
FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMANCIPAÇÃO HUMANA: DESAFIOS PERMANENTES NA CONSTRUÇÃO DO PPP

Vandei Pinto da Silva (UNESP)

RESUMO: O presente artigo objetiva suscitar reflexões sobre possibilidades de aprimoramento da formação propiciada em cursos de graduação. Resulta de estudos teóricos e de análises de experiências. Na primeira parte advoga-se como desejável a permanente avaliação do projeto do curso. Criar, estruturar ou reestruturar um curso de graduação requer fundamentalmente estudos científicos acerca de sua identidade, análises das condições históricas e sociais nas quais atuarão os profissionais nele formados e conhecimento da região na qual se situa o curso. Ter em conta tais quesitos na gestão de um curso é tarefa que desafia o seu coordenador. A segunda parte é dedicada à discussão de concepções de trabalho, formação profissional e emancipação humana. A superprodução e a exploração do trabalhador indicam desequilíbrios no processo formativo. Uma formação profissional qualificada deveria converter-se em melhores condições de trabalho e de humanização. Conclui-se que o planejamento participativo, ao agregar potencialidades advindas de professores, estudantes e funcionários, pode ensejar uma práxis emancipadora.

Palavras-chave: Cursos de Graduação. Projeto Político Pedagógico. Formação Profissional. Emancipação Humana.

PROFESSIONAL FORMATION AND HUMAN EMANCIPATION: PERMANENT CHALLENGES IN PPP CONSTRUCTION

ABSTRACT: This article aims to raise reflections about the possibilities of training improvement in graduate courses. It results from theoretical studies and analyses of experiences. The first part advocates permanent evaluation of the course's project as desirable. Creating, structuring or restructuring a graduate course fundamentally requires scientific studies about its identity, an analysis of the historical and social conditions in which the professionals will work and knowledge of the area in which the course is situated. Taking such issues into account in the management of a course is a task that challenges its coordinator. The second part is dedicated to the discussion about work, professional training and human emancipation concepts. Overproduction and the exposure of the professional indicate imbalances in the formative process. Qualified professional training

must convert itself into better working conditions and humanization. We conclude that participative planning, by adding capabilities originating from teachers, students and employees can give rise to emancipatory practices.

Keywords: Graduate programs; Political-Pedagogical Project; Vocational Training; Human emancipation.

Introdução

Quanto menos cada um comer, beber, comprar livros, for ao teatro ou ao baile, ao bar, quanto menos cada um pensar, amar, teorizar, cantar, pintar, poetar, etc., tanto mais *poupará*, tanto *maior* será o seu tesouro, que nem a traça nem a ferrugem roerão, o seu *capital*. Quanto menos cada um *for*, quanto menos cada um expressar a sua vida, tanto mais *terá*, tanto maior será a sua vida *alienada*. (MARX, 1993: p. 210 - 220).

Considerando o fato de os coordenadores de cursos de graduação prescindirem de formação específica para o exercício da função, julgamos pertinente trazer à reflexão questões que possam auxiliá-los na tarefa de bem gerir um curso.

Dentre os diferentes problemas tratados em estudos e eventos sobre a temática, as relações entre teoria e prática na construção, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP) nos cursos de graduação se apresentam como desafiadoras. Tendo em mente estes desafios, com o tema formação profissional e emancipação humana, no presente texto, estabelecemos como objetivos propiciar reflexões que facilitem a compreensão e a gestão de um curso, com o fito de aprimorar a qualidade da formação dos estudantes de graduação, bem como melhorar o grau de satisfação dos profissionais que atuam no curso. Por coerência, o trabalho realizado com a formação de futuros profissionais na perspectiva da boa qualidade, deveria espelhar, de forma antecipada, ótimas condições de trabalho: produção de bens materiais e não materiais e satisfação dos trabalhadores.

Para além do atributo circunstancial dado ao coordenador de curso ou integrante de conselho de curso, propomos a ampliação de horizontes sobre as potencialidades dos cursos nos quais cada um atua, especialmente, sobre a formação profissional que se pretende qualificada e a formação humana inerente a ela. Sem desprezar os aspectos instrumentais do PPP, enfatizaremos os seus pressupostos filosóficos, a sua dimensão teleológica.

Tomamos como pressuposto que discussões coletivas poderão ensejar maior coesão do curso, tanto na formulação do seu PPP, quanto na sua efetivação. A identidade de um curso resulta de fatores tais como o contexto regional, o perfil dos professores e as experiências e expectativas dos estudantes. O perfil do profissional a ser formado se estabelece ao longo de um processo e não aprioristicamente. A discussão acerca do lugar que professores e estudantes ocupam no curso é importante para a sua estruturação ou reestruturação.

Como referência inicial para este estudo, tomamos o texto de Minguili e Daibem sobre Projeto Político-Pedagógico e Projeto de Ensino (In PINHO, 2008) e, em seguida a ela, acrescentamos reflexões e escritos decorrentes, sobretudo, de atuação como integrante de Conselho de Curso, coordenador e vice.

Construção do Projeto Político Pedagógico

São várias as dimensões a pensar acerca da aproximação entre o teorizar, entendido como projetar, planejar, fundamentar cientificamente e o praticar, entendido como o desenvolver, formar, atuar e implementar. O alvo da aproximação entre teoria e prática é certamente o que Vázquez (2007) denominou práxis.

Numa dimensão mais ampla, é importante pensar a relação entre a formação profissional propiciada pelos cursos de graduação e os campos de atuação dos egressos desses cursos, nas circunstâncias ora propícias, ora adversas do mercado de trabalho atual.

Outra dimensão, mais específica, diz respeito à organicidade interna do PPP, que consiste na coerência entre as metas nele estabelecidas e o seu desenvolvimento. Muitas vezes não é possível concretizar ações por falta de infraestrutura, de tempo, de recursos humanos, de recursos materiais, mas, sobretudo, por falta de conhecimento do PPP e de envolvimento com ele por parte de professores, estudantes e funcionários. Ante tantos afazeres, a

disponibilidade para implementação das propostas do PPP que transcendam as atividades de aulas, no caso dos professores e estudantes, e as atividades administrativas, no caso dos funcionários, tende a ficar prejudicada.

Várias outras dimensões podem ser pensadas se se tomar a atuação de cada professor e os seus projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Uma questão recorrente é sobre a atribuição do coordenador de curso. Seria ele o único responsável pelos caminhos e descaminhos do curso sobre sua responsabilidade? Há cursos com mais de 50 anos. Portanto, cursos com alguma tradição, mas que precisam ser atualizados. Há cursos novos buscando sua consolidação. Há também demandas por novos cursos. Enfim, a sociedade se transforma e, com ela, novas necessidades de formação profissional e humana se apresentam.

Na maior parte das Instituições de Ensino Superior (IES), exercer a coordenação de curso não é uma função imperativa do regime de trabalho do professor. Entretanto, o que deveria ser uma opção para atuar no âmbito da gestão, a ser compatibilizada com as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, em alguns casos, converte-se numa compulsoriedade: “seguindo a escala, chegou a sua vez de coordenar o curso”, dizem os colegas.

De outra perspectiva, o exercício da coordenação de curso permite não somente visão de totalidade do curso, o que deveria ser compromisso de todo professor, mas também um olhar crítico sobre as potencialidades do curso a serem desenvolvidas e as necessidades que indicam sua reestruturação. Certamente, nenhum coordenador deixará a coordenação do curso sem ter se modificado, principalmente no tocante à virtude aprendida de olhar para novos horizontes e demandas, superando a visão pautada em interesses acadêmicos estritamente pessoais.

Quanto aos perfis de coordenadores, eles são os mais diversos. Há coordenadores eleitos ou indicados que possuem formação pedagógica com ênfase em gestão de projetos, aqueles que atuaram em cargos de direção, chefias e em órgãos colegiados centrais e locais da IES e aqueles professores coordenadores sem nenhuma formação específica ou experiência em gestão.

Advogamos que as experiências prévias podem favorecer a coordenação de um curso, mas elas, *per se*, não asseguram gestão de boa qualidade, pois nenhuma experiência prévia poupará o coordenador de mergulhar a fundo no conhecimento da história do curso, seu fluxo de demanda no vestibular, o fluxo de estudantes formados, transferidos, reprovados e evadidos, onde e como atuam os egressos, etc.

As exigências legais atuais, tais como as de tornar público o PPP do curso, de ter como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, de submeter o curso a avaliações externas e internas, dentre outras, trazem atribuições adicionais ao Conselho de Curso. Além disso, a concepção de PPP como algo coletivamente construído requer dos coordenadores desse processo momentos de formação específica, fatores que têm motivado a oferta de cursos e oficinas sobre o tema.

Na literatura pedagógica recente é recorrente a defesa da construção coletiva do PPP. Em que pese todas as justificativas teóricas demonstrando tal importância e estabelecendo os parâmetros para a sua construção, de modo a envolver administradores, professores, estudantes e representantes da comunidade, foi preciso, em muitos casos, medidas coercitivas para que a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos se efetivasse.

Dentre essas medidas merece destaque a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos. Com elas buscou-se assegurar identidade aos cursos em âmbito nacional, prescrevendo disciplinas de formação geral, disciplinas específicas da formação profissional, carga horária mínima, campo de atuação previsto ou a ser reconhecido, etc.

Nas avaliações dos cursos por parte do Conselho Nacional de Educação ou dos Conselhos Estaduais de Educação passou-se a ter como parâmetro as suas Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses critérios regulamentam a criação, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

Cumprir destacar o fato de que as discussões teóricas sobre a importância da construção coletiva do PPP de um curso não foram suficientes para gerar no corpo docente do curso uma nova visão sobre o modo de concebê-lo.

No âmbito das IES, verificamos que muitos projetos resultaram da elaboração de uma *única cabeça*. Formalmente, um projeto individual pode apresentar maior coesão, contudo, o envolvimento dos professores e estudantes no seu desenvolvimento estará fragilizado. Neste caso, aos professores cabe conhecer, quando muito, a matriz curricular do curso e ministrar as suas disciplinas.

Mesmo em universidades públicas, inclusive em cursos de licenciatura, alguns projetos saíram a *fôrceps*. Diplomas corriam o risco de serem contestados judicialmente por emergirem de cursos irregulares. Verifica-se que, se por um lado, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos, em âmbito nacional, foi permeado por interesses corporativos, tais como a

disputa por campos de atuação no mercado de trabalho, por outro, a reestruturação de um curso no interior de uma instituição também sofre a interferência de interesses corporativos de departamentos, professores e estudantes. As decisões não são tomadas somente em função de debates teóricos fundamentados no perfil do profissional que se deseja.

De fato, não se construiu ainda uma tradição de valorização dos projetos pedagógicos dos cursos, havendo o caso de docentes que sequer leram o PPP do(s) curso(s) em que atuam. É sintomático que nos concursos de ingresso de professores não se explicita como critério de avaliação do candidato o conhecimento do PPP. Esta questão passa despercebida nos departamentos, nos conselhos de curso e nos órgãos colegiais superiores que aprovam os editais de concursos.

Quando são avaliados processos de transferências de alunos, quais documentos são verificados? O histórico escolar do aluno, carga horária e conteúdos das disciplinas. O projeto do curso não é solicitado na maioria dos processos de transferências. Daí emergirem análises de equivalências arbitrárias que punem estudantes transferidos porque, no programa da disciplina cursada, não consta uma determinada referência bibliográfica, por exemplo. Se o perfil da formação do graduando vai além da matriz curricular do seu curso e das disciplinas, porque não analisar, antes de tudo, o PPP do curso de origem?

A elaboração de um PPP é tarefa complexa. Requer participação de todos os segmentos envolvidos no curso: funcionários, estudantes e, principalmente, professores.

Os funcionários atuam na perspectiva de prover os meios necessários ao ingresso e permanência dos alunos no curso, desde o momento da inscrição no vestibular ao da retirada do diploma. A orientação dos estudantes em pesquisas na biblioteca, a organização e manutenção dos laboratórios, a organização e manutenção das salas de aulas e de seus equipamentos, as orientações técnicas para inscrição e participação em eventos, orientações para pleito de bolsas e intercâmbios, etc., constituem-se como atividades fundamentais dos funcionários. A participação dos funcionários, assim definida, se dá mais na implementação do projeto pedagógico do que na sua elaboração. Esta delimitação é importante para que funcionários não se sintam constrangidos a participar de reuniões com pautas que não lhes dizem respeito.

Quanto à sua caracterização, a participação dos estudantes e dos professores no PPP deve ser plena, pois inclui a formulação do curso, seu desenvolvimento e avaliação. Evidentemente, a participação dos estudantes é distinta da dos professores. Estes,

além de serem responsáveis diretos pelas atividades de ensino, atuam nas atividades de pesquisa e extensão. Se aos professores cabe justificar, propor, executar e avaliar um modelo de curso, aos estudantes cabe permanentemente avaliar e sugerir mudanças no seu desenvolvimento. Enfatizamos propositadamente a participação dos professores porque é deles a tarefa de vislumbrar novas perspectivas para o curso, conforme o contexto histórico-social em que se encontra situado, ao passo que devem assegurar sua identidade teórica. Mas ninguém poderia se considerar *dono* de um curso, área de conhecimento ou disciplina, pois são conhecimentos historicamente constituídos por diferentes agentes sociais.

A organização do PPP de um curso superior flui relativamente bem enquanto as discussões são de natureza teórico-especulativa: possíveis perfis do profissional a ser formado; natureza e especificidade do curso; contribuições das diversas áreas; delineamento dos campos de atuação profissional.

A tendência conservadora dos cursos se revela nas dificuldades postas para a sua reestruturação, por parte de seus agentes, o que verificamos em diferentes processos de reestruturação dos cursos que analisamos.

Os mencionados interesses corporativos de manter ou fortalecer departamentos, linhas de pesquisa, disciplinas, professores, etc., se sobrepõem, por vezes sutilmente e por vezes de forma explícita, às discussões teóricas e aos princípios definidos no projeto.

Verificamos, também, que os cursos que no processo de reestruturação criaram uma comissão representativa e deliberativa, sob a coordenação do Conselho de Curso, conseguiram mudanças substanciais. Os cursos em que os coordenadores buscaram atender no varejo expectativas de professores e de seus departamentos não conseguiram mudanças substanciais, pois entre introduzir o novo e manter as situações já consolidadas, estas prevaleceram.

As resistências são muitas, especialmente quanto ao receio de se perder a identidade historicamente construída em cada curso. Esta é uma preocupação importante, pois cada curso tem a *cara* de seus docentes, dos grupos de pesquisa e do contexto regional em que se insere. A articulação entre cursos com a mesma denominação em uma IES não deveria estar centrada na uniformização, mas na discussão do PPP, no partilhamento de qualidades e experiências produtivas, nas formas como cada curso interpretou as diretrizes, etc. A articulação, assim concebida, pode contribuir para o fortalecimento dos cursos, dando aos conselhos

autonomia para a superação de estruturas anacrônicas e implementação de estruturas atualizadas, condizentes com contexto histórico-social vigente.

A discussão coletiva do PPP permite a superação de suas contradições: há projetos que advogam, por exemplo, na pedagogia, a atuação do pedagogo em outras áreas e não incluem os seus respectivos componentes na matriz curricular. É certo que há diferentes formas de configurar, numa matriz curricular, os princípios norteadores de um projeto, mas entre estas duas instâncias não poderia haver incongruências.

Ao longo das discussões para a elaboração de um projeto, notamos também forte tendência ao imobilismo: sob o argumento de se estabelecer cuidadosa discussão quanto aos fundamentos teóricos do curso, sua diretriz filosófica e a definição do perfil do profissional a ser formado, dentre outras, sobre as quais não se têm consensos fáceis, a configuração do projeto do curso na sua matriz curricular fica sempre adiada, pois esta pode mexer com os docentes. Com isso percebemos necessidade de conceber a Matriz Curricular como elemento intrínseco ao PPP, de modo que a uma concepção filosófica de curso deva corresponder uma determinada matriz curricular e vice-versa.

Cumpramos reconhecer, ainda, que a dinâmica de um curso, por suas múltiplas implicações, segue movimentos que extrapolam o controle do Conselho de Curso. E é bom que assim o seja.

Sobre esta questão, a acepção de Adolfo Sánchez Vázquez (2007) acerca da práxis pode ser elucidativa. Para este autor, a práxis humana tem dois aspectos: um intencional, quando o indivíduo elege e persegue um determinado fim; outro não intencional: a atividade se integra a outros nos âmbitos social e global e produz resultados que escapam à consciência e vontade do indivíduo.

Embora reconhecendo a utilização indistinta dos termos prática e práxis em muitas línguas modernas, o autor opta pelo termo práxis para designar a atividade consciente e objetiva e, assim, diferenciar tal atividade da predominância semântica adquirida pela prática, que designa o sentido utilitário da ação, mais identificada com o ideário positivista que com a perspectiva dialética.

Convém ainda mencionar uma tendência frequente na construção do PPP de cursos de graduação: a ênfase unilateral no ensino, secundarizando a importância das atividades de pesquisa e de extensão.

Com efeito, a gerência dos projetos de pesquisa e de extensão à margem do PPP e, por conseguinte, do Conselho de Curso, mesmo que em alguns casos o PPP faça referência a tais projetos, dificulta a integração desses para a formação do estudante. Seria importante explicitar no PPP a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a superar fragmentações. A desarticulação trás dificuldades ao coordenador na elaboração dos relatórios destinados à avaliação interna e externa do curso, aos processos de reestruturação, reconhecimento e renovação de reconhecimento. A busca de dados acerca da pesquisa e da extensão tem se mostrado problemática, fato que indica, também, a necessidade de construção de um banco de dados permanentemente atualizado sobre estudantes contemplados com bolsas, sua participação em eventos, na realização de estágios, exposições, instalações, etc.

Trabalho, Formação Profissional e Emancipação Humana

Olhar para a multiplicidade de atuações profissionais no contexto atual do capitalismo é importante para o reconhecimento do lugar da formação profissional oferecida em cursos de graduação, bem como para a compreensão de quão distante encontra-se a maioria dos trabalhadores de condições dignas de trabalho.

De fato, nem todo o trabalho dignifica o homem. Esse *slogan* precisa ser questionado, pois em muitos casos justificou formas de trabalho degradantes, inclusive, o trabalho escravo. O trabalho desvalorizado, penoso e em condições insalubres prejudica a saúde física e psíquica do trabalhador. Exclui qualquer possibilidade de satisfação. Desumaniza. Reduz o trabalhador à sua condição animal ao prover, às vezes precariamente, o suprimento de suas necessidades mais elementares.

O homem é que precisa permanentemente dignificar trabalho, colocando-o em função da produção da riqueza necessária à subsistência material e imaterial dos homens, bem como da preservação das fontes naturais de matéria prima e das condições de subsistência das demais espécies animais.

Não se trata de negar as marcas do tempo e do trabalho no corpo humano, decorrentes de transformações inevitáveis: o envelhecimento. Há que se superar o tipo de sofrimento imposto que degrada e embrutece além da conta. As lentes de Sebastião Salgado registram bem esse fato das marcas no semblante humano, semelhantes às rachaduras da terra erodida e ressecada

pelo vento e o sol escaldante. Ao mesmo tempo em que suas fotos denunciam a exposição do trabalhador em condições desumanizadoras, em nenhum momento seus registros depreciam o ser humano. Ao contrário, ressaltam nos indivíduos seus gestos e olhares de esperança.

A análise das condições de trabalho atualmente não pode mais ficar restrita ao modelo industrial, à semelhança das importantes análises feitas por Marx (2008) em *O Capital*, pois as atividades industriais não absorvem mais a grande massa trabalhadora e os mecanismos de exploração ganham novos contornos, talvez mais sofisticados.

Os trabalhadores, hoje pulverizados em diferentes afazeres, encontram-se atuando no comércio, na especulação financeira, no *marketing*, na informalidade, na construção civil, na prestação de serviços em saúde, educação, segurança, transportes, alimentação, cultura, etc., bem como, em âmbito mundial, cresce o número de desempregados.

No contexto atual do capitalismo merecem especial atenção as atividades de produção imaterial nos campos da educação, da arte e da cultura, tão necessárias ao desenvolvimento das dimensões genuinamente humanas, nos âmbitos da ética, da estética e da cidadania (RIOS, 2008). Como resultado do desenvolvimento tecnológico que tem propiciado aumento de produção e emprego de menos trabalhadores no setor, era de se esperar maior dedicação de tempo às citadas dimensões genuinamente humanas. Contudo, não aconteceu assim. As formas de exploração continuaram também sob a forma de carga horária excessiva, houve pouco investimento em produção cultural e o usufruto das riquezas materiais e imateriais produzidas permanece restrito a uma pequena parte da população.

Verifica-se, na prática, a contradição há tempos denunciada: “vive-se para trabalhar em vez de se trabalhar para viver”.

A reflexão sobre a necessidade dos homens conciliarem no trabalho o sofrimento e o prazer é tratada de modo perspicaz em *Dialética do esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer (1985). Nesta obra, os autores evocam o livro 12 da Odisséia, que relata o episódio de Ulisses e as Sereias. Já nos tempos homéricos verificase a quase impossibilidade de articular trabalho e prazer. Ao herói é concedida a possibilidade de algum usufruto estético, desde que esteja amarrado ao mastro da embarcação. Caso contrário, correria o risco de se deixar embriagar pelo encanto das sereias, inviabilizando sua missão de retornar a Ítaca e lá retomar suas posses. Seguindo o conselho da deusa Circe, o herói determina que os marujos tenham seus ouvidos tampados com cera e se

concentrem no trabalho de remar. Surdos, os marujos não podem ser seduzidos, mantendo-se fiéis e obedientes às determinações de Ulisses. Não lhes restam possibilidades de escolha.

Esopo (2006), por sua vez, na fábula *A cigarra e a formiga* expressa a elevação do profer em detrimento do lazer. Em versões atuais desta fábula outros desfechos são encontrados. Merecem destaque os que valorizam a produção artística como uma forma de trabalho e melhor articulam o profer e o usufruir.

Concepções de trabalho predominantes e suas determinações se expressam na construção da identidade de um curso de graduação. Assim, para além das prescrições legais, a identidade de um curso depende muito do perfil dos seus professores, seus históricos curriculares, especialmente suas atuações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Depende, também, das expectativas de seus estudantes e das trajetórias acadêmicas que vão construindo no decorrer do curso e, por fim, das condições histórico-sociais: regionalidade, reconhecimento social do curso, campos de trabalho e áreas de investigação.

A discussão acerca do lugar que professores e estudantes ocupam no curso pode ser importante para a sua estruturação ou reestruturação. Há fatores objetivos que indicam a necessidade de reestruturação de um curso, entre eles, o anacronismo de uma proposta frente a necessidades históricas, sociais, culturais e ambientais da contemporaneidade. A necessidade de inovar: implementação de novos perfis decorrentes de novas pesquisas. Baixa procura nos vestibulares, altos índices de evasão, determinações legais, etc. Entretanto, não se deve decretar o fechamento de um curso por critérios isolados. Convém preservar um tipo formação profissional reconhecidamente importante, apesar de ela se apresentar desprestigiada do ponto de vista do mercado, numa conjuntura histórica mais imediata. As investigações deviam sempre preceder às demandas de mercado, mormente pautadas no imediatismo.

A atividade profissional nunca deveria estar voltada somente para ela mesma ou, mais do que isto, colocar-se exclusivamente como fonte de salário. Além de o profissional ser competente naquilo que faz, no seu aspecto técnico-científico, ele tem de perceber o que os usuários dos seus serviços esperam dele e, além disso, estar preparado para esclarecer aos usuários que porventura tenham uma visão muito limitada dos avanços dos conhecimentos disponíveis em uma área, sobre o significado do novo que se apresenta e sua importância. Em muitos casos faz-se necessário

educar ou reeducar os seus sentidos, de modo a ampliar a sua percepção.

Mesmo no processo de formação, é notório que o modo como os professores se relacionam com o conhecimento difere do modo como os estudantes se relacionam. Formar a sensibilidade do futuro profissional coloca-se como um objetivo permanente.

Considerações Finais

O contexto histórico-social sempre apresenta novas necessidades aos homens e estas tendem a se sofisticar. Ao mesmo tempo em que os seres humanos têm supridas suas necessidades mais elementares, próprias de todo animal, aspiram suprir as necessidades genuinamente humanas nas dimensões estéticas, afetivas, sociais, celebrativas, de lazer e de entretenimento.

Nas diferentes formas de organização social ao longo da história, o trabalho se constitui como a atividade humana destinada a prover o suprimento do conjunto das necessidades humanas. Em épocas de crise os homens se voltam mais para a preservação da espécie, distanciam-se da satisfação das necessidades genuinamente humanas. Em períodos de maior estabilidade, podem melhor usufruir dos bens materiais e imateriais criados pelo trabalho.

O nível de graduação constitui-se como um tipo de preparação para o trabalho especializado. Considerando-se que, na sociedade brasileira, poucos têm acesso e este nível de formação, torna-se imperativo a formação de líderes, trabalhadores competentes e conscientes de seu papel histórico-social transformador. A organização de um curso, portanto, requer a cuidadosa análise do significado social da profissão nos dias atuais e nos tempos vindouros, com vistas à emancipação dos homens. Na configuração de um curso, há que se articular as exigências de mercado, mais conjunturais e imediatas, com as necessidades estruturais, que apontam para o necessário equilíbrio entre a produção de bens, a sua circulação e consumo; o equilíbrio entre a extração de matéria prima e a sua preservação; o consumismo que gera desperdício e o usufruto dos bens socialmente produzidos.

Avançar no processo de humanização no contexto da instituição escolar tem a ver com o que Adorno menciona acerca da dialética da adaptação e da mudança.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995, p. 143).

A mudança requer inserção, engajamento e resistência. A mudança não se dá no vazio, apenas pela negação. A formação de trabalhadores cientes de seu papel histórico-social transformador vai além da adaptação a um contexto específico. Em verdade, a submissão do homem ao capital ou a qualquer estrutura que se apresente imutável tem como uma de suas consequências mais nefastas a involução do ser humano, em vez de promover a sua emancipação.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ESOPO. *Fábulas*. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- HOMERO. *Odisséia*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Ed. 70, 1993.
- MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. O processo de produção do capital. Tradução Reginaldo Sant'ana. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Livro I, vol. II.
- PINHO, Sheila Zambello de (Org.). *Oficinas de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior*. Cultura Acadêmica e PROGRAD da UNESP: São Paulo, 2008.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

Sobre o autor:

Vandef Pinto da Silva é Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (1998). É professor assistente doutor junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília. Coordenou o Subprojeto de Filosofia PIBID/CAPES, no qual ainda atua como orientador.

Recebido em: 28/02/ 2014

Aceito em: 30/07/ 2014