



A TEORIA COGNITIVISTA NAS BASES DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Gisele Joaquim Canarin- UNISUL
Estefania Tumenas Mello - UNISUL
Ricardo Teixeira Canarin- UNISUL

Resumo: O presente trabalho pretende discutir algumas questões pertinentes sobre as bases da estrutura organizacional da Educação Superior. Desta forma discorre sobre os processos sociais e os desafios encontrados para a consolidação de uma Universidade pautada nos princípios cognitivistas, enfatizando a pesquisa como base para educação superior em tempos modernos. Assim, este artigo percorre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), mais especificamente o Capítulo IV, “Da Educação Superior”, a fim de analisar as políticas que amparam o acesso das camadas sociais subalternizadas na Educação Superior, considerando relevantemente a concepção teórica da organização das Instituições de Ensino Superior (IES). Em um estudo incipiente da função de uma Universidade moderna podemos perceber que o paradigma epistemológico relacional, que tem como pressuposto básico a relação sujeito-objeto, e a pedagogia cognitivista são os que mais possibilitam o alcance de uma formação de indivíduos críticos, como membros atuantes da sociedade. Assim, a teoria cognitivista possibilita ao homem inserir-se em seu processo histórico-cultural como sujeito, que entende e participa dos processos sociais e econômicos.

Palavras-chave: Educação Superior; Pedagogia Cognitivista; Sociedade; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

1 Introdução: os processos sociais e os desafios da Educação Superior.

Neste trabalho¹ pretende-se abordar questões sobre a importância da Universidade como instituição social e como formadora de indivíduos críticos, através de uma análise dos processos históricos sociais e das reformas ocorridas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em um diálogo com teorias educacionais presentes nas bases da Universidade Moderna, e quais os desafios atuais desse nível de ensino, que vislumbra uma contradição entre a teoria e a práxis.

Para compreender o real papel da Educação Superior na formação do sujeito, é preciso levar em consideração alguns fatores importantes para qualificar tal nível de ensino. Estabelecer as relações existentes entre o processo histórico/político da sociedade se faz

¹ O presente artigo explicita resultados de discussões realizadas através de projeto de pesquisa, que tem o presente tema como objeto de estudo, aliado a assuntos propostos e debatidos no decorrer de disciplina de programa de Mestrado em Educação. Em ambas as atividades, os autores do trabalho são integrantes.

necessário para uma melhor análise e contextualização das instituições de educação superior no Brasil.

As transformações no âmbito econômico, político e social, ocorridas nas últimas décadas, são significativas e provocaram mudanças na sociedade. Deste modo afetaram principalmente as relações entre capital-trabalho e Estado - sociedade, tornando flexíveis os modos de produção, exigindo maior qualificação profissional do trabalhador. Além disso, diminuiu as responsabilidades do Estado diante das políticas públicas, que transfere para a população as possíveis resoluções dos conflitos sociais, através do incentivo à iniciativa privada.

A Universidade, como uma instituição social insere-se nesse contexto, contudo pode influenciar e sofrer influência das mudanças ocorridas no conjunto da sociedade, uma vez que sua história, em grande parte, se confunde na relação tríade entre sociedade, ciência e Estado, o que lhe impõe novas demandas e desafios.

O contexto das últimas décadas tem sido caracterizado por amplas transformações nas esferas sociais, educacionais, econômicas, culturais e políticas, devido a uma nova perspectiva, que atinge vários países do mundo: o da globalização, e que contribui, segundo Mészáros (2009), para a desigualdade salarial, subdesenvolvimento e degradação em todos os sentidos.

Com o fim da guerra fria, a consolidação da produção e consumo ditou a direção em que a humanidade percorreria e os Estados Unidos da América - EUA projetam ao mundo o neoliberalismo, trazendo a idéia de desenvolvimento, a falsa promessa aos países do terceiro mundo (ou hoje chamados de periféricos e semi-periféricos), e direcionando as atividades humanas aos moldes de acordo com a materialização da influência do capitalismo (CHESNAIS, 1996).

Com a projeção ao mundo, o neoliberalismo transmitiu a idéia de desenvolvimento, assunto de inúmeras interpretações. Com isso, propõe-se, neste texto, uma breve análise aos conceitos manipulados por uma falsa promessa aos países do então terceiro mundo de que direcionando as atividades humanas aos moldes de acordo com a materialização da influência do capitalismo os resultados seriam benéficos (CHESNAIS, 1996).

As transformações na sociedade e no mundo do trabalho têm induzido a uma nova perspectiva de Universidade. Pensada sob princípios do capital, vinculada ao projeto de reforma do Estado e de implantação de políticas neoliberais esta pode significar a superação da idéia de uma Universidade, centrada no modelo ocidental de cultura e de produção do conhecimento financiado pelo Estado. Pela adoção do modelo baseado, na produtividade,

competitividade, flexibilização de pessoal e de trabalho, forma-se uma Universidade multidiversificada nas suas funções. A mesma vê-se destinada a explicar e solucionar os mais diversos acontecimentos econômicos, sociais, políticos e culturais, cuja busca coloca à prova as suas essências clássicas, como por exemplo, a unidade, a homogeneidade, a autonomia.

O Brasil é caracterizado por um modelo econômico sustentado em políticas de ajuste estrutural, orientados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), etc., e tais ajustes atingem todos os setores estatais, em nome da redução dos gastos fiscais, levando o Estado a deixar de cumprir com as obrigações, que as transferem ao setor privado e passam a se constituir em serviços oferecidos à população.

A internacionalização do mercado e o enfraquecimento das decisões do Estado perante a sociedade consentem que grupos passem a definir as concepções, os rumos e as políticas adotadas em diversas áreas, “flertando” com a educação durante anos, e com ações mais visíveis nos últimos anos, especialmente a partir do processo de expansão do ensino superior, fortalecida pela promulgação da LDB, promovido pelo Governo do Presidente Fernando Henrique e perdurando também no início do governo de Luis Inácio Lula da Silva (SILVA JR e SGUISSARDI, 2001) (GENTILI, 2001) (CATANI e OLIVEIRA, 2000).

Um dos marcos deste contexto são as concepções formuladas a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos², ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990 que conduziu o Brasil, à elaboração e aprovação de um aparato legal, submetido às normas dos organismos internacionais, com destaque para: o Plano Decenal de Educação para Todos - 1993, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF-1996), o Plano Nacional de Educação (PNE-2001), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB-2006) e o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN-2008).

A educação passou a ser assunto discutido não só pelos profissionais da área, nos últimos anos, mas em diferentes espaços, desde o político e econômico até o das organizações sociais de base, dos organismos internacionais, de administradores, enfim, de investidores. Através da aprovação das diretrizes conhecidas como Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe - PROMEDLAC V, derivada do PROMEDLAC, uma conferência,

² A conferência ocorrida na Tailândia reuniu 155 governos, definindo ações para os 9 países com as maiores taxas de analfabetismo, entre eles Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, conhecidos por “E9”, e sendo que estes tornaram-se signatários de um acordo visando articular políticas educativas a partir deste fórum.

formada por ministros da Educação preocupados em discutir uma educação internacional nesta área, vinculou a melhoria da educação com a profissionalização, com investimentos maciços na profissionalização do docente por meio da formação, da melhoria e aperfeiçoamento de materiais pedagógicos. Neste evento, o Banco Mundial teve relevante posição e, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o interesse do Banco com questões educacionais decorre da existência da pobreza e busca de sua sustentação através da educação por meio da assistência social. Interessava por essa via, reafirmar a necessidade da participação do setor privado na educação por trazer melhores resultados podendo, assim, investir em capital humano na busca do custo-benefício. As autoras ainda divergem na concepção de educação, com papel fundamental na redução da pobreza e na economia, e a evolução tecnológica, já que o conhecimento se torna obsoleto diante da velocidade com que se produzem os novos. Ora, a prioridade da educação vem a ser moldada dentro de uma capacidade adaptável, e formar um sujeito apto em adquirir conhecimentos sem dificuldades, exigida pela demanda do mercado econômico.

Assim, este artigo tem o objetivo de analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), mais especificamente o Capítulo IV, “Da Educação Superior”, vinculada às políticas que amparam o acesso das camadas sociais subalternizadas³ na Educação Superior, considerando relevantemente a concepção teórica da organização escolar das Instituições de Ensino Superior (IES).

2 O Percurso da LDB e suas Bases Cognitivistas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), complementar à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, sancionada em vinte de dezembro de mil novecentos e noventa e seis (20/12/1996), através do número 9.394, foi resultado de um vasto embate que perduraram oito anos e substituiu a LDB anterior, a Lei n. 4.024 de 1961. Ao início da elaboração das novas diretrizes e bases da educação, a comunidade educacional brasileira organizada se movimentou em debater uma abrangência decente no que diz respeito à educação, naquilo que resultaria dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte, instalado em 1986, na Constituição Federal. Antes de qualquer ação por parte dos Constituintes, a IV Conferência Brasileira de Educação, (IV CBE), realizada em Goiânia,

³ Entendemos por *camadas sociais subalternizadas* àquelas camadas que, na atual organização social, são desprovidas do pleno acesso aos bens sociais, econômicos e culturais para o atendimento das suas demandas subjetivas e ao usufruto de uma formação cultural. Tal formação pode permitir uma intervenção de forma equânime, frente ao solapamento empreendido pelas camadas abastadas, na sociedade onde estão inseridos.

agosto de 1986, aprovou a “Carta de Goiânia”, contendo propostas dos educadores organizados e participantes desse movimento referentes à educação, no capítulo da Constituição. Em 1987, a Revista ANDE, no número 13, discutiu a LDB como tema central, tendo início, ao final daquele ano, a elaboração de um projeto original da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (SAVIANI, p35, 2000). Em 1991, o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN) também aprovou no seu Congresso realizado na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, o seu projeto de LDB.

O primeiro texto do projeto de LDB foi concluído em fevereiro de 1988, após a fixação de linhas ordenadas e coerentes da educação, e apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, pelo Deputado Federal do PMDB de Minas Gerais Octávio Elísio. Ao projeto apresentado, foram anexados mais sete projetos, fruto de propostas de deputados de diferentes partidos, resultado da composição de um Grupo de Trabalho da LDB, constituído pelo então presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, Deputado Ubiratan Aguiar (PMDB-CE), que indicou como relator Jorge Hage (PDT-BA, na época). Inúmeras outras sugestões foram enviadas ao Grupo, e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) na LDB manteve-se mobilizado, reunindo entidades no âmbito nacional. Foi um momento de muita riqueza de elaboração e discussão de propostas para a lei da educação nacional. CNTE, FASUBRA, CEDES, ANPAE e outras entidades do campo sindical e do campo acadêmico científico pertencentes ao FNDEP, elaboravam suas propostas e encaminhavam a luta pelos princípios de uma educação, comprometida com os ideais de uma educação de qualidade social para todos e todas. Após muitas audiências públicas, nas quais o deputado Jorge Hage considerava todos aqueles que pudessem contribuir para a construção do assunto em pauta - tendo o relator ainda percorrido todo o país em busca de contribuições dos mais diferentes tipos, que patenteava o fluxo do projeto, considerando e acolhendo as variadas propostas (SAVIANI, 2000) -, desencadeou-se o processo de negociação e votação no primeiro semestre de novembro do ano de 1990, realizado na Câmara dos Deputados, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública interferiu e acompanhou de perto toda a tramitação do Projeto de Lei n. 1.258/88, debatido com grande intensidade com educadores brasileiros, com o intuito de contemplar princípios embasados em uma “concepção de educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social, como direito de todos e dever do Estado, em cumprimento ao compromisso do resgate da imensa dívida social para com a educação da população de baixa renda.” (BOLLMANN, p.660, 2010).

Infelizmente, o percurso da reelaboração do texto final da LDB não expressou os conteúdos do projeto original do conhecido Jorge Hage. Enquanto a Lei tramitava na Câmara, com o apoio da sociedade civil organizada no FNDEP, paralelamente surgiam iniciativas também no Senado, que aparentou “desconhecer” aquilo que se vinha discutindo na Câmara. Segundo SAVIANI, “Numa sistemática de funcionamento bicameral como é o caso do Parlamento Brasileiro, um projeto de lei pode ser apresentado e iniciar sua tramitação, indistintamente, em qualquer uma das duas casas do Congresso” (SAVIANI, p. 127, 2000). Assim, o PL n. 1.258/88 em sua construção democrática foi interrompido pela apresentação, no Senado da República, do Substitutivo Darcy Ribeiro, - proposta elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, em articulação com o poder executivo através do MEC, com o forte apoio do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso e do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. O resultado final consagrou a aprovação da Lei 9.394/1996, que apesar de conter algumas contribuições da sociedade civil, apresentados na Câmara, o texto final aproxima-se mais das idéias apresentadas pelo grupo de Darcy Ribeiro.

A promulgação da LDB, em 1996, trouxe uma nova perspectiva do entendimento da educação que, entre “ranços e avanços”, segundo DEMO (2006), é uma lei “que envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e Universidades.” (DEMO, p. 10, 2006). Delineia-se, a partir daquele ano, uma nova concepção e perspectiva daquilo que condiz com conceitos anteriormente discutidos inclusive em larga escala no que tange a educação superior.

No entanto, a filosofia por detrás da LDB consiste em uma formação escolar do sujeito vinculada às teorias educacionais desprendidas daquelas tradicionalistas, pois prevalece ao final dos anos 1980, com o fim da ditadura militar, a expectativa de uma sociedade mais democrática e, com ela, um novo modelo pedagógico, muito enfático no texto Jorge Hage. O texto vigente não regride às teorias educacionais retrógradas, todavia dificulta a participação da sociedade civil quanto às decisões e metas a serem atingidas, na qual os interesses maiores seriam atender os interesses do governo. Filho (2001) destaca que uma das características deste novo modelo de planejamento seria a sequência linear de fases, desenvolvidas de maneira segmentada e independente, mas que, em contraposição, limitam a intervenção da comunidade no processo de concretização dos projetos e metas a serem atingidos pela escola e Universidade.

3 A Universidade em Tempos Modernos

Segundo Pedro Demo (2001, p. 147), cabe a Universidade assumir um papel importante em um contexto de humanizar a modernidade. A educação superior deve, pois, buscar equilíbrio entre dominar e produzir tecnologia, e garantir que tal instrumentalização esteja a serviço do homem.

Talvez esta seja uma das razões do por que a sociedade deposita muitas esperanças nas instituições de educação superior. Para Demo, esta confiança se dá pela importância atribuída à ciência e tecnologia, esses podem ser os fatores decisivos em termos de mudança social. A modernidade passa a ser termo representativo da necessidade de mudança, numa época em que a velocidade das fases se intensifica. Diante de tamanhos desafios, a sociedade procura na Universidade a sinalização dos rumos, o sensoriamento das tendências, o faro das oportunidades, a conexão com o mundo. A instituição que mais próxima está da produção científica e tecnológica assume, cada vez mais, a condição de lugar privilegiado para discutir e fazer o futuro. Pensada nestes termos a Universidade pode construir na modernidade uma sociedade mais equânime que potencialize a conexão social e global. (DEMO, 2001, p. 140).

É cada vez mais evidenciada a importância da educação no processo de humanização da sociedade, pois, é através dela que poderemos ter esperanças para uma mudança social que está enraizada no poder de alguns sobre a subalternidade de outros. É neste contexto que a Universidade como uma instituição de educação, pode contribuir de forma significativa para a melhoria da sociedade em geral. É afirmando esse pensamento que Bollmann e Carvalho definem a Universidade como instituição que “visa à formação de um contingente da população em nível superior, isto é, num nível técnico científico capaz de *pensar*, e dirigir o desenvolvimento tecnológico, científico e social de uma nação”. (BOLLMANN; CARVALHO 2009, p. 19).

Nesse sentido Demo, afirma que: “fundamental é reconhecer que, hoje, posições rígidas apenas fossilizam o conhecimento. O centro da inteligência é aprender a aprender, *saber pensar*, elaborar com mão própria. É também o centro da educação” (DEMO, 2001, p. 262).

Quando a Universidade atinge esse patamar de fazer com que o indivíduo aprenda a pensar, isso significa que a educação superior está formando uma população capaz de ser sujeito de sua própria história. Capaz de participar de processos decisórios, de avaliar, a qualidade dos processos sociais, formular raciocínio lógico-abstrato, e ser crítico o suficiente para questionar as formas da atual estrutura social.

Para entender melhor o conceito e o papel da Universidade como instituição social, Bollmann e Carvalho dizem que:

O conceito de Universidade está imbricado na acepção de instrução cuja finalidade precípua é a produção autônoma do conhecimento. As possibilidades para uma universidade que incorpora a indissociabilidade são grandes, no sentido de que ensino, pesquisa e extensão irão exercer seu papel na sociedade, seja pela sua avaliação interna, pela comunidade universitária, seja pela avaliação externa à universidade. A discussão sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade brasileira é fundamental para que cumpram o seu papel social e sua responsabilidade pelas mudanças estruturais e conjunturais que ocorrem na sociedade. (BOLLMANN; CARVALHO, 2009, p. 32).

Essa trilogia “ensino/pesquisa/extensão” deve ser à base da Universidade brasileira, na citação a cima, podemos ver a importância dada a essas bases, que serão a força geradora do conhecimento Universitário.

Para Demo (2001, p.133), “somente é Universidade aquela instituição capaz de gerar *conhecimento original*, através da pesquisa, que, neste sentido, será a postura básica a ser transmitida aos estudantes”. Conhecimento original não significa, porém, a elaboração diária da novidade, já que isto seria inatingível. Cabe nesta acepção, também, a capacidade de reflexão própria e igualmente a tradução contextualizada de conhecimento alheio.

No texto final de 2010 da Conferência Nacional de Educação (CONAE), encontramos aspectos significativos de como poderia ser uma educação superior, em tempos “modernos”.

Não há como educar para a autonomia, criatividade, autoconfiança, numa instituição moldada no conteudismo, na memorização e na fragmentação do conhecimento. Como espaço de relações, cada instituição é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus/suas agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Dessa forma, a formação, na sua integralidade, dentre outras intenções, deve: contribuir para o desenvolvimento humano, primando por relações pautadas por uma postura ética; ampliar o universo sociocultural dos sujeitos da educação; fortalecer relações de não-violência e o reconhecimento das diferenças com aquilo que nos torna iguais. A instituição educacional deve ter, pois, como princípios fundamentais: o caráter público da educação; a inserção social e a gestão democrática, onde as práticas participativas, a descentralização do poder, a socialização das decisões desencadeiem um permanente exercício de conquista da cidadania. Esta última é concebida como materialização dos direitos fundamentais legalmente constituídos, dentre os quais o direito à educação de qualidade. (CONAE, 2010, P. 58).

Fica claro que é essencial viabilizar um projeto de educação integral voltado para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, como importantes alternativas

para a democratização da educação, a inclusão social e para a diminuição das desigualdades educacionais. Neste caminho, a gestão democrática das instituições educativas em nível superior, constitui uma das dimensões que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal. É importante lembrar que a democratização da educação não se dá apenas pelo acesso à instituição de educação superior. O acesso é, certamente, o início para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos os que ingressam na educação superior tenham condições de nela permanecer, de forma adequada. Nesta perspectiva, a democratização da educação se estrutura com o acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade.

Essa qualidade possibilita uma nova estruturação das instituições de ensino em todos seus níveis, para reiterar a confiança dos alunos e da sociedade. Quando todos perceberem e reconhecerem, que os seus direitos estão sendo respeitados como sujeitos socioculturais, históricos e de conhecimento, os estudantes acabam por projetar uma trajetória acadêmica e profissional mais significativa, visão esta que é valorizada por toda a sociedade.

Nesta perspectiva Demo, reitera a importância do ensino/pesquisa/extensão, destacando a pesquisa “como alma da vida acadêmica, a pesquisa é a estratégia de geração de conhecimento e de promoção de cidadania”, a pesquisa significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção. “Em tese, pesquisa é a atitude do *aprender a aprender*, e, como tal, faz parte de todo processo educativo emancipatório”. (DEMO, 2001, p. 128).

Pedro Demo (2001) acredita ter dois campos principais para garantir que a universidade possa estar a serviço do Homem e sociedade.

a) [...] campo das humanas, cabe lançá-las como pontas do pensamento crítico e criativo, sobre bases metodológicas atualizadas que represente, ao mesmo tempo, capacidade científica inquestionável e capacidade persistente de crítica científica [...]. Das humanas há de provir o interesse comum em discutir e construir caminhos da cientificidade criticamente, emergindo como matérias cruciais metodologias científicas, quadros de referências interpretativas da realidade social, econômica e cultural. b) [...] campo das tecnologias, trata-se de aparelhar-se para corresponder de maneira competente aos desafios instrumentais do desenvolvimento moderno, de tal sorte que possa dialogar com o mundo e desenhar caminhos seguros de progresso não deletério [...]. Das tecnologias espera-se embasamento comum para abordagens operacionais que permitam confiabilidade e transparência de resultados e benefícios para a sociedade. (DEMO, 2001, p. 147).

Ao analisarmos as palavras de Pedro Demo (2001), podemos entender a enorme responsabilidade da Universidade, como instituição que deve preparar o sujeito para vivenciar e codificar as inúmeras mudanças ocorridas na atualidade. A Universidade não deve perder seu caráter democrático e científico, a ela cabe exercer um papel fundamental no processo de criticidade e criatividade nos sujeitos e na sociedade que a concebe, é nessa instituição que se constituem as devidas soluções para os desafios da modernidade.

A Universidade deve ser capaz de retribuir o investimento que recebe da comunidade, desenvolvendo estudos, pesquisas e projetos de extensão compatíveis com as reais necessidades da população em benefício comum, ou seja, ela deve contribuir para solucionar os atuais problemas da sociedade. É função da Universidade auxiliar os alunos para a formação crítica diante da realidade social que almeja o avanço científico, tecnológico e cultural. A Universidade deve estar comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao analisarmos como deve ser a estrutura organizacional da Universidade Moderna, fica claro que há uma necessidade de que todos os envolvidos no processo da educação, ou seja, alunos e professores estejam em uma mesma sintonia, compreendendo-se mutuamente, pautados em uma mesma concepção de educação e em paradigmas epistemológicos que organizam a ação docente-discente. As teorias da educação são as responsáveis por trazer a solução para estas questões.

Neste contexto a estrutura da Universidade Moderna, segundo os autores até aqui citados neste trabalho, direcionam para uma educação superior pautada nas bases da teoria cognitivista (paradigma epistemológico relacional) que segundo Kassick; Costa; Nunes (2010) caracteriza-se por seu fundamento nas relações que tanto podem ser interpessoais (sujeito-sujeito) ou podem ser entre o sujeito e objeto de conhecimento, ou seja, a maneira como os indivíduos relacionam-se com a realidade no intuito de conhecê-la. Para alcançar esse pressuposto parte-se de uma metodologia de ensino e aprendizagem investigativa que faz o aluno assimilar as informações, integrá-las e constituí-las em conhecimento. Este conhecimento tem como objetivo transformar as condições de existência no sentido do bem comum. A pesquisa se torna parte integrante da prática diária docente e discente.

Percebe-se que o paradigma epistemológico relacional, que tem como pressuposto básico a relação sujeito-objeto, e a pedagogia cognitivista podem possibilitar o alcance de uma formação de indivíduos críticos, capazes de interferir ativamente na sociedade.

4 Considerações Finais

É preocupada com a formação crítica do sujeito que a Universidade deveria encontrar meios para que o aluno consiga ser autônomo e crítico, a ponto de que o mesmo possa escolher como deve se organizar perante a sociedade. O sujeito deveria estar em plenas condições de optar pela mudança ou continuidade do *status quo* da estrutura social vigente.

Para atingir esse objetivo de propiciar condições ao sujeito de se tornar crítico e capaz de refletir sobre suas ações, Gimeno; Gomes (1998, p. 22) dizem que é preciso transformar as práticas educativas em todos os níveis, para que assim, o aluno possa experimentar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada. Assim, como outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação.

Neste contexto, a conquista da autonomia e criticidade do sujeito da educação exigem mudanças urgentes das instituições de educação superior. Em se tratando da atual estrutura social, essa mudança é mais complexa, pois, deve ocorrer em toda a sociedade de forma sistêmica. Para atingir esse objetivo se fará de suma importância um maior comprometimento e investimento governamental em políticas públicas que priorizem a educação como forma de desenvolvimento integral do indivíduo.

Percebe-se, desta forma, o descomprometimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, mesmo seguindo as bases das teorias de educação cognitivistas, o aumento do número de instituições de ensino privado cresce cada vez mais, e com ela cresce os interesses de lucrar com a Educação, conduzindo a finalidade da educação ao investimento monetário de lucro certo, renegando e ressignificando o conceito de Educação Superior/ Universidade. O relatório de observação, sobre as desigualdades na escolarização no Brasil⁴ (BRASIL, 2010), diz que é preciso iniciar uma nova etapa no debate sobre educação, abordando alguns temas relevantes, porém pouco abordados na discussão sobre qualidade de nossas escolas e do trabalho sócio-pedagógico.

Apesar do que se avançou nos últimos anos em oferta de vagas, recursos e formação de professores. O que será alterado se a sociedade não enfrentar a mobilização necessária para construir espaços de transformação sobre o que compete à Universidade no processo formativo? O que e como ela vai ensinar os conteúdos considerados essenciais para a inserção social das crianças e jovens na sociedade do conhecimento, preparados para receber e

⁴ As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª Edição, 2011.

produzir inovações sociais e produtivas? Como formar professores aptos a exercer o magistério nessas novas condições? Como organizar a estrutura teórica das instituições de ensino? Como integrar escola e comunidade e, em consequência, educação e outras políticas de proteção social?

Uma das ações estratégicas para avançar no campo da educação, encontrada nesse mesmo relatório citado acima, é: consolidar o critério de equidade na distribuição de recursos para educação e fortalecer a integração de políticas no território. Este procedimento pode visar reduzir as desigualdades entre as instituições de ensino e transformar-las em espaço de desenvolvimento da comunidade. São necessários avanços mais significativos na valorização e reconhecimento dos trabalhadores em educação e intensificar a qualificação pedagógica e especificar uma linha teórica coerente com as propostas da modernidade.

Ao afirmar o reconhecimento da responsabilidade das instituições de educação superior na formação do sujeito, torna-se necessário valorizar o processo de formação docente, já que o professor está intimamente ligado no desenvolvimento dos valores morais ou conteúdos éticos que constituam a consciência moral dos educandos.

A formação do sujeito está diretamente relacionada com a qualidade do ensino, isso quer dizer que a autonomia do aluno depende de um movimento de reforma educacional que vise à formação humanística do cidadão. Ou seja, as instituições de ensino devem ter como objetivo principal oferecer condições para que o sujeito possa obter autonomia crítica para questionar o *status quo* da atual estrutura social. Esse objetivo será alcançado de forma mais eficaz com o uso de uma teoria educacional, que faça com que todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, possam ser sujeitos de ação e reflexão, abertos para a prática da pesquisa.

Concluimos que a teoria cognitivista possibilita ao homem inserir-se em seu processo histórico-cultural como sujeito, que entende e participa dos processos sociais e econômicos. Assim, a educação com base cognitivista pode ser vista como possibilidade de sair do estado de subalternidade desconectada, em que grande parte da população está submetida.

5 Referências:

BASTOS, F. S. *A contribuição da universidade para a formação do sujeito*. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/323>>. Acesso em: 18 de julho de 2011.

BOLLMANN, M. G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 31, n.112, p.657-676, julho-setembro, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf> >

BOLLMANN, M. G. N. & CARVALHO, E. B. A globalização e a Concepção de Universidade: o contexto da formação do professor. In: In BASSI, M. E. AGUIAR, L. C. (org.) *Políticas Públicas e Formação de Professores*. Ijuí: UNIJUÍ, 2009

BRASIL. As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª Edição, 2011.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 16 de julho de 2011.

_____. CONAE. Conferencia nacional de educação. Construindo um sistema nacional articulado de educação: plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: MEC - Doc Base documento final, 2010.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. As Políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: Alterações nos sistemas e nas universidades públicas. In SGUISSARDI, V. (org.) *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000

CHESNAIS, F. *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996

DELORS, J. et al. *Educação um tesouro a descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. *Desafios Modernos da Educação*. Editora Vozes. Petrópolis, 2001.

_____, P. *A Nova LDB: Raízes e Avanços*. 19ª edição. Campinas: Papirus, 2006

FILHO, J. P. *Planejamento Estratégico na Educação*. Brasília: Editora Plano, 2001

GENTILI, P. *A universidade na penumbra*: o círculo vicioso de precariedade e a privatização do espaço público. In GENTILI, P. (org.) *Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001

GIMENO, S. J.; GOMEZ, P. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª edição- Porto Alegre: Artmed, 1998.

KASSICK, C. N.; COSTA, A.; NUNES, R. *O currículo integrado como estratégia de formação do profissional administrador-empendedor*: uma prática curricular em análise. IX Colóquio sobre questões curriculares e V Colóquio Luso Brasileiro. Porto, 2010.

KASSICK, C. Raízes da organização escolar (heterogestionária). In: PEY, Maria Oly (org) *Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias*. Rio de Janeiro, Achiamé, 2000.

MÉSZÁROS, I. *O século XXI: Socialismo ou Barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2009

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo, EPU, 1996.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 6ª edição. Campinas: Editora autores associados, 2000

SHIROMA, E. O, MORAES, M. C. M., EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

SILVA JUNIOR, J. R. SGUISSARDI, V. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001

SOUZA, K. S. M. *O sujeito da educação superior: subjetividade e cultura*. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a16v14n1.pdf> > acesso em: 19 de julho de 2011.