



EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL, MERCADO E FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

Fábio Borges de Oliveira

Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás e Especialista em Educação pela Faculdade Integrada do Grupo Grande Fortaleza; Técnico Administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano-Câmpus Urutaí

E-mail: fabio_boliveira@yahoo.com.br

Recebido em: 12/04/2014 – Aprovado em: 27/05/2014 – Publicado em: 01/07/2014

RESUMO

A Educação é o processo de assimilação, construção e a disseminação do conhecimento desde as sociedades tribais até às mais avançadas civilizações humanas. Como forma de transcender a cultura e despertar a criação, o homem vem se organizando através da prática educativa desde tempos bastante remotos. Nos processos históricos, as práticas e os conteúdos desenvolvidos e incorporados fizeram parte de diversos tipos de civilizações, desde as mais primárias às mais complexas, criando um universo de concepções. Herdamos da civilização grega as raízes do nosso modelo de educação e como responsável pelo seu desenvolvimento e o buscando em função da compreensão global do espaço humano, historicamente houveram exemplos de superação, mas houveram também exemplos de limitação e dentro do contexto de definição de um modelo eficiente se pensou metodologias e modos de se chegar a um consenso de qual a melhor educação. Como modelo capacitante para os indivíduos no estímulo à produtividade, a expansão do ensino se deu globalmente e os propósitos e objetivos foram direcionados por políticas de concentração, sob a evolução tecnológica, se deu a fragmentação do conhecimento e a educação para a vida se transformou em mera preparação para o mercado com metodologias desconexas ao desenvolvimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Instrução, influências, preparação, sociedades.

EDUCATION, TRAINING INTEGRAL HUMAN, MERCHANTABILITY AND FRAGMENTATION OF KNOWLEDGE

ABSTRACT

Education is the process of assimilation, construction and dissemination of knowledge from tribal societies to the most advanced forms of human civilization. As a way of transcending culture and awaken the creation, man has been organized by educational practice since time quite remote. Historical processes, ways of educating and developed and embedded contents were part of various types of civilizations, from the most elementary to the most complex, creating a universe of ideas. Inherited from Greek civilization roots of our education model and as responsible for their development and function in seeking global understanding of human space, historically there have been examples of overcoming, but there were also examples

of limitation and within the context of defining an efficient model was thought methodologies and ways of reaching a consensus on what the best education. As a model for enabling individuals to stimulate productivity, expansion of education occurred globally and the aims and objectives were targeted by political concentration on the technological evolution, took the fragmentation of knowledge and education for life became mere preparation for the market with the complete development methodologies disconnected.

KEYWORDS: Companies, education, influences, preparation.

INTRODUÇÃO

A Educação existe desde as sociedades tribais, em tempos remotos, talvez impossíveis de serem precisamente estudados. Desde quando o homem desenvolveu suas primeiras habilidades ao manejar objetos e confeccionar suas ferramentas mais primitivas, talvez desde antes que qualquer achado arqueológico possa mostrar. Ao que tudo indica, as primeiras formas de educação existentes já tinham como objetivo a socialização das pessoas e de alguma maneira profissionalizá-las (ARANHA , 2006).

Registros de sociedades muito antigas trás evidências de formas de educação que eram praticadas em tribos primitivas onde a transmissão do conhecimento se dava sob a observação das práticas e provavelmente também sob instruções orais. Até que então, em um cronograma evidente, vestígios das primeiras civilizações mostram como forma de se organizar, anotações gravadas em objetos confeccionados para esse fim em sociedades mais complexas que deram origem à escrita (ARANHA , 2006).

Resquícios mais antigos os quais registram o aparecimento das primeiras cidades foram até o momento encontrados na África, no Oriente Médio e no continente asiático, região da Índia e China, trazendo achados sobre a Mesopotâmia, a Cidade de Ur, de Canaã, de Xi'an, civilizações do Antigo Egito e até da Mesoamérica. De alguma forma, o surgimento da escrita está ligado ao aparecimento das primeiras cidades, da necessidade de organizar o comércio e a vida social nas sociedades mais complexas (ARANHA , 2006).

No continente Sulamericano tem-se registros que evidenciam também a educação tribal com as primeiras grafias em paredes de cavernas, estimadas de dezenas de milhares de anos atrás e ainda achados de percursos da escrita relativas às antigas civilizações na região do continente onde hoje se encontra o Perú, o México e onde se localiza a América Central. Sobre o Brasil há estudos antropológicos que mostram que habitantes antigos também se organizavam de forma bastante eficiente sob as bases de uma educação tribal (ARANHA , 2006).

Quando os europeus chegaram, haviam várias nações indígenas com suas culturas variadas e evidências arqueológicas mais recentes mostram que há pelo menos 50 mil anos atrás o homem já estava presente no continente americano. Estudos disponíveis na base de dados do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) apresentam achados arqueológicos na Serra da Capivara, no Estado do Piauí, os quais contrariam a teoria de que os humanos só chegaram ao novo continente há 12 ou 10 mil anos e civilizações avançadas como as egípticas e outras do velho continente se levantaram na Mesoamérica, como é o caso dos Maias há quase três mil anos atrás (ARANHA , 2006).

O fato é que quando os exploradores aqui chegaram impulsionados pelo

mercantilismo medieval não enxergavam outras riquezas a não ser os metais preciosos ou algumas mercadorias raras apreciadas pelos europeus e assim não se preocuparam em estudar ou preservar cultura alguma que fosse encontrada. O processo de exploração foi tão intenso que só se preocuparam em escravizar os habitantes destas terras e saquear seus metais preciosos, dizimando então toda a cultura de alguns desses povos (OLIVEIRA, 2011).

O processo de invasão se deu num tempo em que a Igreja dominava a Europa, sobre os países colonizadores e impunha o Cristianismo por onde se expandiam seus territórios e, como era de costume, impuseram a cultura cristã sobre os povos dominados provocando um verdadeiro etnocídio nestas terras. Com a chegada dos padres jesuítas, os indígenas considerados povos não civilizados receberam ensinamentos católicos como um grande benefício que os tirariam da ignorância e lhes dariam a salvação da alma também ao se dedicarem a um novo deus e, para esses ensinamentos precisavam aprender a ler e a escrever (OLIVEIRA, 2011).

Para os colonizadores não importava se os povos americanos tinham em sua cultura uma forma diferente de transmitir o conhecimento e o que se sabe é que tinham também alguma maneira de fazer suas anotações, algum registro semelhante à escrita. Sabe-se que havia organização nas tribos ditas primitivas, além de outras que atingiram o status, dado pela visão europeia de civilização como os Mochicas, os Incas, os Astecas e os Maias, evoluídos também na matemática, na agricultura, na irrigação e na engenharia (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com que a colonização foi avançando com os europeus dominando o território e se apropriando do continente, os antigos habitantes eram aculturados com os costumes dos novos habitantes. A princípio os indígenas com os ensinamentos religiosos e mais tarde também os negros trazidos da África, para manter a produção agrícola na colônia, se tornaram alvos da aculturação europeia (OLIVEIRA, 2011).

A partir de um levantamento bibliográfico pretende-se, numa perspectiva histórica, abordar o desenvolvimento dos sistemas educacionais e as tendências ideológicas que influenciaram os modelos instalados desde o surgimento das primeiras instituições mais expressivas do período medieval até os dias atuais, abordar as principais vertentes que nos levaram à mercantilização da educação e à fragmentação do conhecimento.

A EDUCAÇÃO MEDIEVAL E AS PRIMEIRAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Antes do Renascimento e do Iluminismo na Europa, a educação seguia os padrões da igreja e assim também era nas colônias dos países do velho continente. No Brasil, com início ainda no século XVI, as missões religiosas culminavam em modelos educacionais para os indígenas e teve como um de seus nomes mais famosos à frente o Padre Antônio Vieira, conselheiro do rei português D. João IV. Com sua tarefa de evangelizar, erguer igrejas e realizar missões entres os índios do Maranhão os orientava para a conversão religiosa, educação e trabalho. Desde que chegou ao Brasil pela primeira vez em 1653, teve problemas com os colonos que escravizavam os índios e precisou voltar a Portugal por duas vezes e retornar em 1680 (ARANHA, 2006).

A maioria dos relatos históricos partiram dos próprios colonizadores, os quais com fortes tendências eurocêntricas se preocupam mais com uma justificativa pela

invasão do que em retratar a cultura desses povos os quais por estes eram julgados inferiores. Tais relatos deram bases para que fossem considerados povos mais evoluídos apenas aqueles das civilizações aqui encontradas equiparadas às europeias e até aos dias atuais, apenas são tidos como evoluídos os povos Astecas, Incas e Maias (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com OLIVEIRA (2011), a história construída pelos europeus do século XVI sobre as civilizações pré-colombianas e que tem permanecido até os dias atuais, inclusive nos livros didáticos, tem sido desconstruída por pesquisas desenvolvidas no âmbito da etnohistória. Pesquisas essas que tem demonstrado que civilizações como os Incas não eram tão parecidas com as antigas civilizações europeias ou africanas da antiguidade como queriam os cronistas que contribuíram para escrever a história de acordo com o que lhes convinha.

Desconstruindo a cultura dos povos que aqui sobreviveram à invasão, os colonizadores implantaram escolas que por aproximadamente 200 anos seguiram a linha catecista, onde esses povos eram aculturados de acordo com os costumes cristãos, instruídos na leitura e na escrita apenas o suficiente para absorver os ensinamentos religiosos europeus. Seguiam o padrão europeu da época com uma educação clássica e humanística para a elite colonizadora e o catecismo para os indígenas. Para OLIVEIRA (2004),

Sem a concorrência do protestantismo e com as injunções políticas e econômicas da condição colonial, a educação jesuítica reproduziu no Brasil o espírito da Idade Média, com o aprisionamento do homem ao dogma da tradição escolástica, a sua submissão à autoridade e à rígida ordenação social, avesso ao livre exame e à experimentação. Em contraste, portanto, ao homem de livre-pensamento, de visão igualitária e espírito associativo, confiante no conhecimento como instrumento de transformação do mundo natural. p. 946

Os colonizadores prosseguiram com a aculturação desses povos através da catequese aniquilando os filhos de colonos, meninos índios e os órfãos dissolvendo os costumes que não fossem europeus. Até que em 1759 a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil pelas reformas do Marquês de Pombal mudando os rumos da educação na colônia. Antes, nem mesmo em Portugal haviam grandes interesses pelo ensino superior e poucos eram também os que deixavam estas terras para cursar faculdade no continente europeu. Afinal, anterior à Reforma Pombalina, o iluminismo ainda não tivera chegado em Portugal (OLIVEIRA (2004)

No Brasil, o iluminismo estava ainda mais distante, pois após à reforma em Portugal ainda levaram 13 anos para que se providenciasse a substituição dos jesuítas na colônia. Com o dismantelamento da estrutura de ensino jesuítico, o Estado não foi capaz de estruturar com eficiência um novo modelo o qual propunha a Reforma Pombalina e ainda permaneceu, em parte, dependente do modelo jesuítico o qual contribuiu para a formação dos novos mestres-escolas e perpetuou de alguma forma os mesmos objetivos, os mesmos métodos, a permanência do apelo à autoridade e à disciplina; o combate à originalidade, à iniciativa e à criação individual (OLIVEIRA, 2004)

Nesse cenário de estruturação da educação brasileira, só após 1808, com a chegada da família real portuguesa foi que surgiram essencialmente alguns avanços, quando foram criados o Museu Real, a Biblioteca Pública, o Jardim

Botânico, a Imprensa Régia e logo surgiram os primeiros cursos superiores (OLIVEIRA, 2004).

A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A vinda de D. João VI para o Brasil fez surgir mudanças culturais importantes, mas os cursos superiores aqui implantados eram ministrados em aulas avulsas e com um sentido profissional prático. Formavam engenheiros civis e preparavam para a carreira das armas. O embrião das primeiras faculdades de medicina surgiu com os cursos médicos-cirúrgicos no Rio de Janeiro e na Bahia, mas o período joanino ficou reduzido a poucas escolas e às aulas régias (OLIVEIRA, 2004).

A partir de D. Pedro I foram criadas as faculdades de direito de São Paulo e Recife as quais passaram a formar os futuros funcionários do governo, os letrados de cargos administrativos e políticos que preenchiam o quadro funcional do Estado. Com a descentralização administrativa sob o Ato Adicional do Imperador em 1834, as províncias ficaram delegadas a incumbência de regulamentar e promover a educação primária e média e ao poder central ficou reservado o direito de promover e regulamentar a educação no Rio de Janeiro e a educação de nível superior em todo o império (OLIVEIRA, 2004).

A educação primária e média a cargo das províncias foi um verdadeiro fracasso e seus vícios parecem perpetuar. No final do império haviam poucas escolas primárias e 85 % da população era analfabeta. De acordo com OLIVEIRA (2004) :

Com o ensino secundário destinado a preparar candidatos ao ensino superior, o seu conteúdo acabou por ganhar um caráter propedêutico. Nas províncias, o sistema escolar não passou da tentativa de reunião das antigas aulas régias em liceus, de forma desorganizada. Motivo: um falho sistema tributário e a conseqüente falta de recursos. No vazio do Estado, boa parte do ensino secundário ficou a cargo da iniciativa privada (principalmente religiosa) e o ensino primário foi relegado ao abandono, sobrevivendo pelo sacrifício de alguns mestres-escolas, que destituídos de habilitação profissional, só encontravam emprego na educação. p 948.

Passado o período imperial e já nos tempos da república surgiram mais cursos superiores e foram implantados os cursos profissionalizantes de ensino médio, mas algumas reformas estruturais de idealistas como Benjamin Constant foram frustradas e pouco se avançou até meados do século XX. Foi a partir dos anos 1930 com a ideologia da Nova Escola a qual vinha da corrente positivista e defendia o ensino laico e a escola pública para todos que se deram as maiores revoluções na educação brasileira. Mas sobre o Estado Laico, não se pôde lhe garantir grandes avanços, uma vez que o poder político da igreja se reacende e fica estabelecida a volta do ensino religioso nas escolas depois de 40 anos sem essa disciplina voltando às características de modelo conservador. O fato é que as demandas sociais pediram uma progressiva organização do sistema educacional brasileiro e a maior expressão dessas demandas durante a velha república foram os escola-novistas (OLIVEIRA, 2004).

Outro momento importante para a educação brasileira foi aquele de crítica e

balanço pós 1946 que culminou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 durante o governo de João Goulart. Na década de 1990 houveram também alguns avanços, mas como enfatiza OLIVEIRA (2004) “, em todos estes momentos históricos irá predominar a assistência ao ensino das elites e o despropósito com a universalização da educação popular, condição necessária para a consolidação da democracia brasileira.” p 954.

Para entender melhor como se deu todo o avanço da educação profissionalizante e, enfim, como a Educação Superior tomou os rumos que ainda segue nos dias atuais, é importante rever todo o desenrolar dessa história, buscando compreender a origem do modelo adotado.

OS RUMOS TOMADOS PELA EDUCAÇÃO: DO ILUMINISMO AOS DIAS ATUAIS

Não é novidade para nenhum educador brasileiro que a educação superior surgiu para as elites e continua elitista. O descaso com a educação básica perpetuou o problema, uma vez que a maioria dos que tem acesso a uma educação superior de qualidade vem das escolas particulares e pouquíssimas vem do ensino público. A prova disso são os programas de cotas universitárias criadas pelos últimos governos tentando amenizar o problema da exclusão, mas a disparidade é muito grande: a disputa por vagas nas universidades públicas é alta e o número de estudantes que recorrem às instituições de iniciativa privada chegava a 70 % no início deste século (SOARES et al., 2002. p 115).

É impossível falar de educação ou escola sem se referir à política. As políticas educacionais são direcionadas por ideologias e não há como concordar que não sejam. Mesmo que se justifique como estratégias que resultaram em medidas econômicas e sociais. Afinal, tudo que envolve economia envolve também política e não há política sem ideologias. Nesse sentido, ARANHA (2006) alerta: “a educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política.” p. 24.

Voltando ao século XVIII para facilitar o entendimento de como se deu todo o processo, pode-se destacar que a classe burguesa, os defensores do livre mercado, ganharam aliados importantíssimos nas revoluções europeias dos séculos passados quando o sistema político avançava para atender aos anseios do mercado em uma nova configuração de relações de poder a qual envolvia a burguesia e todos os tipos de trabalhadores livres daquele tempo. Então, diante de uma nova configuração social que surgia, era preciso que surgisse também justificativas ideológicas para tais transformações políticas e a melhor delas seria dada pela ciência, já que o entendimento dos pensadores daquele tempo compreendia a idéia de que o iluminismo era para despertar o mundo das trevas da Idade Média (FERNANDES 2009).

Para compreender os avanços ideológicos, vale ressaltar que, como desenvolvimento sociológico do iluminismo, surgiu, indiscutivelmente vinculado, o positivismo. E este último mudou até o modo de se fazer ciências. De acordo com FERNANDES (2009), “O método positivo visa afastar a ameaça que representam as ideias negativas, críticas, anárquicas, dissolventes e subversivas da filosofia do iluminismo e do pensamento do socialismo utópico.” A ideia de que tudo precisava ser comprovado cientificamente, de que até as ciências sociais deveriam passar pelo método de comprovação caiu como uma luva para legitimar às ações revolucionárias daquele período como uma justificação científica da nova ordem

social estabelecida.

Os revolucionários que rebaixaram a aristocracia e desmoralizaram a Igreja, teriam então a ciência constituída como uma prática técnica que os ajudaria a ter autoridade diante dos questionamentos políticos. Era a apresentação de uma verdade inquestionável, porque os fenômenos poderiam ser comprovados na prática através das técnicas, da experiência. FERNANDES (2009) abordando o assunto, destaca:

Se compararmos a evolução paralela do direito, da economia política e do positivismo, no final do século XVIII a meados do século XIX, percebemos que pela transformação do conceito de lei natural a burguesia deixa de figurar como uma classe revolucionária para assumir sua vocação de manutenção da ordem e do poder. p 5.

O poder da burguesia se consolida então com a justificativa de que as coisas aconteciam pela ordem natural e a ciência positivista é a testemunha chave para o fenômeno social ascendente. A maior influência do positivismo na Educação se deu porque esta amparou a industrialização e a industrialização necessitou de especialização profissional a qual fez nascer a fragmentação do conhecimento. Sobre essa influência, (FERNANDES, 2009) escreveu:

A propagação do positivismo na educação se deve, em muito, à disseminação do sucesso na aplicação prática de princípios científicos que visam a produção de novas tecnologias. A industrialização, amparada pelas conquistas da ciência positiva, favoreceu o fortalecimento político e militar das nações, exportando assim um modelo de sucesso prático para todos os campos do saber, inclusive na educação. p 8.

A Revolução Industrial se deu sob uma especialização muito grande dos profissionais envolvidos no processo. Foram treinados para que cada um fizesse a sua parte na produção e não se preocupassem mais com a arte final, como aconteciam com os artistas dos períodos anteriores às linhas de produção, porque, afinal, o que importa ao novo modelo é a produtividade e o crescimento da escala de produção. Portanto, não há tempo para que os especialistas se instruem para um todo, inclusive para que possam entender toda a finalidade. Para o conjunto final dos produtos há também um especialista: o engenheiro (MUNHOZ et al., 2013)

No Brasil, como primeiro modelo de escola positivista surgiu a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, fundada ainda no período do império. Abordando o assunto, FERNANDES (2009) escreve:

A herança da ideologia burguesa fora assimilada pelos militares republicanos do século XIX no Brasil. A educação torna-se, neste cenário, um instrumental da difusão dos conceitos de ordem e progresso. Disciplinas progressivamente organizadas, segmentadas de modo instrumental, são as evidências mais marcantes do positivismo na educação. p 8.

Uma educação para o progresso industrial precisa seguir os padrões produtivistas e por isso a ideologia positivista teve tamanha importância para os

rumos da educação nos países que implantaram as políticas desenvolvimentistas. Obviamente, os problemas sociais se acumularam, pois se sabe que a ciência positivista, mecânica e de pretensão naturalista não encaixa nas dinâmicas sociais, as quais não podem ser estudadas por padrões matemáticos, prováveis por ensaios experimentais (FERNANDES, 2009).

Criticando o modelo de educação inspirado na ideologia positivista e seu produtivismo, FERNANDES (2009) enfatiza:

Por mais que saibamos que o método positivista seja produtivo, nos perguntamos se a “produtividade” merece ser o critério de dosimetria da qualidade do ensino. Neste sentido devemos observar criticamente o positivismo educacional sem perder de vista que se trata de um movimento que se pretende neutro ao mesmo tempo em que esconde uma grande carga ideológica. P 8.

É notório nas grades disciplinares dos cursos profissionalizantes a tendência ideológica que leva ao produtivismo. O modelo tecnicista formador de mão de obra para as indústrias prevalece sobre os cursos tecnológicos instruindo os cidadãos de acordo com políticas direcionadas para um modelo economicista e desenvolvimentista e não para a construção de cidadãos com conhecimentos políticos e consciência global, como deveria ser. Ao contrário, cria-se cidadãos desvinculados de uma visão abrangente além das técnicas de produção e incapazes de se localizarem em um mundo onde se produz muitas riquezas sem propósitos de justiça social, mas sim para a mera concentração da classe dominante. (MORIN, 2003; FERNANDES, 2009 e GOMIDE et al., 2012).

A GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA, A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PARA OS CURSOS PROFISSIONALIZANTES

Como vimos até aqui, o modelo de educação herdado da ideologia positivista e destinado a atender aos anseios políticos de grupos dominantes dentro de uma lógica produtivista trouxe a fragmentação do conhecimento nas universidades e, como veremos a seguir, as pesquisas seguiram os propósitos desse modelo.

Como já abordado, com a Revolução Industrial a especialização se tornou fundamental nos processos educativos e o Ensino Profissionalizante seguiu tal orientação. O aumento constante na produção de bens industrializados passou a ser a meta das nações mais desenvolvidas, pois havia uma enorme demanda sendo criada pelo mundo afora e para a economia dos países onde o modelo se avançara era de extrema importância estimular e estruturar os processos para atender tais demandas. E aí então a educação deveria cumprir com eficácia o papel de capacitar intelectualmente os profissionais que a indústria precisava (BORGES 2010).

Na primeira metade do século XVIII a educação não era para todos e não se via a necessidade de instruir os trabalhadores na Europa, porque o modo de produção, ainda de acumulação primitiva, não exigia tal qualificação para a época. Foi devido à revolução industrial, com a concentração das pessoas nas cidades em decorrência da expropriação dos trabalhadores rurais que se viu a necessidade de dar um mínimo de instrução possível a esses cidadãos, pois precisavam aprender a se comunicarem em uma língua comum e ter noções básicas de matemática para pelo menos saber contar dinheiro (BORGES, 2010).

BORGES (2010) enfatiza que "com a segunda Revolução Industrial, a necessidade de escolarização para a força de trabalho aumentou e tornou-se importante saber mais do que ler, escrever e contar. O advento da grande indústria engendrou necessidades educacionais e exigências da expansão do ensino." p 11. Portanto, foi a partir da terceira revolução industrial que se passou a utilizar mais a ciência e a tecnologia. De acordo com BORGES (2010), "desde 1970, a ciência e a tecnologia avançada passaram a ser elementos centrais, aqueles que comandam o ritmo e os rumos das mudanças, socioeconômicas." p 12.

Atualmente, nos países mais desenvolvidos se exige no mínimo a formação de nível superior para os trabalhadores e aqueles de médio técnico são substituídos por máquinas e robôs. Com uma escola destinada a ensinar um ofício, a educação se expandiu especializando os trabalhadores qualificando-os para o mercado de trabalho e seguindo a lógica de instruir para a demanda da produção. Geralmente se ensina não mais do que para tal propósito.

Para BORGES (2010),

A avalanche de criação de novos cursos superiores nas últimas duas décadas segue os interesses do mercado, em primeiro lugar. Nessa medida, oferta uma formação voltada apenas para a qualificação profissional, até porque, esse é o chavão criado para dar legitimidade ao desemprego, ou seja, destaca-se a ausência de qualificação do trabalhador condizente com o novo padrão de acumulação. p 13.

Nesse sentido, podemos entender que a construção do conhecimento nas universidades também tem priorizado, se direcionado, procurado atender às políticas desenvolvimentistas com pesquisas voltadas apenas para atender demandas do mercado e se eximido de buscar soluções para problemas de natureza social ou que promovam o crescimento humano integral. As pesquisas são financiadas por puro interesse mercadológico e o abandono das universidades por parte do Estado se transformaram numa ótima oportunidade para as empresas expandirem suas políticas dentro do sistema educacional. Dentro dessa abordagem, SANTOS (2008) afirma que:

A perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais nada, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. p 18.

Como explicita o autor acima, essa direção na qual seguiu o desenvolvimento educacional, além de fazer com que se reduzissem os investimentos estatais, fez também com que a privatização da educação se tornasse crescente e trouxe ao cenário um grande número de instituições privadas e, organismos internacionais

influenciaram fortemente para que a educação tomasse tal direção.

SGUISSARDI (2005), comentando documentos do Banco Mundial sobre educação e o debate sobre a importância do conhecimento como um bem social, enfatiza que:

Correta ou não, esta tese – que desconsidera o fato geralmente aceito de que o conhecimento (objeto principal do ensino superior) é um bem público global – tem servido de complemento e reforço à tese do menor retorno social da educação superior com relação à educação básica e fortalecido as políticas públicas conducentes à significativa deserção do Estado da manutenção dos sistemas públicos de educação superior, ao incentivo à proliferação das instituições privadas, com e sem fins lucrativos, em geral de baixa qualidade, e à própria semiprivatização da universidade pública por diferentes mecanismos de utilização privada das funções e dos produtos dessas instituições, via, por exemplo, no caso do Brasil, as centenas de fundações (privadas) de apoio institucional. p 202.

Nesse cenário fica evidente que a globalização econômica no sistema de ensino com a aquisição de instituições por grupos de capital internacionalizado tem refletido no modelo de ensino superior o qual tem se voltado para uma educação que segue os padrões de instrução apenas para atender ao mercado.

Sobre debate em curso na Organização Mundial do Comércio/Acordo Geral de Tarifas e Comércio (OMC/GATT), OLIVEIRA (2009) comenta que se aprovados os acordos em relação à conceituação da educação como um bem de serviço, “ter-se-ia, além da ampliação da mercantilização na área, a internacionalização da oferta, com a penetração de grandes corporações multinacionais em países menos desenvolvidos.” p 740. E, continuando o autor escreve que “mesmo sem a aprovação de tais acordos, a educação tem se transformado, crescentemente, em mercadoria.” p 740.

Prosseguindo com sua discussão sobre a transformação da educação em mercadoria, adiante, o autor acaba por concluir que a internacionalização e a mercantilização da educação aconteceu quando afirma: “Esse conjunto de elementos criou um próspero e afluyente mercado, cuja faceta mais importante refere-se à penetração do capital financeiro na educação e a consequente internacionalização da oferta educacional.” (OLIVEIRA, 2009), p 742.

E como já foi abordado, a falta de recursos e a desatenção do Estado para/com a educação fortaleceu a privatização do ensino, sabe-se também que o proposital interesse capitalista trás reflexos para a pesquisa e a construção do conhecimento uma vez que o direcionamento das pesquisas será no sentido de atender especificamente aos interesses de quem as financiam.

OS REFLEXOS DA MERCANTILIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS CIDADÃOS

A educação para formar capital humano, como conceitua MENEZES-FILHO (2001), é o modelo que atende ao mercado e não tem o objetivo de formar cidadãos para a solução de problemas complexos ou compreender contextos globais, mas sim especializá-los para algum seguimento que atenda aos projetos desenvolvimentistas de interesses meramente econômicos. Como mercadoria, a instrução se faz em um ambiente competitivo onde a melhor especialização é o que

importa e o que atrai a atenção da iniciativa privada e também do Estado que acabou por acatar essa tendência. Se a especialização trará melhor retorno em relação ao maior desempenho na produção de bens ou serviços que atenda ao mercado, na perspectiva de analistas os quais definem as prioridades para os investimentos, essa será a melhor opção para o ensino.

O nível de formação dentro desse modelo de educação é determinante para a remuneração do indivíduo e isso explica a grande importância dada pelo mercado à educação. MENEZES-FILHO (2001), apresenta uma análise deixando bastante clara essa importância:

Os números indicam que aqueles com ensino fundamental completo ganham em média três vezes mais que os analfabetos. Além disso, o retorno ao primeiro ano da faculdade (12 anos de estudo) também é bastante elevado, apresentando um ganho salarial de quase 150% com relação ao formado no ensino médio, o que significa um rendimento seis vezes maior que o rendimento médio dos analfabetos. Os indivíduos com ensino superior completo (15/16 anos de estudo) apresentam um rendimento salarial médio quase doze vezes superior ao grupo sem escolaridade e para aqueles com mestrado a diferença é 16 vezes. Não é de se estranhar portanto que a educação seja um dos principais determinantes da desigualdade de renda. p 23.

Diante do exposto, podemos raciocinar a partir da lógica do mercado regulado pela lei da oferta e procura e pensar um exemplo: se a tendência mercadológica determina que a medicina tem trazido mais retorno econômico aos profissionais desta área, a procura pelos cursos de medicina serão maiores e conseqüentemente os investimentos serão mais concentrados nas faculdades que fornecem tal formação. Da mesma forma acontece com os cursos de engenharia se a análise econômica (ou simplesmente a opção pessoal pela maior remuneração no mercado) apontar para estes.

Continuando o raciocínio, não é difícil imaginar que dentro das perspectivas do mercado educacional centralizado em determinadas formações podem surgir dificuldades para realização de estudos abrangentes e possíveis impactos sociais futuros, uma vez que podem haver o surgimento de determinados desequilíbrios, até mesmo os mais previsíveis, como a saturação de profissionais de uma determinada área e a falta de profissionais de outras, quais seriam necessários para a realização de trabalhos mais complexos e abrangentes.

Nesse entendimento, fica evidente que se a educação é voltada para atender apenas aos interesses mercadológicos, é provocada uma certa dificuldade de interação entre as áreas de conhecimento para estudar causas e origens de problemas sociais, estas impossíveis de serem estudadas por apenas um seguimento, justamente por causa do desequilíbrio na disponibilidade de profissionais diversificados. Seguindo o exemplo anterior imaginamos que os médicos não podem realizar sozinhos, com eficácia, uma pesquisa voltada para a área da geografia médica com o objetivo de localizar de onde vem os surtos de uma eventual doença e quais seus possíveis causadores no meio como um todo. Portanto, nesses casos é necessário um trabalho multidisciplinar, qual, é claro, não poderá ser realizado por apenas uma área do conhecimento.

Criticando o modelo educacional servil unicamente aos interesses do

mercado e sem perspectivas de uma formação integral ou para uma construção multidisciplinar ou justa, como o autor entende, TORRES (2010) escreve:

A educação deve buscar ir além da lógica do capital, além dos papéis que lhe são atribuídos por uma sociedade estruturalmente injusta, para a reprodução da qual têm contribuído. Nessa superação, a educação assume o papel emancipatório no processo de metamorfose social para além de uma sociedade de classes. Para tanto, requer a superação da ordem social, através de ações que produza transformações das consciências, historicamente internalizadas de subsídios para promover a obediência. Uma ação de contraconsciência sugere uma ruptura necessária, sobretudo, para promover uma abordagem educacional que rompa com a alienação acerca do trabalho e, conseqüentemente, que promova o rompimento com a lógica do capital. p 51.

E responsabilizando o sistema político pelas limitações ao desenvolvimento integral do sistema educacional, o autor continua em sua conclusão:

A reconstrução de uma nova sociedade passa, portanto, por uma reavaliação dos papéis que a educação tem cumprido e, ao mesmo tempo, para que esse novo tipo de educação seja efetivo e real, é necessário superar um modelo de sociedade neoliberal, que reduz o ser humano “a sujeito responsável do seu fracasso individual” e transforma simultaneamente a própria educação em mercadoria. Pois, a educação transformadora que emancipa o homem é absolutamente necessária para criar as condições indispensáveis, que difunda e estabeleça a práxis de uma sociedade “para além do capital”(TORRES, 2010), p 51.

Assim o autor afirma que a educação tida como uma mera mercadoria é incapaz de atender à todas as necessidades a que se propõe e seu entendimento vem de encontro com a nossa percepção de que com o mercado sendo o maior norteador do desenvolvimento do sistema educacional, o conhecimento integral fica comprometido.

A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE E SUAS PESQUISAS

Como já foi mencionado anteriormente, o ambiente universitário, sobretudo no que se refere à construção dos conteúdos a serem ensinados, tem sofrido influências políticas para uma modelagem de acordo com os interesses do mercado que, certamente, reflete nos resultados. Cada vez mais direcionada para o setor produtivo, a pesquisa é encomendada por empresas que as selecionam de acordo com seus interesses comerciais e a Universidade, impelida a captar recursos junto ao setor privado, aceita suas condições.

Nas recomendações do Banco Mundial para a formulação de políticas desenvolvimentistas na América Latina, de acordo com BORGES (2010), a Universidade deve promover o desenvolvimento produtivo e comentando essas recomendações a autora escreve:

A interação universidade e indústria constitui um tema central no

discurso do Banco. Nessa perspectiva, a tarefa fundamental da universidade consiste na realização da pesquisa, sobretudo, da investigação aplicada. Esta consiste numa alternativa para que a universidade adquira novas fontes de financiamento, através da realização de parcerias com o setor produtivo, pois a exploração dos resultados da investigação universitária pela indústria e outras empresas constitui uma fonte de recursos e possibilita ao Estado diminuir o seu papel financiador, principalmente, quando se trata de questões relacionadas ao financiamento da educação superior. p 372.

Nesse sentido, enquanto o setor público reduz os recursos, a Universidade deve procurar atrair os investimentos das empresas e em troca direcionar as pesquisas de acordo com os interesses do setor privado, que as financia (OTRANTO, 2004).

Reforçando esse entendimento, comentando um documento mais recente convocado à especialistas pelo Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), BORGES (2010) continua:

No sistema híbrido, diversificado e hierarquizado de educação superior, presente no discurso do Banco Mundial-Unesco, à instituição universitária cabe o papel de formação integral e, principalmente, a tarefa da investigação. Esta passa a ser requerida no mundo globalizado e baseado no conhecimento, mas sofre reformulações, pois o que interessa é a possibilidade de exploração dos resultados da pesquisa pelo setor produtivo. p 373.

Então, se o documento mais novo reconhece que o papel da Universidade é o da formação integral, sofre reformulações no sentido de atender melhor ao setor produtivo. Ou seja, quem financia as pesquisas agora é quem dita as regras, segue a autora:

...Dessa forma, reduz-se o papel do Estado em relação ao financiamento da educação superior, ao passo que possibilita ao setor industrial e empresarial pressionar à universidade por mais produtividade. Esta passa a ser entendida como capacidade de inovação, possibilitada por processos de investigação orientados para as necessidades de competitividade do setor produtivo. Essa tendência parece indicar, além da reformulação da autonomia universitária, sobretudo, a sua redução, diante das novas demandas e pressões advindas das necessidades de competitividade das economias capitalistas ao nível global. p 373.

Diante do exposto, pode-se entender que a Universidade perde sua autonomia de universidade ao deixar de cumprir seu papel social em busca do conhecimento integral para atender aos interesses capitalistas. Tendo como função atender aos anseios da sociedade desenvolvendo capacitações para a solução de problemas sociais e formação de cidadãos críticos e conscientes de sua importância para a autonomia também do país, a Universidade não deve se curvar diante de pressões do governo ou de grupos dominantes que procuram direcionar o conhecimento para o benefício de uma minoria em detrimento de muitos, fugindo

assim à lógica da equidade social. OTRANTO (2004) escreve que para a Universidade conseguir de fato autonomia:

Cada instituição terá que criar seus próprios regulamentos dentro do seu espaço relativo, optando pela melhor maneira de exercer sua autodireção. Precisa aprender a andar por si mesma, encontrar os seus próprios caminhos, sem esperar que tudo lhe seja determinado por um instrumento legal. Vista sob este ângulo, a autonomia não está restrita a uma norma e sim amplia os seus limites dentro dos campi universitários. É uma autonomia construída pela ação de docentes-pesquisadores, funcionários e alunos. p 3.

Portanto, uma Universidade autônoma não deve ceder às pressões políticas de nenhum órgão externo, mas deve caminhar também de forma independente, inclusive de financiamentos, pois os recursos a ela destinados não podem ser considerados apenas como gastos, mas sim como investimento. Sobre essa autonomia, OTRANTO (2004) enfatiza:

Cabe mencionar, porém, que a autonomia financeira aqui defendida não prescinde do financiamento das universidades pelo Estado. É necessário que ele reconheça a importância dessas instituições e que encare os recursos nelas despendidos não como um desperdício de verbas que podem ser suprimidas a qualquer momento, mas como um grande investimento social, indispensável para o desenvolvimento de um país marcado por disparidades regionais tão intensas. Manter a universidade pública é fundamental para a redução das desigualdades, que poderá ser alcançada através das atividades de ensino, pesquisa e extensão, e para a manutenção e ampliação da própria soberania nacional, como os da produção científica nela produzida. Se corretamente estimulada, essa produção pode reduzir a dependência científica e tecnológica brasileira e impulsionar o desenvolvimento de uma sociedade baseada no conhecimento. p 5.

Diante do exposto fica evidente que o conhecimento universitário deve ser construído em função do desenvolvimento integral e a partir de um consenso da sociedade, sobretudo da sociedade acadêmica ali envolvida sem interferências externas que ameacem o conteúdo a ser produzido para o crescimento global da sociedade.

AS EVOLUÇÕES EDUCACIONAIS RUMO À ESPECIALIZAÇÃO

Nas sociedades primitivas o conhecimento é construído pela necessidade da sociedade tribal cumprir as tarefas mais simples do dia a dia de acordo com suas necessidades e esse conhecimento como cultura é transmitido de geração a geração, naturalmente sem grandes esforços, obviamente com alguma tecnologia já empregada: as formas de se capturar a caça, como sobreviver nas florestas e por fim algum modo de se praticar a agricultura e a domesticação dos animais por aqueles que deixam de ser nômades (ARANHA, 2006).

Não é lúcido negar que as sociedades tribais necessitam também de conhecimentos para a sua sobrevivência, mas nas sociedades mais complexas a

aplicação das técnicas se tornam cada vez mais necessárias. Como já foi abordado nesse trabalho, desde as primeiras civilizações nas quais a sociedade se organizava em cidades, desenvolviam os primeiros signos os quais permitiram as primeiras anotações, as primeiras obras arquitetônicas e as primeiras trocas de excedentes que culminaram no comércio (ARANHA, 2006).

Se for buscado na história informações sobre como evoluiu a educação dentro das diversas civilizações, teríamos uma grande quantidade de dados certamente impossíveis de serem abordados aqui, mas nos atentaremos apenas a alguns fatos que consideramos fundamentais para entender sua evolução até chegar ao modelo atual, com a formação dos profissionais pelas Instituições de Ensino Superior (IES) hoje em dia. Portanto, quando se refere à origem da educação logo se tem em mente a Grécia e seus filósofos criadores da *paidéia*, porque aí se encontra a origem da palavra educação (ARANHA, 2006). Então para facilitar prossegue-se a partir da Grécia.

Se a Grécia é considerada o berço da civilização é porque herdou-se dela alguns ideais de formação humana como: “viver de acordo com a razão”, “educar para a cidadania”, “liberdade política”, etc. No entanto, passa-se pela cultura romana a qual também recebeu forte influência da cultura grega, pois, a partir do primeiro milênio da era cristã, com o fundamento da Escolástica passou-se a conciliar a razão filosófica grega e a fé cristã (PALMA FILHO, 2010).

A Escolástica permaneceu predominante até o século XV, quando veio o renascimento e logo após, o iluminismo. Estes sob influência dos avanços da ciência da época e as descobertas tecnológicas. Porém, passando pela pedagogia realista no século XVII da qual seus pensadores tiveram grande importância influenciando até o movimento da Nova Escola no final do século XIX e início do século XX, foi a partir do século XVIII que se desenvolveu a educação pública estatal. Nesse percurso histórico de desenvolvimento da civilização greco romana, a educação passou por iniciativa de pensadores antigos e seus ensinamentos em praças públicas, pelas iniciativas religiosas e por fim chegou ao seu estágio de educação estatal (ARANHA, 2006).

A educação como responsabilidade do Estado se deu pela primeira vez na França do século XVIII e se expandiu pela Europa até chegar à nossa civilização ocidental. No Brasil, passou pelos processos de estruturação mencionados nos primeiros tópicos deste trabalho, pelas transformações entre império e república e, de acordo com SCHWARTZMAN (2005), ganhou mesmo importância durante e após à década de 1930:

No ensino superior, a primeira legislação universitária foi aprovada em 1931, determinando uma combinação das escolas profissionais ao estilo francês com uma nova “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”, copiada da Itália, que deveria ser lugar de pesquisa, do estudo das ciências puras, e também de formação de professores para as escolas médias. Novamente o governo federal tentava um sistema bastante centralizado, com leis definindo o conteúdo dos cursos e carreiras, uma Universidade Nacional servindo de modelo para todo o país e um sistema rígido de controle e supervisão das instituições locais e particulares. Entretanto, a única universidade nacional a ser criada antes da Segunda Guerra Mundial foi a do Rio de Janeiro, agregando as antigas faculdades existentes com uma nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. p 17.

Com a decadência do modelo liberal após a crise econômica mundial, a ascensão do modelo *welfare state* (Estado de Bem Estar Social) trouxe investimentos estatais para impulsionar a economia em todos os países capitalistas e esses investimentos atingiram também à Educação. Como já sabemos, no Brasil, as maiores transformações aconteceram durante a chamada “Era Vargas”, período durante o qual foram criadas diversas empresas estatais e as primeiras universidades. Portanto, no decorrer do século XX, o Estado não cumpriu como deveria o seu papel, deixando para a iniciativa privada o maior número de alunos ao estagnar a criação de universidades e demais investimentos necessários (PIRES, 2010).

Nesse cenário de terceirização do ensino superior, a dinâmica se intensificou a partir dos anos 1970. Sobre esses acontecimentos, RIGOTTO (2005) escreveu:

O número das instituições públicas de ensino superior estagnou entre 1970 e 2004, enquanto o número de instituições privadas cresceu 314% nesses 34 anos. A oferta total de cursos, no entanto, teve um crescimento de 6,5 vezes, entre 1970 e 2002. Este aumento do número de instituições privadas e de novos cursos atendeu a demanda crescente por vagas nas universidades, já que foi impossível de ser plenamente atendida pelas universidades públicas, que se estruturam segundo um modelo seletivo. p 360.

É importante observar que dentro da tendência de uma educação servil ao mercado não foi só o fato de se criar instituições privadas de ensino que fez com que o conhecimento acadêmico se fragmentasse ao ceder a um modelo de especialização profissionalizante. É certo que a educação como mercadoria ganha mais força nas mãos das empresas. Afinal, o objetivo de toda empresa é o lucro e lucro se tem quando se produz de forma satisfatória a manter os custos operacionais e reproduzir o capital, podendo priorizar o imediato, deixando de se promover o social com investimentos a médio e a longo prazo (FERNANDES, 2011).

Quanto à lógica do *Welfare state*, seu modelo de desenvolvimento visa também atender aos interesses do capital, uma vez que a intervenção estatal é para criar condições de desenvolvimento econômico creditando, posteriormente, a abrangência do desenvolvimento social. Sendo assim, a prioridade é maior para um modelo que atenda às necessidades das empresas, mas nem sempre promova o desenvolvimento integral da sociedade porque este estará sempre em segundo plano, podendo ser irrelevante ao crescimento da empresa. Nesse contexto, também, não é interessante a formação integral do cidadão, mas sim sua capacitação para atender ao mercado de trabalho (PIRES, 2010).

E se o modelo do *Welfare state* contribuiu para que a educação servisse mais aos interesses capitalistas do que aos interesses sociais, o modelo neoliberal agravou ainda mais o problema, pois recomenda a não intervenção do Estado na economia e o livre mercado abrange também a educação.

Sobre os efeitos da política do mercado em relação à educação, SILVA (2011) escreveu:

Os destinos da educação, desse modo, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do “conhecimento”. Como decorrência, os sistemas educacionais dos vários países sofrem pressões para construir ou consolidar escolas mais eficientes e aptas a preparar as novas gerações e, além da atualização do sistema escolar, criam-se mecanismos para regulação e controle de uma educação falsamente continuada. ...Além de uma crescente política de privatização da educação, os processos institucionais e pedagógicos são submetidos cada vez mais aos processos empresariais de organização – mais qualidade com menos custos – essa é a lógica do sistema. p 133.

Na verdade, o que realmente importa é que tudo isso, toda essa tendência que a educação seguiu para atender ao mercado levou a uma especialização altamente apurada e, conseqüentemente, à fragmentação do conhecimento nos cursos superiores. E isso é o que levam pensadores como Edgar Morin a defender a necessidade de um pensamento complexo para melhorar a educação, pois de acordo com Morin (2003), podemos ver melhor às partes, mas somos deficientes para perceber o todo.

PROBLEMAS DA FRAGMENTAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE

A dissociação entre teoria e prática é um dos principais problemas em relação à administração dos conteúdos nos cursos superiores. O discente, sem uma formação crítica que o permita ter uma visão global do universo onde se está inserido, fica exposto a conteúdos programados, como se fosse uma lei a obedecer sem entender seus efeitos. É comum ouvir alunos reclamando de conteúdos por não conseguirem fazer relações entre o que é dado na disciplina e sua aplicação prática. O cumprimento do currículo se faz generalizado e as disciplinas são padronizadas sem vínculos com as realidades locais. Os critérios para a escolha das grades curriculares não levam em conta o lugar onde os discentes estão inseridos culturalmente e nem visam a demanda social dos futuros profissionais. Os critérios, em sua maioria são meramente mercadológicos. Abordando o problema desse distanciamento, FAVARÃO et al., (2004) escreve:

No Ensino Superior, a falta de contato do conhecimento com a realidade, parece ser uma característica bastante acentuada. Os professores, no esforço de levar seus alunos a aprender, o fazem de maneira a dar importância ao conteúdo em si, e não à sua interligação com a situação da qual emerge, gerando, assim, a clássica dissociação entre teoria e prática. p 104.

Diante do exposto se coloca a importância da interdisciplinaridade, pois é a partir de uma maior interação entre as diversas disciplinas do conhecimento que se pode chegar a algo mais conexo, capaz de atingir a compreensão global do problema a ser estudado, capaz de dar ao indivíduo uma compreensão também política de suas ações. Para FAVARÃO et al., (2004),

...é necessário refletir sobre um modelo curricular interdisciplinar, que leve em conta a nova visão de ensino no contexto social, para que o aluno possa reintegrar o mundo do conhecimento à sua maneira de agir, pensar e sentir a visão interdisciplinar coletivamente, dentro e fora da universidade, superando o modelo fragmentado e compartimentado de estrutura curricular fundamentada no isolamento de conteúdos. p 108.

Nessa abordagem, podemos entender que o isolamento de conteúdos é o que faz com que o indivíduo se feche para o mundo à sua volta e sirva a um modelo o qual ele próprio desconhece, se afaste da compreensão de um todo e se especialize em partes, servindo a estruturas dominantes como numa seção das linhas de produção em fábricas criadas pela revolução industrial. Tudo isso faz também com que o discente perca o interesse pelos conteúdos, uma vez que este imagina que não vai precisar de alguns conhecimentos para exercer sua função depois de formado e basta decorá-los para conseguir média nas avaliações curriculares. E posteriormente haverá também no profissional o desinteresse pelo trabalho, tendo comportamentos de mera manutenção do emprego, sendo que a única coisa que lhe interessa realmente do seu trabalho são os vencimentos, o que deixa evidente situações de stress nas pessoas por não sentirem gosto pelo ofício e até mesmo frustrações quando o trabalhador não atinge as promoções de cargos e salários da política adotada (GNOATTO et al., 2009).

Sobre o desinteresse do discente, FAVARÃO et al., (2004) enfatiza:

A interdisciplinaridade exige um ensino que se inicia pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados e pela ação desencadeada. Todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto social e presente no processo de formação dos alunos. É um processo global e complexo, onde conhecer e intervir no real, não se encontram dissociados. O aluno perde o interesse quando apenas precisa aprender para o teste, quando a aprendizagem não é necessária para a sua vida. ...O conhecimento aprendido precisa trazer satisfação e motivação ao aluno, em saber mais, para que ele se entenda, entenda o outro e o mundo. p 110.

O conhecimento fragmentado não dá ao indivíduo o sentido de integração ao mundo que o cerca e, portanto, não o faz sentir responsável socialmente. Seu trabalho, ao invés de fazer com que ele se sinta um colaborador para o desenvolvimento e a melhoria de um todo, é tido apenas como um meio de sobrevivência, sua fonte salarial. Salvo nos casos em que o indivíduo enxergue sua profissão como fundamental para o funcionamento da sociedade, mas muitas vezes dentro de visões meramente economicistas nas quais acredita poder ser compensado financeiramente (GNOATTO et al., 2009).

Como vimos abordando, podemos entender que o trabalhador que se encaixa no sistema como uma parte da linha de montagem de uma fábrica, sem entender todo o processo e a real dimensão de sua contribuição, sem saber direito o quanto seu trabalho pode contribuir para a sociedade como um todo e lhe trazer retorno em benefício comum por ser ele também um cidadão, tende a ser motivado apenas pelo seu vencimento no final do mês. E como, muitas vezes vemos os problemas sociais se aglomerando diante de um Estado ineficaz para a solução destes, é inevitável

nos sentirmos também incapazes de contribuir em nosso cotidiano, condicionados à passividade em relação às questões de maior complexidade (MORIN, 2003).

Para MORIN (2003),

Vivemos numa realidade multidimensional, simultaneamente econômica, psicológica, mitológica, sociológica, mas estudamos estas dimensões separadamente, e não umas em relação com as outras. O princípio de separação torna-nos talvez mais lúcidos sobre uma pequena parte separada do seu contexto, mas nos torna cegos ou míopes sobre a relação entre a parte e o seu contexto. p 2.

Como enfatiza o autor, pode-se perceber bem as partes, mas a tendência é que não consigamos relacioná-las para, enfim, entender a real dimensão dos problemas e, naturalmente, encontrar soluções. A partir dessa constatação, fica evidente que objetivos individuais ou de grupos isolados podem ser transformados em problemas sociais, até mesmo por se acreditar que o conhecimento individual ou o subsídio econômico que tal conhecimento traz pode ser suficiente para cada um cuidar de seus problemas. Prejuízos podem surgir pelo fato de que a especialização generalizada nos fornece subsídios para terceirizar tarefas as quais provavelmente nos ajudariam em nosso crescimento humano pela experiência de executá-las (SILVA, 2010). Enfim, diante do exposto, fica evidente que a experiência em grupo e a vivência dos fatos nos impulsiona para o enriquecimento do saber infinito.

OS REFLEXOS DO CONHECIMENTO FRAGMENTADO NAS PROFISSÕES

Como já abordado, os profissionais formados para o mercado são condicionados a modismos criados pela especulação em torno das especializações de maior demanda. O ambiente gerado faz com que os títulos e os currículos sejam, muitas vezes até mais importante do que o conhecimento, porque o status profissional se faz interessante para a propaganda, uma vez que grande parte dos atores são destinados à promoção de vendas de produtos de grandes empresas que dominam os mercados e criam cenários favoráveis à produção de tais atores, os quais são previamente preparados para disseminar certos produtos (GNOATTO et al., 2009).

Como exemplo de irrelevância do conhecimento integral para o mercado, podemos citar o caso dos graduados em cursos de agronomia que são cooptados por representantes de empresas transnacionais fornecedoras de insumos agrícolas e os preparam para a venda de máquinas, agrotóxicos, sementes e fertilizantes (GNOATTO et al., 2009).

A agricultura químico-dependente se tornou um modelo hegemônico. A procura dos agricultores é crescente pelos maquinários e agroinsumos e a demanda do mercado faz crescente também a procura por vendedores. E nesse mercado é importante que os vendedores sejam graduados para ter mais credibilidade junto aos seus clientes, mas nem sempre precisam ser bons conhecedores das ciências agrárias, uma vez que há um padrão uniforme nos pacotes vendidos aos agricultores e também pelo fato de que as empresas de vendas não se envolvem em assistência técnica ao ponto de diagnosticar problemas mais complexos nos campos locais (GNOATTO et al., 2009).

O real objetivo do seguimento de vendas é atingir metas quantitativas. GNOATTO et al. (2009) explicitam esses problemas em sua pesquisa com empresas

revendedoras aplicando métodos de estudo de comportamentos a grupos de estagiários do curso de agronomia:

O profissional de Agronomia foi reduzido a simples vendedor ou repassador de tecnologias das empresas. As análises dos sistemas de produção das culturas foram reduzidos à aplicação de agrotóxicos e a regulagens de pulverizadores. Os acadêmicos não se aprofundaram nas temáticas abordadas, preferindo o simplismo e a superficialidade na análise dos fatos, não abordando as causas dos problemas, mas simplesmente tratando os efeitos destes com receitas prontas. p 54.

Nesse contexto, o discente ou novo graduado tem como verdade absoluta e inquestionável o que ele aprende na faculdade e se especifica ainda mais nas empresas onde se insere sem a percepção de que as ciências agrárias envolvem uma enorme complexidade de saberes científicos e culturais impossíveis de serem resumidos em pacotes tecnológicos importados. Não podem enxergar, dentro de uma visão ingênua de mundo o contexto onde se inseriu, se tornando ator de uma política empresarial puramente mercantil. Dentro de uma lógica perversa, sem o envolvimento necessário com o campo, com a sua diversidade e dinâmica, a escola forma profissionais para a desconstrução social ao invés de indivíduos críticos e responsáveis como deveria ser. Assim evidencia a abordagem de GNOATTO et al., (2009):

...o estagiário muito se identifica com a filosofia e metodologia utilizada pelas empresas de comercialização, para vender seus produtos, criando necessidades no agricultor, reduzindo a profissão do engenheiro agrônomo a vendedor, estando a serviço do capital e da acumulação. Esse processo leva à dependência dos agricultores a produtos e serviços produzidos pelas empresas multinacionais, tendo como consequência a concentração de riqueza, poder e opressão de poucas empresas sobre o conjunto dos agricultores (GNOATTO et al., 2009) p 55.

Se este profissional não foi despertado para interagir com o meio de forma crítica, procurando enxergar por todos os ângulos possíveis, na construção de conhecimentos dinâmicos, como deve ser o ambiente de educação multidisciplinar, certamente ficará preso a modelos mecânicos estruturados para a dominação de grupos estabelecidos politicamente através das relações de poder e regalias do capital. Sem entender que o conhecimento estático não pode contribuir para o crescimento integral, uma vez que os problemas não são todos padronizáveis, o discente se acomoda em uma zona de conforto e não se esforça para buscar soluções para questões as quais não consegue ao menos pensá-las, porque não foi estimulado a isso (GNOATTO et al., 2009).

De acordo com MORIN (2003), a consciência humana é formada a partir da cultura, das interações, da alimentação dos conhecimentos. Portanto, nessa concepção, cada indivíduo compreende o que conhece e se a fragmentação do conhecimento nos faz compreender apenas as partes isoladas, não somos capazes de tomar as melhores decisões. Abordando a importância de se ter uma maior compreensão, MORIN (2003) enfatiza:

Compreender a unidade e a diversidade é muito importante hoje, visto estarmos num processo de mundialização que leva a reconhecer a unidade dos problemas para todos os seres humanos onde quer que estejam; ao mesmo tempo, é preciso preservar a riqueza da humanidade, ou seja, a diversidade cultural; vemos, por exemplo, que as diversidades não são só as das nações, mas estão também no interior destas; cada província, cada região, tem a sua singularidade cultural, a qual deve guardar ciosamente. p 18

Se a educação tem a função de preparar o indivíduo para a vida em sociedade e o papel da Universidade é produzir conhecimento e o conhecimento não se limita, é mais importante do que os conteúdos ministrados o interesse incessante pelo saber e o reconhecimento da complexidade desse saber. Pois, é a partir desse reconhecimento que o indivíduo sente a necessidade de não se restringir ao que lhe é dado, buscando sempre uma compreensão global ligando as partes de um todo o qual nos envolve em uma constante produção/transformação do espaço humano (MORIN, 2003). Diante desta vasta abordagem de MORIN (2003), podemos compreender que a dinâmica espacial não nos permite a convicção de que já sabemos o bastante, mas nos leva ao entendimento de que a multidisciplinaridade e o pensamento complexo é o caminho do êxito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a Educação tem como finalidade participar da formação do homem integral, como se acredita ser possível, esta não se limita apenas a fornecer conteúdos pré definidos e ministrados de acordo com normas políticas unidirecionais, subservientes ao mercado, mas deve dar condições com subsídios de informação para a promoção do homem consciente, de saber infinito.

A fragmentação do conhecimento nos cursos superiores se inicia historicamente nos modelos básicos voltados para a profissionalização discriminante, de acordo com interesses políticos econômicos controladores da produção e distribuição do conhecimento em benefício de grupos dominantes.

A retenção do conhecimento é estratégia para o controle social desde períodos muito remotos evidenciados na história. Desde tempos distantes onde a apropriação da instrução fora adotada para se ter o controle das massas por parte dos líderes de nações, reis e imperadores.

A evolução das teorias de legitimação das comprovações científicas contribuiu para a produção e expansão do modelo industrial e o avanço geral das tecnologias e até da informação, mas deixaram a desejar em relação à formação do homem integral, evidenciando contribuições da influência positivista nas ciências para a predominância de uma fragmentação transcendente do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, C.GARCIA, R. Homem ocupou o Piauí há 58 mil anos. **Caderno Ciência [online]**. Folha de São Paulo. São Paulo, 2006.

ARANHA, M.L.A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil** – 3. ed – rev e ampl. - São Paulo: Moderna 2006.

BORGES, L. Mudanças no mundo do trabalho, mudanças na educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, p. 00-00, 2010.

BORGES, M.C.A. A Visão de Educação Superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, p. 367-375, 2010.

Civilizações pré-colombianas. In: Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012. Disponível em < [http://www.infopedia.pt/\\$civilizacoes-pre-colombianas__](http://www.infopedia.pt/$civilizacoes-pre-colombianas__) > acesso em 12/03/2012.

FAVARÃO, N.R.L.; ARAÚJO. C.S.A. Importância da Interdisciplinaridade e no Ensino Superior. **EDUCERE**. Umuarama, v.4, n.2, p.103-115, jul./dez., 2004.

FERNANDES, L.C.A. Neoliberalismo, um problema econômico e cultural para os latinos - uma análise de discursos sobre educação na revista Veja, usados como dispositivos para disseminação de ideais neoliberais na América Latina. In: Seminário Regional **ALAIC** - Bacia Amazônica - 2ª Conferência Sul-Americana de Mídia Cidadã e 7ª Conferência Brasileira de Mídia Cidadã, 2011, Belém. UFPA, 2011. p. 1-17.

FERNANDES, M.S. Positivismo e Educação. In: III Encontro de pesquisa discente do PPGE da UNINOVE, 2009, São Paulo. **Anais** do III Encontro de pesquisa discente do PPGE da UNINOVE. São Paulo: UNINOVE, 2009. v. 3.

GNOATTO, A.A.; DONI FILHO, L.; SILVA, L.M. A formação da consciência crítica dos acadêmicos do curso de agronomia - UTFPR: o estágio curricular como indicador. **Extensão Rural** (Santa Maria), v. 18, p. 39-70, 2009.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 38, p. 13-28, 2012.

GOMIDE, D.C.; SOUZA, D.M.R.; SANTOS, W.S. Estado e Educação no Período do Nacional-Desenvolvimentismo: 1945 1964. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "HISTÓRIA, Sociedade e Educação no Brasil" . Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – **Anais** Eletrônicos. p. 1114-1126, 2012.

MENEZES-FILHO, N.A. **A Evolução da Educação no Brasil e seu Impacto no Mercado de Trabalho**. Disponível em < <http://www.anj.org.br/pje/biblioteca/publicacoes/a-evolucao-da-educacao-no-brasil-e-seu-impacto-no-mercado-de-trabalho>. 2001 > acesso em 05/02/2013.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M.. **Para navegar no século XXI** – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura. 3ª ed. Sulina/Edipucrs, Porto Alegre. 2003. p 13-36.

MUNHOZ, A.V.; MIORANDO, T.; SCHUCK, R.J. Pesquisa, Tecnologias e Produção do Conhecimento no Ensino Superior. **Tear revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 2, p. 1-17, 2013.

NAVARRO, A.G. A civilização maia: contextualização historiográfica e arqueológica. **História [online]**. 2008, vol. 27, no. 1.

NEVES, L.F.B. História intelectual e história da educação. **Rev. Bras. Educ.[online]**. 2006, v. 11, no. 32.

OLIVEIRA, M.M. As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004

OLIVEIRA, R.P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 30, p. 739-760, 2009.

OLIVEIRA, S.R. A América indígena antes de 1492: saberes históricos e representações nos manuais didáticos escolares. In: IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, 2011, Florianópolis. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis, 2011. p. 1-18.

OLIVEN, A.C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.). (Org.). A educação superior no Brasil. **Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas**. Porto Alegre – RJ : CAPES, 2002, p. 24-38.

OTRANTO, C.R. A autonomia universitária como construção coletiva. In: 27 Reunião Anual da ANPEd, 2004, Caxambú. **Anais da 27 ANPEd**, 2004.

PALMA FILHO, J.C. A educação através dos tempos. In: PALMA FILHO, João Cardoso (Org.). **Caderno de Formação - Formação de Professores - Educação Cultura e Desenvolvimento - História da Educação**. 1ªed. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2010, v. único, p. 18-31.

PARQUE NACIONAL DA SERRA DA CAPIVARA. **Pesquisa revela que Homo Sapiens chegou ao Piauí há 50 mil anos**. Piauí. IPHAN, 2014.

PEGORARO, L. Instituições de educação superior e entidades mantenedoras: a Universidade do Contestado. **Roteiro**, Joaçaba, v. 33, n. 1, p. 25-50, jan./jun. 2008.

PIRES, D.O. A Crise do Estado de Bem-Estar Social no Contexto do Neoliberalismo e as Políticas Públicas para a Educação. In: XIII Seminário Intermunicipal de Pesquisa, 2010, Guaíba. **Anais do XIII Seminário Intermunicipal de Pesquisa**. Canoas: Editora da Ulbra, 2010. v. 13. p. 01-15.

RIGOTTO, M.E. A Evolução da Educação no Brasil - 1970 a 2003. A Evolução da

Educação no Brasil - 1970 a 2003, PUC-RS. **Análise**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 351-375, ago./dez. 2005

SANTOS, B.S.; ALMEIDA-FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina; 2008.

SCHWARTZMAN, S.(Org.) ; BROCK, C.(Org.) . Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: **Nova Fronteira**, 2005. v. 1320.

SEVERINO, A.J.Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação** (UNICAMP), v. 14, p. 253-266, 2009.

SGUISSARDI, V.UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTATAL: entre o público e privado/mercantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.90, p. 191-222, 2005.

SILVA, A.S.Fetichismo, alienação e educação como mercadoria. **Reflexão e Ação [Online]**, v. 19, p. 1-17, 2011.

SILVA, L.S. A Fragmentação e o Reduccionismo do Saber: a desestruturação do cientista crítico e reflexivo. **Revista Linguagem [Online]**, UFSCAR. Edição 15. 2010.

SILVA, P.V.B.; KUENZER, A.Z.Universidade - Núcleos temáticos: em busca da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15, n.1, p. 11-16, 2000.

SOARES, M.S.A.(Org.); OLIVEN, Arabela Campos (Org.); MARTINS, Carlos Benedito (Org.); NEVES, Clarissa Eckert Baeta (Org.); LEITE, Denise (Org.); SCHWARTZMANN, Jacques (Org.); COSTAS, José Manuel Moran (Org.); ACCORSI, Maria Beatriz (Org.); FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Org.); TRIGUEIRO, Michelangelo (Org.). Educação Superior no Brasil. Brasília: **CAPES**, 2002. v. 3000. 304p .

TORRES, E.N.S.Educação: a natureza do capital que transforma tudo em mercadoria. **Verinotio** – revista on-line de educação e ciências humanas n. 11, Ano VI, abr./2010.