

VINHA, M. L. *et al.* O turismo pedagógico e a possibilidade de ampliação de olhares. **Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas**, Ourinhos: SP, nº 03, 2005.

YÁZIGI, Eduardo. **A alma do lugar**. São Paulo: Contexto, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WAINBERG, Jacques. Cidades como *sites* de excitação turística. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Turismo Urbano**. São Paulo: Contexto, 2000.

WERLANG, Júlio César. **Educação, cultura e emancipação: estudo em Theodor Adorno**. Passo Fundo, RS: EdIFIBE, 2005.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.