

**Resenha do livro:**

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé: Paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados. 2014.

**Resenha de:**

Denise Camargo Gomide<sup>1</sup>

Composta por doze capítulos, a obra intitulada *O lunar de Sepé. Paixão, dilemas e perspectivas na educação* é uma coletânea de estudos apresentados pelo autor em conferências proferidas em diferentes circunstâncias. O título do trabalho refere-se a sua curiosidade intelectual que, ao conhecer a cidade de São Sepé, buscou na história biográfica dos santos católicos alguma referência a este santo desconhecido sem, contudo, lograr sucesso. Tomou conhecimento do poema popular “O lunar de Sepé”, entendendo assim que a canonização de São Sepé se deu pelo imaginário popular.

O poema, apresentado na íntegra no capítulo primeiro, retrata a saga do índio Sepé que, no âmbito das missões jesuítas, foi um dos chefes na resistência armada às determinações do Tratado de Madri que definia os novos limites entre a colônia portuguesa e espanhola na América. Pelo Tratado, boa parte das terras do sul passou para o domínio português e, por isso, os jesuítas foram obrigados a migrar com os índios para outras terras, culminando na resistência dos índios em cumprir tais determinações. O lunar correspondia a uma mancha congênita que Sepé tinha gravada na testa na forma estelar do cruzeiro, caracterizando uma predestinação divina à liderança e à guerra.

É a partir desse contexto que no primeiro capítulo o autor aborda a questão das reduções jesuítas e a última migração. A cultura introjetada nos índios pelos jesuítas representou a base da resistência, conduzindo a guerras cujo resultado foi a destruição das missões pelas forças associadas de portugueses e espanhóis.

No processo de inculcação da fé cristã, a vida social em conjunto assume papel de destaque e com esse modelo educativo, os jesuítas conseguiram forjar nos índios uma cultura de oposição as Coroas de Portugal e da Espanha. Nesse contexto, o índio Sepé encarnou mais plenamente essa cultura introjetada pelos jesuítas. Sepé foi morto em uma das batalhas de resistência e, conforme o imaginário popular, saiu vitorioso sobre a morte a ponto de seu lunar tomar no céu a posição do Cruzeiro do Sul, saga esta que o tornou imortalizado na cultura do Rio Grande do Sul. A imagem do índio Sepé significa, no âmbito pedagógico, a representação do projeto civilizatório e do modelo educativo dos jesuítas de aculturação dos indígenas. O êxito desse trabalho educativo de aculturação é representado pela santidade atribuída pelos próprios índios à Sepé.

No capítulo dois, o autor aborda as vicissitudes, entendida como dificuldade ou revés, e as perspectivas da pedagogia no Brasil definindo-a como uma teoria que orienta de modo intencional a prática pedagógica.

O autor ressalta que no período colonial da história da educação brasileira, embora a problemática educacional se fizesse presente, o termo “pedagogia” estava ausente tanto do plano do Ratio como nas reformas pombalinas e por este motivo denomina este período como “pedagogia antes da pedagogia”.

Ao tratar da primeira vicissitude na história da pedagogia no Brasil aponta que o termo “pedagogia” apareceu pela primeira vez em 1826 no projeto de lei de ensino apresentado por Januário da Cunha. Dada as diferentes interpretações do termo, foi substituído no texto da lei por “escolas de primeiras letras”.

A escola Normal para formação docente foi criada em 1835 com o objetivo de realizar o treinamento no método monitorial-mútuo, no entanto, face a sua ineficiência apontada por Couto Ferraz, buscou-se substituí-la pelos professores adjuntos que atuavam como ajudantes do regente da classe, caminho que não prosperou, dando continuidade à instalação dos Cursos Normais. Essa interrupção na instalação dos Cursos Normais e a tentativa frustrada de substituí-los pelos adjuntos são identificadas como a segunda vicissitude na história da pedagogia no Brasil, tendo em vista que retardou a formação padronizada dos professores primários.

A terceira vicissitude na história da pedagogia no Brasil foi o Decreto 19.851 de 1931 baixado pelo ministro Francisco Campos que instituiu a Faculdade de Educação, Ciências e Letras e fixou o

Estatuto das Universidades Brasileiras. No entanto, essa Faculdade, definida como modelo para todo o país, nunca chegou a ser instalada.

Dois iniciativas ainda da década de 30 manifestam a quarta vicissitude na trajetória histórica da pedagogia no Brasil: a criação do Instituto de Educação em São Paulo incorporado pela Universidade de São Paulo (USP) e o Instituto de Educação no Rio de Janeiro, incorporado pela Universidade do Brasil.

Assim, ambos os institutos foram elevados ao nível universitário solidificando a formação docente na investigação e experimentação científicas.

A origem do curso de pedagogia na história da educação brasileira remonta-se ao Decreto-Lei 1.190 de 1939 que normatizou a Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, organizando-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescidas da seção especial de didática. Os alunos, para obterem a licença para lecionar, cursariam três anos de bacharelado na área específica mais um ano do curso de didática, o que conferiria a licenciatura. Desta forma, a formação dos professores se daria em duas vertentes: para o ensino normal e para as especialidades, o que configurou a quinta vicissitude na história da pedagogia no Brasil.

Com a organização da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em 1990, emergiram duas idéias-força: a tendência em organizar o curso de pedagogia em torno da formação de professores tanto para as séries iniciais, como para a habilitação para o magistério, em nível médio; e a definição dos elementos fundamentais que devem basear a formação de um educador consciente e crítica, idéia essa expressa no termo “base comum nacional”.

A primeira idéia representa a sexta vicissitude da pedagogia no Brasil por definir a docência como base para a formação dos profissionais da educação, reduzindo a pedagogia à docência. A segunda idéia representa a sétima vicissitude, pois a noção de “base comum nacional” permanece obscurecida.

A pedagogia foi a última área a ter definidas suas diretrizes nacionais previstas pela nova LDB (1996), o que aconteceu somente em 2006, dez anos depois de sua promulgação. No entanto, essas diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia restringiram o pedagogo a um docente formado em curso de licenciatura, caracterizando a oitava vicissitude da pedagogia no Brasil por centrar a formação do pedagogo no exercício docente.

No tocante às perspectivas da pedagogia no Brasil, o autor aponta o caminho da história como eixo articulador na organização dos conteúdos curriculares, a partir do qual a realidade da escola torna-se foco do processo formativo. A partir da trajetória histórica, os elementos da atualidade necessários à formação do pedagogo, serão estudados pelo viés da história que contemplará seu nascimento e seu desenvolvimento, possibilitando assim uma instrumentalização técnica para uma prática pedagógica eficaz, focando o processo formativo na história da organização e funcionamento da escola.

O autor reforça ainda neste capítulo a necessidade das unidades universitárias na área da educação propiciar aos jovens aspirantes à tarefa de educadores um ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual, através da articulação dos fundamentos teóricos e práticos da educação com a pesquisa científica.

No capítulo 3, sob o título Pedagogia, Paixão e Crítica, o autor aborda a paixão do professor em cinco estações, a qual ao mesmo tempo em que remete ao prazer e à felicidade, significa também sofrimento. Assim, percorre na história, o calvário dos professores. Na 1ª Estação, a educação na Grécia, a profissão docente estava associada mais ao desprezo do que à estima. Na 2ª Estação, a educação em Roma, os dois pólos da palavra paixão, sofrimento e prazer, se fazem presentes. Na Educação na Idade Média, caracterizada como a 3ª Estação, a falta de mestres e o desinteresse pelo estudo das letras reduziram o valor social da educação, fazendo desaparecer a escola clássica e surgir os mestres livres. A educação moderna ou burguesa da 4ª Estação é definida como precária, condicionando a subsistência miserável dos professores aos centavos recebidos pelo maior número de alunos que conseguisse incluir na lista. A 5ª Estação, a educação no Brasil, trata do paradoxo exaltação e penúria que desmobiliza os movimentos docentes.

Ainda neste capítulo, o autor alerta para o fato de que a apaixonante profissão do educador não deve ser subjugada pela ingenuidade. É preciso superá-la a partir de uma perspectiva crítica que permita adequar as ações aos objetivos que se deseja atingir. Nesse sentido, o compromisso com a educação implica na tomada de consciência e no entendimento de que existe uma correlação de forças daqueles

que buscam perpetuar a ordem vigente e aqueles que lutam por transformá-la, onde o professor assume a causa dos dominados (excluídos). Essa passagem da consciência ingênua à consciência crítica implica em desfazer toda ilusão de poder que acometia o professor otimista e fazia-o acreditar na sua capacidade de transformar a sociedade sem, contudo, cair num pessimismo igualmente ingênuo que não vislumbra possibilidades de transformação da sociedade pela educação. A superação do otimismo ingênuo e do pessimismo ingênuo está, segundo o autor, no entusiasmo crítico que supera a visão de senso comum intuitiva e opinativa, ascendendo à consciência fundamentada filosoficamente e cientificamente.

A temática Ética, Educação e Cidadania é tratada no capítulo 4 a partir da centralidade da Educação na trilogia, isto é, a educação, por se definir pela mediação no sentido de possibilitar ao homem a apropriação da produção humana historicamente acumulada, fará também a mediação do homem e a ética (consciência ética) e do homem e a cidadania (consciência cidadã). Além disso, a educação fará a mediação entre a ética e a cidadania, possibilitando a construção de uma cidadania ética e de uma ética cidadã.

Ao refletir sobre “O homem e os valores”, o autor aponta os condicionamentos aos quais o homem está submetido tanto no meio natural como no ambiente cultural. Esses condicionamentos tornam-o um ser situado (a priori existencial), o que lhe dá as condições de existência humana. Por este motivo, o homem passa a valorizar os elementos que lhe dão essas condições, exercendo assim uma atitude axiológica, ou seja, passa a atribuir conceitos de valor. Define, portanto, a situação (contexto determinado) como o primeiro aspecto que caracteriza a estrutura do homem.

A partir dessas considerações, o autor define *valor* como uma relação de não indiferença entre o homem e os elementos com que ele se defronta, estabelecendo uma relação de valoração positiva com os elementos que favorecem a sua existência e uma relação de valoração negativa com os elementos que prejudicam a sua existência. Dessa forma, é possível ao homem reagir e intervir na situação para aceitá-la, rejeitá-la ou transformá-la. E a transformação que o homem opera no contexto determinado é definida pelo autor como cultura que, enquanto produto da ação humana, é resultado da ação que ele opera no meio, sendo-lhe, portanto, capaz de superar os condicionamentos da situação.

Ao tratar do segundo aspecto da estrutura do homem, a liberdade, que por ser pessoal e intransferível, evidencia a autonomia dos sujeitos e impõe o respeito à pessoa humana. Nessa perspectiva, o autor assevera que a relação de domínio do homem sobre as coisas jamais pode ser estendida para as relações entre os homens.

O terceiro aspecto que caracteriza a estrutura do homem, o aspecto intelectual, implica na consciência, por meio da qual é possível ultrapassar os limites situacionais e pessoais numa perspectiva de objetividade, transcendendo os pontos de vista pessoais e possibilitando, portanto, a comunicação e o entendimento entre os homens numa relação de colaboração. Isso dá abertura para a relação estética, de apreciação, do homem com as coisas e do homem com outros homens.

Ao tratar da educação e os valores, o autor retoma a idéia de homem como ser que produz a sua própria existência a partir da ação coletiva sobre a natureza. E nesse sentido, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem que, não tendo garantida a sua existência, tem que aprender a produzi-la, agindo sobre a natureza e transformando-a.

Neste sentido, a educação, enquanto atividade intencional consiste em produzir na singularidade a humanidade que é produzida historicamente pela coletividade a fim de capacitá-lo para intervir na situação para transformá-la, ou seja, transformar *o que é* naquilo que *deve ser*.

Ao falar sobre *Ética e Educação*, o autor aponta a educação como mediação no processo de tomada de consciência moral das ações humanas elevando-a ao nível ético, isto é, a partir da educação os valores morais são subordinados à compreensão teórica dos fundamentos, critérios e regras que os definem, o que os eleva ao nível ético.

A ética pertence, portanto, ao domínio pessoal das relações entre os homens, nas quais está em evidência a questão indissociável da liberdade e da responsabilidade. No entanto a educação tem tratado a questão de forma dicotômica: hora exaltando a liberdade, hora exaltando a responsabilidade. Com efeito, o indivíduo deve assumir as suas decisões e escolhas (liberdade), mas também deve assumir as suas conseqüências e implicações (responsabilidade).

Sobre *Cidadania e Educação*, inicia afirmando que ser cidadão significa ser sujeito de direitos e de deveres, agindo politicamente segundo as exigências próprias da vida em sociedade.

Ressalta que a questão da cidadania se põe na sociedade burguesa e, nesse contexto, a educação escolar configura-se como instrumento básico para o exercício da cidadania, como condição indispensável para que ela se constitua, pois não é possível a existência na sociedade moderna sem o acesso à cultura letrada, sem a qual não se pode participar plenamente da vida em sociedade e nem mesmo ser sujeito de direitos e deveres.

Considerando que na base da sociedade burguesa está a divisão de classes, os interesses opostos dessas classes acabam por refletirem-se nas relações da trilogia ética, educação e cidadania, tanto na vida social cotidiana, como também nas relações de trabalho e na vida cultural, o que atribui à trilogia uma determinação histórica e social. No contexto da sociedade burguesa, a ética, a educação e a cidadania refletem a ideologia burguesa, e a educação, no papel de mediadora entre a ética e a cidadania, buscará instituir em cada indivíduo singular o cidadão ético correspondente a esse tipo de sociedade.

Diante desses impasses, aponta-se como horizonte a visão socialista de educação, capaz de embasar uma nova sociedade em que a ética e a cidadania, mediadas pela educação, realize a verdadeira emancipação humana.

No capítulo 5, ao tratar dos dilemas e perspectivas da formação de professores no Brasil, o debate se inicia com uma reflexão sobre a situação atual da educação e a formação de professores situando, em termos quantitativos, o avanço significativo no campo educacional ocorrido no século XX, consubstanciado na universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, o avanço quantitativo trouxe em seu bojo os problemas de caráter qualitativo, que se evidenciam no desempenho insuficiente e na dificuldade de conclusão do ensino fundamental. Nessa discussão, o problema da formação docente emerge como o vilão responsável pela falta de qualidade na educação.

Retomando os antecedentes históricos, o autor aponta que no século XIX dois modelos buscaram resolver o problema da formação docente: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. A preocupação do primeiro modelo está no domínio da cultura geral e na formação específica na área de conhecimento que o professor pretende lecionar, representando, na história da educação, as instituições de ensino que foram responsáveis pela formação dos professores secundários. No segundo modelo além cultura geral e da formação específica, prioriza-se a preparação pedagógico-didática, tendo as Escolas Normais como representantes deste modelo na formação dos professores primários.

Aponta ainda que as políticas formativas no Brasil são descontínuas. Enquanto que nas reformas da década de 30 a questão pedagógica ocupou posição central; as diretrizes sucessivas, não conseguiram estabelecer um padrão mínimo de formação docente para o enfrentamento dos problemas da educação escolar brasileira.

Ao analisar os documentos oficiais que estruturam a atual formação dos professores no Brasil, o autor faz menção a cinco dilemas:

1. Apontam os problemas a serem resolvidos e as dificuldades a serem superadas, porém são insuficientes no encaminhamento das soluções.
2. São restritos no que diz respeito aos conhecimentos historicamente acumulados, essenciais à formação docente; porém são impregnados dos novos paradigmas da pós-modernidade.
3. Centralizam a noção de “competência” entendida como mecanismo de adaptação do comportamento humano ao meio material e social, o que resulta na incompetência dos professores em lidar com a complexidade da tarefa pedagógica.
4. Reforçam uma formação focada no máximo desempenho com o mínimo de investimento, resultando no professor técnico cuja atividade restringe-se à aplicação de regras, em detrimento do professor culto que domina os fundamentos científicos e filosóficos do conhecimento.
5. Evidenciam a dicotomia entre os dois modelos de formação (o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático), sem qualquer encaminhamento para sua superação.

Quanto às perspectivas da formação docente no Brasil hoje, apresenta a fragmentação, dispersão e descontinuidade das políticas educacionais; o formalismo das normas legais nos cursos de formação docente; separação entre as instituições formativas e as escolas; dicotomia entre teoria e prática; e precarização do trabalho docente como desafios a serem superados. Para essa superação apresenta como perspectivas a formação centrada no padrão universitário com foco na docência; uma

política educacional que priorize a formação de professores cultos; a formação para o ensino e a pesquisa com intenso e exigente estímulo intelectual; uma articulação das instituições formativas com o funcionamento das escolas através de um redimensionamento dos estágios; um posicionamento teórico, no âmbito da pedagogia histórico-crítica, para articulação da teoria e da prática; e uma política de valorização docente.

Nessa perspectiva, há que se ressaltar que não há como enfrentar o problema da formação docente, ignorando a questão das condições do exercício do trabalho docente. Se por um lado, a boa formação implica num trabalho docente satisfatório; por outro lado, as condições do exercício do magistério verificadas fundamentalmente nos próprios professores formadores e nos estágios, acabam por determinar a qualidade da formação docente. Assim, as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação de novos professores, ligando-se intimamente à valorização social da profissão.

Ao tratar do direito à educação, o autor inicia o capítulo 6 distinguindo direitos civis, ligados ao exercício da liberdade individual; direitos políticos, ligados à participação no poder político; e direitos sociais, correspondendo ao nível mínimo de bem-estar e no qual se configura a educação que, para além de um direito social, é condição necessária para o exercício de todos os direitos. Considerando que a sociedade urbano-industrial se baseia em normas escritas, para a participação ativa nessa sociedade e o exercício dos direitos, os indivíduos necessitam ter acesso aos códigos escritos, o que, de fato, é mediado pela escola, convertendo os indivíduos em cidadãos, isto é, sujeitos de direitos e deveres.

No entanto, ao longo da história da educação no Brasil, o Estado não conseguiu cumprir o seu dever de garantir à população o direito de ter acesso à educação, persistindo o conflito entre a proclamação do direito à educação e a sua efetivação, dada a histórica resistência em investir neste direito social.

Em seguida, no capítulo 7, buscando responder a questão “que escola queremos?”, o autor descreve os quatro paradoxos da educação escolar. O primeiro deles, o *paradoxo da escola cidadã: autonomia ou submissão*, trata da expectativa contraditória da escola cidadã que, ao nível do discurso, tem por objetivo formar para o exercício consciente da cidadania, isto é, transformar os indivíduos de sujeitos passivos e conformados em sujeitos críticos, ativos e transformadores; e da escola que, na realidade, entende a educação cidadã como o processo de formar indivíduos disciplinados, ordeiros, que respeitem os outros e sejam submissos. Já as expectativas contraditórias do *paradoxo da escola imparcial: justiça ou injustiça*, se definem na defesa de uma escola justa, imparcial, que, por uma lado, leve em conta apenas o mérito individual como padrão de justiça; mas que, por outro lado, se pauta pela defesa de uma escola que leve em conta as diferenças e particularidades individuais e sociais dos alunos. Ao tratar do *paradoxo da escola igualitária: igualdade ou desigualdade* as expectativas contraditórias resumem-se no tratamento igual conferido ao desiguais e o tratamento desigual aos iguais, o que reporta ao último paradoxo: o *paradoxo da escola equalizadora: equidade ou ini(e)quidade*.

Neste paradoxo, o autor discorre sobre a escola que busca equalizar as desigualdades tratando de forma diferenciada os desiguais. Todavia, é exatamente o discurso da equidade que acentua as desigualdades por permitir que regras utilitárias de conduta sobrepujem a questão do direito, adaptando-o às diferentes circunstâncias.

A razão dessa tendência da educação em gerar expectativas contraditórias está na estrutura da sociedade atual. O caráter contraditório da ideologia liberal, que é a base da sociedade capitalista, se expressa no campo educacional a partir das contradições entre o homem e sociedade expressas na divisão entre o indivíduo egoísta e independente e a pessoa moral, cidadão do Estado; entre o homem e o trabalho que contrapõe o trabalho enquanto fonte criadora da existência humana e o trabalho como elemento de degradação e escravidão do trabalhador; e entre o homem e a cultura que contrapõe a cultura socializada, rebaixada para as massas, à cultura individual, sofisticada para as elites.

Tais questões evidenciam a impossibilidade do desenvolvimento da escola pública na sociedade de classes de tipo capitalista a qual funda-se na apropriação privada dos meios de produção, dentre eles o saber. Uma escola pública de qualidade viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores que, sendo proprietários apenas de sua força de trabalho, não podem, portanto, apropriar-se do saber. Por isso, a luta pela escola pública coincide com a luta pela superação dessa forma de

sociedade, com a luta pelo socialismo. Este é o caminho para resolver o paradoxo da educação escolar, superando as expectativas contraditórias.

O capítulo 8 aborda a importância da filosofia para a educação, considerando que a filosofia, por ser a forma mais elaborada de compreensão do homem pelo próprio homem, é uma especialidade que interessa a todos os homens.

Sendo a história o conteúdo da filosofia por tratar da produção da existência humana no tempo, o método do filosofar pode seguir dois caminhos distintos e opostos: o do idealismo ou da metafísica, que faz abstração do movimento concreto da história, convertendo-a em idéias que se justificam por si mesmas, e o da historicização, que toma a história como o próprio método do filosofar. Nessa perspectiva, a formação do educador deveria priorizar o desenvolvimento de uma ampla cultura filosófica que tenha a história como conteúdo e forma, possibilitando assim compreender o modo de ser do homem enquanto indivíduo real e sujeito histórico.

A *politecnia e a formação humana* são tratadas no capítulo 9 a partir do trabalho enquanto princípio educativo no sentido de ajustar a natureza às finalidades humanas. Essa ação sobre a natureza para transformá-la é guiada por objetivos, antecipada mentalmente, o que diferencia os homens dos animais que apenas adaptam-se a natureza e agem sobre ela por instinto.

A formação dos homens traz a determinação do modo como produzem a sua existência e a realidade da escola têm de ser vista nesse quadro. Nos primórdios, a educação se restringia a pequenas parcelas da humanidade. O trabalho produtivo era o trabalho de cultivo da terra, para o qual não era requerido conhecimentos sistemáticos. Com o advento da sociedade moderna, os conhecimentos passam a ser incorporados como força produtiva por meio da indústria, subordinando o campo à cidade, e a agricultura à indústria. Distanciando-se das relações naturais, a sociedade moderna passou a adotar normas para as relações entre os homens, normas estas compreendidas no direito positivo, que assumiu a forma escrita, sendo necessária a introdução de códigos de comunicação. É nesse contexto que a escola se constitui como via de acesso aos códigos escritos e o currículo escolar, desde a escola elementar, passa a ser estruturado considerando o princípio do trabalho como processo pelo qual o homem transforma a natureza. No entanto, a sociedade moderna, alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, converteu o conhecimento em força produtiva, ou seja, propriedade privada da classe dominante, desenvolvendo mecanismos que sistematizam os conhecimentos em saberes genéricos aos trabalhadores e reforçando a separação entre o trabalho manual e trabalho intelectual.

A noção de politecnia vem contrapor-se a essa dicotomia, postulando que o processo de trabalho desenvolva os aspectos manuais e intelectuais, colocando assim todo o processo produtivo a serviço do conjunto da sociedade, abarcando assim todos os ângulos da prática produtiva.

No capítulo 10, o autor discorre sobre *O futuro da Universidade entre o possível e o desejável*. As universidades surgiram na Idade Média com o propósito de formação de profissionais intelectuais, em oposição às corporações de ofício cujo objetivo era a formação nas artes manuais.

Na primeira metade do século XIX definiram-se os três modelos clássicos de universidade e que configuram a universidade como a conhecemos atualmente: o modelo napoleônico, com a prevalência do Estado, o modelo anglo-saxônico, com destaque para a sociedade civil, e o modelo prussiano, prevalecendo a autonomia da comunidade acadêmica.

No Brasil, o modelo napoleônico prevaleceu desde 1808. A partir da década de 80, há um deslocamento no padrão do ensino superior no Brasil com a incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico, principalmente no que diz respeito a distinção entre as universidades de pesquisa, espaços restritos de concentração dos investimentos públicos; e as universidades de ensino, tidas como universidades de segunda classe que não necessitam desenvolver pesquisa. Nesse contexto, configura-se o futuro possível da universidade: o de subordinação da educação superior aos mecanismos de mercado.

Segundo o autor, a atividade de pesquisa é um produto que não é separável do ato de produção, o que limita o modo de produção capitalista neste tipo de atividade e, portanto, não pode ser plenamente objetivada. No âmbito da produção material, a maior produtividade e o maior nível de qualidade estão atrelados a incorporação de inovações tecnológicas que possibilitaram o incremento da mais-valia relativa, de modo que os ganhos de produtividade expressam-se igualmente em ganhos de qualidade. Já no âmbito da atividade científica e da educação, modalidades da produção não material, o incremento da produtividade interfere negativamente na qualidade e vice-versa. No entanto, é

importante ressaltar que, trabalho produtivo na sociedade capitalista é o que gera mais-valia e trabalho improdutivo é o que não gera mais-valia, o que não significa que nada produza. Pode produzir, sem, contudo, gerar mais-valia, ou seja, sem entrar no circuito do capital.

Esses dois aspectos, produtividade e qualidade, consistem o dilema do ensino superior hoje, especialmente dos cursos de pós-graduação. Ao dar precedência à produtividade, atendendo aos critérios das agências de apoio à pesquisa de aumento do número de relatórios de pesquisa, o que implica em apoio financeiro, passa-se para segundo plano o tempo destinado à produção de dissertações e teses contribuindo para a queda da qualidade dos programas de pós-graduação. Ao dar precedência à qualidade, com foco na formação e na produção de dissertações e teses, as exigências de produtividade ficariam em segundo plano, reduzindo o financiamento e refletindo, conseqüentemente, na qualidade.

A solução deste problema, segundo o autor, é buscar construir outro futuro para a universidade que afirme a educação como fator estratégico, de modo que a prática articulada do ensino, da pesquisa e da extensão converta-se em principal instrumento no projeto de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Dando continuidade ao tema da educação superior, o capítulo 11 trata da *Pós-graduação em educação, interdisciplinaridade e formação de professores*. Inicia o texto fazendo a distinção entre a pós-graduação *lato sensu*, voltada para o aperfeiçoamento e especialização da formação profissional básica obtida na graduação e tendo como elemento principal o ensino; e a pós-graduação *stricto sensu*, organizada nas formas de mestrado e doutorado e voltada para a formação acadêmica de pesquisadores e, portanto, com foco na pesquisa inicial (mestrado) e de consolidação (doutorado).

O autor retomou o Parecer 977 de 1965, de autoria de Newton Sucupira, que trata da conceituação dos estudos pós-graduados *stricto sensu*, prevendo apenas o mestrado e o doutorado, e da estrutura organizacional bastante articulada influenciada pelo modelo americano, mas inspirada, na sua implantação, pela experiência européia de densidade teórica herdada do iluminismo.

Questiona a redução do tempo de realização do mestrado com a tendência de dispensar a dissertação, ressaltando como necessário o exercício da pesquisa como forma de adquirir domínio teórico e prático do processo de investigação. Aponta como alternativa as monografias de base como idéia reguladora da dissertação de mestrado que, a partir de temas relevantes ainda não suficientemente explorados, orientariam um levantamento das informações possíveis.

Com relação à forma de organização curricular da pós-graduação, o autor trata da questão da interdisciplinaridade, ressaltando como o termo vem sendo banalizado nas teorizações. Com relação ao campo educativo, suas reflexões partem da diferenciação entre as *ciências da educação* (psicologia da educação, sociologia da educação, história da educação, etc), onde o ponto de partida e o ponto de chegada estão fora da educação; e a *ciência da educação* enquanto constituição concreta a partir de uma totalidade e, portanto, ponto de chegada e ponto de partida, onde as contribuições e os conhecimentos científicos das diferentes áreas têm como referência a problemática educacional.

Ao tratar do movimento do conhecimento, retoma Marx a partir da concepção de dois momentos do processo do conhecimento: o primeiro, pautado no empirismo positiva, é sincrético, caótico e abstrato; e por representar uma concepção de fazer ciência que reduz o complexo ao simples corresponde às abordagens disciplinares e interdisciplinares. O segundo momento, pautado no racionalismo idealista de que nada existe fora do pensamento, é sintético e concreto, entendido como uma totalidade rica de determinações e relações. Implica em elevar o abstrato ao concreto, a partir de uma concepção realista. Nesse contexto, a constituição de uma ciência da educação requer a superação do primeiro momento.

No tocante a formação docente na pós-graduação, a história da educação brasileira desde seus primórdios evidencia que não se manifestou uma preocupação explícita com a formação dos professores.

Fechando a obra, o autor trata no capítulo 12 sobre o financiamento da educação sob perspectiva histórica, constatando que embora a legislação tenha definido em diferentes momentos percentuais mínimos a serem investidos no ensino, tais percentuais sempre foram entendidos como máximos, configurando assim na história brasileira a escassez de recursos para a área da educação.

A atual sociedade do conhecimento aponta a educação como fator estratégico no projeto de desenvolvimento do país e, considerando isto, o autor apresenta uma proposta de aumento exponencial dos recursos para a educação. Inicia pontuando a relação entre educação e desenvolvimento a partir de

três concepções distintas: educação pelo desenvolvimento econômico, educação para o desenvolvimento econômico e educação como desenvolvimento econômico.

A educação pelo desenvolvimento econômico considera a relação entre educação e desenvolvimento a partir do entendimento de que a educação situa-se à margem do desenvolvimento econômico, porém dependente das possibilidades abertas por ele. Esta concepção estabelece a educação no âmbito do não trabalho como atividade improdutiva, à margem do processo produto. Pautada na concepção liberal, centrada na valorização absoluta do indivíduo, a educação nesse contexto é vista como fruição da cultura e não como preparo para a atuação social. Essa concepção é característica da década de 1950, quando o desenvolvimento da industrialização e da urbanização incentivou a destinação de verbas públicas para a educação.

Na segunda concepção, educação para o desenvolvimento, a educação atua como instrumento a serviço do desenvolvimento econômico. Tal perspectiva se projetou na década de 1960, com a teoria do capital humano, focando o valor econômico da educação pela sua relação direta com a qualificação da mão de obra. Isso significa que, nesse contexto, o projeto de desenvolvimento nacional buscava adequar o ensino escolar às demandas do processo produtivo resultando na instalação das escolas técnicas profissionalizantes e reforçando a visão dualista e excludente que contrapõe desenvolvimento econômico e desenvolvimento social.

Na terceira concepção, educação como desenvolvimento econômico, o autor, a partir de Marx, define a educação como não apenas um bem de consumo, mas um bem de produção, evidenciando que o processo de produção social é uma totalidade orgânica.

Assim, não faz sentido a dicotomia entre educação e economia, justamente porque no contexto da atual sociedade do conhecimento, o processo produtivo depende cada vez mais do domínio de formas de pensamento adquiridas sistematicamente através da escola.

O autor sinaliza para a superação do modelo econômico vigente, a partir do consenso de que a educação formal, na atual sociedade do conhecimento, é a chave do sucesso para todos os setores e empreendimentos. Portanto, é preciso assumir a educação como fator estratégico para o desenvolvimento o que implica no investimento maciço para atacar, na linha de frente, todos os outros problemas decorrentes da falta dela, pois, pela educação, estará sendo promovido o desenvolvimento econômico.

O autor conclui o capítulo final refletindo sobre a oportunidade que nos é posta pelo novo Plano Nacional de Educação (PNE) no sentido da melhoria da qualidade na educação e, especificamente, no tocante ao financiamento, sem o qual todas as outras metas ficam inviabilizadas. A educação, como modelo de desenvolvimento econômico e como área prioritária em torno da qual girará o desenvolvimento do país, é o caminho mais consistente e estratégico, e por isso, reivindica via PNE, o adequado encaminhamento da questão do financiamento.

Finalizando, ressaltamos que os doze capítulos apresentam uma importante referência para a área da educação e isto se deve, especialmente, à sua linguagem clara, direta e objetiva, o que facilita a consulta e a compreensão por parte dos leitores das temáticas abordadas nesta obra.

#### Nota

---

<sup>1</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Doutorado. Email: dcgomide@gmail.com