

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MAYSA RICARDO DA SILVA FIGUEIRA

Precariedade na Docência Superior de Psicologia em Cursos de Bacharelado: o
caso do conceito do Super-eu no ensino de teoria psicanalítica

Maringá
2012

MAYSA RICARDO DA SILVA FIGUEIRA

Precariedade na Docência Superior de Psicologia em Cursos de Bacharelado a: o caso do conceito do Super-eu no ensino de teoria psicanalítica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco.

Co-orientador: Prof. Dr. Hélio Honda

Maringá
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação CIP)

F475p	<p>Figueira, Maysa Ricardo da Silva Precariedade na Docência Superior de Psicologia em Cursos de Bacharelado: o caso do conceito do Super-eu no ensino de teoria psicanalítica / Figueira, Maysa Ricardo da Silva. -- Maringá, 2012. 106 f. Orientadora: Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco. Co-orientador: Prof. Dr Hélio Honda.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012.</p> <p>1. Educação superior - Ensino de Psicologia. 2. Psicanálise. 3. Freud. 4. Super-eu. I. Barroco, Sonia Mari Shima orient. II. Honda, Hélio, co-orient. III. Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Psicologia. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 21.ed.150.23</p>
-------	---

MAYSA RICARDO DA SILVA FIGUEIRA

Precariedade na Docência Superior de Psicologia em Cursos de Bacharelado: o caso do conceito do Super-eu no ensino de teoria psicanalítica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Sonia Mari Shima Barroco.
PPI/ Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof^ª. Dr^ª. Regina Perez Christofolli Abeche
DPI/ Universidade Estadual de Maringá

Prof^ª. Dr^ª. Ângela de Fátima Soligo
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Aprovada em: 09 de outubro de 2012.

Local da defesa: Auditório do CTC – Centro de Tecnologia, Bloco C67, Campus da Universidade Estadual de Maringá

DEDICO

Aos meus pais, Evaldo (*in memoriam*) e Gedmar, por me darem a vida e por me oferecerem as condições para alcançar meus objetivos.

Aos meus filhos, Henrique e Larissa, ao meu neto Artur por me ensinarem a amar incondicionalmente.

Ao meu esposo, Hamilton, por ter me incentivado a concretizar os meus objetivos.

Aos professores orientadores que, com sua competência, souberam conduzir o meu processo de aprendizagem e valorizaram cada etapa superada, meus agradecimentos.

AGRADECIMENTOS

À Fundação Araucária, pelo apoio à pesquisa.

À UNESPAR- campus FAFIPA, pelo incentivo à qualificação.

Ao professor Dr. Hélio Honda, pela competência e pela sabedoria na condução deste trabalho.

À professora Dra. Sonia Mari Shima Barroco, exemplo de profissionalismo e de competência.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, cujo corpo docente me proporcionou o conhecimento necessário para o desenvolvimento desta pesquisa.

A Tânia, que, sempre com um sorriso amigo, incentivou-me no desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus colegas do mestrado, por me permitirem dividir com eles as minhas inquietações.

A Marlene e Simon, pela alegria do reencontro de uma amizade que aumenta a cada dia.

A Laidinha, Vítor, Paulo, Ana Paula, Ed, Ligia, Adeildo e aos amigos do CRE/CIS pelo apoio nos momentos difíceis.

Nem sempre é fácil dizer a verdade, mormente
quando é mister ser conciso, e por isso vejo-
me obrigado a corrigir uma inexatidão que
cometi na última conferência.
(Freud, 1909/1910, *Cinco lição de psicanálise*)

Precariedade na Docência Superior de Psicologia em Cursos de Bacharelado: o caso do conceito do Super-eu no ensino de teoria psicanalítica.

RESUMO

Esta dissertação resulta de **pesquisa bibliográfica e qualitativa** a respeito da precariedade do ensino de Psicologia nos bacharelados na Educação Superior e, em particular, do esvaziamento nos conteúdos teóricos. Essa temática justifica-se ante nossa prática docente nesse nível de ensino e no acompanhamento da gradual e contínua desvalorização da teoria e da própria ciência psicológica. Os **objetivos** são examinar a situação da docência na Educação Superior ante o acirramento da ideologia neoliberal, que incentiva formações rápidas sem aprofundamento dos fundamentos teóricos; analisar como um conceito teórico pode sofrer prejuízos relacionados às condições desse tipo, impostas à Educação Superior, no caso a Psicanálise e o conceito de Super-eu. Com o intuito de exemplificar a importância da apropriação conceitual a partir de seus fundamentos teóricos, em termos metodológicos, exercitamo-nos a analisar o conceito de Super-eu a partir do estudo dos próprios textos de Sigmund Freud, e não apenas de textos de introdução à Psicanálise ou de leitura de textos de terceiros (intérpretes do autor). Esperamos que a pesquisa exposta em forma de dissertação contribua com a compreensão do contexto atual que envolve a docência na Educação Superior, particularmente nos bacharelados em Psicologia, em que se destacam o produtivismo e, contraditoriamente, a dispensa da teoria. Esperamos, também, que a discussão apresentada contribua para o fortalecimento da atividade de ensino ancorada na apropriação dos fundamentos teóricos da Psicologia, evidenciando, desse modo, a importância de ler os clássicos, a partir dos quais se apreende uma leitura do homem e da sociedade.

Palavras-chave: Educação Superior. Ensino de Psicologia. Freud. Psicanálise. Super-eu.

Precariousness Teaching in Psychology in Higher Degree: the case of the concept of Superego in teaching psychoanalytic theory

ABSTRACT

This work results from literature search and qualitative about the precariousness of teaching bachelors in Psychology in Higher Education and, in particular, emptying the contents theorists. This theme is justified before our teaching practice at this level of education and monitoring the gradual and continuous devaluation of theory and psychological science itself. The objectives are to examine the situation of teaching in higher education before the intensification of neoliberal ideology, which encourages rapid formations without deepening the theoretical foundations; analyze how a theoretical concept may suffer losses related to such conditions, imposed on Higher Education, in the case psychoanalysis and the concept of Superego. In order to illustrate the importance of conceptual appropriation from its theoretical foundations, in terms of methodology, exercitation us to analyze the concept of Superego from the study of Sigmund Freud's own texts, and not just of the intro text psychoanalysis or read by third parties of paper other texts (author's interpreter). We hope that this research put in dissertation form contributes to the understanding of the current context that involves teaching in higher education, particularly in bachelors in psychology, which highlighted proudly and, contradictorily, the waiver theory. We also hope that the discussion presented contribute to the strengthening of the teaching activity anchored on ownership of the theoretical foundations of psychology, showing thereby the importance of reading the classics, from which one gathers a reading of man and society.

Keywords: Higher Education. Teaching of Psychology. Freud. Psychoanalysis. Superego.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DAS TRANSFORMAÇÕES	25
1.1	A Educação Superior no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96	27
1.1.1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96	30
1.2	Categoria Administrativa e Organização Acadêmica na LDB/96	37
1.3	Aspectos estatísticos	42
2	EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO: CONSIDERAÇÕES SOB A ÉGIDE DA LDB/96	46
2.1	A Docência na Educação Superior: da cátedra à pesquisa ou da superação da vocação pela formação do professor	48
2.2	Docência na Educação Superior e a flexibilização curricular	57
2.3	Da precarização em processo e dos impactos no ensino de Psicologia nos cursos de bacharelado	70
3	O CONCEITO FREUDIANO DE SUPER-EU NO ENSINO DE PSICOLOGIA: EXEMPLO DE PRECARIIDADE E ESVAZIAMENTO DE CONTEÚDO	76
3.1	Considerações iniciais	76
3.2	Elementos para compreender o aparecimento do conceito de Super-eu na obra de Freud (1923-1933)	77
3.2.1	O aparelho psíquico na segunda tópica	78
3.2.2	A inconsciência do Eu e o Id	80
3.3	Super-eu: o herdeiro do Complexo de Édipo	86
3.3.1	Considerações gerais sobre a teoria da libido, o auto-erotismo e a escolha objetal	86
3.3.2	A configuração conflitual edípica e o nascimento do Super-eu	90
3.4	Considerações finais sobre o conceito e o seu ensino	97
	CONCLUSÃO	99
	REFERÊNCIAS	102

INTRODUÇÃO

A utopia praticista e pragmática...considera suficiente o “saber fazer”. Nesse contexto, o esforço teórico é associado à perda de tempo ou à especulação metafísica ou, quando não, restringe-se a um recurso de oratória, expediente persuasivo e fragmentário preso à sua própria estrutura discursiva.

(Kuenzer & Moraes, 2005)

Esta dissertação, resultado de pesquisa qualitativa e bibliográfica, tem como temática a precarização do ensino de Psicologia nos cursos de bacharelado. A formulação desse tema originou-se de nossa atuação como docente nesse grau de ensino, quando nos deparamos cotidianamente com a dificuldade de desenvolver essa atividade com ênfase em conteúdos científicos em função de um ensino voltado para a formação de habilidades e no saber fazer, decorrendo uma desvalorização da docência e um esvaziamento na socialização dos conhecimentos científicos (Saviani e Duarte 2012).

Esse esvaziamento dos conteúdos científicos surge no pensamento educacional brasileiro a partir dos anos 80 e acentua-se na década de 90, com o acirramento das políticas neoliberais. São tempos em que a ciência passa a ser alvo de descrença e a racionalidade já não é mais a base para as discussões teóricas (Moraes, 2001), o recuo da teoria, uma inflexão no pensamento educacional brasileiro. Dito em outras palavras o que se verifica no contexto da educação é um movimento enraizado na dissolução do pensamento científico, na obsolescência curricular e na emergência de uma educação balizada no pragmatismo e jogos de linguagem (Saviani, 2010, Saviani e Duarte, 2012).

Essa dissolução direciona a uma dicotomia e a um distanciamento entre a *teoria* e a *prática*, tão propaladas em diferentes espaços e publicações (Moraes, 2001), que se fazem notar em nossa cotidianidade. De um lado, a nossa prática formativa - como pesquisadora - levou-nos a buscar o aprofundamento teórico em uma dada temática e teoria; de outro, a *prática* profissional - como docente - mostrou-nos um ensino tão pontual e pragmático de temas que a sua relevância acabou se esvaindo, tornando-se um ensino voltado para o cotidiano e para a dissolução do pensamento científico.

Com isso, começamos a perceber que havia um esvaziamento no ensino de graduação, que reduzia essa atividade ao desenvolvimento de competências¹ e à formação de

¹ A noção de competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e de reagir adequadamente a ela, ou seja, à capacidade de estabelecer uma avaliação dessa situação de forma proporcional

profissionais aptos a saber fazer e a aprender a aprender². Nessa forma de ensino, privilegiam-se as habilidades para aprender, suprimindo da sala de aula a possibilidade de uma análise mais aprofundada e a apreensão de conhecimentos teóricos que fazem parte de herança cultural ou científica da humanidade.

A esse respeito, convém ressaltar que o movimento da produção do conhecimento não se finda a partir dessa apreensão é um movimento constante de pensamento, culminando com novos questionamentos e elaborações, leva a novas buscas e formulações fundadas na leitura e na transformação da realidade.

Segundo Saviani (2010), o recuo da teoria e a descrença na razão que caracteriza o pensamento educacional brasileiro emergem na década de 90, propiciando retrocesso nas pesquisas e no ensino, criando uma escola que adequasse o saber à realidade do aluno. Para Cavazotti (2010), as políticas educacionais sintonizadas a uma agenda neoliberal nos anos 90, amparadas por um arcabouço legislativo, sintonizam-se com esse ideário de dissolução da crença na ciência em detrimento de uma pedagogia do saber fazer e de competências.

Moraes (2001) e Kuenzer e Moraes (2005) asseveram que, em tempos em que a acumulação privada, decorrente do elevado nível de concorrência, atinge níveis desumanos, a educação passa a ter uma função redentora e de alto reconhecimento para a sociedade. A educação, como uma atividade social de grande valor para o desenvolvimento humano, sofre desmedidamente os efeitos dessa competição, passando a ser também uma mercadoria que pode ser consumida, negociada e de alto valor no mercado, motivo pelo qual assume contornos mercadológicos, preparando a mão de obra para o mercado de trabalho.

Segundo Facci (2004), nesse contexto altamente competitivo, a formação profissional é uma atividade estratégica para superar o problema do desemprego, segundo a visão neoliberal, mas sabemos que não cabe somente à escola resolver as exclusões e as desigualdades resultantes do mundo globalizado.

Nessa roda viva da competição, em que a empregabilidade está associada à qualificação, amplia-se a necessidade de conhecimento e de informação, levando as pessoas a buscarem, acima de tudo, certificações e habilitações para entrarem, fixarem e ascenderem no mercado de trabalho. A urgência na obtenção dessas certificações e habilitações impõe uma formação pragmática, utilitarista e superficial.

à necessidade que ela sugere, a fim de atuar da melhor maneira possível. A competência, portanto, relaciona-se ao saber fazer algo e envolve habilidades e operações mentais complexas (Perrenoud, 2002, p. 164).

² De acordo com Duarte (2001), o aprender a aprender é um lema que sintetiza a formação voltada para a adaptação à sociedade capitalista.

Na contramão da formação de intelectuais e de pesquisadores, a preocupação com a utilidade demanda cursos rápidos para atender às especificidades regionais, com a adequação de currículos a propósitos pragmáticos. Segundo Moraes (2001), “a escola tradicional, a educação formal, as antigas referências, tornaram-se obsoletas” (p. 2). É preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. Essa nova pedagogia emerge amparada em eficientes projetos pedagógicos balizados em documentos oficiais de organismos nacionais e internacionais, cujo teor teórico prima pela formação de cidadãos aptos e com competências específicas, adaptados ao mercado de trabalho exigente e competitivo.

A citação escolhida para iniciar esta introdução, extraída do artigo *Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação*, de autoria de Kuenzer e Moraes (2005), aponta justamente para o modo como a educação vem sendo ajustada às políticas educacionais que enfatizam o aprendizado de competências e o pensamento reflexivo³. Diante desses ajustes econômicos, emerge uma educação fundamentada em orientações pragmáticas e no senso comum. De acordo com Moraes (2001), nota-se uma marcha à ré no contexto educacional, ou seja, descaracterizam-se os conhecimentos teóricos produzidos por gerações, passando a ser valorizado o saber fazer, baseado apenas na experiência imediata, amparada por um mínimo de teoria, reduzindo o ensino a narrativas descoladas de discussões teóricas que fundamentam a crítica da realidade e a sua possível superação.

Diante dessa constatação, há que se atentar para o que se ensina e o modo como se ensina a Psicologia em cursos de graduação, os quais formam os futuros docentes que atuarão na Educação Superior, pois as finalidades preconizadas para essa modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases abrangem um ensino baseado no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, o ensino, em qualquer nível e modalidade, requer que se trabalhe no sentido de socialização do conhecimento produzido e sistematizado por gerações, de modo que ele possa ser devidamente apropriado e, se for o caso, questionado pelas novas gerações. Em uma maneira dialética de pensar sua produção, todo conhecimento está em intrínseca relação com dada prática social, dela ascende e para ela se volta na tentativa de apreendê-la, explicá-la e, quiçá, transformá-la.

Nos cursos de graduação, contudo, não raramente a teoria está muito distante da prática, senão antagônica a ela. Ante esse processo de recuo da teoria, indagamos: como formar os graduados nos cursos de bacharelado, futuros professores, de modo que eles

³ Uma das finalidades presentes no Inciso I do Capítulo V da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a Educação Superior*, que está em sintonia com as ideias da formação para as competências. Para Perrenoud (2002), o pensamento reflexivo desenvolve-se na ação e sobre a ação, prática que deve ser quase permanente e inserir-se em uma relação analítica com a ação e refletir sobre o fazer e seus resultados.

valorizem o conhecimento científico? Como ensinar e o que ensinar sobre Psicologia, de modo a não reiterarmos essa dissociação e esse recuo? Questões dessa natureza vêm se apresentando de modo mais constante após nossa vinculação ao mestrado em Psicologia e a elaboração da pesquisa.

Esse contexto, denominado por Moraes (2001) e Kuenzer e Moraes (2005) como o do recuo da teoria no âmbito tanto da Educação como no das Ciências Humanas, impulsionou-nos à pesquisa e à busca de alternativas de formação para que não ocorra o abandono ou a desvalorização da teoria.

Embora os questionamentos dos autores mencionados sejam importantes para ampliarmos o debate a respeito da formação de docentes para cursos superiores, convém esclarecer que não é nosso objetivo aprofundar essas opiniões. Para Saviani (2010), a formação de pesquisadores é um objetivo da universidade e, ante essas considerações, pontuaremos que, no universo da pós-graduação brasileira e da Educação Superior pública, há programas que não se encaixam nesses moldes descritos por Moraes (2001) e Kuenzer e Moraes (2005). Trata-se de programas que primam pela qualidade de suas produções e formações, exigindo rigor científico em cada passo, cumprindo as finalidades da universidade, quais sejam: a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

É o que constatamos com nossa inserção no Programa de Mestrado do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PPI), com a área de concentração *Constituição do Sujeito e Historicidade*, na linha de pesquisa *Epistemologia e Práxis em Psicologia*, cuja proposta e desenvolvimento primam pelo rigor científico em suas produções.

A esse respeito, Dantas esclarece que se trata de

programas inovadores de pós-graduação emulados por líderes e tutores cientificamente qualificados e sensíveis à diminuição das desigualdades sociais, que atuam como poderosas alavancas na formação de futuras lideranças profissionais e acadêmicas, comprometidas com as condições de vida da população e que sabem valorizar o investimento financeiro que neles está sendo realizado por todos os cidadãos brasileiros (Dantas, 2004, p. 172).

São esses cidadãos, portanto, que, como professores da Educação Superior, desenvolvendo iniciativas que primam por formações de docentes com qualidade, resgatam a valorização do professor e as finalidades da Educação Superior diante da inflexão do

pensamento científico e do produtivismo nas produções científicas na pós-graduação brasileira (Kuenzer & Moraes, 2005).

Com esses apontamentos quanto a nossa trajetória, queremos privilegiar a formação do docente em seu *locus*, a pós-graduação, como uma necessidade para o fortalecimento da Educação Superior pública e gratuita e para as pesquisas em Psicologia.

Esse percurso levou-nos a elaborar outros questionamentos: de que forma a nossa atuação como docente no ensino de Psicologia, em diferentes cursos de bacharelado, poderia ser impactada pelo conhecimento teórico-metodológico específico, apropriado no processo formativo de mestrado? O que ensinar em cursos de bacharelado na disciplina de Psicologia de modo a valorizar o pensamento científico? Como aprofundar os conteúdos programáticos para não incentivar a pedagogia com ênfase no saber fazer? Como denunciar o esvaziamento do ensino de Psicologia – o que possivelmente pode estar ocorrendo em diferentes instituições de Educação Superior? O que propor ante essa situação instalada?

São esses questionamentos que orientam nossa pesquisa e encaminham para os estudos sobre as finalidades da docência na Educação Superior⁴, fundadas no princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ressaltamos que o processo de formação para docência na Educação Superior e a execução desta pesquisa expressam um esforço conjunto de pesquisadores, instituições e discentes da Educação Superior do sistema público do Paraná. Em nível estadual, insere-se em um programa da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná (SETI), com o desenvolvimento do Programa de Capacitação Docente das Instituições de Educação Superior - PCD - IES⁵, no eixo verticalização da Educação Superior. Isso se dá em parceria com as Universidades Públicas e Privadas sem fins lucrativos, sediadas no Paraná, com recursos do Fundo Paraná⁶ destinados à Fundação Araucária,⁷ com vistas a implementar o avanço da Educação Superior Pública do Estado do Paraná em todas as instituições que compõem esse sistema. Esse programa tem como objetivos:

⁴ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil nº 9394/96, capítulo V, capítulo I, art. 21, a Educação Superior é considerada uma das modalidades da educação escolar.

⁵ Instituições de Ensino Superior.

⁶ A Lei nº. 5166, de 9 de Janeiro de 1998, institui o Fundo Paraná, destinado a apoiar o desenvolvimento científico e tecnológico do estado do Paraná. Essa lei preconiza o repasse de 2% da renda do Estado para o financiamento de programas e de projetos de pesquisa.

⁷ A Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná (Fundação Araucária) é uma organização privada de interesse público. Ela é um órgão da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná, criado pela Lei nº. 5166, de 9 de Janeiro de 1998. De acordo com dados da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná (2009), os projetos financiados estão vinculados a partir de três grandes eixos: “Fomento à Pesquisa Científica e Tecnológica; Verticalização do Ensino Superior e Formação de Pesquisadores; e Disseminação Científica e Tecnológica”.

- i) Promover a melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas Instituições de Ensino Superior Públicas do Paraná, apoiando os esforços institucionais de capacitação e aprimoramento da qualificação de seus docentes, destacando-se os seguintes objetivos específicos:
- ii) Qualificar o corpo docente, tanto no nível de mestrado quanto no nível de doutorado, em cooperação com Universidades Públicas e Privadas sem fins lucrativos do Paraná;
- iii) Estimular a elaboração e implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa, no âmbito dos departamentos/coordenações e no âmbito institucional, bem como incentivar iniciativas de cooperação científica entre as instituições;
- iv) Apoiar as políticas de desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos docentes recém qualificados (Fundação Araucária, 2009, p. 3).

Constatamos, com a apresentação dos objetivos gerais e específicos do Programa Capacitação Docente - PCD - IES, o incentivo aos planos de capacitação docente do sistema universitário público do Estado do Paraná, como consta na chamada pública de Projetos nº 01/2009. Essa chamada se justifica em função do quadro de qualificação docente das universidades recém-criadas no sistema de Educação Superior público do Estado do Paraná, a saber: Universidade Estadual do Norte Paranaense (UENP)⁸ e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)⁹, as quais apresentam, em seus quadros docentes, 84.5% de especialistas e mestres.

De acordo com a Fundação Araucária (2009), a porcentagem de doutores e de mestres nessas universidades está muito aquém das outras universidades do sistema estadual público do Paraná, as quais atendem ao artigo 52, inciso II, que versa sobre a quantidade de

⁸ De acordo com dados da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná, a UENP foi criada pela Lei nº 15.300 de 28/09/2006.

⁹ A UNESPAR foi criada em 25/10/2001 pela Lei nº 13.283.

doutores e de mestres que o quadro docente deve apresentar para constituir-se como universidade.

Desse modo, com o intuito de apoiar a qualificação docente e de incentivar o fortalecimento das Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) com a pesquisa, a SETI promove as chamadas públicas para o PCD - IES, visando atender ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases - LDB/96, em seu artigo 52, no inciso I e II, que institui que “as universidades devem apresentar um terço do corpo docente com mestrado e doutorado”, como também ‘um terço do quadro docente em regime de tempo integral’ (Lei nº. 9.394, 1996).

Essa implementação da Educação Superior Estadual pública, enfocando o ensino (com a formação de docentes), a pesquisa (com apoio às pesquisas em andamento e concluídas dos docentes em formação) e a extensão (com a divulgação da produção em Simpósios, Seminários e Encontros), visa propiciar aos discentes uma Educação Superior de qualidade e impactar o desenvolvimento científico regional, estadual e nacional.

De modo análogo, o incentivo aos programas de qualificação de pessoal em nível de pós-graduação *stricto sensu* nas instituições paranaenses de Educação Superior, além de fundamental, visa ao fortalecimento da Educação Superior com a produção do conhecimento no âmbito do sistema universitário paranaense, tendo a pesquisa como foco central nesse processo.

Com os objetivos do programa expostos para a comunidade universitária paranaense, efetivaram-se parcerias com as Universidades Estaduais do Paraná, a exemplo do que ocorreu em nosso caso, como integrantes do quadro de professores de uma das unidades da Unespar. A Universidade Estadual de Maringá (UEM), representada pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI), em consonância com os objetivos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁰, objetiva a formação de pesquisadores na área de Psicologia para atuarem nas instituições públicas, com vistas a propiciar, via educação, maior desenvolvimento seja regional ou nacional.

Mas por que a Educação Superior estadual pública necessitou implantar programas que incentivassem a qualificação dos docentes em seu quadro? Começamos por situar as estatísticas nacionais para, posteriormente, apresentarmos as estatísticas estaduais.

Os números mostram que 20% de docentes de instituições públicas e privadas de Educação Superior do Brasil, de acordo com o resultado do censo da Educação Superior de

¹⁰ A Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, instituiu a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) após ser extinta no governo Collor de Melo. Atualmente a Capes desempenha papel fundamental na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

2010, apresentavam como titulação a graduação e a especialização, em um universo de 345.335 docentes, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP/MEC (2010). Constata-se que esse índice é alto e que é preciso implementar políticas que minimizem essa defasagem, visando não somente à titulação, mas também à associação entre ensino, pesquisa e extensão, valorizando a teoria no processo de produção de conhecimento em tempos de precarização do ensino.

Observemos agora os dados relativos à pós-graduação *stricto sensu* na área de Psicologia, para contextualizarmos e justificarmos o nosso problema e o que nos levou a ele. De acordo com a Capes no documento de área 2009, os Programas de pós-graduação em Psicologia não contemplam a formação de pesquisadores e de docentes de Psicologia, necessitando de políticas que implementem a sua titulação para suprir essa defasagem:

o sistema de pós-graduação *stricto sensu* na área de Psicologia compreende 65 Programas, responsáveis pela oferta de 64 cursos de Mestrados e 38 cursos de Doutorado. O maior número de Programas é oferecido por IES Públicas (pouco mais de 70%) e a distribuição nacional acompanha o perfil de outras áreas, com forte concentração na região Sudeste (54% dos Mestrados e 60% dos Doutorados). Há também certa assimetria na distribuição das linhas de pesquisa dos Programas pelas sub-áreas, pois 54% das linhas vinculam-se a apenas três sub-áreas (Psicologia Social, Psicologia Clínica e Psicologia do Desenvolvimento Humano). A dimensão do sistema mostra-se insuficiente para atender as necessidades nacionais de formação de quadros para a pesquisa e para o ensino de Psicologia (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2009).

Percebe-se a importância do incentivo à formação de docentes e de pesquisadores na área de Psicologia, não só em nível regional e estadual, mas também no universo do sistema de Educação Superior da pós-graduação *strictu sensu*. É preciso que essa área cresça e que as assimetrias regionais sejam minimizadas, possibilitando a criação de novos programas para atender à carência de pesquisadores na área de Psicologia.

Portanto, o programa de qualificação docente das instituições de Educação Superior justifica-se não somente para a obtenção da titulação, mas também para o fortalecimento do desenvolvimento científico regional, estadual e nacional, em atendimento ao que preconiza nossa LDB/96.

A Educação Superior Brasileira vem tomando forma amparada em um conjunto de leis, de decretos, de portarias e de editais, aprovado anteriormente ao processo de redemocratização do País. Essas legislações, somadas à LDB/96, fruto de um processo democrático no País, compõem o redirecionamento desse nível de ensino, que hoje caminha para a aprovação do projeto da reforma universitária, sem ter resolvido problemas como acesso à universidade pública e gratuita e a permanência em seu interior.

De maneira particular, ater-nos-emos nesta dissertação à lei maior da reforma da Educação Nacional em vigência, fruto de intenso embate político sob o anseio de atores que lutaram por uma universidade pública, gratuita e democrática.

Por que elegemos a Lei nº 9.394/96 - LDB/96? Porque ela reorganizou a Educação Nacional, estabelecendo suas diretrizes e bases, incluindo a Educação Superior, no Título V, Capítulo I, inciso II, como uma de suas modalidades de ensino, descrevendo-a em suas finalidades, modalidades de instituições, organização acadêmica, composição do quadro docente, instaurando o processo das diretrizes curriculares e promovendo a elaboração dos currículos por parte da universidade, com a obediência ao preceito constitucional de autonomia didático-científica.

Por esse documento, o que resulta do contato com a legislação e está condizente com os questionamentos a serem pesquisados é a reordenação da Educação Superior frente à reforma educacional desencadeada após a promulgação da LDB/96, em um contexto de reestruturação produtiva, com descrença na ciência, no ecletismo e na crítica à objetividade.

Esse recorte metodológico foi eleito com o intuito de buscar elementos para a compreensão da docência superior, direcionando-os ao seguinte questionamento: quais as finalidades da docência na Educação Superior após a LDB/96? Nossos questionamentos instigaram-nos a aprofundar os estudos sobre essa questão e ampliar o debate a respeito da docência na Educação Superior, que se encontra em processo de esvaziamento (Facci, 2004) e de precariedade (Bosi, 2007).

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre a docência na Educação Superior voltaram-se para questões relacionadas aos contratos trabalhistas (Bosi, 2007), à precarização do trabalho (Leda & Mancebo, 2009), à desvalorização e ao esvaziamento do trabalho docente

(Facci, 2004) e ao ensino de Psicologia (Almeida, 1999; Guerra, 1999, 2000; Mercuri, Batista, & Soares, 1999; Azzi, Pereira, & Batista, 2000).

As pesquisas sobre o ensino de Psicologia enfatizam a formação em nível de licenciatura, a formação de professores. Portanto justifica-se nosso objetivo de analisar as finalidades da docência na Educação Superior, em face dessas questões apontadas pelos pesquisadores citados e que impactam a atividade do ensino de Psicologia na Educação Superior em nível de bacharelado.

Essa apresentação encaminha-nos para a explicitação de nossa prática como docente e pesquisadora e para a retomada do tema desta introdução. Assim descrevemos como encontramos, na formação para a docência na Educação Superior, o espaço para ampliar as discussões dessas inquietações, podendo transformá-las em pesquisa, com a expectativa de que possamos unir a nossa própria prática com a prática de outros docentes que vivenciam questionamentos análogos.

Na prática como docente na disciplina de Psicologia, nossas preocupações referentes à atuação vão ao encontro das presentes nas pesquisas de Larocca (1999), que se refere à “diminuição da carga horária das disciplinas psicológicas nos currículos dos cursos” p. 7). Nesse ponto da exposição, fazemos uma ressalva quanto à diferenciação na tônica dos currículos das licenciaturas e dos bacharelados.

De acordo com Isaia (2006),

não se pode esquecer que os cursos de licenciatura direcionam-se à formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles, a tônica não é o magistério superior, e sim a profissionalização (p. 65).

Cientes dessas especificidades na formação de diplomados para o exercício profissional e do vasto campo de pesquisas criado, elegemos como nosso objeto de estudo a Educação Superior pós-LDB/96, buscando elementos para a compreensão da docência na Educação Superior e a minimização dos currículos dos cursos de graduação, como indicado por Larocca (1999):

Equívocos são cometidos em relação à formulação deste ou daquele teórico, por via de regra, por puro e simples desconhecimento de seus objetos de estudo ou de seus contextos específicos, assim como pouco se leva em conta a provisoriidade de seus estudos, características inerentes à dialética pela qual se desenvolve o conhecimento científico. Por trás de tais conhecimentos não são incomuns posturas simplistas do tipo ‘ouvi dizer’ ou ‘tal teoria já não vale mais’ (p. 11).

Quais poderiam ser os impactos desse tipo de constatação para o ensino de Psicologia e para a própria transmissão da ciência psicológica? Esses aspectos indicados por Larocca (1999) são relacionados aos cursos de licenciatura, entretanto podemos fazer um questionamento: se essa situação se verifica nos cursos de licenciatura, o que ocorre, então, nos de bacharelado, em que a formação está voltada para a diplomação em uma dada área de conhecimento?

A partir desses achados, propomos um exemplo com o conceito de Super-eu, que para, ser ministrado, precisa de carga horária elevada. Inferimos que, na atualidade, seu ensinamento não favorece ou não encaminha a algo tão necessário ao processo de ensino aprendizagem: a elaboração e a abstração dos conteúdos.

Com base na explanação de Larocca (1999), temos ainda uma questão a ser apresentada: para a formação em Psicologia, qual o impacto da prática instituída de utilização de uma bibliografia que se reduz a autores de manuais que condensam os pressupostos teóricos das escolas psicológicas, em vez de adotar os clássicos? Para a autora, essa postura praticada na formação na graduação leva ao “desconhecimento de seus objetos de estudo ou de seus contextos específicos” (Larocca, 1999, p. 11) ou a versões simplificadas e reduzidas dos conceitos, como da própria teoria ou teorias.

É nesse tipo de questionamento que esperamos justificar os estudos sobre a docência na Educação Superior e suas finalidades, cotejando as questões decorrentes da flexibilização curricular propostas pelo Ministério da Educação Superior e Secretaria de Ensino Superior - MEC/SESU para os cursos de bacharelado sob a deliberação de Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Desse modo, a cada etapa da pesquisa novas descobertas ampliavam nossos conhecimentos sobre a Educação Superior e a formação da docência nessa modalidade de

ensino e, cada vez mais, tínhamos a certeza de que os conteúdos previstos para os currículos das graduações deviam ser revistos. Nessa pesquisa sobre as finalidades da docência na Educação Superior, para apoiarmos nosso objetivo de compreensão dessa atividade, percebemos que, entre tantas teorias psicológicas que visam explicar e compreender o ser humano, a Psicanálise tem sido amplamente divulgada não só nos cursos universitários, mas também na mídia, comparativamente a outras teorias (Carvalho, Facci, & Barroco, 2010). Todavia, nem por isso podemos afirmar que ela é bem trabalhada na sala de aula ou mesmo bem compreendida. Braunstein, referindo-se a um dos conceitos da Psicanálise, *Superego*, escreve que,

se tomarmos para nós o penoso trabalho de explorar essas referências, constatamos que os autores mais sérios se queixam da dificuldade para pensar o *superego* nas distintas entidades clínicas, do ambíguo do conceito e, o mais interessante, de um progressivo descrédito da noção que acompanha a decadência do pensamento metapsicológico e as críticas sucessivas à segunda tópica (Braunstein, 2006, p. 13).

Demos atenção ao modo como se anunciam os conteúdos sobre a Psicanálise e um dos seus conceitos, o *Superego*, justamente para analisarmos tal esvaziamento de conteúdos teóricos no ensino de Psicologia, em que as ementas indicam o que deve ser estudado, mas a carga horária da disciplina e os conteúdos a serem cumpridos não são suficientes para tais discussões teóricas.

Justificamos a eleição desse conteúdo porque, já de início, a nomenclatura poderia ser diferente: o que costumeiramente se denomina *Superego* pode ser entendido também como *Supereu*, como se verifica na citação de Braunstein. Trata-se de uma diferença cuja compreensão requer um aprofundamento no sentido do conceito e não pode ser esclarecido sem uma pesquisa rigorosa na obra freudiana. Assim, um ensino de qualidade precisa ser orientado e alimentado pelo estudo e pela pesquisa.

Para exemplificarmos nosso posicionamento, inicialmente encontramos, em leituras selecionadas de Freud (1856-1939), as expressões *Superego* ou *Supereu*, com a possibilidade de tradução para o termo alemão *Über-Ich*; posteriormente, em leituras e pesquisas adicionais, deparamo-nos com dois outros termos técnicos alternativos, *Super-eu*, com hífen, e *Supra-eu*.

Mas porque elegemos o conceito de *Super-eu*? Estamos cientes de que poderia ter sido eleito qualquer outro conceito, entretanto essa escolha serve para exemplificar a superficialidade com que temos de trabalhar os conteúdos propostos na ementa, pois a carga horária dirigida para a disciplina não contempla a dissecação dos tópicos em sua complexidade teórica e reforça os achados sobre o recuo da teoria e a defesa de um ensino, apoiando-se no senso comum, como uma forma de conhecimento privilegiado.

O *Super-eu* (*Über-Ich*¹¹) é um conceito-chave no arcabouço teórico da Psicanálise. Sua amplitude teórica torna-o complexo e de difícil apreensão, visto que essa instância atravessa a obra freudiana sob outras denominações, iniciando sua aparição em 1896, no manuscrito K e H, em que Freud utiliza termos como *autocensura*, *auto-represália*, *castigo*, *vergonha*, ou, mais tarde, *consciência especial* (1907/2010), *agente crítico* (1914/2010), *agente especial* (1917/2010), até chegar a ser denominado como *Super-eu*, em 1923, no texto intitulado *O Eu e o Id*.

Essa variação tem a ver com a evolução da compreensão sobre o assunto que o próprio autor vai alcançando ao longo de suas pesquisas e de outros conceitos inferidos ao longo de suas elaborações teóricas e observações clínicas. Como se pode constatar, mesmo querendo propor apenas a socialização e a apropriação desse conceito, necessitamos ampliar nossas análises e abstrações, para que possamos transmiti-lo e possibilitar sua apropriação.

Cavazotti (2010), em seus comentários quanto à educação dos anos 90, traz para a exemplificação das práticas pedagógicas desse período a transposição didática, que se refere à distância entre o saber erudito e o saber escolar observada por estudiosos da Matemática. Nessa ciência, alguns conceitos introduzidos há vinte anos não têm nada em comum com os conceitos que lhe serviram de sustentação. Eles foram modificados para atender ao papel da escola dos anos 90, ou seja, a um saber distanciado dos conhecimentos científicos.

Vemos então que estudar esse conceito, que perpassa a obra de Freud, transcende uma pedagogia fundada em formação de habilidades e no senso comum. A aprendizagem desse conceito requer que façamos recortes para que consigamos estudá-lo com alguma precisão e esclarecimento. Tal necessidade se justifica também pelo fato de esse conceito estar associado a vários aspectos da teoria psicanalítica, indo da metapsicologia¹² para os textos culturais e clínicos, requerendo o detalhamento em determinado momento para clarear

¹¹ A tradução do termo alemão *Über-Ich* pelo termo técnico *Super-eu*, separado por hífen e com S maiúsculo, é proposta por Paulo César de Souza (2011b), que pretende por em destaque o Eu, como no original. Como há outras traduções para *Über-Ich* como, tais como: *supra-eu*, *supereu* e o tradicional *superego*, alertamos o leitor que este poderá encontrar nesta dissertação citações que seguem algumas dessas opções de tradução.

¹² Termo cunhado por Freud, em 1898, em referência a um campo psíquico que vai além da consciência.

alguns paradoxos. Em tempos de fragmentação de conteúdos e de volatilidade, esses conceitos são transmitidos de forma aligeirada, levando Ambertín a se indagar sobre o que teria acontecido com o conceito freudiano de *Super-eu*, pois seu ensinamento em muitos casos está longe do conceito formulado por Freud.

Sabemos que as pesquisas sobre o *Super-eu* são inúmeras¹³, devido a sua importância para a clínica - como a resistência terapêutica negativa¹⁴ - e para a cultura - como o sentimento de culpa inconsciente-, a partir do que se poderia ensaiar sobre uma explicação acerca da criminalidade juvenil aparentemente imotivada, ligando esse sentimento a algo que lhe dê sentido. Tais fatos demonstram a importância do entendimento desse conceito psicanalítico e a nossa busca pela compreensão do tema proposto.

Começamos por apresentar o ponto de vista de Cardoso (2002), o qual ressalta que o aspecto instintual e o da interdição do *Super-eu* na obra freudiana propiciam muitas contradições e abrem um vasto campo de pesquisa, sendo que a passagem de um polo para outro não é, segundo a autora, nem discutido nem elaborado como problemática.

Ambertín (2006), em seu livro *Imperativos do Supereu: Testemunho clínico*, comenta que os paradoxos das elaborações freudianas sobre o *Super-eu* propiciaram uma versão simplificada e reduzida do conceito e, “finalmente, na transmissão da psicanálise, e no que se constitui a formação dos analistas, apresentam-se verdadeiras dificuldades quando se trata de transmitir a complexa conceituação freudiana e laciana do supereu” (p. 32).

Com essa breve contextualização, dispomos de algumas indicações de que a pesquisa sobre o conceito freudiano de *Super-eu* é fundamental na atualidade, pois há, na bibliografia, controvérsias e imprecisões conceituais, conforme nos indicam os autores mencionados.

Assim, diante da pesquisa quanto às finalidades da docência na Educação Superior, enfatizamos o ensino fundado na transmissão dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento da capacidade de elaborações e abstração, ultrapassando um ensino voltado à preparação para o mercado de trabalho. Na busca desse objetivo, emerge o desejo de revisitar os textos de Freud em uma tentativa de explicitar alguns elementos conceituais necessários sobre a construção do conceito de *Super-eu*.

Longe de esgotar o assunto, estamos cientes de que uma discussão mais detalhada do conceito de *Super-eu* exigiria o estudo de praticamente toda a obra freudiana, desde as primeiras menções, em 1896, à função de autocensura, por exemplo, até resultar na complexa

¹³ Citamos Cardoso (2002), com o livro *Superego*, resultante de sua tese de doutorado, e Ambertín (2006), com os livros *As Vozes do Supereu e o Mal Estar na Civilização* e *Imperativos do Supereu: Testemunho clínico*.

¹⁴ Para Freud (1923/2011a), fenômeno observado nos tratamentos analíticos nos quais o paciente, diante do processo de melhora do tratamento, reage com sofrimento e agravamento dos sintomas.

rede de conceitos e de elaborações que culmina com sua conceituação e nomeação em 1923, no texto *O Eu e o Id*. Em vista dos objetivos desta dissertação, não é essa a nossa tarefa. Para nós, basta delimitar o estudo desse conceito no momento em que ele é proposto e em que são analisados pelo autor os determinantes de sua gênese. Por isso, o texto central a ser utilizado no estudo do *Super-eu* é *O Eu e o Id*, publicado por Freud em 1923¹⁵.

Desse modo, considerando as dificuldades que envolvem o conceito de *Super-eu* e os problemas antes levantados sobre a docência superior de Psicologia, o presente trabalho tem como objetivo: a) analisar as finalidades da docência na Educação Superior, buscando a sua compreensão a partir da discussão da organização da Educação Superior brasileira sob as deliberações da LDB/96, em um contexto de esvaziamento da docência; b) trazer o estudo do conceito de *Super-eu* como exemplo para amparar a discussão sobre a precariedade e o esvaziamento de conteúdo no ensino de Psicologia. Analisaremos o conceito freudiano de *Super-eu* com o intuito de propor um exemplo para destacar a importância de ampliar o debate dos conteúdos em sala de aula, amparado na indissociabilidade entre pesquisa e ensino.

O presente trabalho é constituído por três capítulos. Primeiramente, apresentaremos uma breve exposição sobre a Educação Superior no contexto da LDB/96, abordando suas categorias acadêmicas, organizações acadêmicas e aspectos estatísticos. A apresentação desses itens objetiva caracterizar as finalidades da docência superior no contexto pós-promulgação da LDB/96 e apresentar o sistema da Educação Superior.

No segundo capítulo, expomos algumas questões sobre a Educação Superior e o conhecimento científico, cotejando a formação da docência e as mudanças pós-LDB/96. Procederemos à análise do processo de flexibilização curricular e seu impacto para o ensino universitário. Faremos, também, uma análise dos impactos da reestruturação produtiva nos cursos de bacharelado.

Quanto ao terceiro capítulo, apresentamos uma análise sobre o surgimento do conceito de *Super-eu* na obra freudiana, com o objetivo de amparar a discussão acerca da precariedade do ensino de Psicologia, bem como de reforçar as finalidades da docência. Procuramos, com a análise de algumas partes do texto *O Eu e o Id*, aclarar as amarrações

¹⁵ Vale esclarecer que, embora o texto principal a partir do qual será feita a discussão do conceito de *Super-eu* seja o *Eu e o Id*, de 1923, foram selecionados outros textos de Freud, necessários ao esclarecimento do tema em questão, como *Os Três Ensaios sobre a Sexualidade* (1905), *Totem e Tabu* (1913), *Uma Introdução ao Narcisismo* (1914), *Psicologia de Massas e Análise do Eu* (1921), *A Dissolução do Complexo de Édipo* (1924) e *A Dissecção da Personalidade Psíquica em Novas Conferências Introdutórias à Psicanálise* (1933). Cabe ressaltar que a obra de Freud utilizada foi a de Paulo César de Souza, que a traduziu das obras completas em alemão (*Gesammelte Werke*) e publicadas no Brasil pela editora Companhia das Letras. A edição castelhana, preparada por José Luis Etcheverry e publicada em Buenos Aires, pela Editora Amorrortu, foi utilizada em textos não traduzidos por Paulo César de Souza.

conceituais referentes ao conceito de *Super-eu*, buscando esclarecer o aparecimento dessa instância. Ao discorrer sobre o nascimento do *Super-eu*, retomamos a discussão de alguns conceitos necessários, vinculados à emergência do *Super-eu*, como os conceitos do Complexo de Édipo e o mecanismo de identificação.

1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DAS TRANSFORMAÇÕES

Neste capítulo, nosso objetivo é compreender como a Educação Superior no Brasil passou a ser reorganizada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n°.9.394/96, considerando suas finalidades, categoria acadêmica, organização acadêmica e funções docentes. Para tanto, apresentamos um panorama das transformações ocorridas na Educação Superior Nacional ao longo das décadas posteriores à promulgação da LDB/96, marcadas pelo avanço da ideologia neoliberal que ganhou força dentro e fora do nosso País. Essas transformações proporcionaram uma subordinação do Brasil ao capital internacional, gerando índices de desigualdades sociais jamais vistos, redução de empregos, flexibilidade de contratos de trabalho, privatizações de empresas públicas e acentuada competição.

Concomitantemente aos ajustes fiscais e à desregulamentação das empresas públicas, ocorre um avanço técnico nas áreas da informação e da comunicação, representado pelo emprego dos eletroeletrônicos, a chamada sociedade do conhecimento. Não podemos, portanto, comentar sobre a Educação Superior nacional sem situá-la no processo de reestruturação produtiva que determinou mudanças legislativas que reordenaram as políticas educacionais para a Educação Superior rumo à diferenciação institucional e à expansão de IES privadas, como indica as pesquisas de Saviani (2001), Catani, Oliveira e Dourado (2001), Carvalho (2006), Facci (2004), Mancebo (2007), Sguissardi (2006), Saviani (2010) e Cavazotti (2010).

Desse modo, esta apresentação se baseia em Fávero (2006, p. 18/19), segundo a qual “o ponto de partida não poderá ser o ‘fenômeno universitário’, analisado fora da realidade concreta, mas com parte de uma totalidade” cultural histórica e social, permeada por uma reestruturação econômica, que ascendeu na década de 70, diante da crise do Estado do Bem Estar e do regime fordista, oportunizando novas formas de relações entre o capital e o trabalho e determinando uma reformulação do modelo econômico fordista.

Esse sistema econômico, denominado neoliberal¹⁶, prima pela eficiência, eficácia, livre iniciativa de mercado, competitividade, individualismo, ajustes fiscais, acumulação flexível, redefinindo as relações entre as instituições públicas e o Estado, transformando a

¹⁶ De acordo com Outhwaite e Battomore (1996), o neoliberalismo é considerado uma doutrina da nova direita, que prima por mercados livres, com excessiva tributação, transferindo as decisões para o mercado.

educação em mercadoria valorosa, conclamando-a em sua forma socialmente valorizada, a escolar, a priorizar a formação de habilidades e de competências para adaptar-se ao mercado de trabalho.

Nesse modelo econômico, a formação profissional e a produção de conhecimento passaram a ser fundamentais, tornando-se forças econômicas de produção estratégica com interesse no domínio das tecnologias objetivando o ganho, o poder e a competição.

Nesse contexto de competitividade e de lucros, a formação de profissionais com habilidades para atender a esse mercado tornou-se imprescindível, e a Educação Superior não foi poupada. Na esteira das mudanças impostas por uma agenda neoliberal articulada a um processo maior, regido pelo capital mundial e por organizações internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO disseminaram-se teses que caracterizavam a Educação Superior pública de alto custo e responsável pelo aumento do déficit público.

De acordo com Sguissardi (2006), essas teses, amparadas por uma agenda governamental sintonizada com as políticas neoliberais, direcionaram maiores investimentos na educação básica e tecnológica. As críticas proferidas sobre a Educação Superior pública visam desqualificar as universidades de pesquisa, buscando seu estrangulamento e sucateamento com parcas verbas de forma a empurrar as universidades na busca de diversificação de fontes de financiamento e de vagas no setor privado

A legislação vigente, que paulatinamente regulamenta as diretrizes da Educação Nacional via Decretos e Editais, possibilita às universidades a captação de verbas via parceria com empresas privadas. A Lei a que estamos nos referindo é a da Inovação Tecnológica de nº.10.973, aprovada em 30 de dezembro de 2004. Segundo Sguissardi (2006), corre-se o risco de que essa produção científica das universidades, em parceria com empresas privadas, fique subordinada às necessidades tecnológicas das empresas.

Ainda a respeito das críticas proferidas pela mídia e pelos organismos multilaterais às universidades públicas, as universidades de pesquisa são alvo de intensas críticas nos anos 90 e ainda na atualidade, conforme se pode conferir no texto da Edição do Jornal Nacional (2012) “Universidades baixam nível de ensino e geram candidatos despreparados. Não há como negar: o acesso à educação aumentou. Mas que tipo de educação? Segundo especialistas, estamos caminhando bem na quantidade e muito mal na qualidade”.

Observa-se que as universidades são criticadas e não estão preparando adequadamente os profissionais que adentram no mercado de trabalho. Será que as poucas universidades que estão atendendo às finalidades contidas no artigo 52 da LDB/96 estão

correndo risco? É importante para o momento social, político e econômico, somente universidades de ensino para qualificar melhor e habilitar profissionais com mais competência e aptidões? Urge estarmos atentos a esse recuo da teoria e às investidas de dissolução do conhecimento científico nas universidades, pois a formação de pesquisadores e de docentes será impactada com ações que viabilizem a efetivação desses discursos.

Retornando ao tema da seção, continuamos expondo a base material em que as modificações da Educação Superior nos anos 90 foram efetivadas. O quadro social, econômico e político, promovido pela reestruturação produtiva com a política de ajuste fiscal, ganhou força. Em nome de uma eficiência, de uma racionalização e de uma flexibilização, forjou uma redução de financiamento para a educação pública, levando à redução de salários de funcionários, de contratação de recursos humanos e à privatizações das empresas públicas.

E, na contramão desse processo de gestão de uma política de arrocho fiscal e de redução de gastos, as universidades privadas expandem-se, focadas na formação profissional, comprometendo a produção científica, o ensino e a extensão, flexibilizando o modelo único de universidade aprovado na LDB/96 e alterado posteriormente por regulamentação.

Portanto, para atingirmos os objetivos prescritos para neste capítulo, ele foi organizado em seções. Na seção I, situaremos a Educação Superior no contexto da LDB/96 e faremos uma sucinta apresentação da evolução da Educação Superior Nacional e da implantação da LDB/96. Em seguida, apresentaremos o sistema educacional superior, considerando a categoria acadêmica e a organização acadêmica. Na seção III, descreveremos os aspectos estatísticos da Educação Superior no período eleito para a pesquisa, buscando apresentar os dados para ampliarmos nossa compreensão sobre a docência na Educação Superior e suas finalidades em tempos de pragmatismo, de ecletismo e de reducionismo do conhecimento científico.

1.1 A Educação Superior no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n°9.394/96

A Educação Superior Nacional traz marcas de um passado que contou com a criação de instituições dirigidas pelos Jesuítas, que buscavam atender à elite brasileira e à formação de profissionais para suprir as demandas de mão de obra especializada para o desenvolvimento das atividades nesse período da história brasileira (Brasil Colônia, cujo

período pode ser demarcado em torno de 1530-1815). Nesse sentido, de acordo com Fávero (2006),

basta lembrar que ela [a universidade] foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido às minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento (p. 19).

Nesse formato, a Educação Superior surgiu com o intuito de atender às necessidades postas pela sociedade da época, emergindo como fruto de considerável resistência, seja de Portugal ou dos brasileiros que viviam na colônia e preferiam ir à corte de Portugal para realizar seus estudos na universidade de Coimbra. Essa forma de a elite brasileira obter a formação universitária, de acordo com Fávero (2006), leva a Coroa a negar aos Jesuítas a equivalência do ensino realizado no Brasil, impedindo a implantação de uma universidade na colônia desde o século XVI. A criação de uma universidade no Brasil, instituída por uma Lei, somente ocorrerá em 1915, no governo de Epitácio Pessoa. Esse governo assina o Decreto nº 14.343 e cria a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira universidade instituída por uma lei federal. Vale ressaltar que, em nível estadual, existiam universidades, como a universidade do Paraná e outras, mas com incentivo dos governos estaduais da época, sem apoio do governo federal.

Segundo Cunha, essa caminhada da Educação Superior nacional suscita indagações e lamentos de pesquisadores nacionais sobre a tardia implantação da Universidade no Brasil: “a ausência de uma universidade no Brasil colônia determina o seu aparecimento tardio, um século após a independência, com repercussão que teria chegado até os nossos dias” (Cunha, 2007, p. 16). Essas colocações decorrem da própria evolução que a Educação Superior sofreu em função de ser colonizada pelos portugueses, pois, em outros locais da América, já existiam universidades consolidadas.

Fior e Mercuri (2009) comentam sobre a jovialidade da Educação Superior Nacional e escreve que, “em consideração a outros países latino-americanos, como o Chile e México, o ensino superior brasileiro pode ser considerado jovem, ao se constatar que os primeiros cursos não teológicos surgiram no século XIX” (p. 1). Como exposto no parágrafo anterior, a criação de universidades estaduais e federais ocorreu somente no início do século XX.

Para Sguissardi (2004a), “a lenta maturação das idéias que irão desembocar no modelo de universidade – neoprofissional¹⁷, heterônoma e competitiva – que aos poucos se configurará a partir do ajuste neoliberal da economia” (p. 2), ocorrerá mediante regulamentos, Decretos, Portarias e Leis (LDB-61, Lei da Reforma Universitária), culminando com a elaboração de uma segunda Lei maior de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, a LDB/96 – Lei n° 9.394, de vinte de dezembro de 1996, e outros regulamentos que foram promulgados posteriormente, dando o caráter minimalista a esta Lei (Cunha, 2007).

De acordo com Sguissardi (2006), a LDB/96 deu condições para que a iniciativa privada expandisse em diferentes categorias administrativas, jurídicas e organizações acadêmicas com a promulgação dos Decretos n° 2.207/97, n° 2.306/97 e n° 3.860/01, que regulamentam o artigo 52 que versa sobre a definição das universidades. O modelo único de organização acadêmica proposto na LDB/96 foi flexibilizado com esses Decretos, fortalecendo a expansão do setor privado com o incentivo ao mercado educacional.

O autor acrescenta ainda que, “como na prática não existe nenhuma imposição legal que condicione a aprovação de novas IES e sua organização na forma de universidade, tem-se aqui um elemento importante a garantir a ‘flexibilização’ do suposto modelo único de educação superior” (Sguissardi, 2006, p. 1032), criando instituições (faculdades, universidades e centros universitários) somente de ensino, em sua grande maioria, privados.

Não estamos descaracterizando a formação profissional, mas essa é uma das finalidades da Educação Superior. Estamos indicando que somente um ensino voltado para a formação profissional, para o saber fazer e para a formação de competências fundamentados em uma flexibilização curricular não propicia à educação a viabilização de seus objetivos de transmissão, de apropriação e de produção dos conhecimentos científicos produzidos por gerações.

A emergência desse modelo que Sguissardi (2004b) denomina de universidade neoprofissional, gestada a partir dos anos 90 e focada na produção de conhecimento adaptado para as exigências mercadológicas, atendendo à política neoliberal com aquiescência da legislação nacional vigente, criou espaço para instituições voltadas para a formação profissional com a flexibilização curricular. Essas afirmações podem ser mais bem compreendidas nos apoiando na pesquisa de Cavazotti (2010), para quem

¹⁷ Conceito cunhado por Sguissardi (2004b), no artigo *A Universidade Neoprofissional Heterônoma e Competitiva*, para expressar as novas formas que a universidade assume na atualidade, sob um conjunto de decretos e de portarias.

A vigorosa produção do pensamento educacional brasileiro foi varrida desde o Governo Collor e, mais ainda, no decorrer da gestão de Fernando Henrique Cardoso, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que confere ao nosso sistema educacional as diretrizes impostas pelos acordos com o Fundo Internacional (FMI) e Banco Mundial. A internacionalização da economia corresponde a submissão da educação aos ditames do mercado, garantindo pelos acordos políticos. Consultores internacionais assessoram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais na perspectiva de que o conhecimento científico é simplificado em competências e habilidades de “saber fazer”, em detrimento do compreender que requer maiores níveis de abstração e elaboração (p. 5).

Percebe-se que as pesquisas continuam a acentuar a influência da política neoliberal na educação brasileira em suas diferentes modalidades de ensino e em sintonia com o ideário “formar para explorar mais e melhor” (Catani et al., 2001, p. 70). Esse ideário proposto redireciona a Educação Superior apoiada nas deliberações da Lei de Diretrizes e Bases Nacional, cujos eixos são a flexibilização e a avaliação, objetivando a eficiência e a qualidade do ensino desenvolvido nas universidades ao custo da expansão das IES privadas, da diversificação das fontes de financiamento e da flexibilização curricular. Esses eixos impactam nas IES públicas em sua autonomia e no trabalho docente.

A diversificação, a diferenciação e a flexibilização curricular na Educação Superior Nacional são consubstanciadas com a promulgação da LDB/96. Como então emergiu esta segunda Lei de Diretrizes e Bases no cenário brasileiro? Quais são as finalidades preconizadas para a Educação Superior? Como a Educação Superior se organiza? Passemos a uma apresentação sucinta dessa lei, na busca por oferecer respostas a esses questionamentos.

1.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96

A LDB/96, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e estabeleceu as diretrizes e as bases da Educação

Nacional. A primeira LDB foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 - LDB/61 e vigorou até 28 de Abril de 1968, sendo substituída pela Lei nº 5.540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, promulgada no governo militar, que buscava adequar a Educação Superior ao processo de modernização do País com o incentivo à pesquisa nas universidades. Durante esse governo, as reformas educacionais implementadas pela Lei nº 5.540/68 geraram intensas críticas de universitários, de docentes e de organizações de cunho acadêmico e corporativo, os quais reivindicavam não só qualidade, gratuidade e condições de trabalho para as universidades públicas, mas também o fim da cátedra.

Esses movimentos por mudanças na educação nacional adentraram nos anos 70, 80 e ganharam força com a instalação de um governo civil e com a elaboração da nova Constituição Federal, acompanhando o processo de democratização do País. A modificação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional necessitava, todavia, de mudanças na legislação em vigor.

Dessa forma, em decorrência das mudanças sociais, econômicas e políticas presentes frente aos ajustes fiscais e às crescentes desigualdades, “a comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente em face do tratamento a ser dado à educação na Constituição Federal que iria resultar dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte instalado em fevereiro de 1987” (Saviani, 2001, p. 35). A comunidade educacional organizada elaborou seminários e fóruns para que as propostas elaboradas fossem discutidas amplamente, emergindo desse processo um texto com formato de um anteprojeto para ser apresentado aos parlamentares, gestado sob profícuas e democráticas discussões, cujos autores aspiravam a uma educação nacional de qualidade, pública e gratuita.

Promulgada a Constituição Federal em outubro de 1988, dois meses depois deste marco histórico, o deputado Octávio Eliseo protocolou o projeto de lei da nova LDB nacional, cujo texto foi elaborado por educadores e amplamente discutido em congressos. Segundo Saviani (2001), esse projeto tramitou na Câmara dos Deputados, agregou emendas e sugestões de inúmeras entidades, instituições, especialistas e pessoas físicas, enfim, de todas as pessoas que pudessem contribuir com o projeto em pauta, o qual se transformou no substitutivo Jorge Hage, aprovado na Câmara dos Deputados em 13/05/1993 e encaminhado, em seguida, para discussão no Senado, no qual tramitou durante três anos.

Depois de idas e vindas em comissões, inúmeras emendas e embates, o projeto aprovado na Câmara, como o texto de Cid Sabóia, foi arquivado por inconstitucionalidade. Segundo Saviani (2001), “Darcy Ribeiro apresentou substitutivo próprio que logrou [que] fosse aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça do Senado aprovado em 08 de

fevereiro de 1996” (p. 162). Ainda segundo Saviani (2001), a “forma açodada e intempestiva se traduziu no aparecimento instantâneo do projeto urdido nos bastidores com o auxílio de um pequeno número de técnicos ligados ao governo e à margem de qualquer discussão” (p. 196).

Observa-se que a manobra do Senador Darcy Ribeiro deu novo rumo ao projeto da LDB/96, frustrando educadores, entidades de cunho acadêmico e corporativas, estudantes e população em geral, os quais aspiraram a uma Lei que contemplasse as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que proporcionasse qualidade, gratuidade e democratização para a educação nacional. Esse projeto do Senador Darcy Ribeiro tramitou nas instâncias do Senado, foi aprovado e encaminhado para a Câmara dos Deputados, em 17 de Dezembro de 1996, onde também foi aprovado.

Logrando aprovação nas duas instâncias legislativas, o projeto foi sancionado pelo Presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso, sem vetos, em 12 de dezembro de 1996. Para Saviani (2001),

A ausência de vetos é rara na história da nossa política educacional, recordando-se que isto se deu com a lei 5.692/71 durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici sob cujo autoritarismo a oposição estava inteiramente silenciada, não havendo espaço para ‘pálidos protestos... o MEC foi, por assim dizer, co-autor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E a iniciativa privada ficou inteiramente satisfeita com o desfecho (p. 162).

pois a referida lei correspondeu às expectativas das instituições privadas.

Cunha (2007) denomina a LDB/96 de minimalista, pelo fato de ela apresentar um texto amplo, necessitando de medidas provisórias e de Decretos promulgados, os quais “traduziram (ou coincidiram com) orientações fundadas em teses disseminadas mundialmente por instituições e organismos multilaterais (BM, BID, OMC e Consenso de Washington) e por órgãos e institutos universitários no país (Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP - Nupes, entre outros)” (Sguissardi, 2006, p. 1024), formatando a Educação Superior de acordo com a política neoliberal.

Saviani (2001) também considera a LDB/96 minimalista, além de liberal, e escreve que ela é “compatível com Estado Mínimo, idéia reconhecidamente central na orientação da política dominante” (p. 200). Ainda de acordo com o autor,

O ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-las no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico, uma “LDB minimalista” na expressão de Luiz Antonio Cunha, texto esse assumido pelo Senador Darcy Ribeiro através do Substituto que se logrou converter na nova LDB (Saviani, 2001, p. 109).

Observa-se que a LDB/96, gestada inicialmente em pleno processo de redemocratização do País, transformou-se em um texto modificado, sintonizado com a reestruturação econômica mundial, que incentiva as universidades de ensino. Entretanto, mesmo com essa política voltada para a redução da expansão das IES públicas, e principalmente, as de pesquisa, a resistência dos diversos atores envolvidos no contexto educacional resguardou o direito à gratuidade do ensino universitário garantido no artigo 206, inciso IV da Constituição Federal.

Assim, uma vez realizada a apresentação do histórico da trajetória da elaboração da LDB/96 até sua implantação, adentraremos nessa Lei n. 9.394, especificamente no Título V, denominado *Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino*, Capítulo IV, artigo 43 a 57. Explicitaremos as finalidades propostas para a Educação Superior na LDB/96, buscando um detalhamento e uma melhor compreensão das finalidades propostas para esse nível de ensino. Quais são, então, as finalidades da Educação Superior no Brasil, preconizadas pela LDB/96? De acordo com essa Lei, no artigo 43, inciso I, que faz referência às finalidades da Educação Superior, são elencados sete incisos:

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

- III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (Lei n. 9.394, 1996).

As finalidades da Educação Superior no aparato legal da LDB/96, sob os ventos da política neoliberal, em seus sete incisos, pontuam a formação profissional visando ao desenvolvimento do País, dando continuidade aos objetivos preconizados durante o regime militar. A pesquisa e a divulgação dos resultados para a população, bem como a relação das instituições de Educação Superior com a comunidade, o ensino e a transmissão de saberes produzidos pela humanidade estão também entre as finalidades prescritas na LDB/96. Essas finalidades descritas no parágrafo anterior são importantes e precisamos colocá-las em destaque, pois o saber escolar transmitido na atualidade orienta-se por um senso comum e no cotidiano do aluno. Cavazotti (2010) e Saviani e Duarte (2012) asseveram que a função da escola é transmitir o conhecimento científico, artístico e filosófico.

Ainda a respeito das finalidades prescritas para a Educação Superior no texto da LDB/96, temos a pesquisa figurando entre elas. Essa finalidade, depois de períodos de inflexão e de falta de financiamento, vem crescendo sucessivamente a cada Plano Nacional de Pós-Graduação. Entretanto, a pesquisa¹⁸ também vem sofrendo os impactos de uma política neoliberal. Mancebo, Maués e Chaves (2006) escrevem *que*, “atualmente, uma boa parte dos docentes-pesquisadores dedicam um tempo nada desprezível a preencher relatórios, alimentar estatísticas, concorrer a editais, promover visibilidade para sua pesquisa e seu departamento, com o fito de levantar fundos, para si ou para a própria instituição” (p. 50).

Essa exaustiva rotina, além de evidenciar uma grande preocupação com a captação de verbas, levou a “um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, ...e a quantidade institui-se em meta” (Kuenzer & Moraes, 2005, p. 1348). Dados do INEP (2012) demonstram que a pesquisa tem recebido muitos investimentos nesses dois últimos anos, mas observa-se que eles ainda estão aquém do necessário para implementá-la, ampliá-la e desvinculá-la das verbas das empresas privadas, que as direcionam para uma lógica mercantilista, intensificando o poder e a competitividade no mercado.

Assim, no amplo sistema da Educação Superior nacional, que engloba diferentes categorias acadêmicas e organizações acadêmicas, somente as universidades são obrigadas, de acordo com a LDB/96, a cumprir o artigo 207 da Constituição Brasileira (Lei n. 9.394), a saber: “As universidades gozam de autonomia universitária didático-acadêmica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Embora as universidades devam cumprir o constante no referido artigo, sabemos que os ajustes fiscais deflagrados pela política neoliberal atingiram todas as instituições públicas, diminuindo o quadro docente, as verbas para a pesquisa e a autonomia universitária. E, diante desse contexto, questionamo-nos sobre como ficam, então, as outras 2.188 organizações acadêmicas que compõem o sistema de Educação Superior pública no âmbito da federação, a saber, faculdades, escolas superiores e centros universitários e tecnológicos em relação ao desenvolvimento da pesquisa? Voltam-se somente para o ensino, ou melhor, para a qualificação de profissionais para o mercado de trabalho, sem a obrigação de cumprirem o princípio requerido pela constituição em seu artigo 207?

¹⁸ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Estatísticas - INEP (2012) atualmente a União, Estados e municípios aplicam aproximadamente 5.1% do PIB na Educação, especificamente na Educação Superior 0.9%. De acordo com a Capes (2012) de Janeiro a Maio de 2012 foram investidos 1.225.512.269.87 nos programas da Capes, estes investimentos na pesquisa direcionaram o Brasil a ocupar o 13 lugar em produção científica no ranking mundial.

De acordo com Sguissardi (2004a),

Por uma atilada estratégia de política de educação superior, deuse, mediante os Decretos 2.207/97, 2.306/97 e 3.860/01, a mais concessiva interpretação da *letra* e não do *espírito* do Artigo 207 da Constituição Federal que estabelece a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (p. 10).

De acordo com autor, apenas as universidades devem obedecer ao referido artigo; as outras 2.025 organizações acadêmicas do sistema de Educação Superior Nacional, segundo dados do MEC-INEP (2012) são faculdades de pequeno porte e por isso não têm obrigação de segui-lo; elas correspondem a 85.2% do total das organizações acadêmicas do sistema nacional. As universidades, portanto, são em menor número e ficam com a responsabilidade, também, de formar quadros de pesquisadores, a partir dos Programas de Pós-Graduação, as quais, como exposto anteriormente, necessitam de ampliação para suprir as defasagens de pesquisadores na área.

Em síntese, ao longo da década de 1990 e início do século XXI, com a implementação das políticas educacionais nacionais que estão em sintonia com a agenda do neoliberal, a Educação Superior passou a atender aos interesses do mercado internacional, preparando profissionais para a inserção no mundo do trabalho, diminuindo investimentos na área da Educação e, ao mesmo tempo, promovendo o reducionismo do conhecimento científico a ser veiculada na sua instância própria de difusão, a escola.

De acordo com Mancebo (2007),

as instituições de ensino superior são ‘convidadas’ não só a se adaptar às novas composições trabalhistas, como também ajustar seu produto às exigências mais recentes do capital. Assim, o cotidiano da universidade e a conformação das atividades docentes se vêem duplamente atingidos pela organização produtiva emergente: por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho com as características citadas em parte anterior desse texto e onde sua eficiência e

produtividade são objetivadas em índices; por outro lado, o professor é produtor das mercadorias ‘força de trabalho competente’ e ‘tecnologia e conhecimento científico’, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento sócio – produtivo (p. 78).

Observa-se que as alterações preconizadas pelas reformas educacionais sob a égide da LDB/96, aliadas à política neoliberal, afetaram profundamente a Educação Superior e seus atores, direcionando-a para a privatização com a criação de IES com fins lucrativos e sem fins lucrativos, diminuindo verbas para financiamento do ensino, pesquisa e extensão, provocando a perda da autonomia de gestão financeira e incentivo à heteronomia com as parcerias com empresas privadas. Em suma, nesse contexto de precarização das IES, no qual o conhecimento é assumido como mercadoria, como bem a ser trocado, devem ser compreendidos o ensino, a pesquisa e a extensão na Educação Superior.

Com a apresentação das finalidades instituídas para a Educação Superior na LDB/96, distinguimos os objetivos proclamados dos objetivos reais nessa lei, pois os objetivos reais em curso direcionam a Educação Superior para os ditames do capital, promovendo o reducionismo do conhecimento científico.

Apresentamos, então, como as instituições da Educação Superior Nacional estruturam-se com objetivo de compreender esse sistema na atualidade.

1.2 Categoria Administrativa e Organização Acadêmica na LDB/96

Para apresentar a classificação administrativa e a organização acadêmica da Educação Superior na LDB/96, vamos, primeiramente, expor a classificação das IES quanto à natureza jurídica, com o objetivo de propiciar a compreensão da organização da Educação Superior Nacional e sua complexidade.

Quando da promulgação da LDB/96, seu artigo 45 apresenta a seguinte redação explicitava: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (Lei nº 9.394). Diferentemente das legislações educacionais anteriores, a legislação atual possibilitou a abertura para o mercado educacional e a concorrência no âmbito da educação. Com esse apoio

legislativo, as IES privadas com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias e filantrópicas) expandiram-se por todo o território nacional.

Essa classificação, entretanto, não foi suficiente e o caráter minimalista da LDB/96, bem como a necessidade de sua complementação fizeram que esse artigo sofresse, quatro meses após a promulgação da LDB/96, uma alteração, sendo ampliado com o Decreto n.º 2.306 de 15/04/97, que reconheceu as IES privadas com fins lucrativos e também regulamentou a forma como as IES de iniciativa privada e pública devem proceder para comprovação de suas despesas. A regulamentação da forma como as IES privadas com fins lucrativos procederiam para realizar seus demonstrativos financeiros

sofreu severas críticas das associações de classe que defendem os interesses privados, foi a diferenciação institucional intra-segmento privado. Até 1997, todos os estabelecimentos particulares de ensino usufruíam imunidade tributária sobre a renda, os serviços e patrimônio (Carvalho, 2006, p. 4).

Mesmo com a regulamentação sobre os demonstrativos financeiros e a não aprovação dessas medidas por representantes do setor privado, as IES privadas com fins lucrativos não deixaram de expandir e de propiciar a diversificação institucional no período de austeras restrições de verbas para as IES públicas e de restrições econômicas dos anos 90 sob a luz das políticas neoliberais. Para Sguissardi (2006),

Seja pela drástica redução do financiamento às IFES, seja pelas facilidades de criação de IES privadas, especialmente com finalidade de lucro, explica-se, em grande medida, a pequena expansão do setor público e a grande expansão do setor privado no período (p. 1033).

A expansão das IES privadas nos anos 90 e virada do século ocorre com o apoio legislativo e com a disseminação das teses do Banco Mundial, segundo as quais as universidades devem ser competitivas e um bem privado, ao invés de público. Apesar de intenso incentivo às universidades privadas, graças à mobilização da classe acadêmica e das

entidades corporativas, a gratuidade do ensino foi mantida e as investidas da agenda governamental sobre esse aspecto cessaram.

Para reiterar a afirmação da expansão das IES privadas, vejamos as estatísticas do INEP (2000, 2012). Em 1994, das 851 IES, 659 eram privadas e 192 eram públicas; em 2002, das 1.637, 1.442 eram privadas e 195 eram públicas; em 2010, de 2.378 IES, 2.100 são privadas e 278 são públicas. Observa-se que, na década de 90, houve expansão das IES privadas em menores proporções em relação às IES públicas. No entanto, nos anos 2000, a expansão das IES privadas em relação às públicas ocorreu em uma proporção assustadora, demonstrando uma demanda mercadológica pelo conhecimento e uma ameaça às bandeiras históricas, tais como: a gratuidade, a qualidade e a autonomia universitária.

Retomando as alterações realizadas no artigo 45 da LDB/96 e suas repercussões, as modificações não cessaram e, em nove de julho de 2001, foi promulgado o Decreto nº3860, cujo artigo de nº6 modificou a regulamentação do Decreto anterior de n.2.306/97 referente à comprovação de despesas para as IES privadas com fins lucrativos. Essa nova regulamentação permite que as mantenedoras das IES privadas apenas publiquem seus demonstrativos financeiros atestados por profissionais competentes, sem a obrigação de auditoria independente e de parecer de um conselho fiscal. Essa flexibilização da regulamentação do Decreto nº 2.306/97 apóia a lógica mercantilista da educação, incentivando o funcionamento e a expansão das IES privadas e a oferta de vagas pagas.

E as instituições públicas? Como deveriam proceder em relação a essas alterações realizadas no Decreto? As IES públicas, desde o primeiro Decreto que regulamentava o artigo 45 da LDB/96, o de nº2.306/97, devem apresentar anualmente seus demonstrativos financeiros certificados por auditores independentes e parecer do conselho fiscal e mais outros pontos referentes aos cuidados com os documentos e os equipamentos públicos.

Diante desses dados, indagamos: a quem essa legislação beneficia? A resposta é óbvia quando comparamos as diferenças legislativas para as diferentes categorias jurídicas e a expansão em grandes quantidades. A expansão das IES ocorreu pela via privada, ao contrário das constantes mobilizações dos atores universitários e das entidades de classe e sindicais.

Situando as IES públicas e privadas como descrito no artigo 45 da LDB/96, essas instituições também foram classificadas quanto à categoria administrativa e são elencadas como instituições federais, estaduais, municipais e privadas. A apresentação dessas formas de categoria administrativa é importante para compreendermos como o sistema da Educação Superior está composto na atualidade em relação à manutenção dessas IES e também para observarmos as desigualdades existentes em relação às categorias administrativas e à sua

natureza jurídica, as quais indicam a concepção de ensino e seus encaminhamentos pedagógicos.

O *Resumo Técnico da Educação Superior de 2010* do INEP (2012) apresenta o número de IES por categoria acadêmica. Segundo dados deste Resumo em 2010, do total de 2378 IES, há 278 públicas, das quais 99 são federais, 108 estaduais e 71 municipais; as 2100 restantes são privadas. Os dados deste Resumo não fazem a distinção por organização acadêmica, mas constata-se, novamente, a predominância das IES privadas, corroborando as pesquisas a respeito da sua expansão. Diante do quadro apresentado, observa-se a facilitação da abertura e da expansão das IES privadas com fins lucrativos e sem fim lucrativos.

Para Sguissardi (2006), essas alterações indicam a influência das teses de organismos multilaterais, como o Banco Mundial na política educacional brasileira. As recomendações presentes nos documentos desses órgãos são: maior investimento na educação básica, maior competitividade, defesa da universidade de ensino e a tese da Educação Superior, segundo a qual antes privado do que público.

Vemos então que a expansão quanto à categoria acadêmica privada encontra respaldo em teses que disseminam a Educação Superior como um gasto que pode gerar déficit público, pois, de acordo com o artigo 69 da LDB/96, cabe à União aplicar nunca menos de 18% de sua arrecadação ao desenvolvimento do ensino público, e o Estado e os municípios devem investir 25% de sua arrecadação na educação.

Apresentadas as IES com sua organização jurídica, administrativa, adentramos na sua classificação quanto à forma de organização acadêmica. Quando da promulgação da LDB/96, o artigo 45 regulamentava as categorias públicas e privadas, não constando na redação a classificação quanto às organizações acadêmicas hoje presentes no sistema da Educação Superior. As alterações na redação original do artigo 45 ocorreram posteriormente, com os Decretos nº2.207/97, nº2.306/97 e nº3.860/01. No primeiro Decreto, a classificação regulamentada foi: faculdades integradas, faculdades, centros universitários, institutos superiores, escolas superiores e universidade, cabendo a esta última organização, e somente a esta, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, respeitando o artigo 207 da constituição. No Decreto nº2306/97, expedido cinco meses depois, as organizações acadêmicas foram classificadas como: universidades, centros universitários, faculdades isoladas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.

A classificação das organizações acadêmicas, presente no texto do Decreto n.2306/97, foi alterada com o Decreto nº3860/01, no qual foram incluídos os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, e as faculdades de tecnologia.

Portanto, quanto à classificação referente à organização acadêmica da Educação Superior, após três Decretos presidenciais promulgados para complementar a LDB/96, que ora retiram formas de organização, ora ampliam as organizações acadêmicas, constata-se que, neste último, o ensino profissionalizante é agregado ao sistema de Educação Superior. Para Sguissardi (2006),

alguns dos principais mentores dessa legislação principal e complementar têm defendido, desde a década de 1980, a necessidade de flexibilizar o suposto modelo único imposto pela Lei da Reforma Universitária de 1968, que estabelecia a associação ensino-pesquisa e, em caráter preferencial, a criação de IES no formato de universidades. A suposta predominância desse modelo, que de fato sempre foi minoritário, é que estaria engessando o sistema educacional brasileiro tornando-o muito caro para as possibilidades do Estado nacional (p. 1033).

Logo, o modelo focado na pesquisa estaria criando déficit público, segundo as teses que defendem, incessantemente, a associação entre profissionalização e empregabilidade, encontrada no sistema privado de Educação Superior e nas universidades de ensino com objetivo de qualificar mão de obra para atender à necessidade do mercado de trabalho. Para os mentores das políticas públicas da Educação Superior Nacional, apoiadas em ideários neoliberais, a formação superior focada na preparação de mão de obra para o mercado de trabalho seria menos onerosa e atenderia a uma das finalidades da Educação Superior, preconizada na LDB/96, no artigo 43, inciso II.

Entretanto, o modelo prescrito no artigo constitucional 207 da Constituição Brasileira, que se refere à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, anseio de educadores e de universitários quando da reforma universitária de 68, caberia a poucas universidades e ainda com muito esforço de seus atores, devido ao impacto da desregulamentação das instituições públicas e às restrições orçamentárias. Para Léda e Mancebo (2009) o movimento de resistência dos educadores e da população em geral por uma Educação Superior de qualidade precisa ser constante para conter as investidas de uma educação descolada da crença na ciência e, acima de tudo, igualitária e gratuita.

1.3 Aspectos estatísticos

É fato que, muitas vezes, os números mascaram a realidade e os processos qualitativos, entretanto as estatísticas podem contribuir para fundamentar idéias e nos fazer enxergar além dos dados apresentados nos gráficos. Assim, nesta seção expomos as estatísticas do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa - MEC/INEP apresentadas no *I Encontro Nacional de Censo da Educação Superior - 2010*. Também utilizaremos os dados do *Resumo Técnico da Educação Superior 2010*, com o objetivo de demonstrar o amplo sistema de Educação Superior brasileiro.

Conforme já mencionamos, em 2010, segundo dados do INEP (2012) o sistema de Educação Superior englobava 2.378 instituições de natureza jurídica pública e privada, das quais 278 eram públicas e 2.100, privadas, abrangendo um total de 6.379.299 matrículas de graduação. As 278 instituições públicas são distribuídas em 99 federais, 108 estaduais e 71 municipais. Constatamos o aumento indicado na literatura das instituições privadas em relação às públicas, corroborando as estatísticas que apontavam a sua ascensão no País.

De acordo com Sguissardi (2006), temos a maior taxa de instituições privadas da América latina e estamos “entre os cinco de maior índice de privatização no mundo, se considerados o número de IES e o percentual de matrícula” (p. 1028). Triste ranking para a nossa Educação Superior pública, que busca incessantemente, com a resistência de seus atores e da população, ofertar ensino, pesquisa, e extensão de qualidade, bem como gratuidade, acessibilidade e permanência dos estudantes na Educação Superior.

Outro dado importante é o total de concluintes nas duas formas de natureza jurídica, fato que tem expandido o ensino privado no sistema de Educação Superior brasileiro e, concomitantemente, reduzido as IES públicas. Nas instituições públicas, de acordo com dados do INEP (2012) formaram-se 190.597 estudantes no ano de 2010 e, nas instituições privadas, 783.242, dados que comprovam a acentuada superioridade entre formandos nas duas formas de organização jurídica.

Uma contribuição para esse elevado número de formandos entre as instituições privadas está relacionada aos programas de financiamento da educação, que, com o dinheiro público, financiaram vagas em IES com o *Programa Universidade Para Todos - PROUNI*¹⁹ e

¹⁹ De acordo com o MEC, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/ 2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Esse programa atende aos objetivos do PDE referentes à acessibilidade para a Educação Superior.

de Financiamento Institucional da Educação Superior - FIES²⁰, programas governamentais que custeiam o estudo em instituições privadas.

Esses dados apontam que o sistema público de Educação Superior está abaixo em relação ao número de instituições, bem como ao de concluintes em relação às instituições privadas. Facci (2004), comentando uma reportagem à *Revista Exame*, de abril de 2002, destaca as oportunidades de negócios que a educação pode gerar. A educação virou um grande negócio! Concordamos com a autora, e destacamos que esse caráter da educação como *negócio* não se constituiu recentemente. Contudo, nas décadas mais recentes é que o crescimento vertiginoso revela que se trata de um negócio rentável para as instituições privadas, que englobam o maior número de matrículas e um número maior de instituições, apoiadas na legislação que facilitou a diversificação das IES direcionando a educação às regras do capital.

De acordo com o *Resumo Técnico da Educação Superior* (INEP, 2012), a taxa de concluintes correspondente ao ano de 2010 foi a mais expressiva desde 2001, fato que ocorreu em função “da ampliação de acesso às instituições públicas nos anos mais recentes, é de se esperar uma correspondente elevação do percentual de concluintes dessas instituições nos próximos anos” (INEP, 2012).

Apresentaremos agora os números referentes aos cursos nas instituições de Educação Superior do Brasil, a fim de irmos compreendendo a rede desse sistema. As instituições públicas e as privadas apresentaram, no ano de 2010, 29.507 cursos, dos quais 3.286 nas estaduais, 5.326 nas federais, 633 nas municipais e 20.262 nas privadas. Novamente constatamos que as instituições privadas estão com os resultados superiores às públicas, o que não deve ser comemorado, pois indica um recrudescimento da Educação Superior pública em decorrência do retraimento dos investimentos estatais, levando alunos, docentes e funcionários a pagarem muito alto por essa conta: a qualidade de ensino.

Quanto à evolução do número de matrículas na Educação Superior, houve um considerável aumento entre os anos de 2001 e 2010 nas instituições públicas: em 2001, totalizava 1.000.000 de matrículas e, em 2010, 2.000.000; nas instituições privadas, em 2001, totalizava 2.000.000 e, em 2010, 5.000.000. Novamente, percebe-se a diferença de escores entre as instituições públicas e privadas, gerada com o crescente número de cursos ofertados pelas IES privadas e com a ocupação de vagas ociosas, nas IES privadas, por alunos participantes do PROUNI por meio do FIES, o que gerou uma ideia de democratização do

²⁰ O fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação, destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação em IES privadas.

ensino. Entretanto, apesar do apoio maciço da sociedade civil, o PROUNI tem recebido muitas críticas por permitir o acesso, mas não a permanência do aluno nas IES privadas.

Apresentaremos as estatísticas para a região Sul, na qual está inserido o estado do Paraná. O número de matrículas nas universidades nessa região, de acordo com os dados do *Resumo Técnico* de 2010, realizado pelo MEC/INEP, foi de 893.130, números que inserem essa região na terceira posição em relação ao total das matrículas no ano de 2010 no sistema de Educação Superior. Esses dados não computam as diferenças entre as instituições públicas e privadas. Constatamos que a região Sul está em uma situação razoável, entretanto se observa que, em relação aos dados gerais do País, o sistema de Educação Superior público necessita ser ampliado. Diante desse aumento de matrículas, cabe indagar: como está a docência? E o ensino é focado nas finalidades das universidades? As respostas a essas questões não fazem parte do nosso estudo, mas podem abrir caminhos para que outras busquem respostas a essas perguntas.

Assim, a Educação Superior nacional a partir da LDB/96, sintonizada com as políticas neoliberais, tornou-se um sistema complexo com diversificação das organizações acadêmicas; as instituições privadas são em maior número e têm maior alcance em termos de alunos, de cursos e de instituições. As IES públicas tornaram-se enxutas e eficientes, com redução dos financiamentos estatais e incentivo à captação de verbas de empresas privadas. Quanto às finalidades preconizadas na LDB/96 para a Educação Superior, constata-se que a diplomação profissional para atender à demanda do mercado é uma das finalidades atendidas com o incentivo das universidades de ensino, que estão crescendo no sistema universitário por recomendações do Banco Mundial e com apoio das políticas educacionais.

Em relação à pesquisa e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, preconizadas na Constituição Federal e desejadas por uma classe de trabalhadores sobrepujados ante o acirramento econômico e ostensiva redução de verbas para a Educação Superior, ficam em segundo plano nas políticas educacionais ou, quando são levadas a cabo, na maioria das vezes, ficam à mercê do produtivismo e do recuo da teoria, ante a descrença na ciência.

Na legislação está claramente estabelecido que o objetivo da associação entre ensino, pesquisa e extensão deve ser alcançado pela universidade. Entretanto, no complexo sistema da Educação Superior, em que há outras formas de organizações acadêmicas que ficam isentas da produção da pesquisa e da extensão, pois a Lei só institui essa obrigação para as universidades públicas, como fica o cumprimento dessa finalidade? Cabe a elas somente o ensino? A resposta para essas questões fica em aberto, mas nossa pesquisa aponta que as

finalidades estão claras na Lei: produção científica, formação profissional, divulgação dos conhecimentos produzidos nas instituições. Mas como produzir ciência quando o Estado adere às propostas de privatização das instituições públicas e de redução do quadro de pessoal? Como atingir amplamente essas finalidades com apenas 99 universidades públicas em toda a federação? Como atingir essas finalidades quando os dados estatísticos demonstram que hoje o sistema ampliou-se, abrindo espaço para a iniciativa privada e para a formação de mão de obra para o mercado com os centros tecnológicos? As respostas ficam em aberto para que esses questionamentos possam incentivar o desvelamento dos discursos de democratização do ensino, de autonomia universitária e de expansão da Educação Superior presentes nos documentos oficiais.

Vemos, então, que, dentre todas as finalidades, somente uma norteia as instituições que fazem parte do sistema de Educação Superior nacional: a prioridade para a formação profissional com competências e habilidades para atender ao mercado de trabalho. A Educação Superior pública, gratuita e de qualidade, cuja transmissão, apropriação e produção científica podem levar à compreensão das desigualdades sociais e econômicas existentes no Brasil e no mundo, permanece nas duras lutas e nas mobilizações de atores e de entidades de classes, bem como da população.

Percebe-se que as universidades que apresentam ensino, extensão e pesquisa lutam para atingir esses objetivos com enfrentamento das adversidades impostas por uma agenda governamental que prioriza a formação profissional para o mercado competitivo, ávido por profissionais com competências para as transformações da chamada sociedade do conhecimento. Nessa ciranda de desregulamentação de empresas, a educação é eleita uma atividade estratégica para a formação e a transmissão do ideário de formação profissional e de empregabilidade, precisando ser adequada para a efetivação desses objetivos com a flexibilização curricular.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO: CONSIDERAÇÕES SOB A ÉGIDE DA LDB/96

Para comentar sobre educação e conhecimento científico sob a égide da LDB/96, temos de, primeiramente, esclarecer qual concepção de educação está nos apoiando quando nos referimos a essa atividade. A concepção de educação em que nos apoiamos é a de Dermeval Saviani (2010, 2012), para quem a educação é uma atividade histórica, determinada pelas contradições que marcam o desenvolvimento da sociedade. Segundo esse autor, a educação em sua forma escolar é o espaço de transmissão e de apropriação do conhecimento produzido socialmente pela humanidade; cabe à escola a sistematização da transmissão dos conteúdos culturais e o acesso dos conteúdos científicos para a população (Saviani, 2012).

Cavazotti (2010) também reconhece a importância da escola na transmissão dos conhecimentos científicos: “É preciso levar em conta que a ciência pode explicitar os fundamentos teórico-práticos que produzem desigualdade social, e a escola, por sua vez, como lugar de produção/transmissão de conhecimento tem papel relevante na difusão desses conhecimentos” (p. 78).

Saviani (2010, p. vii) comenta a relação entre educação e conhecimento científico: “claro que a educação, especialmente na sua forma atualmente dominante, que é a escolar, se relaciona com a ciência de diversas maneiras. Assim é que a ciência é objeto da educação e, nessa condição, ela integra os currículos escolares”. E acrescenta que educação e conhecimento científico se relacionam para formar um quadro de pesquisadores: às universidades cabe o acesso ao conhecimento científico produzido socialmente pela humanidade e à ciência cabe a referência teórica e metodológica para a educação.

No entanto, a transmissão e a apropriação do conhecimento científico no âmbito da escola, especificamente nas IES, após um período de acentuada expansão da produção científica nos anos do governo militar, passam a sofrer, nos anos 90, com a reestruturação produtiva e a emergência da sociedade informatizada por um processo de mercantilização. Torna-se, então, mercadoria de alto valor, atrelada aos ditames do capital, direcionando suas diretrizes curriculares para a formação de profissionais aptos para o mercado, enfatizando o aprendizado de habilidades e de competências.

Moraes (2004), Cavazotti (2010) e Saviani (2010) comentam outro aspecto: nesse período prevalece, no âmbito educacional, um pragmatismo e uma descrença na ciência. Nos

anos 90, a crença na razão iluminista passou a ser alvo de desconfiança, a objetividade e a razão que caracterizaram a modernidade foram sufocadas em prol de um ecletismo e de um conhecimento científico fundados no senso comum. De acordo com Moraes (2004), ocorreu um verdadeiro recuo da teoria nas ciências sociais e na educação, quando o senso comum e o conhecimento do cotidiano do aluno prevaleceram em detrimento do conhecimento científico condensado em suas leis científicas.

Nesse contexto da ascensão da sociedade da informação, de recuo da teoria, do ecletismo em lugar de rigor científico e pluralidade de pontos de vista, propomo-nos investigar a problemática da transmissão do conhecimento científico na Educação Superior após a promulgação da LDB/96. Vale ressaltar que, para Cavazotti (2010), o processo didático proposto, o ensino-aprendizagem, a relação docente e discente, presentes na forma dominante da educação, que é a escolar, estão em sintonia com as condições socialmente oferecidas onde elas se processam: na sociedade do conhecimento. Trata-se de uma sociedade marcada por uma intensa competição tecnológica marcada pelo desenvolvimento da microeletrônica, da informática e da comunicação, propiciando, aos que enaltecem esse período, uma verdadeira revolução científica. Entretanto, nessa revolução tecnológica, nessa competição por nichos de mercado e especulação financeira, a educação não escapou às reestruturações produtivas.

A partir desses elementos constitutivos no processo de ensino-aprendizagem, elegendos a docência na Educação Superior sob a égide da LDB/96, para ampliarmos a compreensão a respeito da relação entre Educação Superior e conhecimento científico, objetivando responder a questionamentos advindos de nossa prática docente na Educação Superior: como trabalhar os conteúdos programáticos extrapolando a formação aligeirada que requer conteúdos voltados apenas para a aquisição das competências propostas para cada curso em seus currículos? Como resgatar a valorização do professor diante de currículos que esvaziam sua prática? Que currículo propor para a valorização da docência na Educação Superior?

O nosso objetivo neste capítulo é, portanto, ampliar a compreensão das finalidades da docência em tempos de pragmatismo e de descrença no conhecimento científico. Desse modo, na primeira seção, contextualizaremos a docência na LDB/96, resgatando os objetivos prescritos na legislação para essa atividade pedagógica.

2.1 A Docência na Educação Superior: da cátedra à pesquisa ou da superação da vocação pela formação do pesquisador

A mudança política regida pelo golpe militar de 1964 impulsionou alterações na legislação educacional universitária, ajustando-a as bases socioeconômicas vigentes com o discurso de modernização da Educação Superior, buscando eficiência e flexibilidade administrativa, adequando o ensino universitário aos novos tempos, visando à formação de recursos humanos qualificados e de alto nível para o País.

Entretanto, para Saviani (2001), “o governo militar não considerou necessário editar, por completo, uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional” (p. 21). Sancionou a Lei 5.048/68, conhecida como Lei de Reforma Universitária, elaborada por um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, composto por membros indicados pelo governo. Os estudantes universitários foram convocados para fazer parte desse grupo de trabalho, mas se recusaram, atendendo a assembléias estudantis, pois o movimento estudantil, segundo Saviani (2001), representava a resistência ao governo militar e uma das suas reivindicações era a reforma universitária.

No prazo de trinta dias, o projeto da Reforma Universitária da Educação Superior estava elaborado e seu texto apresentava indicações de acordo com organismos internacionais. Em relação a isso, Saviani (2001) comenta que,

ao iniciar seus trabalhos, o Grupo de Trabalho da Universitária já dispunha de um acordo de subsídios que vinha desde os estudos produzidos no âmbito dos Acordos MEC-USAID entre os quais se destacavam os Relatórios Atcon, Meira Matos e da Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior, assim como os estudos patrocinados pelo IPES (p. 23).

Observa-se que a modernização proposta pelo governo militar estava vinculada ao mercado internacional, e a pressa na promulgação dessa lei indicava a urgência desses ajustes para a Educação Superior. A urgência em aprovar o projeto era tão grande que, no prazo de um ano, a Lei da Reforma Universitária foi aprovada atendendo às reivindicações dos universitários, docentes, empresários e organismos internacionais. De acordo com o autor,

O projeto da reforma universitária procurou responder a duas exigências contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (Saviani, 2001, p. 24).

As reivindicações propostas pela classe universitária foram atendidas e na Lei 5.540/68 da Reforma Universitária, artigo 33, inciso 3, “fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País”. A cátedra vigorava desde 11 de abril de 1931, instituída com o Decreto nº 19.851. Essa reivindicação atendida na lei da Reforma Universitária não foi interessante somente para os atores universitários que pretendiam essa mudança, mas também para o governo, que objetivava dinamizar as pesquisas e a qualificação de recursos humanos via Educação Superior.

Mas de que forma ocorreu essa dinamização da pesquisa no regime militar? Com a extinção da cátedra, pois, na LDB/61 (Lei n. 4.024), a pesquisa e a docência estavam a cargo do docente catedrático e o fim dessa deliberação propiciou aos outros docentes do magistério superior a possibilidade de ministrar aulas e de pesquisar, expandindo, de certa forma, o número de docentes sem fazer contratações. Como exposto na citação acima, a Reforma Universitária atendeu a gregos e a troianos; essa estratégia estava em sintonia com os ajustes pretendidos pela Reforma Universitária.

Esse quadro de mudanças impostas pela Reforma Universitária desencadeou um tecnicismo na educação nacional e uma preocupação com a racionalização, a eficiência e a produtividade, causando uma centralização das decisões educacionais, que ficou a cargo do grupo de militares. Para os universitários e docentes, a autonomia universitária reivindicada durante o projeto da Reforma Universitária era uma das bandeiras do movimento, pois estudar ou ensinar em um regime de excessivo controle, centralização e autoritarismo gerava condições inadequadas para um processo educacional com liberdade de expressão.

Essa situação se prolongou ao longo dos anos 70 e meados dos anos 80, quando as mudanças econômicas mundiais apontavam o fim do modelo fordista e o recrudescimento da economia mundial, com ajustes fiscais e diminuição da ação do Estado nas empresas estatais, criando um quadro de sucateamento da educação nacional. As tensões geradas por esse modelo educacional e o processo de democratização do País levaram à mobilização de entidades de classe e acadêmicas, que reivindicavam autonomia universitária, qualidade de ensino, gratuidade e maiores verbas para a educação nacional, direcionando para mudanças na legislação educacional.

A título de esclarecimento, mesmo nesse contexto de tecnicismo e de racionalização da Educação, o pensamento educacional expandiu-se com a produção científica nacional e os programas de Pós-Graduação. Para Cavazotti (2010), “a partir de 1970 começaram a implantar os programas de pós-graduação, em cujo contexto a educação experimentou vigoroso desenvolvimento, aproximando-se das áreas afins das ciências humanas” (p. viii). Kuenzer e Moraes (2005) também comentam sobre a expansão da pós-graduação no regime militar, vinculada à preocupação com a modernização do País e à qualificação da mão de obra para responder aos objetivos e aos projetos tecnológicos pretendidos por esse governo em nome de um grande Estado nacional.

Entretanto, entram os anos oitenta, marcados pela intensa recessão econômica, por uma profunda mudança na conjuntura mundial e por uma reestruturação econômica. Observa-se a vitória do capitalismo sob novas vestes do neoliberalismo, criando novos setores de produção, mercados e acumulação flexível, repercutindo “diretamente no processo educacional, na produção e apropriação social do conhecimento” (Cavazotti, 2010, p. 3).

Iniciam-se os anos noventa, marcados por mudanças legislativas, pela explosão tecnológica na área da informática e da comunicação, pelo excesso de competição, de eficiência, de fragmentação, emergindo a descrença na razão. Para Moraes (2001), “talvez a causa mais imediata desta marcha-ré intelectual e teórica esteja na efetivação das próprias políticas educacionais, em nível nacional e internacional” (p. 4), fundadas em orientações para o mercado de trabalho com o acirramento das políticas neoliberais, direcionando a educação para as leis do mercado insaciável de inovações tecnológicas.

Para Cavazotti (2010), a descrença na racionalidade científica, que marca a educação na pós-modernidade, leva a um conhecimento que se reveste de “características do cotidiano, da realidade próxima ao aluno, diversamente da ciência, na qual a dimensão da vida comum e concreta está condensada em leis científicas universais, por conseguinte, estéreis em relação aos interesses dos aprendizes” (p. 76). Portanto, a educação dos anos 90, alinhada às políticas

internacionais, caracteriza-se por oposição à objetividade e à ciência, apoiando-se no cotidiano e no senso comum e em um pragmatismo.

Nesse contexto de mudanças socioeconômicas e políticas, a educação e seus atores são eleitos para atender a essas mudanças, e o docente, como um desses atores, não escapou a esses ajustes na reordenação da política educacional.

Diante desse quadro, perguntamo-nos: se as pesquisas de Kuenzer e Moraes (2005), Moraes (2001, 2004) e Cavazotti (2010) indicam o recuo da teoria, o ecletismo teórico e a fragmentação do conhecimento, como fica a função docente? Como ensinar e o que ensinar? Que currículo deverá ter na escola para enfrentar esses tempos de descrenças na razão? Como formar pesquisadores, ou mesmo professores, para o enfrentamento e a resistência nesses novos tempos? Vamos, então, apresentar como a docência para a Educação Superior ficou na legislação atual.

De acordo com a LDB/96, em seu artigo 66, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Lei n. 9.394). Essa formação, realizada após a diplomação em determinada área e posteriormente continuada em cursos de pós-graduação, indica que o exercício da docência superior necessita de especificidades que devem ser acrescentadas durante essa formação. Segundo Medeiros (2007),

a docência no ensino superior é recheada de particularidades, as quais devem ser consideradas e debatidas amplamente. Pois, ser docente em uma universidade é uma atividade profissional diferente de ser professor numa escola de séries iniciais, por exemplo, onde, geralmente, o professor foi preparado para isso (p. 77).

Quais seriam essas particularidades que levam essa formação a ser realizada em cursos de pós-graduação? Quais habilidades os docentes necessitam adquirir para atuarem na Educação Superior? Essas perguntas podem ser esclarecidas quando nos reportamos às finalidades da Educação Superior, preconizadas pela LDB/96, no capítulo IV, artigo 43, inciso I: a ênfase na pesquisa, no ensino e na extensão. Essas finalidades devem ser assimiladas pelos docentes em sua prática formativa e, acima de tudo, ser transmitidas em suas atividades no interior do espaço educacional. Essa formação *in locus* também possibilita

a valorização desse trabalhador, que, na atualidade, é tão denegrado e desprestigiado no contexto social e acusado de todas as mazelas no âmbito educacional.

Medeiros (2007) comenta a respeito desse aspecto e acentua que “inegavelmente, ao longo dos anos, o professor vem perdendo seu status em virtude de uma deflagrada desvalorização profissional, contribuindo para o aprofundamento da proletarização docente” (p. 73). É preciso divulgar essa formação que o docente da Educação Superior realiza em cursos de pós-graduação para além dos muros das instituições de Educação Superior, a fim de romper com a concepção de que ser professor é dom, vocação.

Para Facci (2004) é imprescindível compreender a profissão docente numa tentativa de superar os mitos colocados sobre ela como: docente com características maternas, educadora nata. A autora acrescenta, ainda, algumas características esperadas socialmente para esses profissionais: “passivo, cordato, amoroso” (Facci, 2004, p. 26). É preciso resgatar a essência da formação para a docência, a fim de dirimir esses mitos impostos socialmente aos docentes e que descredenciam sua formação. No âmbito de pesquisa, é preciso, portanto, incentivar o exercício profissional em práticas distanciadas do ensino de competências e de habilidades.

É importante também reivindicar a extinção de práticas que delegam aos profissionais de várias graduações o ato da docência na Educação Superior sem ter passado pela formação em seu *locus* próprio, a pós-graduação. Para Kuenzer e Moraes (2005), “a pós-graduação brasileira foi implantada com o objetivo de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica” (p. 1342).

Entretanto, em tempos de redução da expansão das IES públicas, de precarização do trabalho docente, de produtivismo nas produções científicas, de aumento das IES privadas, a implementação do Programa Nacional de Pós-Graduação é uma alternativa viável para a ampliação das discussões teóricas sobre o recuo da teoria e da descrença no conhecimento científico.

Os autores comentam, ainda, que se “reconhece o caráter positivo da indução que postulou a centralidade da pesquisa na pós-graduação e o seu caráter de cientificidade” (Kuenzer & Moraes, 2005, p.1347). Essa centralidade é importante, mas, em tempos em que a educação se associa à empregabilidade sob os ditames da acumulação privada e da formação para a adaptação ao mercado, é necessária atenção e resistência às mudanças empreendidas pelas políticas educacionais.

As discussões acerca da importância da formação do docente e onde ela se constitui são importantes para demarcar o significado do ensino realizado na Educação Superior, pois é necessário contar com profissionais que se formam *in locus* de pesquisa, a pós-graduação, visando buscar a pesquisa qualificada e uma formação voltada para a transmissão, a apropriação e a produção de conhecimento no âmbito escolar.

Ser docente na Educação Superior, portanto, requer mais do que a transmissão de conteúdos relacionados à área de conhecimento. Não basta ter o diploma em determinada graduação para entrar em uma sala de aula; é preciso formação que forneça elementos para garantir as finalidades da Educação Superior, descritas na LDB/96, que não são cumpridas em função de a educação estar voltada para atender às demandas do mercado insaciável e perverso.

Facci (2004) comenta que

o professor deve apropriar-se do conhecimento que ultrapassa o senso comum, dos conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens, para que seja possibilitado aos alunos não só terem acesso a ele como se situarem e se compreenderem dentro do processo social contemporâneo. Objetiva-se romper com uma pedagogia calcada em bases que fornecem uma formação aligeirada e destituída do ensino do conhecimento científico (p. 69).

Retomando a exposição a respeito da formação para a docência na Educação Superior e suas especificidades, vale notar que os cursos *stricto sensu* inserem em seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior ou os Estágios de docência realizados nas graduações das instituições. Esses estágios atendem a uma normatização da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) de 2002, que deliberou a obrigatoriedade do estágio de docência como parte das atividades dos bolsistas, tanto de Mestrado quanto de Doutorado. No nosso entendimento, tais estágios contribuem para a formação dos docentes e atendem à finalidade da universidade, que consiste na associação entre ensino, pesquisa e extensão, ou seja, prioridade na ciência, mas também na formação profissional.

Há, também, outro espaço para que essa formação ocorra: a pós-graduação *lato sensu* - Curso de Especialização, que atende à Resolução nº1, de 08/06/2007 do Conselho Nacional

de Educação - CNE e Câmara de Educação Superior - CES, que delibera sobre o funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização. São cursos ofertados por instituições de Educação Superior, credenciadas e reconhecidas, e não necessitam de reconhecimento; podem ser realizados a distância, desde que atendam às deliberações contidas na resolução referente aos estágios e à defesa da monografia presencial. A sua carga horária mínima deliberada é de 360 horas e o seu quadro docente deverá apresentar 50% de titulados com graus de mestre ou de doutor, obtidos em programas de pós-graduação reconhecidos pelo MEC. Esses cursos também inserem em seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, para atenderem à formação de docentes para a Educação Superior.

Medeiros (2007) apresenta uma questão pertinente que condiz com a realidade dos docentes da Educação Superior nacional para obter essa formação: “mas enquanto o mestrado e/ou doutorado desses profissionais não chegam o que as Instituições de Ensino Superior (IES) estão fazendo pela formação de seus professores ou o que os professores fazem em prol de sua própria formação?” (p. 78). A pesquisadora observa que, em relação à profissionalização do docente da Educação Superior, há poucas vagas para a formação de docentes nesse espaço.

Conforme mencionamos anteriormente, os dados estatísticos demonstram que 20% dos docentes da Educação Superior nacional têm como titulação máxima a graduação ou a especialização, o mesmo ocorrendo na Educação Superior do Paraná, cujas estatísticas demonstram que 148 docentes apresentam a titulação máxima de graduação e 586, de especialistas de acordo com CES/SETI/IEES (2009).

Isso significa que a formação do docente do Ensino Superior requer atenção, tanto no que se refere à formação continuada dos docentes - propondo políticas que atendam à formação -, quanto no que se refere à atenção dos órgãos oficiais no que concerne à qualidade dessas formações. Enfatizamos esse aspecto porque a formação da docência nesse nível de ensino necessita de atenção em face das questões da precarização da Educação Superior, impactando na atuação docente e, conseqüentemente, no ensino. Segundo Cunha e Zanchot (2010),

Os professores universitários enquanto profissionais, sejam iniciantes ou mais experientes, teriam de possuir conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de suas tarefas e de seus

compromissos. A docência será uma atividade profissional na medida em que realizarmos uma formação profissional permanente, específica, acreditada e reconhecida (p. 194).

Dessa forma, para melhor entender e enfrentar os desafios e os dilemas desses novos tempos, em que o conhecimento científico se torna obsoleto e os saberes são multiplicados e fragmentados, é preciso aclarar a docência na Educação Superior e inseri-la no bojo das transformações ocorridas no curso da educação brasileira, enfocando sua evolução a partir de decretos e de legislações e as modificações econômicas que a perpassam e tornam o ato de ensinar amplo e complexo.

Focar esses aspectos socioeconômicos pode contribuir para dirimir a culpa ou a responsabilidade imposta aos docentes quando os cursos são avaliados negativamente nos exames nacionais, ou a falta de qualificação e de motivação dos atores envolvidos nesse processo, ou seja, professores, alunos e instituições.

A Educação Superior, portanto, não pode ser compreendida sem considerá-la em uma totalidade que contemple aspectos históricos, sociais, culturais e políticos e em suas contradições. Vimos que a organização da Educação Superior está em sintonia com os ideários neoliberais, cujos eixos norteadores são a flexibilização dos processos, a desregulamentação das empresas públicas (privatizações), os contratos profissionais temporários, a ausência de concursos públicos, a falta de equipamentos etc.

Curiosamente, apesar da precariedade na rotina dos professores, as agências oficiais não deixam de apontar o crescimento da Educação Superior brasileira, que, conforme mencionamos, expandiu-se em números assustadores, mas, na contramão esperada, com a abertura de novas vagas em instituições privadas, criando uma ilusão de igualdade de democratização à Educação Superior.

De acordo com Carvalho, essa política implementa o acesso à Educação Superior, mas não a permanência do aluno²¹. Por isso, não podemos nos ater somente aos gráficos e aos dados oficiais; torna-se necessário olhar acima deles e nos perguntar: como está o dia a dia do professor em sua sala de aula? Quais conteúdos são ministrados e quais são alcançados? Como ministrar aulas em salas numerosas com precárias condições de recursos audiovisuais, materiais e humanos? Como coordenar as políticas da Educação Superior e os mecanismos de

²¹ Desde 2006, concede bolsa permanência de R\$300,00 para as despesas dos alunos que estudam em tempo integral. Para Carvalho, *a iniciativa é importante mais insuficiente, não apenas em termos monetários, mas por seu grau de abrangência, uma vez que atinge 4.500 alunos, cerca de 2% do total de bolsistas de 203.516 nos anos de 2005 e 2006* (Carvalho, 2006, p.5).

controle interno e externo, vinculados principalmente às políticas de financiamento? Todas essas questões direcionam os docentes participantes desse sistema complexo a precárias condições de trabalho. Conforme Bazzo (2006),

essa excessiva intensificação do trabalho relaciona-se intimamente aos critérios quantitativo-produtivistas que passaram a reger as relações entre docentes e estudantes, servidores e dirigentes, fruto das políticas de avaliação externa/heteronômica e da adoção de métodos empresariais de gestão e controle das atividades cotidianas na universidade. Eficiência e racionalidade traduzem-se em aumento de trabalho e restrição de verbas e contratações. Aumentando-se o controle sobre o trabalho dos professores, logo será percebida a redução da autonomia (p. 177).

Com base em nossos estudos, constatamos que a docência na Educação Superior é uma atividade social, historicamente determinada, resultando de múltiplas relações sociais e econômicas que a atravessam e a impactam, direcionando-a para situações de mercantilização e de desqualificação de suas atividades. Os reflexos da política de flexibilização de contratos trabalhistas marcam igualmente a atividade docente na área pública, tornando a rotina de trabalho exaustiva e desgastante, impossibilitando a reflexão das atividades desenvolvidas, gerando um produtivismo segundo o qual a qualidade passa a ser quantificada e combinada com o individualismo e a competição. Para Isaia (2006),

quando se busca entender a docência superior e o papel dos docentes, é necessário, como afirma Zabalza (2004), levar em consideração as transformações pelas quais o cenário universitário está passando, em razão das mudanças do mundo contemporâneo. Entre as mais significativas, notam-se: de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número possível de pessoas; de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo

beneficiário é o conjunto da sociedade; e, ainda, transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas; faz parte das dinâmicas sociais e está sujeita aos mesmos processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico ou cultural que afetam todas as instituições sociais (p. 64).

Portanto, nesse complexo universo da Educação Superior nacional, perpassados por uma política mercantilista, a relevância social, pedagógica, cultural e histórica da docência é colocada em segundo plano e em constante desvalorização. Além disso, as reais condições administrativas, financeiras e pedagógicas de cada instituição de Educação Superior impactam diretamente no todo das instituições e, conseqüentemente, nas atividades docentes que se tornam precárias, voltadas para a desqualificação do conhecimento científico e a desconfiança na razão. Assinalamos que o ato de ensinar é convocado a priorizar o domínio de certas habilidades, apoiado no senso comum e em narrativas descoladas de elaborações com rigor científico, objetivos que se distanciam das finalidades da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tais questões devem, pois, ser consideradas para refletirmos a respeito da docência na Educação Superior.

2.2 Docência na Educação Superior e a flexibilização curricular

Estamos apresentando, ao longo desta dissertação, a Educação Superior a partir da promulgação da LDB/96 e as mudanças deflagradas por essa legislação no auge do neoliberalismo, que prima pela competição, pela eficiência, pela privatização das empresas públicas, por ajustes fiscais e pela redução de financiamento para as empresas públicas. São tempos em que a fragmentação do conhecimento e a volatilidade tomam conta das produções escolares em meio à crise na razão iluminista, fazendo que a ciência, ponto de apoio para a modernidade, caia em descrença (Cavazotti, 2010). Diante dessas mudanças econômicas, sociais e políticas, com acentuado avanço tecnológico, o discurso presente na mídia e nos documentos oficiais é a modernização da educação e a melhora da qualidade do ensino a ser ofertado.

A questão da adaptação aos novos tempos é uma unanimidade nos discursos, gerando uma ideia de obsolescência da educação sem apreendê-la em sua historicidade. Para esses discursos, é necessária a formação para a colocação no mercado de trabalho de profissionais eficientes aptos a aprender. Sabemos que as finalidades propostas para a Educação Superior na LDB/96 transcendem esse único aspecto enaltecido cotidianamente: a formação profissional para atender ao mercado de trabalho.

Mas, para atender a esse objetivo de formação profissional visando à submissão ao capital internacional, foi necessário regulamentar o artigo 52 da LDB/96, que preconizava a universidade como modelo único de organização. Isso ocorreu com a promulgação do Decreto nº 2.207, de 15 de dezembro de 1997. Conforme já mencionado, as alterações no texto da LDB/96 ocorriam gradualmente, sintonizando as diretrizes e as bases da Educação às políticas neoliberais. É com esse ideário de flexibilização do modelo de organização acadêmica que os discursos e as políticas educacionais têm se configurado.

Amparada em teses de organismos multilaterais, como Banco Mundial e UNESCO, apregoa-se uma Educação Superior voltada para a formação de competências e de habilidades, uma universidade de ensino heterônoma, neoprofissional e competitiva (Sguissardi, 2006). No atual sistema de Educação Superior, que apresenta uma pluralidade de organizações acadêmicas, somente as universidades gozam de autonomia didático-científica e obedecem ao princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão. Mas como as universidades atenderão a essa deliberação constitucional estando em número reduzido (8% de 2.378 instituições)? Como obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão se o enfoque é a formação profissional para atender ao mercado competitivo, sedento por profissionais com habilidades e aptos a aprender a aprender?

Segundo Mancebo (1996),

Não se trata, aqui, apenas da coexistência de estabelecimentos particulares, públicos, federais, estaduais e mesmo municipais, a proposta é mais ambiciosa e tem a expectativa de definir novos tipos de estabelecimento de ensino, aceitando a convivência entre instituições de diferentes portes, mais ou menos especializadas e organizadas em torno de objetivos diferentes, ficando para algumas (ou muitas) o propósito exclusivo de

preparação de profissionais (o ensino), e para outras, a meta de produção de novos conhecimentos (a pesquisa) aliada à formação de profissionais (p. 7).

Para atender aos objetivos embutidos no bojo da reestruturação produtiva, a solução é a flexibilização, conceito chave na LDB/96 que atende às mudanças almeçadas para o estabelecimento das universidades de ensino e de outras organizações acadêmicas voltadas para a qualificação profissional para atender ao mercado de trabalho. Entretanto, torna-se importante comentar sobre as ações governamentais classificadas como flexíveis, pois em nome da flexibilização foram realizadas alterações pedagógicas e trabalhistas que impactaram a qualidade do ensino público e gratuito.

As ações governamentais denominadas de flexíveis favorecem “a eliminação do regime jurídico único, do concurso público e da dedicação exclusiva para o exercício da docência, favorecendo contratos mais ágeis e econômicos, como os ‘temporários’, ‘precários’ e outras denominações já em vigor” (Mancebo, 1996, p. 7). Observa-se que essas ações cunhadas como flexíveis proporcionam a expansão das IES privadas, preferencialmente as de ensino, desvalorizando a atividade da docência e a da formação de professores pesquisadores, cabendo a esses profissionais a formação reflexiva.

Para Saviani (2001), por intermédio dessas ações flexíveis, procura-se garantir “a variedade de currículos; a utilização de metodologias apropriadas a cada tipo e nível de ensino; a combinação do binômio continuidade-terminalidade, de acordo com interesse e aptidões dos alunos e a capacidade do estabelecimento de ensino” (p. 27). Em suma, é uma educação fundada na realidade do aluno e em seus interesses, preocupada com os índices e as estatísticas, mas ao mesmo tempo sob ajustes fiscais, redução de financiamento e parcerias público-privado, os quais não permitem condições de expansão, de manutenção e de crescimento da Educação Superior na via pública.

Observa-se que a questão sobre a flexibilidade das ações governamentais atinge todos os setores da Educação Superior, tecendo uma trama que, gradativamente, atinge as bandeiras históricas conquistadas pela mobilização popular, tais como: autonomia para as universidades, qualidade e gratuidade, impossibilitando a superação das desigualdades sociais e a democratização da educação.

Passemos ao tema proposto desta seção: a docência e a flexibilização curricular. Para Catani et al. (2001) a flexibilidade curricular na Educação Superior ganhou centralidade com

a promulgação da LDB/96 e “a questão dos currículos de graduação começou a ganhar importância na reforma da educação superior a partir de 1995” (p. 73). Os autores acrescentam que a flexibilização curricular associa-se com as necessidades de qualificação de mão de obra. O ano indicado pelos pesquisadores refere-se à criação do órgão de deliberação das questões educacionais, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Superior - CNE/CES, cabendo-lhes deliberar sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação propostas pelo MEC.

A título de esclarecimento, o Conselho Nacional de Educação, na LDB/61, denominava-se Conselho Federal de Educação; nessa LDB, o Ministério de Educação deveria cumprir as decisões do Conselho Federal de Educação. No entanto, o Conselho Federal de Educação foi extinto no final do ano de 1994, devido a denúncias de favorecimento de abertura de instituições particulares isoladas, contrariando o texto aprovado na Lei da Reforma Universitária, que caracterizava um único modelo de organização universitária, e as reivindicações dos universitários, que aspiravam ao acesso e à expansão das universidades, mas não pela via privada.

Após um ano sem atividades, o Conselho foi novamente ativado com a promulgação da lei nº 9.131, de 24/11/95, revogando a Lei 4.024/61, concedendo-lhe outras funções e nova nomenclatura: Conselho Nacional de Educação. Com essa nova denominação, o Conselho Nacional de Educação, no art. 9º, §2º, alínea “c”, que versa sobre as Câmaras que congregam o CNE/CES, atribui à Câmara de Educação Superior a competência para “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação” (Lei nº 9.131, 1995).

Além da criação do CNE/CES como marco para a deliberação das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação, Catani et al. (2001) citam outras ações governamentais e não governamentais que contribuíram para o processo, a saber: o Parecer 776/97 CNE/CES, o artigo 53 da LDB/96, que versa sobre a autonomia didático-financeira, a discussão sobre os diplomas e os perfis profissionais, o Edital n.4, de dezembro de 1997 do MEC/SESU, a criação de padrões de qualidade para os cursos de graduação e pós-graduação, a avaliação dos cursos superiores e os tópicos elencados pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Seja por Lei, por Pareceres ou por sínteses de encontros e de reuniões, o processo de flexibilização curricular ganhou corpo e força com a expedição do Edital do MEC/SESU no ano de 1997, um ano após a promulgação da LDB/96.

Anteriormente à expedição do Edital n.4, de dezembro de 1997 do MEC/SESU, a discussão sobre a reformulação dos currículos dos cursos superiores já acontecia desde a

implantação da Lei da Reforma Universitária, Lei 5.540/68, que institui o regime de créditos e os cursos de curta duração. Segundo Catani et al. (2001), as discussões versavam sobre a rigidez e a centralização proposta na Lei da Reforma Universitária para os currículos que, segundo os universitários e docentes, propiciavam o engessamento das atividades pedagógicas. Com o processo de democratização no País, os currículos voltaram a ser discutidos com a promulgação da LDB/96, no artigo 53, que delibera às universidades a elaboração de seus currículos, atendendo ao preceito constitucional de autonomia universitária. Essa elaboração deveria ser realizada seguindo as orientações gerais a serem observadas na formulação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação do CES/CNE, segundo o Parecer nº 776/97, de 03/12/97 do CES/CNE.

Para Fior e Mercuri (2009), a autonomia didático-científica presente no artigo 53 da LDB/96, que possibilita a elaboração dos currículos dos cursos de graduação, foi um ganho importante para a qualidade da formação profissional e para a implementação dos projetos pedagógicos nas universidades. As autoras acrescentam que, “a fim de viabilizar os princípios de um crescimento nos aspectos acadêmicos, profissionais e culturais dos acadêmicos, as universidades têm apresentado um conjunto diversificado de propostas de trabalho, compondo os projetos político- pedagógico dos cursos” (Fior & Mercuri, 2009, p. 2).

A partir do exposto, observam-se interpretações distintas sobre a flexibilidade curricular, conferindo atribuições diversas em relação ao conceito e às ações, ora indicando o aspecto que direciona para a precarização das IES e aligeiramento das formações profissionais, ora indicando os aspectos positivos dessa reforma, a saber: a possibilidade de as IES elaborarem seus currículos e de implementá-los com atividades complementares com o objetivo de propiciar qualidade na formação profissional. Buscando inovações curriculares temos o exemplo que Fior e Mercuri (2009) relatam de uma experiência desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, por Pereira e Cortelazzo, sobre a implantação das Atividades Multidisciplinares (AM) “com a finalidade de oferecer aos alunos um currículo mínimo mais flexível e que possibilite a articulação entre diversos campos de saber” (p. 2).

Há que se atentar para essas experiências inovadoras, quando da elaboração dos projetos pedagógicos, utilizando-as para viabilizar conteúdos pedagógicos que permitam a formação profissional com priorização para a formação de pesquisadores e a valorização dos conhecimentos científicos. Isso porque o avanço tecnológico e a disputa por informação e conhecimento priorizam a educação como campo estratégico para a formação de habilidades e qualificação para o mercado ávido por mão de obra apta, negando a transmissão e a

apropriação dos conhecimentos científicos às classes de trabalhadores mais empobrecidas, “para as quais a escola é o único acesso ao conhecimento científico” (Cavazotti, 2010, p. 78).

Mancebo (2007) enfatiza que a política educacional, sintonizada com os preceitos liberais e desencadeada a partir dos anos 80, gerou

o desenvolvimento de um ensino alheio à dinâmica social e à própria leitura que a universidade poderia fazer dessa realidade, no qual grades curriculares, duração dos cursos e avaliação dos estudantes, entre outros aspectos, não são definidos pelas universidades públicas (p. 77).

e sim por órgãos da administração federal, como Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior - CNE/CES, com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação, como consta na Lei 9.131, de 24/11/95. Cabe, então, às universidades a elaboração de seus projetos pedagógicos e a esperança de que eles sejam aprovados de acordo com as orientações desses órgãos deliberativos. Mas que autonomia é essa?

Com a explicitação do eixo de flexibilização da LDB/96 e seu impacto, vamos nos ater à apresentação do processo de reformulação curricular. Com a LDB/96 aprovada e o Conselho Nacional de Educação exercendo as atribuições deliberadas na Lei 9.131 de 24/11/95 no art. 9º. §2º, alínea “c”, no art. 9, a alteração das diretrizes curriculares para as instituições de Educação Superior foi deflagrada com o Edital nº 4/12/97 do MEC/SESU. Torna-se importante reforçar que o arcabouço legal e as mudanças econômicas sintonizadas com os preceitos neoliberais em andamento conferem “ao nosso sistema educacional as diretrizes impostas pelos acordos com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial” (Cavazotti, 2010, p. 5).

Nesse contexto de mudanças econômicas e de subordinação ao capital internacional, ocorre a expedição do Edital n. 4/12/97 do Ministério da Educação e Secretaria de Educação²² Superior - MEC/SESU, cabendo a esses órgãos o planejamento, a coordenação, a orientação e a supervisão da Política Nacional de Educação Superior. O Edital expedido pelo MEC/SESU

²² As ações do MEC/SESU englobam supervisão, regulação, supervisão, Reestruturação e Expansão das universidades Federais (Reuni), Bolsa e Financiamento da Educação Superior, Hospitais Universitários e Residências de Saúde e Programas e Convênios Internacionais.

e o Parecer 776/97 do Conselho Nacional de Educação têm como objetivo convocar as IES para a reformulação dos currículos em vigência à LDB/96 e de adequar a educação às transformações mundiais.

A título de esclarecimento, os currículos deliberados pela LDB/61 garantiam as transferências entre as instituições, uniformidade mínima na diplomação, bem como certa rigidez para as diferentes instituições terem uma margem de liberdade na elaboração dos currículos. Esses aspectos propostos na LDB/61 e a deliberação do artigo 48 da LDB/96 sobre a diplomação e o exercício profissional foram o suporte para as alterações curriculares exigidas pelo MEC/SESU para os cursos universitários conforme mencionado anteriormente nesta seção.

Retornando ao nosso assunto, o MEC/SESU, em 3 dezembro de 1997, lançou o Edital nº 4 de 04/12acordo1997, convocando as instituições de Educação Superior e as organizações não governamentais para enviar propostas referentes às Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, com o objetivo de estabelecer um modelo de enquadramento das diretrizes curriculares. Consta no Parecer 776/97-CNE/CES que o MEC/SESU recebeu cerca de 1200 propostas bastante heterogêneas de diversas entidades acadêmicas e de classe, as quais foram sistematizadas por 38 comissões de especialistas e elencadas nas diretrizes. De acordo com o Conselho Regional de Psicologia - CRP-06 (1998) faltando um mês para o encerramento do prazo para o envio das propostas, a comissão de Psicologia tinha recebido 25 propostas das mais diversas entidades científicas, acadêmicas e sindicais.

Em sequência ao processo iniciado pelo Edital nº 4 do MEC/SESU, segmentos significativos da sociedade, das instituições universitárias, dos conselhos profissionais, dos representantes de organizações docentes e discentes participaram de um amplo debate em diversos fóruns, visando contribuir para a elaboração de propostas para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em vigência no País. Após essa primeira etapa, a comissão de especialistas foi convocada para sistematizar as sugestões que foram elencadas da seguinte forma:

- a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;
- b- Competência/habilidades/atitudes;
- c- Habilitações e ênfase;

- d- Conteúdo curriculares;
- e- Organização do curso;
- f- Estágios e atividades complementares;
- g- Acompanhamento e Avaliação (Parecer CNE/CES n° 776, 1997, p. 5)

Portanto, as orientações para a elaboração das diretrizes foram aprovadas com amplas discussões e participação dos atores que contribuíram para a sua consecução. Para a Psicologia isto aconteceu com amplo debate, divergência entre as entidades de classe. Com objeção à proposta da comissão do CNE/CES houve em 2002 o Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia Brasileira que direcionava a discussões sobre as propostas da classe. Lembra-se que em Audiência Pública com a presença de representantes de entidades da área de Psicologia e outras entidades acadêmicas foi elaborado o Parecer CNE/CES 0062/2004, que originou a Resolução CNE/CES de 8 de Maio de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares do curso de Psicologia.

Essas orientações norteiam a elaboração dos currículos para o perfil regional, bem como “devem servir para otimização da estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados e flexibilizando, para o aluno, a frequência ao curso” (Parecer CNE/CES n° 776, 1997). A proposta é muito clara: flexibilizar para formar mais rápido, para que o mercado tenha mão de obra com competência e habilidades, assegurando uma adaptação às especificidades do mercado. Nessa linha de pensamento de adaptação curricular, a flexibilização está diretamente relacionada com a formação rápida para atender ao mercado, como sugere o Parecer n° 776/97 do CNE/CES.

De acordo com o Jornal do CRP-06 (1998) no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares do curso de Psicologia e na sua aprovação pelo CNE/CES as entidades de Psicologia mantiveram-se articuladas para que as Diretrizes Curriculares para este curso fosse “realista e reflita as conclusões de estudos e pesquisas que vêm sendo desenvolvidas há décadas... Para isso, enviaram, para o Ministério, abaixo-assinado solicitando a aprovação do projeto elaborado com a participação de professores, estudantes e profissionais da área” (p.11). Para Hoff (1999, p.1) “o processo de discussão das Diretrizes Curriculares que antecedeu a formulação da Minuta” efetivou-se a partir de ampla mobilização de segmentos da categoria organizadas em eventos acadêmicos. Atualmente a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP vem assumindo seu papel nas discussões e acompanhamento da implantação das Diretrizes Curriculares, desde 2004 e mantêm um coletivo que acompanha as discussões referentes às alterações das Diretrizes Curriculares, “ iniciando o processo

organizado de construção desses acordos, o coletivo assessor trabalha a partir das questões e assertivas feitas pelos coordenadores, bem como a partir de questões sugeridas no cotidiano do debate sobre a formação de psicólogos” (ABEP, 2012, p.1).

Logo, objetivando a inserção e a adaptação ao mercado de trabalho, sob o discurso de inovação da Educação Superior e da autonomia da universidade para elaborarem seus currículos frente às mudanças sociais, engendra-se uma política fundada na flexibilização, no aligeiramento, na formação de competências e habilidades, com base na alteração dos currículos dos cursos de graduação, subordinando a Educação Superior ao capital internacional. Podemos inferir tal afirmação com base nas pesquisas de Catani et al. (2001), para os quais

O ideário de flexibilização curricular presente na elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação está associado intimamente à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho. Está também associado, também à idéia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho poderá responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional (p.77).

Constata-se a sintonia das políticas governamentais para a educação com a reestruturação produtiva, delineando a formação de profissionais para as demandas do mercado, com as instituições elaborando os currículos sob as orientações deliberadas pelo Parecer nº 776/97 do CNES/CES, e adaptando o perfil dos discentes graduados às demandas da região. Mas, se esses currículos precisam estar adaptados à realidade regional do alunado, como ficam as finalidades da educação sobre a transmissão dos conteúdos científicos produzidos pela humanidade? As IES estariam propondo currículos voltados somente para o ensino profissionalizante? O princípio constitucional da indissociabilidade do ensino, da pesquisa, da extensão está sendo flexibilizado com a alteração curricular? A autonomia didática tem a função de viabilizar a expansão das universidades de ensino? Podemos encontrar respostas em documentos oficiais que enfatizam a formação profissional em IES voltadas à qualificação para o mercado de trabalho, acentuando a crítica à Educação Superior e às universidades de pesquisa. Segundo o Parecer, estas últimas devem

abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam, as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (Parecer CNE/CES n° 776, 1997).

O Parecer é claro: apresenta as orientações gerais para as universidades se voltarem à formação profissional, refutando a transmissão e a apropriação dos conhecimentos científicos nesse *locus* de formação. Em suma, o ensino deve se pautar no saber fazer e na formação de habilidades. De acordo com as orientações delineadas pelo Conselho de Educação no Parecer 776/97, os cursos ofertados nas organizações de Educação Superior devem observar os seguintes aspectos:

- ampla liberdade na composição de cargas horárias, tempo de formação e conteúdos;
- flexibilização de conteúdos;
- escolha de tópicos de estudo teóricos e práticos;
- minimização do tempo de formação, reduzindo a formação dos cursos;
- formação geral;
- definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais;
- incentivo à autonomia do aluno, visando uma formação profissional e independente;
- adaptação às demandas do mercado;
- organização curricular que permita avaliações periódicas, tanto de docentes como discentes.

Constatamos, portanto, que os currículos na vigência da nova LDB/96 objetivam maior flexibilidade para propiciar a adaptação às demandas do mercado, atender aos interesses dos alunos, contribuir com a redução da evasão na Educação Superior, entendendo essa modalidade de ensino como uma etapa inicial da formação continuada.

Devemos ter cautela quanto às afirmações referentes à diminuição da evasão escolar associada às mudanças curriculares. Para contrapormos a essa colocação, apoiar-nos-emos nas pesquisas de Leda e Mancebo (2009), para quem a

redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno (Art. 2 do Decreto n° 6096/07), desacompanhadas de um aumento expressivo de recursos orçamentários e do quadro docente efetivo (e concursado) implicarão, necessariamente, em perda da qualidade acadêmica (p. 60).

A precarização da Educação Superior e a evasão não se combatem com adequação do currículo à realidade do aluno, à aquisição de conhecimento ao senso comum e a competências (Léda & Mancebo, 2009).

No Parecer n° 776/97, os currículos deliberados pela LDB/61 são responsabilizados pelos baixos percentuais de diplomados e pelo desinteresse dos alunos. Segundo consta no texto do Parecer, a evasão ocorreria em função de as instituições de Educação Superior não estarem adequadas às tendências contemporâneas relacionadas ao mercado de trabalho e aos perfis profissionais.

As alterações curriculares propostas pelo CNE/CES, utilizando a questão da evasão na Educação Superior, não se sustentam quando apresentamos os dados estatísticos das matrículas em um período anterior e posterior à expedição do Parecer n°776/97. Por meio da análise dos resultados da sinopse estatística de evolução de alunos matriculados, em diferentes organizações, entre 1980 e 1998, observamos o período do processo de alteração curricular com base na questão da evasão e do aumento de matriculados nas instituições.

Segundo o *Censo da Educação Superior- Resumo Técnico (2010)*, realizado pelo MEC/INEP, houve um sensível aumento no número de alunos matriculados ao longo dos dezoito anos. No ano de 1980, esse número, em universidades públicas e privadas, foi de 1.377.286, enquanto em 1997 já totalizava 1.945.615, dos quais 380.980 estavam em universidades federais, 204.819 em estaduais, 59.292 em municipais e 660.038 em universidades privadas. Os demais estavam matriculados em outras organizações de Educação Superior, como Centros Universitários e Faculdades isoladas. Observando esses dados, constatamos que houve um aumento, e não uma diminuição dos matriculados, como infere o Parecer 776/96 para a reformulação dos currículos.

Os dados do Censo realizado pelo MEC/INEP, referentes à evolução do número de concluintes no período de 1991 a 2007 por região, fazem-nos refletir sobre a argumentação de evasão e o número reduzido de diplomados como tópicos para as alterações das diretrizes curriculares e a revogação dos currículos mínimos, como consta no Parecer 776/97-CNE/CES. Novamente os dados indicam um acréscimo: em todas as regiões do País, o número de concluintes passou de 236.410, em 1991, para 756.799 no ano de 2007.

Nossa intenção com a apresentação desses dados é apontar que o número de matrículas aumentou e o número de formados também; portanto, fatores como o desinteresse do alunado e o baixo percentual de diplomados, ambos indicados no texto do Parecer 776/97-CNE/CES, como um argumento para a alteração curricular, não se confirmam. Essa afirmação está pautada nos dados coletados em documentos oficiais.

Para Catani et al. (2001), essa ênfase na flexibilização dos currículos “certamente ‘naturalizam’ o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades” (p. 75), distanciando-as da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, abrindo espaço para a fragmentação dessas atividades que se caracterizam como atividades acadêmicas inseparáveis, criando um padrão de ensino, de produção e de difusão do conhecimento de qualidade.

Nesse contexto de flexibilização curricular, as finalidades da docência precisam ser reorganizadas diante da prioridade da formação profissional com base nas competências para atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem, a fim de se adequar às finalidades e às metas do Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de Janeiro de 2001.

Diante dessas discussões sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação decidiu adotar uma orientação comum para as diretrizes que começaram a aprovar os cursos, desde o ano de 1997, com a expedição de Pareceres e a aprovação do Plano Nacional de Educação - Lei 10.172, de Janeiro de 2001. Essas diretrizes curriculares devem garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares e a avaliação dos cursos.

Nessa linha de pensamento de adaptação curricular, a flexibilização está diretamente relacionada com a formação rápida para atender ao mercado, como sugere o Parecer 776/97 do CNE/CES. Constata-se essa ênfase em outras ações governamentais, como a Resolução nº 2, de 18/06/2007, que dispõe sobre a carga horária mínima dos cursos de bacharelado na

modalidade presencial e o tempo para a formação em cada curso. Essa deliberação aprova uma carga horária de 3.000 horas, com limites mínimos para integralização do curso de três anos e meio ou quatro anos.

Observa-se, claramente, a formação rápida, como o próprio parecer enfoca, visando à adequação dos cursos às mudanças no mundo do trabalho e à inserção rápida nesse mercado de trabalho. Para Catani et al. (2001), tal proposta faz acreditar “que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional” (p. 77).

Trata-se, á luz do que escreve Facci (2004) de um engano, pois a questão do desemprego passa por questões amplas e não cabe somente à educação responder a esse problema mundial. Os discursos e os documentos não cansam de apontar a educação como cura para todos os males, uma “verdadeira educação terapêutica” (Moraes, 2001, p. 9). A pesquisadora alerta que o desemprego é um das preocupações do capitalismo, portanto essa eleição da educação não é por acaso.

As resoluções que se sucederam à promulgação da LDB/96, instituídas pelo órgão máximo deliberativo da Educação Superior, propiciaram não só a reformulação dos currículos com base na sua adaptação para a inserção no mercado do trabalho, mas também a ideia de um processo de formação continuada. As orientações pontuadas nas resoluções desses órgãos deliberativos se referem à flexibilização e “isso poderá significar um processo de aligeiramento da formação, visando à expansão e massificação da educação superior no país” (Catani et al., 2001, p. 78). E, em nome de uma adaptação às mudanças sociais e ao mercado de trabalho, flexibilizam os currículos pensando nas graduações com redução do “excesso de disciplinas obrigatórias e em desnecessária prorrogação do curso de graduação” (Parecer, CNE/CES n° 776, 1997). De acordo com esse Parecer, a instituição estaria preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios da profissão face às mudanças do mercado de trabalho.

Percebe-se que essas diretrizes curriculares CNE\CES estão direcionadas para a qualificação e a rapidez desses profissionais, caracterizando a dissolução do conhecimento científico, sintonizada com políticas educacionais que evidenciam a descrença no pensamento científico, distanciando-a dos conhecimentos produzidos pela humanidade e a apropriação destes pelas classes populares, aumentando o fosso e as desigualdades sociais.

Portanto, discutir a questão da flexibilização curricular torna-se importante para retomar as finalidades propostas no seio das universidades e gestadas por seus atores e, acima

de tudo, ancoradas no princípio constitucional da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

2.3 Da precarização em processo e dos impactos no ensino de Psicologia nos cursos de bacharelado

Os impactos gerados pela reestruturação produtiva no campo tecnológico nas áreas de informática e de comunicação são enaltecidos cotidianamente como uma revolução tecnológica, incentivando a produção em massa, o consumo e a aceleração da produção para colocação do produto no mercado. Nessa roda viva da acumulação flexível, o que importa é consumir produtos, inclusive os educacionais, que se tornaram mercadorias e também estão sob as mesmas regras de competição e de produção de lucro

Essas transformações são interpretadas pelos órgãos governamentais como avanço e “desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho” (Parecer,776/96, p. 2), convocando toda a população a participar desses novos tempos revestidos com propostas consideradas inovadoras. Entretanto, expressam o modo de produção capitalista, acentuando as desigualdades, o individualismo e a perda dos laços de solidariedade em busca dos poucos empregos ofertados.

Nesse contexto de alta competição e de valorização do capital, o conhecimento transforma-se em mercadoria de alto valor, um bem a ser trocado, consumido e negociado, e as políticas educacionais alinham essa atividade para a lógica mercantil, qualificando a mão de obra para o mercado, colocando, segundo Moraes (2001), o saber científico e as referências educacionais de lado.

Portanto, o currículo reflete as políticas e as finalidades de um contexto social, direcionando uma prática pedagógica carregada de pressupostos que são reflexos de um modo de produção vigente. De acordo com Sacristán (2000), “o valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo, independentemente de qualquer retórica e declaração grandiloqüente de finalidades” (p. 17). Por isso, torna-se importante apresentar a política curricular gestada com a promulgação da LDB/96 e seus desdobramentos buscando aclarar as finalidades propostas para a Educação Superior em tempos de pragmatismo, propostas sedutoras de expansão, acessibilidade, permanência e

reestruturação da universidade sem uma contrapartida financeira capaz de sustentar tais projetos.

É com esse discurso que os órgãos deliberativos federais encarregados do planejamento, supervisão e orientação da política educacional, apoiados na LDB/96 deflagram o processo de reformulação curricular com a expedição do Edital n.4 de 1997 do MEC-SESU e do Decreto 776/97 do CNE/CES. Esse processo de reformulação curricular foi proposto com intuito de atender ao preceito constitucional de autonomia didático-pedagógica e implementar os projetos pedagógicos com ênfase em cursos mais curtos, inovadores, flexíveis; incentivando a aprendizagem de habilidades e competências “preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (Parecer 776/97, p.1).

Para Catani et al. (2001), essa política de reorganização curricular fundada na flexibilização “parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional” (p. 75). Essas mudanças no mundo do trabalho estão atreladas às propostas de valorização do capital, do lucro e do poder, celebrando uma relação entre educação mercado e empregabilidade. Comentando sobre a relação entre formação profissional e mercado de trabalho sob a égide do modo de produção capitalista, Moraes (2004) comenta que, em trabalhos anteriores, já alertou

para o fato de que a celebração do ‘fim da teoria’ caminha pari passu com a promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo que se evidencia nos critérios que tem norteados a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação, na elaboração de currículos, na organização escolar, em suma, em projeto político que investe numa concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto ao exercício do pensamento (p. 351-352).

Logo, as reformulações curriculares propostas na esteira de uma reestruturação econômica na década de 90, marcada pela descrença do pensamento científico (Saviani, 2010), elegem a educação e o processo pedagógico na trama de um ensino pragmático com

narrativas fragmentadas; uma pedagogia do saber fazer, legitimando o imediatismo e a desvalorização do conhecimento científico.

De acordo com Almeida, Azzi, Mercuri e Pereira (2003)

o psicologismo na educação, decorrente da perspectiva liberal resultou na perda de prestígio da Psicologia como ciência que fundamenta a educação. As pesquisadoras indagam que, diante destas situações adversas em que se coloca o ensino de Psicologia, outra pergunta se faz necessária: o que se pode fazer para superar o psicologismo e favorecer as contribuições da Psicologia para a formação do professor? (p. 8).

É preocupante para a ciência e a profissão o fato de esses questionamentos serem pertinentes para a formação de docentes, pois a análise dos documentos oficiais nos levam a constatar a flexibilização curricular na Educação Superior face à reestruturação econômica com ênfase na qualificação para atender ao mercado ávido por profissionais aptos a *aprender a aprender* (Duarte, 2001).

De acordo com o Parecer nº 67/2003 do CNE/CES,

Neste passo, não é demais repetir que tudo foi concedido com propósito de que se pudesse estabelecer um perfil do formando no qual a formação de nível superior se constituísse em processo contínuo, autônomo e permanente, com sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórica-prática, observada a flexibilização curricular, autonomia e a liberdade das instituições de inovar seus projetos pedagógicos de graduação, para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto (Parecer 67/2003 do CNE/CES, p. 8).

É necessário lembrar que a LDB/96 resulta de um contexto próprio da época, pós-ditadura militar no Brasil, além de debates e embates travados por diferentes associações ou

grupos de profissionais e estudiosos que se envolveram com os mesmos. Ela pode ser conhecida como a LDB da democracia. Mas, em síntese, no que concerne ao tema, a reformulação curricular proposta pela LDB/96, em nome da autonomia universitária, da inovação e da qualidade de ensino, direciona uma formação universitária amparada em diretrizes curriculares que distanciam o ensino de sua finalidade de transmissão, de apropriação e de produção do conhecimento científico. Uma educação fundada no recuo da teoria, na descrença da ciência e sem levar “em conta a transformação estrutural das bases materiais e das relações sociais que as produzem, resultará em reprodução das velhas verdades científicas, impregnadas da ideologia da dominação” (Cavazotti, 2010, p.74).

Esse projeto de educação propicia o surgimento de uma educação fundada em narrativas fragmentadas em um jogo de linguagem apoiado no senso comum, no cotidiano e no ecletismo; trata-se de um ensino preso ao levantamento de dados descolados da análise com o rigor das leis científicas; de um ensino legalmente instituído, que atende às orientações das Diretrizes Curriculares propostas para a elaboração e as formulações dos currículos dos cursos de graduação, sujeitos à regulação e à supervisão das Secretarias (SERES, SESU) e de órgãos de assessoramento do MEC, que, com atos autorizativos e regulatórios, zelam pela qualidade do trabalho pedagógico e dos conteúdos programáticos fundados nas Diretrizes Curriculares propostas pelos órgãos governamentais e propostos na legislação educacional.

Vale ressaltar que o processo de avaliação apoia-se no Exame Nacional de Desempenho (Enade²³) e nas avaliações dos cursos e das instituições. Em síntese, os projetos pedagógicos e os seus elementos são pontos para a avaliação dos cursos e das instituições no sistema de ensino superior.

Observa-se que a política educacional para a Educação Superior, no que tange à reformulação curricular, está vinculada a ações de regulação, de supervisão e de orientação do Estado, as quais, no discurso presente nos documentos, primam pela qualidade do ensino, pela autonomia e pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Entretanto, há que se atentar para a celebração da relação da educação com a reestruturação econômica e questionar se essa qualidade de ensino preconizada caracteriza-se pela eficiência e por um modelo de produção de conhecimento voltado à captação de fundos para a manutenção das IES e ao atendimento à demanda do mercado. Ou se essa qualidade é baseada na racionalização dos concursos, dos recursos destinados às IES, impossibilitando a

²³ De acordo com o portal do MEC, a primeira aplicação do ENADE ocorreu em 2004.

ampliação das instituições públicas, dos contratos de trabalhos temporários, para suprir a falta de recursos humanos.

A resistência a essas ações, que levam à precarização da Educação Superior, sob o discurso de busca de qualidade e de acessibilidade sem propiciar financiamento para essas ações, deve estar presente no contexto universitário, seja por parte dos atores envolvidos nesse contexto, seja por parte da população que se encontra fora dele, com o intuito de zelar por bandeiras históricas da educação.

Constatamos também, os impactos da reestruturação produtiva na educação na modalidade de nível de ensino: os bacharelados, que vêm apresentando um aumento significativo, como consta no *Censo da Educação Superior de 2010*, em relação às licenciaturas desde 2001. Segundo esse Censo (INEP, 2011), os bacharelados vêm apresentando aumento em suas matrículas, que passaram de 2.000.000 para um total de 3.000.000, contabilizando mais de 50% dos acadêmicos.

Em uma rápida leitura, concluímos que a Educação Superior está em expansão e a acessibilidade à Educação Superior é uma realidade, mas não nos esqueçamos de que essa expansão é sempre pela via privada e com recursos governamentais com programas de acessibilidade que objetivam maior democratização da Educação Superior, mas não garantem a permanência nele.

Essa expansão dos bacharelados ocorre pela via privada e pela flexibilização curricular em prol das universidades de ensino, com o objetivo de formação discente, embasadas em propostas inovadoras e criativas que se diferenciavam dos currículos mínimos propostos na LDB/61. Seu objetivo é possibilitar ao estudante uma “formação profissional apto para a adaptabilidade!” (CNE – Conselho Parecer nº 7/03/2003, p. 2), tornando-o um profissional flexível, que se adapte a qualquer situação, pois sua formação profissional garantirá habilidades e competências para o ingresso no mercado de trabalho.

Constata-se, portanto, um conjunto de conteúdos que deve contemplar o desenvolvimento de conhecimentos gerais da área de Psicologia, os quais revelem inter-relações com a realidade nacional e regional, visando à aquisição de competências e de habilidades para exercer a profissão. Diante desses direcionamentos, inferimos que as ementas e os programas devem ser elaborados para a efetivação dos conteúdos e das diretrizes curriculares propostas pelo CNE/CES. Afinal, que tipo de conhecimento psicológico pode ser transmitido com Diretrizes Curriculares que visam minimizar os currículos para que os formados possam adentrar no mercado de trabalho? Para Almeida et al. (2003)

Parte da dificuldade para proporcionar uma formação em Psicologia mais adequada e que atenda às necessidades do futuro professor reside nos obstáculos que os professores que lecionam, principalmente nas licenciaturas, encontram para ministrar essa disciplina. Uma deles diz respeito ao ‘ tempo’, ou seja, normalmente a carga horária destinada à Psicologia Educacional é muito pequena e traz um dilema sobre o que priorizar nos programas de Psicologia (p. 8).

Os conhecimentos propostos nos programas são minimizados em função da carga horária proposta nos currículos dos cursos, havendo uma priorização de conteúdos. No entanto, diante dessas afirmações, podemos afirmar que conteúdos propostos não são ministrados, ficando somente nos programas? Quando esses conteúdos serão ministrados? Essa prática realizada no cotidiano escolar tem repercussões para os discentes (que não estão se apropriando dos conteúdos propostos para a disciplina), para os docentes (que se frustram por não atingir o conteúdo) e para a ciência Psicológica (cujos conhecimentos ou são explicados de forma aligeirada, ou nem ao menos farão parte dos conhecimentos dos alunos).

É essa preocupação que tem nos acompanhado no estudo da Educação Superior e nos faz tentar compreender as finalidades da docência em tempos de aligeiramento e de precarização da Educação Superior. Portanto, é a partir dessas inquietações que estamos apresentando um exemplo de conteúdo, o Super-eu, conteúdo que perpassa toda a obra de Freud e que necessita de detalhamento para melhor compreendê-lo. Apresentaremos esse exemplo de maneira mais detalhada no próximo capítulo.

3 O CONCEITO FREUDIANO DE SUPER-EU NO ENSINO DE PSICOLOGIA: EXEMPLO DE PRECARIIDADE E ESVAZIAMENTO DE CONTEÚDO

3.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, analisaremos o conceito psicanalítico de Super-eu, a fim de mostrar como entendemos o esvaziamento de conteúdo no ensino de Psicologia nos cursos de bacharelado. Tal esvaziamento e precariedade no ensino de Psicologia relacionam-se com a exposição feita no capítulo precedente sobre as ementas e os programas da disciplina de Psicologia nos bacharelados, elaboradas a partir de orientações do CNE/CES/MEC/97, que primam por formações rápidas, em atendimento às exigências do mercado de trabalho.

A situação é tal que as ementas abrangentes direcionam elaborações de programas da disciplina com características amplas, ministrados em cargas horárias anuais insuficientes em uma única disciplina na grade curricular dos cursos. Essa dinâmica não permite o aprofundamento dos temas e, com isso, o aluno não consegue adquirir o conhecimento produzido socialmente e os métodos de investigação científicos.

Esse exemplo de como um conceito, apenas um conceito, pode ser transformado em um tópico de estudo com a mediação da pesquisa é o que queremos evidenciar. Acreditamos, portanto, que, com a associação do ensino à pesquisa, a finalidade preconizada no artigo 207 da nossa Carta Magna poderia efetivar-se no cotidiano da sala de aula das graduações da Educação Superior. Para fundamentar esse exemplo sobre a importância de um ensino voltado para a valorização da transmissão e da produção dos conhecimentos teóricos, analisaremos um termo técnico oriundo do campo da Psicologia: o conceito psicanalítico usualmente conhecido como Superego, cujo original alemão é *Über-Ich*²⁴, que, nesta dissertação, será vertido para Super-eu²⁵.

Optamos pelo termo técnico Super-eu porque ele é muito importante no arcabouço teórico da Psicanálise, linha teórica que foi norteadora em nossa formação. Temos de ressaltar também que estudar o Super-eu vem ao encontro do desejo de aclarar esse conceito

²⁴ Segundo Hanns (2007), a preposição alemã *Über* designa a localização do objeto, contempla também o sentido de super, supra e sobre, como também camada adicional, ultra e hiper. Em sua forma composta, *Über-Ich* designa um Eu que está acima ou, de acordo com Hanns (2007, p. 25), *um Eu que paira acima de outro Eu*, ou seja, um Eu em um cargo de observação.

²⁵ Nesta dissertação, optamos pelo termo técnico Super-eu, separado por hífen e com maiúscula, para (*Über-Ich*), seguindo a tradução de Paulo César de Souza, que coloca em destaque o Eu como no original.

psicanalítico evocado na compreensão dos vínculos sociais na atualidade, os quais seriam marcados por permissividade e por excessos, em que as figuras de autoridades não são mais respeitadas. Fala-se em verso e em prosa da falência do poder paterno e da decadência de sua função, levando a inferências sobre novas formas de subjetivações e de patologia (Miguelez, 2007).

Diante dessa conjuntura e levando-se em conta os objetivos desta pesquisa, julgamos que seria uma oportunidade adequada para examinar a gênese conceitual do Super-eu, o representante interno do limite, da lei, sobretudo, porque ele é discutido de forma aligeirada, às vezes sem a preocupação de pesquisá-lo em sua base fundante.

Antes de entrar na discussão principal, consideramos necessário esclarecer algumas outras noções e conceitos sem os quais a compreensão da concepção freudiana do Super-eu pode ficar prejudicada. Por isso, inicialmente, examinaremos brevemente a maneira como Freud concebe a divisão do aparelho psíquico, a hipótese da inconsciência do Eu e a introdução do conceito de Id, no intuito de expor os elementos imbricados no aparecimento do Super-eu. Na segunda seção, teceremos considerações gerais acerca do desenvolvimento libidinal, conforme concebido por Freud, contemplando as noções de autoerotismo, de narcisismo, de escolha objetal e de tramitação edípica para alicerçar a discussão central do capítulo, realizada na seção três, a emergência do Super-eu.

3.2 Elementos para compreender o aparecimento do conceito de Super-eu na obra de Freud (1923-1933)

Nesta seção, ater-nos-emos às preliminares do aparecimento do conceito de Super-eu, cientes de suas amarrações com os demais conceitos freudianos e da extensão das questões envolvidas. Portanto, na sequência, realizaremos uma breve exposição da concepção de aparelho psíquico, enfocando sua definição, a divisão tríplice proposta por Freud no texto *O Eu e o Id*, buscando apresentar o aparecimento do Super-eu.

3.2.1 O aparelho psíquico²⁶ na segunda tópica²⁷

Ao final do segundo capítulo do texto *O Eu e o Id*, Freud define o que seria um indivíduo²⁸ no começo de sua existência: “um indivíduo é, então, para nós, um Id [um algo] psíquico, irreconhecido e inconsciente, sobre o qual, em cuja superfície, se acha o Eu, desenvolvido com base no sistema Pcp, seu núcleo”(1923/2011b, p. 30). Para Freud, a partir dessa concepção, o aparelho psíquico de um indivíduo, no início de seu desenvolvimento, consiste em um grande Id²⁹, desconhecido, ingovernável, fervilhante de excitações que primam pela eliminação em função do desprazer que elas provocam. A eliminação dessas excitações seria mediada de modo cada vez mais eficiente pela instância egóica, desenvolvida a partir da diferenciação do Id sob a influência do mundo externo. Como escreve Freud, “a diferenciação entre Eu e Id temos de atribuir não só ao homem primitivo, mas também a organismos muito mais simples, pois é a inevitável expressão da influência do mundo exterior” (1923/2011b, p. 48).

Portanto, inicialmente, o aparelho psíquico contaria, além do Id, com um Eu frágil que evolui em suas operações pela influência do meio externo. Com isso, é o aparelho psíquico como um todo que se torna cada vez mais complexo em sua organização e funcionamento.

De acordo com a concepção de aparelho psíquico esboçada no texto *O Eu e o Id*, portanto, o Eu não envolve todo o Id, nem deve ser compreendido como claramente separado deste, mas conflui para o seu interior. Para ilustrar essa suposição, Freud utiliza uma analogia, segundo a qual o Eu seria “mais ou menos como um ‘disco germinal’ se acha sobre o ovo”

²⁶ De acordo com Laplanche e Pontalis (1982), “Expressão que ressalta certas características que a teoria freudiana atribui ao psiquismo: a sua capacidade de transmitir uma energia determinada e a sua diferenciação em sistemas ou instâncias” (p. 29).

²⁷ Em relação à teoria sobre o psiquismo, “fala-se correntemente de duas tópicas freudianas, sendo a primeira aquela em que a distinção principal é feita entre Inconsciente, Pré-consciente e Consciente, e a segunda a que distingue três instâncias: o id, o ego e o superego” (Laplanche & Pontalis, 1982, p. 505).

²⁸ “Ao que tudo indica, a intenção do autor é recuperar a etimologia da palavra *Individuus* que deriva do latim e significa indivisível, não dividido, ou seja, remete a uma pessoa enquanto representando uma unidade. O destaque que o tradutor de Freud dá a palavra alemã utilizada por Freud, *Individuum*, talvez tencione chamar a atenção para o fato de que a psicanálise concebe o indivíduo como dividido, já que a própria maneira como se configura o sistema psíquico aponta para uma divisão em estruturas que não mantém entre si uma relação das mais harmoniosas, como em uma unidade” (Souza, 2009, p. 76).

²⁹ No original alemão *Es*, pronome do gênero neutro que apresenta muitas funções e usos, sendo utilizado em contextos diferentes como: pronome pessoal, objetos neutros e indefinidos, pronome pessoal e verbos impessoais. De acordo com Hanns (2007, p. 20), “no contexto psicanalítico, evoca a imagem de algo contido no sujeito, que nele brota e o atravessa, mas que simultaneamente lhe é estranho”. Encontramos na literatura psicanalítica de língua portuguesa a forma latina o Id e o Isso para a tradução de *das Es*. Para outro tradutor da obra de Freud, a tradução de *das Es* para o vocábulo “o Isso” restringe o sentido do termo original e, complementa, “ao nosso ver, ainda ficaria artificial” (Souza, 2010, p. 213), por isso também adota o termo Id.

(1923/2011b, p. 30), ou seja, o desenvolvimento do Eu processa-se a partir de um núcleo, a partir do qual a influência do sistema perceptivo e do mundo externo é fundamental. Nessa divisão do aparelho psíquico, uma pessoa apresentaria uma parte reprimida que se mescla com o Id e é separada do Eu pelas resistências erigidas pela repressão³⁰, mas comunicando-se com o Eu por intermédio do Id.

Entretanto, nessa distinção entre instâncias, de acordo com Freud, “também não se deve tomar rigidamente a distinção entre o Id e o Eu, e não esquecer que o Eu é uma parte do Id especialmente diferenciada” (1923/2011b, p. 48) pela mediação da percepção e da influência do mundo externo. Portanto, embora Freud conceba a distinção do aparelho psíquico em instâncias, este é indivisível, ou seja, suas partes psíquicas se mesclam e confluem-se umas com as outras.

Ainda segundo essa concepção de aparelho psíquico, temos outra instância descrita no capítulo III do texto *O Eu e o Id*, que resultaria de uma diferenciação sofrida pelo Eu ao longo de sua evolução, a partir da internalização de valores e de demais referências relacionadas às figuras parentais. É justamente devido a sua origem nas vivências próprias da fase do Complexo de Édipo³¹ que essa instância será concebida como a sede da censura, da auto-observação, da autocrítica e de valores morais relacionados. Trata-se do que Freud denominou Super-eu, o herdeiro do Complexo de Édipo. Segundo o autor,

com isto a diferenciação do Super-eu em relação ao Eu não é algo fortuito, representa os traços mais significativos da evolução da investigação e da espécie; e, dando expressão duradoura à influência dos pais, perpetua a existência dos fatores a que deve sua origem. (Freud, 1923/2011b, p. 44)

Então, de acordo com a concepção freudiana, o aparelho psíquico seria composto por um Id ingovernável, indiferenciado, regido pelo princípio do prazer³² e pela mediação do

³⁰ “Operação pela qual o sujeito procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, recordações) ligadas a uma pulsão” (Laplanche & Pontalis, 1982, p. 430).

³¹ Para Freud (1924/2011a), “o Complexo de Édipo é um fenômeno central do período sexual da primeira infância” (p. 204), que naufraga com a repressão dos desejos amorosos e hostis que a criança apresenta em relação a seus pais. Apresenta-se na forma positiva e negativa. O Complexo de Édipo será examinado com algum detalhe nas seções seguintes.

³² Um dos dois princípios que, segundo Freud, rege o funcionamento mental: a atividade psíquica no seu conjunto tem por objetivo evitar o desprazer e proporcionar o prazer. É um princípio econômico na medida em que o desprazer está ligado ao aumento das quantidades de excitação e o prazer à sua redução (Laplanche & Pontalis, 1982, p. 364).

mundo externo; dele se diferenciaria o Eu, que, pouco a pouco, buscaria impor o princípio da realidade³³ às demandas instintuais do Id. Por sua vez, o Super-eu resultaria de uma nova diferenciação ocorrida no interior do Eu, a partir da internalização de modelos relacionados às figuras parentais. Assim, em termos gerais, na segunda tópica psíquica formulada em 1923, o aparelho psíquico é concebido por Freud como um todo dinâmico composto por três instâncias:

Dissemos que, se a nossa divisão da psique em um Id, um Eu e um Super-eu significa um progresso em nosso conhecimento, ela deve revelar-se também um meio para a compreensão mais profunda e melhor das relações dinâmicas da vida psíquica (Freud, 1923/2011b, p. 49).

Ou seja, em relação às concepções anteriormente formuladas ao longo de sua vasta obra, Freud parece sugerir que essa nova visão sobre a mente representa um aprofundamento na compreensão da vida psíquica do homem, mas adverte em texto posterior (Freud, 1933/2010c) que, nessa concepção da psique, não se pode esquecer as peculiaridades de personalidade de cada pessoa, características estas que interferem na organização e na dinâmica entre as instâncias.

Após essa breve apresentação da concepção de aparelho psíquico, conforme a segunda tópica concebida por Freud, avancemos em direção a uma descrição mais detalhada da instância que nos interessa conhecer, o Super-eu. Antes, porém, consideramos necessário apresentar alguns esclarecimentos preliminares acerca das duas outras instâncias, o Eu e o Id.

3.2.2 A inconsciência do Eu e o Id

Para introduzir as novas elaborações teóricas, Freud inicia o texto o *Eu o Id* comentando sobre suas suposições teóricas a respeito da relação entre inconsciente e

³³ “Um dos dois princípios que, segundo Freud, regem o funcionamento mental. Forma par com o princípio de prazer, e modifica-o. Na medida em que consegue impor-se como princípio regulador, a procura de satisfação já não se efetua pelos caminhos curtos, mas faz por desvios e adia o seu resultado em função das condições impostas pelo mundo exterior” (Laplanche & Pontalis, 1982, p. 368).

consciente e salienta que “a diferenciação do psíquico em consciente e inconsciente é a premissa básica da psicanálise e o que a ela permite compreender e inscrever na ciência os processos patológicos da vida psíquica, tão frequentes e importantes” (Freud, 1923/2011b, p. 15). Além da questão científica, o inconsciente é, para Freud, o que identifica a Psicanálise, é sua senha (xibolete)³⁴. A partir de observações clínicas de fenômenos como os atos falhos, os sonhos e a hipnose, o autor denomina inconscientes os processos psíquicos que supomos operantes em sua base. Assim, os processos inconscientes não são diretamente observáveis, pois eles transcendem a experiência imediata, razão pela qual a afirmação de que existem processos psíquicos que não são conscientes, segundo ele (1923/2011b), é inadmissível para alguns filósofos.

Com a distinção entre processos conscientes e inconscientes, Freud não quer dizer que a consciência tenha perdido sua importância na dinâmica psíquica. Ela continuará a ser entendida como uma qualidade do psíquico, que apresentaria as características de ser inconstante e passageira. E o autor não deixa de acentuar sua importância, pois todo o conhecimento acontece com a participação da consciência, e mesmo o inconsciente só pode se tornar conhecido com a participação da consciência. Nas palavras do autor, “sem a luz da característica de ser consciente, estaríamos perdidos na escuridão da psicologia profunda” (Freud, 1923/2011b, p. 20). No entanto, o psíquico não será mais identificado apenas à consciência, pois a Psicanálise inclui ao seu corpo teórico duas classes de fenômenos psíquicos, os *inconscientes* e os *conscientes*.

Interessa-nos aqui os processos inconscientes, os quais Freud diferencia em duas classes, os *incapazes* de ascender à consciência quando estão submetidos à força da resistência do Eu, e os *latentes*, capazes de se tornar conscientes em certas condições, como a intensificação da atenção. O primeiro tipo de inconsciente será denominado por Freud de *inconsciente reprimido* e o segundo, de “pré-consciente: vemos que possuímos dois tipos de inconsciente: o que é latente, mas capaz de consciência, e o reprimido, que em si e sem dificuldades não é capaz de consciência” (Freud, 1923/2011b, p. 17). Convém esclarecer que a denominação de inconsciente ficará reservada para o reprimido dinamicamente inconsciente.

Essas suposições teóricas, estabelecidas desde 1900, serão objeto de modificações por Freud, no texto *O Eu e o Id*, pois serão consideradas “insuficientes na prática” (Freud,

³⁴ Palavra de origem hebraica (shibboleth) significa espiga de milho. De acordo com Souza (2009), “no livro bíblico Juízes, os homens de Galaad reconheciam um membro da tribo por meio da pronúncia de uma palavra: shibboleth, que significa espiga de milho” (p. 72).

1923/2011b, p. 20). Mediante a explicitação da inconsciência do próprio Eu, o autor passa a considerar que o inconsciente não pode se restringir ao pré-consciente e ao reprimido. O Eu, até o presente momento, era compreendido em estreita relação com a consciência, mas, a partir de agora, será descrito como permanecendo em grande parte inconsciente. Como Freud sustenta a hipótese do Eu inconsciente?

A hipótese da inconsciência do Eu será sustentada em observações clínicas que atestariam a presença da resistência do paciente. Por exemplo, ao realizar determinadas tarefas durante a análise, seus pensamentos fogem ao se aproximar do conteúdo reprimido. O paciente, todavia, nada saberia sobre essa resistência³⁵, que estaria operando no processo do tratamento, pois, mesmo que sinta desprazer, tem dificuldade em compreender as razões. Assim, diante de observações desse tipo, Freud (1923/2011b) supõe que “uma parte do Eu - e sabe Deus quão importante é ela - pode ser ics³⁶, é certamente é ics. E esse Ics do Eu não é latente no sentido do Pcs... e torná-lo consciente não ofereceria dificuldades tão grandes” (p. 22).

Com essas suposições teóricas, Freud propõe uma nova visão da dinâmica psíquica e, a partir de agora, não seria mais correto afirmar que a neurose é a expressão de um conflito entre o consciente e o inconsciente, mas uma oposição “entre um Eu coerente e aquilo reprimido que dele se separou” (Freud, 1923/2011b, p. 21). Essa nova compreensão leva a uma segunda correção: “Reconhecemos que o Ics não coincide com o reprimido; continua certo que todo reprimido é ics, mas nem todo Ics é também reprimido” (Freud, 1923/2011b, p. 15).

Diante dessa afirmação sobre o limite do sistema inconsciente, Freud denomina de Id um terceiro inconsciente não reprimido, no qual o Eu, que resultara de uma diferenciação do próprio Id, nele se prolonga e se enraíza. Para o autor, “se nos vemos obrigados a instituir um terceiro Ics, um não reprimido, temos de conceber que a característica da inconsciência perde alguma importância para nós” (Freud, 1923/2011b, p. 22). Entretanto, ele acentua que o fato de ampliar suas características não descaracteriza o inconsciente, e sim o aprofunda.

Esses comentários sobre a diferenciação do inconsciente e do consciente, as modificações realizadas por Freud (1923/2011b) sobre o limite do inconsciente e a descoberta de que parte do próprio Eu é inconsciente foram necessários para explicitar a grande construção teórica dos anos 20, o Id (Monzani, 1989). O que seria o Id, então, para Freud? É a

³⁵ “Chama-se por resistência a tudo o que nos atos e palavras do analisando, durante o tratamento psicanalítico, se opõe ao acesso deste ao seu inconsciente” (Laplace & Pontalis, 1982, p. 458).

³⁶ Segundo a tradução de Souza (2011b) Freud recorre a iniciais minúsculas para cs (consciente), pcs (pré-consciente) e ics (inconsciente) quando são adjetivos e quando são substantivos utilizam maiúsculas.

parte da psique que se comporta como inconsciente e da qual um Eu se diferencia mediado pelo sistema perceptivo. O Id é visto como negativo, uma vez que Freud o conceitua em oposição ao Eu; é uma parte inconsciente do aparelho psíquico, sede dos instintos, a parte indomável, ingovernável, do indivíduo. A escolha do pronome impessoal alemão *Es* (Id), como termo técnico para designar essa instância do aparelho psíquico foi influenciada pela suposição de Georg Groddeck³⁷, de que “nós somos ‘vividros’ por poderes desconhecidos e incontroláveis” (Freud, 1923/2011b, p. 28).

Essa instância denominada Id, conforme mencionado, seria regida pelo princípio do prazer, não obedecendo a nenhuma regra e lei proveniente da realidade; ele é totalmente amoral, não conhece o bem nem o mal, é o caos fervilhante de desejos que buscam descarga por meio da ação motora coordenada pelo Eu. Para descrever a relação entre o Eu e o Id, Freud utiliza a analogia do cavalo e do cavaleiro: “Assim, em relação ao Id ele se compara ao cavaleiro que deve por freios à força superior do cavalo, com a diferença de que o cavaleiro tenta fazê-lo com suas próprias forças, e o Eu, com forças emprestadas” (Freud, 1923/2011b, p. 31). Entretanto, na dinâmica entre o Id e o Eu, quem domina é o Id, com sua própria força. Apesar disso, o Id não tem como vivenciar vicissitude externa alguma por sua conta, mas sempre mediado pelo Eu, que procura atender às exigências instintuais do seu senhor com ações intermediadas pelo pensamento e pelo princípio de realidade. Para Hanns (1996),

essa luta do ego (eu) por colocar em ação o desejo do *es*, levando em conta a realidade, é expressa ao longo da obra de Freud por certos verbos que refletem o esforço de domínio do ego (eu) sobre as forças pulsionais contidas no *es*: *beherrschen* (domínio total), *bewältigen* (dar conta de, lidar com) e *bändigen* (refrear, domar, colocar rédeas) (p. 269).

Outra característica do Id é o fato de ele não levar em conta a qualidade do que é investido; o que existe nele são investimentos instintuais carregados de energia que exigem descarga buscando atender ao princípio do prazer. Para Freud (1923/2011b), o Id pode ser representado como “aberto em direção ao somático na extremidade, ali acolhendo as necessidades dos instintos, que nele acham expressão psíquica, mas não sabemos dizer em

³⁷ “Groddeck era um psiquiatra alemão, próximo dos meios psicanalíticos; escreveu várias obras inspiradas nas idéias de Freud” (Laplanche & Pontalis, 1982, p. 221).

qual substrato” (p. 214). Por essa razão o Id é caracterizado como a parte da psique ingovernável e obscura que, sob a influência dos estímulos provenientes do mundo externo, sofre em sua camada mais periférica uma diferenciação, da qual emergiria outra instância psíquica, o Eu, cujos processos seriam paulatinamente regidos pelo princípio da realidade.

Se o Eu é aquela instância responsável pela mediação com a realidade dos destinos dos instintos oriundas do Id, qual é então a concepção de Freud no texto *O Eu e o Id* para essa instância funcional? Como assinalamos antes, o Eu para Freud (1923/2011b), é constituído por partes do Id que foram alteradas pela influência do mundo externo a partir do sistema perceptivo (Pcp-Cs), ou seja, “resultou do processo de diferenciação que se deu na superfície do id” (p. 38). Constata-se, dessa forma, a importância das percepções, da experiência na diferenciação e no desenvolvimento do Eu.

A relação com o mundo externo é, então, decisiva para o desenvolvimento do Eu como uma instância complexa, pois, no mundo externo, encontram-se as figuras que participam da constituição do caráter do Eu, figuras estas que serão objeto de internalização por parte do Eu. Outro aspecto que deve ser ressaltado relaciona-se ao fato de o Eu ser a via de comunicação com o mundo exterior para o Id, pois, além dos impulsos instintivos, este nada pode vivenciar sem a mediação do Eu. No entanto, o Eu é limitado em suas ações, tanto que Freud (1923/2011b) o descreve como um “monarca constitucional” (p. 69), sem cuja ordem nada transcorre no aparelho psíquico, mas que, por outro lado, necessita pensar muito para impor um veto às descargas instintuais advindas do Id, pois o verdadeiro senhor é o Id, detentor da energia libidinal que o Eu busca captar para si. Enfim, o Eu submete-se às ordens de seu senhor e tem de realizá-las da melhor maneira possível.

Mesmo diante desses limites do Eu, no texto *O Eu o Id*, Freud conceitua o Eu como uma organização com muitas funções no aparelho psíquico:

Formamos a idéia de uma organização coerente dos processos psíquicos na pessoa, e a denominamos o eu da pessoa. A este eu liga-se a consciência, ele domina o acesso à motilidade, ou seja: a descarga das excitações no mundo externo; é a instância psíquica que exerce o controle sobre todos os processos parciais, que à noite dorme e ainda então pratica a censura nos sonhos. Desse eu partem igualmente as repressões através das quais certas tendências psíquicas devem ser excluídas não só da

consciência, mas também dos outros modos de vigência e atividade (Freud, 1923/2011b, p. 20).

Essa organização tem como função a descarga das excitações interpoladas pelo pensamento e regulada pelo princípio de realidade; é responsável pela repressão de conteúdos psíquicos, expulsando-os para fora da consciência, repressão esta que desencadeia nos pacientes dificuldades na execução de tarefas durante a análise e em outras áreas da vida do indivíduo.

Apesar da importância desse papel de mediador entre os impulsos provenientes do Id e as regras impostas pela realidade, o Eu, segundo Freud, é frágil, torna-se adulator e servil para atender ao seu senhor, podendo camuflar a realidade e trabalhar a favor do Id, agindo como um político astuto querendo agradar sempre seu eleitorado:

De outro lado, no entanto, vemos esse Eu como uma pobre criatura submetida a uma rápida servidão, que sofre com as ameaças de três perigos: do mundo exterior, da libido do Id e do rigor do Super-eu. Três espécies de angústia correspondem a tais perigos, pois a angústia é expressão de um recuo ante o perigo. Como entidade fronteira, o Eu quer mediar entre o mundo e o Id, tornando o Id obediente ao mundo e, com sua atividade muscular, fazendo o mundo levar em conta o desejo do Id. Na verdade, ele se comporta como o médico num tratamento analítico, na medida em que, com sua atenção ao mundo real, oferece-se ao Id como objeto libidinal e procura guiar para si a libido do Id. Ele é não apenas o auxiliar do Id, mas também o seu escravo submisso, que roga pelo amor de seu amo (Freud, 1923/2011b, p. 70).

Em outras palavras, o Eu é um pobre coitado que utiliza a força do Id e o conduz, sempre que possível aonde este quer ir. Para tanto, muitas vezes reveste com racionalizações as ordens do seu amo (Id), procurando manter-se de bem com ele. Assim, o Eu é a sede do medo e, frente ao perigo, retira os investimentos da situação ameaçadora, podendo apresentar comportamentos fóbicos angustiantes. Em casos extremos, o Eu, sentindo-se desamparado e

incapaz de resolver as ameaças provenientes do mundo externo e da libido oriundas do Id, abandona a si mesmo e deixa-se morrer.

Vemos que o Eu desprende-se do Id mediante a influência do mundo externo e, além da consciência, apresenta uma parte inconsciente. O Eu cumpre importantes funções, entretanto, pode apresentar-se igualmente fraco e submisso aos desejos do seu senhor, pois depende de sua energia. Assim, a partir da caracterização do Eu e do Id, podemos nos aproximar da terceira instância, o Super-eu, conhecendo-a melhor.

3.3 Super-eu: o herdeiro do Complexo de Édipo

Na seção anterior, tomamos como fio condutor o texto *O Eu e o Id* e realizamos uma breve apresentação da constituição freudiana do aparelho psíquico e das instâncias que o compõem. Apoiados em Freud (1923/2011b), descrevemos o aparelho psíquico constituído no início por uma instância psíquica ingovernável e inconsciente, denominada Id, da qual emerge o Eu, influenciado pelos estímulos externos. A partir dessa origem, o Eu evoluiria em suas funções, tornando-se uma espécie de representante das regras da realidade no psiquismo.

Nessa evolução gradativa do aparelho psíquico de um patamar indiferenciado para um mais complexo, assinalamos acima que o Super-eu constitui-se uma nova diferenciação ocorrida no interior do próprio Eu, a partir da internalização de modelos e de referências ligados às figuras parentais ou substitutos, que participam dos cuidados vitais da criança no início da vida. Isso quer dizer que o Super-eu emerge no aparelho psíquico a partir das vivências típicas que toda criança mantém com seus pais, vivências estas que caracterizariam o que se conhece a partir da Psicanálise como Complexo de Édipo. Logo, para compreendermos como emerge e é caracterizado o Super-eu, faz-se necessário discutir brevemente a concepção freudiana do Complexo de Édipo e alguns aspectos da teoria da libido.

3.3.1 Considerações gerais sobre a teoria da libido, o autoerotismo e a escolha objetal

Freud considera, no texto *Os Três Ensaio sobre a Sexualidade*, publicado em 1905, que o encontro com o objeto sexual na vida adulta é preparado desde a mais tenra infância,

por meio do caminho trilhado pela libido³⁸ em busca da satisfação, da reprodução do prazer já vivenciado pela criança. Essa busca de satisfação instintual configura-se no que Freud caracteriza como organizações pré-genitais da libido, ou seja, formas típicas pelas quais, em vista da predominância de uma zona erógena³⁹, estabelece-se uma forma particular de relação com o objeto⁴⁰. Para ele (1905/1992), “o alvo sexual infantil consiste em provocar a satisfação mediante a estimulação apropriada da zona erógena que de algum modo foi escolhida” (p. 167) para obter prazer.

De acordo com a teoria freudiana do desenvolvimento psicosssexual, que prevê a oralidade como o meio pelo qual são estabelecidas as primeiras relações, o primeiro objeto é o seio, pelo qual desde cedo o lactante desenvolve um investimento objetual por apoio, ou seja, o seio materno, do qual o bebê obtém o leite necessário para a sobrevivência, passa pouco pouco, a ser tomado também como objeto de satisfação sexual. Em outras palavras, desde cedo se constituem duas correntes, uma pautada na saciação da necessidade, como a fome, e outra pautada na satisfação do desejo, ou seja, na busca do prazer proporcionado pela eliminação de excitações sexuais geradas pela zona erógena em questão. No começo, essas duas correntes instintuais se apresentariam quase como concomitantes, mas, segundo Freud (1905/1992), muito cedo a corrente da sexualidade se tornaria independente, uma vez que a criança teria experimentado sensações de prazer que busca reproduzir com independência do objeto externo e mesmo em sua ausência.

Ao tornar-se independente, o instinto sexual adquire autonomia, passando a ser dirigido para o próprio corpo, elegendo o chuchar como a primeira manifestação da sexualidade infantil. Para Freud (1905/1992), o chuchar é uma atividade sexual, rítmica, que se desenvolve na fase oral, podendo ser preservada até a fase adulta. Nessa atividade, uma parte dos lábios ou outra parte da pele é tomada como objeto para a sucção com prazer, e o

³⁸ Energia postulada por Freud como substrato das transformações da pulsão sexual quanto ao objeto (deslocamento dos investimentos), quanto a meta (sublimação, por exemplo) e quanto à fonte da excitação sexual (diversificação das zonas erógenas). (Laplanche & Pontalis, 1982, p. 265).

³⁹ Para Laplanche e Pontalis (1982), zona erógena corresponde a uma região cutânea e com características mucosas que se torna local de excitação sexual.

⁴⁰ De acordo com a teoria freudiana do desenvolvimento psicosssexual, a primeira forma de organização libidinal pré-genital é a oral, dominada pelas excitações geradas pela zona bucal, na qual a atividade de nutrição marca o modo de relação com o objeto, e a meta é a incorporação. Como resíduo dessa atividade oral, restariam certos processos fantasísticos inconscientes, segundo o par de opostos *devorar*\ser devorado. À medida que o bebê se desenvolve somática e psiquicamente, tem lugar uma nova forma de organização psicosssexual, marcada pelas excitações próprias da zona anal, em que a relação com o objeto é marcada pelo par *reter*\expelir. Ao longo dessa evolução psíquica e sexual, uma terceira organização libidinal se configura a partir do crescimento das excitações sexuais genitais propriamente ditas, centradas em torno do órgão genital da criança. Trata-se do que costumeiramente é chamado de estágio ou fase fálica, que se situaria mais ou menos entre os três e cinco anos de idade, período em que a relação com o objeto é carregada de significações relacionadas, sobretudo, com a diferença entre os sexos (Cf. Freud, 1905/1992, 1924/2011a; Laplanche & Pontalis, 1982).

bebê é absorvido por essa manifestação sexual. A satisfação desvincula-se da função de nutrição e mostra independência em relação ao objeto externo, sendo a meta, nessa atividade, o prazer, um prazer que fora vivenciado e que se deseja reproduzir. Por estar voltada para a obtenção do prazer no próprio corpo, essa atividade psicosexual foi denominada *autoerótica*:

No chuchar ou sugar com leite podemos observar três características essenciais de uma manifestação sexual infantil. Esta nasce apoiando-se numa das funções somáticas vitais, ainda não conhece nenhum objeto sexual, sendo auto-erótica, e seu alvo sexual acha-se sob o domínio de uma zona erógena (Freud, 1905/1992, p. 165).

No período autoerótico, portanto, o instinto encontra satisfação desvinculada da função de autopreservação sem recorrer ao objeto externo. Essa atividade sexual independente de um objeto externo, autoerótica, é realizada no próprio corpo, podendo servir como fonte de prazer qualquer de suas partes, o corpo inteiro. É nesse sentido que Freud conceberá o que denomina *instintos sexuais parciais*⁴¹, ou seja, impulsos sexuais que brotam em diferentes partes do corpo – zonas erógenas – e encontram nesse mesmo lugar a satisfação. Essa satisfação no próprio corpo apresentaria características anárquicas, vão paulatinamente buscar união e articulação, mas, para que essa união dos instintos autoeróticos primordiais se efetive, uma ação psíquica precisaria ocorrer. Tal acontecimento consistiria na formação de um Eu capaz de reunir em si, sob o império do instinto sexual infantil, a energia libidinal dos diferentes instintos parciais (Freud, 1914/2010b).

Assim, apoiados em Freud (1923/2011b), sabemos que o Eu diferencia-se a partir do Id, instância sede dos instintos, na qual a libido se acha acumulada no começo da vida, enquanto o Eu é ainda frágil. Posteriormente, enriquecido a partir do contato com a realidade e pouco a pouco mais fortalecido pela capacidade de concentrar a energia libidinal dos diferentes instintos parciais, o Eu arvora-se na captação da libido enviada pelo Id em direção aos objetos, reunindo em si essa libido. Esse é um ponto importante a ser assinalado, pois permite esclarecer a convergência, que indicamos acima, das energias dos

⁴¹ Para Laplanche e Pontalis (1982), a pulsão sexual organiza-se em certo número de pulsões parciais que se ligam em uma zona erógena determinada e uma meta.

diferentes instintos parciais sob o predomínio de um instinto sexual infantil específico. Dessa forma, em algum momento da evolução psicosexual, o aparelho psíquico passaria a contar com um Eu mais forte, fortalecido justamente pela reunião em si do investimento libidinal antes disponível na atividade autoerótica e disperso entre os diferentes instintos parciais. A essa reunião da libido e sua concentração em torno do Eu, Freud denomina *narcisismo*.

No texto *Introdução ao Narcisismo*, o autor levanta a seguinte questão: “que relação há entre o narcisismo, de que agora tratamos, e o auto-erotismo, que descrevemos como um estágio inicial da libido?” A resposta a esse questionamento é a seguinte: “é uma suposição necessária, a de que uma unidade comparável ao Eu não existe desde o começo no indivíduo; o Eu tem que ser desenvolvido” (Freud, 1914/2010b, p. 18).

Como vimos, o Eu inicialmente frágil diferencia-se do Id por uma exigência do mundo exterior. Esse meio circundante que supre as carências vitais do indivíduo servirá de alavanca para que o Eu se desenvolva em resposta aos estímulos diversos, fazendo escolhas e elegendo objetos de amor. Nessa eleição, entram os pais ou outras pessoas que cuidam da criança. Vimos que esse tipo de escolha é apoiado nas funções de autopreservação, podendo ser a relação de amor marcada pela mistura de funções vitais e sexuais presentes na relação objetal originária com o seio (mãe). Segundo Freud (1905/1992), à medida que passa a existir um Eu capaz de concentrar em si a energia libidinal, o investimento sexual passaria a ser canalizado em direção ao objeto eleito e seria nele concentrado, objetivando obter junto dele a satisfação sexual almejada.

E qual seria o objeto privilegiado dessa escolha infantil? Freud (1905\1992) considera que, devido a história da ligação estabelecida desde a fase de lactância com a mãe nutridora, esta teria deixado marcas profundas, determinantes para que, nessa nova fase em que o Eu se encontra mais fortalecido libidinalmente, a escolha objetal recaia sobre o objeto materno, inaugurando o *Complexo de Édipo*.

Com essas considerações, cujo objetivo foi apresentar um percurso do Eu, cotejando os aspectos que direcionam a escolha do objeto de amor, pensamos dispor de alguns elementos necessários para adentrar nesse acontecimento que deixa marcas profundas no Eu: o Complexo de Édipo, ao qual o Super-eu deve sua formação.

3.3.2 A configuração conflitual edípica e o nascimento do Super-eu

O Complexo de Édipo é um conceito de importância capital na teoria psicanalítica, cuja abrangência remonta à própria história da Psicanálise. De acordo com Laplanche e Pontalis (1982), o Complexo de Édipo é conceituado como um

conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Sob a sua forma completa dita positiva, o complexo apresenta-se como na história de Édipo-Rei: desejo de morte do rival que é personagem do mesmo sexo e desejo sexual pela personagem do sexo oposto (p. 77).

A dissolução desse conjunto de sentimento do menino em relação às figuras parentais, levada a cabo com base na repressão, possibilita a internalização de modelos e de referências estruturantes para o psiquismo do indivíduo. Tais conteúdos internalizados formariam o núcleo do Super-eu. As transformações desse período teriam consequências de alta significação para a estruturação do Eu, o que justificaria afirmar que o “famoso triângulo ‘papai, mamãe, nenê’ que circula com mais zombaria que interesse no discurso de nosso tempo” (Migueluez, 2007, p. 13) deixa marcas profundas na história do indivíduo normal e dos neuróticos. Para Freud (1923/2011b), é um ato de plena consequência para o indivíduo, pois, ao ter sucesso na repressão desse conjunto de sentimentos hostis e amorosos em relação aos pais, o Eu toma posse dos mais poderosos impulsos e investimentos objetivos do Id, passando a ter condições de erigir o Super-eu.

Segundo Garcia-Roza (2008), na carta 71, de 15 de outubro de 1897, endereçada à Fliess, Freud faz a primeira referência à tragédia grega *Oedipus Rex* de Sófocles. No relato do sonho Freud descreve:

Descobri, também em meu próprio caso, o fenômeno de me apaixonar por mamãe e ter ciúme de papai, e agora o considero um acontecimento universal do início da infância, mesmo que não ocorra tão cedo... Se assim for, podemos entender o poder da atração do *Oedipus Rex* (Freud, 1897/1986, p. 273).

A partir do reconhecimento obtido pelo processo de autoanálise, da presença na infância de ciúme pelo pai e amor pela mãe, Freud vai supor a universalidade e a transcendência desse drama familiar para todas as pessoas, pontuando a atração exercida no indivíduo pela tragédia grega e, ao mesmo tempo, o pânico das pessoas ao pressentir que um dia, na fantasia, viveram esse drama. Segundo Freud (1897/1986),

a lenda grega capta uma compulsão que todos reconhecem em si mesmo. Cada pessoa da platéia foi, um dia, um Édipo em potencial na fantasia, e cada um recua, horrorizado, diante da realização de sonho ali transplantada para a realidade (p. 273).

Na primeira menção a esse drama familiar, quando do relato de seu sonho, Freud pontua a presença dos sentimentos hostis e amorosos em relação às figuras parentais e o poder desse drama familiar na vida do indivíduo. No entanto, serão necessários vinte e seis anos para que ele consiga compreender melhor os processos psíquicos típicos da vivência edípica no texto *O Eu e o Id*.

Mas, segundo Garcia-Roza (2008), um aspecto da carta 71 deve ser ressaltado: a atenção de Freud estava voltada para um acontecimento universal, o desejo erótico pela mãe e sentimentos hostis pelo pai. A menção sobre os sentimentos hostis para com o pai nos remete à hipótese levantada por Freud no texto *Totem e Tabu*, de 1913: o *parricídio*. No mito do parricídio, Freud (1913/1991) evoca a gênese do totemismo e assim o descreve: no início havia uma horda e nessa organização havia um pai violento e ciumento que protegia suas mulheres e crias. Esse pai não permitia aos filhos o acesso às mulheres do clã e aqueles que transgrediam tal lei eram mortos, expulsos ou castrados. Um dia os filhos se unem para matar o pai, animados pelo desejo de livrar-se dele e de conquistar as mulheres do clã. Ao parricídio segue-se o banquete: o pai é devorado e, a partir disso, ocorre a identificação com ele. Após o banquete, satisfeito o ódio, sentem falta do pai e, arrependidos, culpam-se pelo crime cometido. Então resolvem erguer no lugar do pai um totem e estabelecem dois preceitos: não matar o substituto do pai e não manter relações sexuais com as mulheres do clã. Esses dois tabus constituem a base ética para a passagem da natureza para a cultura, para a organização social. O interdito da proibição ao incesto como uma regra que transcende o particular possibilita a teoria do Complexo de Édipo, por isso, de acordo com Garcia-Roza (2008), “o

que veio a ser chamado por Freud de complexo de Édipo nada mais seria do que a inscrição individual daquilo que é constituinte do social humano” (p. 25).

No período de dez anos que vai de *Totem e Tabu* ao texto *O Eu e o Id*, Freud escreve importantes textos: *Introdução ao Narcisismo*, *Luto e Melancolia*, *Psicologia das massas e análise do Eu*. Desse modo, dispondo de novos conceitos, em 1923 no texto *O Eu e o Id*, tem condições de descrever o Complexo de Édipo duplo ou completo, que inclui o positivo e o negativo. O complexo positivo tem a ver com os sentimentos típicos já descritos, como o desejo do menino em relação à mãe e o ódio voltado ao pai. Laplanche e Pontalis (1982) esclarecem que,

Sob a sua forma negativa, apresenta-se de modo inverso: amor pelo progenitor do mesmo sexo e ódio ciumento ao progenitor do sexo oposto. Na realidade, essas duas formas encontram-se em graus diversos na chamada forma completa do complexo de Édipo (p. 77).

De acordo com Green (1991), “pode-se pensar que foi somente quando Freud clarificou o que se tornaria o superego que ele pode descrever o complexo de Édipo, chamado **complexo paterno** e também **complexo nuclear das neuroses**” (p. 48, grifo do autor).

Feitos esses comentários gerais sobre a importância do Complexo de Édipo, e a fim de subsidiar a discussão seguinte sobre o processo de emergência do Super-eu, passemos a examinar alguns pontos da descrição freudiana do Complexo de Édipo presente no texto *O Eu e o Id*.

Nesse texto, o Complexo de Édipo é descrito utilizando como exemplo o Édipo simples, no caso do menino, entretanto Freud (1923/2011b) observa que “temos a impressão de que o complexo de Édipo simples não é absolutamente o mais freqüente, mas corresponde a uma simplificação ou esquematização que, não há dúvida, com freqüência se justifica em termos práticos” (p. 41). O trâmite edípico positivo simples no menino aconteceria da seguinte forma: durante a fase fálica, entre os três e cinco anos de idade, a excitação sexual dos instintos parciais (orais, anais etc.) encontrar-se-ia reunida pelo Eu e submetida ao primado dos genitais, sendo o pênis o único órgão genital considerado. Assinalamos acima que, antes da fase fálica, a energia libidinal encontrava-se dispersa, fragmentada, entre outras zonas erógenas, configurando organizações ditas pré-genitais, como a oral e a anal. Na

organização fálica, os genitais passam a concentrar a excitação sexual, razão pela qual Freud (1905\1992) supõe que a atividade de manipulação dos genitais, na forma da masturbação, passa a ser intensa nessa fase.

O menino apresentaria uma dupla relação com as figuras parentais: empreende um investimento libidinal com a mãe, ancorada nas funções de autoconservação, sendo o seio o protótipo desse modo de relação; com o pai, o menino estaria ligado por uma identificação primária⁴². Essas duas formas de ligação coexistiriam por um tempo, ou seja, uma corrente libidinal erótica em direção à mãe e uma corrente terna ou de admiração em direção ao pai. No entanto, com a concentração da libido em torno de um Eu mais fortalecido, que visaria agora à satisfação dos desejos sexuais junto ao objeto materno, o menino passaria a querer ocupar o lugar do pai, revelando uma atitude hostil em direção a ele, hostilidade essa que seria própria da ambivalência, desde sempre presente nessa relação.

Assim, essa relação que se estabeleceu fundada nos sentimentos amorosos com a mãe e a ambivalência⁴³ com o pai “formam para o menino o complexo de Édipo simples e positivo” (Freud, 1923/2011b, p. 40). Com o estabelecimento da posição edípica, o que se espera que aconteça? Que o menino desista do investimento objetal depositado na mãe e se identifique com o pai (intensificando a identificação primária e acentuando o caráter masculino) ou com a mãe (ficando em uma posição feminina, no caso do Édipo negativo).

Mas o que levaria a criança a desistir do investimento objetal no objeto de amor? Ciente das ameaças de castração por parte dos adultos e da descoberta de que o pênis não é comum a todos as pessoas (por exemplo, com a constatação fortuita da sua ausência na irmãzinha ou na mãe), o menino concluiria que elas o detinham, mas o perderam. Segundo Freud (1924\2011a), esse conhecimento levaria o menino a crer que as ameaças de castração podem se tornar efetivas, intensificando-se o conflito narcísico no interior do Eu, entre o investimento libidinal proibido e o medo de perder o pênis valorizado e provocado pelas ameaças de castração.

Em outras palavras, devido às angústias e aos sentimentos ambivalentes de todo tipo presentes na vivência edípica, a superação desse conflito, a saída do Complexo de Édipo, consistiria em uma experiência das mais marcantes para a história emocional do indivíduo.

⁴² A identificação primária seria a forma mais primitiva de relação com um objeto, anterior mesmo a qualquer relação libidinal com ele, e seria caracterizada por um modo de relação oral. Em nota de rodapé ao texto *O Eu e o Id*, Freud (1923/2011b) pontua que se trata de uma identificação com as figuras parentais, já que a criança nada sabe sobre a diferença entre sexos nessa fase do desenvolvimento. Utiliza, no entanto, identificação com o pai para fins de simplificação.

⁴³ “Presença simultânea, na relação com um mesmo objeto, de tendências, de atitudes e sentimentos opostos, fundamentalmente o amor e o ódio” (Laplanche & Pontalis, 1982, p. 17).

Nesse conflito narcísico decorrente das ameaças de castração em relação ao investimento libidinal nas figuras parentais, “vence normalmente a primeira dessas forças; o Eu da criança se afasta do complexo de Édipo” (Freud, 1924/2011a, p. 208). Para Freud, a identificação com o pai, no caso do menino, é a saída mais normal, acentuando “a masculinidade no caráter do menino” (1923/2011b, p. 40).

Como resultado desse movimento no interior do Eu, caracterizado pelo abandono do investimento libidinal proibido e pela identificação com o pai, o menino entra no período de latência. Esse período é caracterizado pelo abrandamento da libido e pela predominância de formas mais simbólicas de elaboração da energia libidinal, coincidindo, segundo Freud (1905\1992), com a entrada da criança na escola, perdurando até a puberdade e início da adolescência, quando emerge a genitalidade adulta propriamente dita.

Como notamos antes, essa descrição do Complexo de Édipo refere-se ao complexo simples, em relação ao qual Freud acentua que não é o mais comum. O mais frequente é o Complexo de Édipo completo ou duplo, positivo e negativo, modalidade em que o menino vivenciaria a ambivalência que lhe é própria:

O menino tem não só uma atitude ambivalente para com o pai e uma terna escolha objetal pela mãe, mas ao mesmo tempo comporta-se como uma garota, exhibe a terna atitude feminina com o pai e, correspondendo a isso, aquela ciumenta e hostil em relação à mãe (Freud, 1923/2011b, p. 41).

Em outras palavras, a posição edípica positiva consistiria em uma identificação com o pai e uma relação de amor com a mãe, enquanto no complexo invertido ele se identificaria com a mãe e realizaria uma escolha de objeto que inclui o pai. O Édipo completo, portanto, apresentaria quatro vetores, quatro tendências, agrupando-se de forma diferente no indivíduo, daí o aspecto complexo dessa vivência, poucas vezes contemplada pelos manuais. Como vimos acima, a saída do Édipo, decorrente da renúncia ao objeto de amor, seria marcada por uma identificação que entraria justamente no lugar da ligação objetal, ou seja, resultaria da apropriação por parte do eu da energia libidinal antes depositada no objeto de desejo e em sua consequente dessexualização. Esse processo de transformação das finalidades libidinais deixaria marcas profundas no próprio Eu, marcas a partir das quais emergiria o Super-eu. Segundo Freud (1923/2011b)

Podemos supor, então, que o resultado mais comum da fase sexual dominada pelo complexo de Édipo é um precipitado no Eu, consistindo no estabelecimento dessas duas identificações, de algum modo ajustadas uma à outra. Essa alteração do Eu conserva a sua posição especial, surgindo ante o conteúdo restante do Eu como ideal do Eu⁴⁴ ou Super-eu (p. 42).

Essa modificação no Eu, mediante uma substituição de um investimento libidinal por uma identificação diante da perda do objeto amado, é um processo de alta significação, pois os investimentos abandonados são incorporados ao Eu em um precipitado que se torna a expressão daqueles poderosos investimentos libidinais do Id, o Super-eu. Para tanto, como herdeiro do Complexo de Édipo, pela via da identificação, o Super-eu se fortalece da força do pai.

Freud (1923/2011b) esclarece que, por meio da identificação com o pai, o eu da criança, ainda em vias de desenvolvimento, internaliza a força deste, incorpora-a e a utiliza para reprimir ou mesmo destruir e abandonar os investimentos libidinais endereçados ao objeto proibido. Assim, a internalização da autoridade do pai leva à criação de uma forte reação contra o desejo incestuoso que habita a própria criança. A partir de então, instala-se no interior do próprio aparelho psíquico uma divisão entre uma parte do Eu identificada com o pai, o restante do Eu e o Id. Portanto, a formação do Super-eu supõe um processo complexo, no qual o mecanismo de identificação e a dessexualização da libido têm participação central.

Dada a complexidade do assunto, antes de encerrar essa descrição, convém considerar algumas ressalvas do próprio autor acerca da dificuldade em se compreender o mecanismo da identificação, presente na base de nascimento do Super-eu.

Uma discussão a esse respeito encontra-se no capítulo VII do texto *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, no qual Freud (1921/2011c) analisa as formas de identificação com o objeto e comenta sobre a importância desse mecanismo na pré-história do Complexo de Édipo do menino. No entanto, alerta o leitor sobre a complexidade desses laços emocionais,

⁴⁴ “Instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais, com os seus substitutos e com os ideais coletivos. Enquanto instância diferenciada, o ideal do ego constitui um modelo a que o sujeito procura conformar-se” (Laplanche & Pontalis, 1982, p. 222). O termo *Ideal do eu* foi introduzido por Freud em 1914, no texto *Sobre o Narcisismo: uma introdução*. No entanto, em 1923, em *O Eu e o Id*, *Ideal do eu* e *Super-eu* são utilizados como sinônimos. A diferenciação clara entre ambos só será apresentada em 1933, nas *Novas conferências de introdução à psicanálise* (Puertas, 2009).

definindo-o como um *processo insuficientemente conhecido, de difícil descrição* (Freud, 1921/2011c, p. 60), não dispondo de teoria completa alguma.

As reflexões acerca das dificuldades em descrever o processo de identificação continuam presentes em suas elaborações teóricas posteriores e, no texto *A Dissecação da Personalidade Psíquica, nas Novas Conferências Introdutórias*, publicadas em 1933, declara: “Eu próprio não estou satisfeito com essas observações sobre identificação, mas bastará que vocês me concedam que a instauração do Super-eu pode ser visto como um caso bem sucedido de identificação com a instância parental” (Freud, 1933/2010c, p. 201).

Embora de difícil descrição, a identificação é um conceito de grande relevância no arcabouço teórico da Psicanálise, pois, a partir desse mecanismo estruturante, o Eu e o Super-eu constituem-se como instâncias do aparelho psíquico, inserindo o indivíduo na cultura, sob o domínio das demandas instintuais do Id. Mas o que mais podemos mencionar a respeito dessa modificação no Eu?

Esse processo de modificação do Eu a partir do abandono do objeto configurar-se-ia uma forma de regressão à modalidade oral, uma identificação primária direta, em que o objeto seria incorporado. De acordo com Freud, “é sabido que o canibal permanece nesse ponto; tem uma afeição devoradora por seus inimigos, não devora aqueles de quem não pode gostar de algum modo” (1921/2011c, p. 62). Assim, a incorporação de aspectos do outro de quem se gosta seria uma característica do processo de identificação.

O Super-eu, no entanto, não é simplesmente a sobra dos investimentos eróticos do Id antes endereçados ao objeto de desejo, é também uma poderosa formação reativa contra o Complexo de Édipo, lembra Freud. Além disso, insere-se nesse precipitado do Eu certos imperativos relacionados à figura paterna, tais como: *assim (como o pai) você deve ser*; mas também “assim (como o pai) você **não pode ser**, isto é, não pode fazer tudo o que ele faz; há coisas que continuam reservadas a ele” (Freud, 1923/2011b, p. 42; grifo do autor).

Para o autor, essa polaridade do Super-eu decorre da repressão que o Eu necessitou realizar sobre o destino da libido oriunda do Id. Portanto, o nascimento do Super-eu deve sua origem ao Complexo de Édipo, esse conjunto de sentimentos amorosos e hostis que são reprimidos pelo Eu e que, por via do mecanismo de identificação e de dessexualização da libido, possibilitou essa modificação no Eu, que representa “os traços mais significativos da evolução da investigação e da espécie” (Freud, 1923/2011b, p. 44) e que eterniza e acolhe o vínculo mais significativo da história primitiva do indivíduo: a relação com os pais.

3.4 Considerações finais sobre o conceito e o seu ensino

Diante do exposto, constatamos que Freud concebe o aparelho psíquico em seu início como um grande Id, do qual, gradativamente, a partir dos estímulos provenientes do mundo externo, diferencia-se um Eu. A concepção do Eu na segunda tópica abarca o consciente e o inconsciente, ou seja, o Eu parte do sistema perceptivo-consciente, abarca o pré-consciente, e suas partes inconscientes confluem em direção ao Id. A divisão do aparelho psíquico seria uma conquista do indivíduo por seu contato com o meio material, cuja exigência no mundo exterior contribui para o desenvolvimento do Eu, inicialmente frágil.

Vimos que, ao longo da evolução psicosexual e, em particular, nos momentos finais da vivência edípica, o Eu sofre transformações radicais, resultando daí o Super-eu, que marca a sua entrada para a cultura. Esse complexo processo pelo qual todos os indivíduos passam seria um ato de plenas consequências, pois, da repressão dos impulsos incestuosos, resultarão marcas profundas, levando a transformações radicais no interior do próprio Eu, de onde emerge o Super-eu, condição para a entrada do indivíduo na cultura.

Essas considerações resultam de estudos sobre apenas um conceito freudiano, que, assim como qualquer outro conceito da psicanálise ou de outra teoria, precisa ser tomado como objeto de análise, antes de ser conteúdo de ensino.

O ensinado sobre a teoria freudiana, pelo o que a prática na docência no ensino superior revela, e como os programas, de modo geral, da disciplina Psicologia dos cursos de bacharelado permitem identificar, tanto este autor como a sua teoria são mal compreendidos. Isso se dá porque a precariedade instalada não permite que o autor, as demandas da sua época, a base filosófica e epistemológica sejam ensinados para que, posteriormente, seus conceitos possam ser mais bem compreendidos.

Tem sido comum encontrar alunos de diferentes cursos de graduação refiram-se a Freud como o autor que propôs que o desenvolvimento seguisse as fases oral, anal, fálica e genital e que tudo seja explicado com base no inconsciente. Essa visão equivocada e reducionista tem sido amplamente divulgada pela mídia e, infelizmente, não enfrentada, com o devido rigor, no espaço acadêmico-científico.

Os professores de graduação não têm formação para pensar quanto o conceito que elegemos é amplo e atravessa toda a obra freudiana, eles tendem a adotar um livro como manual, ministrar o que nele está contido, sem que outras mediações sejam feitas de modo a levar o aluno a entender que cada teoria responde às demandas e expressam os limites e

possibilidade de dada sociedade em dado tempo, espaço e condições materiais. Pelo modo aligeirado, sem maiores relações com a história e as condições objetivas da vida, mata-se a teoria e nega-se o autor, em sua riqueza e expressão.

CONCLUSÃO

A partir do estudo realizado, podemos concluir que a Educação Superior nacional abrange um complexo sistema com diferentes categorias e organizações acadêmicas, entre as quais predominam faculdades e, em menor número, as universidades. Houve uma expansão considerável dessas instituições nessas quatro últimas décadas. Se por um lado isso indica o desenvolvimento do ensino da ciência brasileira, pelo modo como ela veio se processando, chama à reflexão. Isso porque a expansão vem e dando não pela via pública, e sim pela via privada, com aquiescência da legislação. Um impacto que isso gera é que permitiu a flexibilização das organizações acadêmicas.

Essa expansão é veiculada como uma maior democratização da Educação Superior, entretanto esta democratização é realizada com apoio financeiro governamental, como o PROUNI e o FIES. Por meio de estratégias como essas o governo garante o ingresso de alunos de classes populares, mas nem por isso está garantida a permanência dos discentes na Educação Superior e a terminalidade dos estudos, a sua conclusão.

A respeito da permanência desses discentes ainda é necessário maior investimento para que possam adentrar e conseguir acompanhar o curso. Isso implica o contato com um universo que nem sempre lhe é próximo; demanda a apropriação do saber sistematizado, científico. Requer que possam estar nas aulas e acompanhar com os devidos recursos teóricos, metodológicos e instrumentais. Também é necessária a condição física, intelectual e emocional para serem partícipes de um espaço de humanização destinado a 6.4 milhões de estudantes matriculados em 29.507 cursos de graduação (MEC, 2012). Escolhida de modo presencial ou a distância, constitui-se em desafio constante para o alunado, por um lado. Por outro, há que se empenhar na luta para que o ensino superior não seja um “colégio”, mas que encaminhe para a formação profissional, acadêmico-científica em instituições de qualidade.

Vale novamente enfatizar que as políticas educacionais que viabilizam o ingresso e a permanência pela via privada não fortalecem a Educação Superior pública e gratuita. O debate a esse respeito foi muito acirrado nas décadas de 1980 e 1990, juntamente com discussões sobre a ideologia neoliberal e suas consequências para a educação. Nas duas primeiras décadas do século XXI a oposição entre público e privado não se apresenta como uma grande questão a ser enfrentada, seja pelos professores de diferentes níveis de ensino, seja pela sociedade em geral.

As instituições públicas desde os anos 90, sob a égide das políticas neoliberais submetidas ao capital internacional, sofreram grande impacto com as políticas de ajustes fiscais e redução de verbas para a educação. Nesse bojo de mudanças focadas na flexibilidade, na desregulamentação das empresas estatais e nos escassos financiamentos para as instituições públicas, os currículos dos bacharelados são impactados com as deliberações do CNE/CES/97 e do MEC/SESU, direcionando-os a formações rápidas, buscando a adaptação ao mercado ávido com as transformações do mundo do trabalho.

Como exposto no site oficial do MEC, estão em vigência alguns programas que visam promover a acessibilidade ao ingresso e permanência, como: **Fies** (Programa financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, com objetivo de , propiciar a acessibilidade dos estudantes à Educação Superior), **ProUni** (Programa com finalidade de concessão de bolsas de estudos em instituições privadas na modalidade integral ou parcial, **Reuni** (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais que abrange outros Programas de acessibilidade a Educação Superior como: **Promisaes**, PNAES, Proext, PET, Programa Incluir).

Esses programas, como visto, atentam para alguma forma de financiamento do aluno nos cursos de graduação, o que requer contínuo debate sobre suas origens, propostas, implementação, desenvolvimento e resultados. Reconhecemos que é em meio a debates e embates que a sociedade cria necessidades, demandas, bem como alternativas e que as políticas públicas não só as que financiam o Ensino Superior, mas que o norteiam refletem esse processo. Mesmo que a LDB/96 tenha garantido algumas conquistas, revelando a sociedade democrática, ela também expõe contradições do campo educacional.

Nesse contexto de formações aligeiradas, uma das finalidades da Educação Superior, a associação entre ensino, pesquisa e extensão, não se efetiva e, quando se efetiva, ocorre na maioria das vezes distanciada da teoria, e da racionalidade, constatação que encontramos igualmente em Moraes (2001, 2004) e Kuenzer e Moraes (2005). Diante da observação do recuo da teoria e da dissolução do conhecimento, que tornam precárias e esvaziadas de conteúdo conceitual as formações superiores, particularmente em nível de bacharelado, quisemos, com a análise e discussão de alguns aspectos do conceito de Super-eu, exemplificar e mostrar como, em uma prática docente que se quer crítica, não podemos deixar de considerar ao menos algumas das questões apontadas.

Com a apresentação de alguns elementos necessários para uma compreensão mais justa e crítica do conceito do Super-eu, vimos que sua amplitude teórica e amarrações com outros conceitos alcançam quase toda a obra de Freud. Isso nem sequer é suposto, de modo

geral, no ensino de Psicologia nos cursos de graduação. A necessidade de se cumprir dado programa em uma carga horária limitada, bem como a ausência de formação teórico-metodológica para outra prática docente, leva à negação do movimento que está intrínseca a toda elaboração teórica. Isso porque entendemos que teoria revela-se como a prática pensada. Todo e qualquer teórico formula suas elaborações para responder a algum problema.

Por esse modo aligeirado, e sem história, bem como sem relações das coisas entre si, a riqueza do autor e de sua obra é negada e passa a ser apenas tópico da matéria ou conceitos transmitidos de forma minimizados.

Para ampliar nossa compreensão sobre esse conceito (o que vale para qualquer outro) que elegemos como demonstrativo, o Super-eu, tivemos de voltar nossos olhares para a constituição do aparelho psíquico e suas características, bem como para outros textos freudianos que fundamentam o desenvolvimento da libido, do Complexo de Édipo e do mecanismo psíquico de Identificação. Essa teorização freudiana diz respeito a uma dada explicação de como se poderia explicar o homem e o funcionamento do seu psiquismo. Ao se negar essa possibilidade, e ao se banalizar autor e teoria a transmissão, apropriação e produção deste conceito ou outro conceito sem interseção, descolados, com cortes, fragmentados.

Ao nos determos no estudo de um conceito com o propósito exposto, constatamos que somente a partir do desvelar dessa rede de complexos conceitos é possível compreender o nascimento do Super-eu como herdeiro do Complexo de Édipo; somente a partir desse tipo de pesquisa podemos nos apropriar de um dos conceitos centrais para auxiliar-nos na compreensão freudiana da cultura, da sociedade, da ideologia e, por que não, na compreensão e na superação da ideologia neoliberal que anima os projetos de Educação Superior, conforme discutidos neste trabalho. Assim, como poderíamos esperar que o ensino de Psicologia, no que diz respeito à exposição de grandes teóricos e de suas elaborações possa ser de fato apreendidos e ensinados? Como esperar que o ensino dos conhecimentos psicológicos possa contribuir para uma prática transformadora?

REFERÊNCIAS

- Almeida, P. C. A., Azzi, R. G., Mercuri, E. N. G. S., & Pereira, M. A. L. (2003). Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.). *Anais da 26ª Reunião da Anped* (pp. 01-17). Caxambu, MG: Anped.
- Ambertín, M. G. (2003). *As Vozes do Supereu e o Mal Estar na Civilização e Imperativos do Supereu: Testemunho clínico*. São Paulo: Editora de Cultura.
- Ambertín, M. G. (2006). *Imperativos do Supereu: testemunhos clínicos*. São Paulo: Escuta.
- Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (2012). *ABEP e as Diretrizes Curriculares*. Recuperado em 20 de Outubro de 2012, de http://www.abepsi.org.br/portal/?_page_id=46.
- Azzi, R. G., Pereira, M. A. L., & Batista, S. H. S da S. (2000). Ensino de psicologia na licenciatura: estratégias de ensino como facilitadoras da articulação entre realidade da escola e conteúdo teórico. In R. G. Azzi & S. H. S. da S. Batista (Orgs.), A. M. F. de A. Sadalla. *Formação de Professores: discutindo o ensino de Psicologia* (pp. 163-180). Campinas, SP: Alínea.
- Bazzo, V. L. (2006). *Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas de educação superior in Docência na Educação Superior*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Bosi, A. P. (2007, setembro/dezembro). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, 28(101), 1503-1523.
- Braunstein, N. (2006). Prefácio. In M. G. Ambertín. *Imperativos do Supereu: testemunhos clínicos* (p. 13). São Paulo: Escuta.
- Cardoso, M. R. (2002). *Superego*. São Paulo: Escuta.
- Carvalho, C. H. A. (2006). Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006) ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. *Anais da 29ª Reunião da Anped*. Caxambu, MG.
- Carvalho, D. C., Facci, M. G. D., & Barroco, M. S. (2010, agosto). A Produção Científica do GT de Psicologia da Educação da Anped e a apropriação de teorias psicológicas. *Psicologia da Educação*, 31, 1-14.
- Catani, T., Oliveira, J. F. D., & Dourado, L. F. (2001). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, 23(75), 67-83.
- Cavazotti, M. A. (2010). *Educação e conhecimento científico: inflexões pós-modernas*. São Paulo: Autores Associados.

- Constituição de República Federativa do Brasil* (1988, 5 de outubro). Recuperado em 20 janeiro, 2012
[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituição/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm).
- Conselho Regional de Psicologia -6ª Região (1998). *Diretrizes Curriculares. Entidades questionam MEC. Jornal do CRP Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região*. São Paulo, 17 (111): 11. Recuperado em 13 de Outubro de 2012, de www.crp.org.br/portal/comunicacao/jornal.psi.aspx.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2009). Recuperado em 12 janeiro, 2012, de http://www.capes.gov.br/avaliacao/documento_de_area.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2012). *Ações e Programas*. Recuperado em 12 junho, 2012, de <http://www.capes.gov.br/acesoainformacao/acoes-e-programas>.
- Cunha, L. A. C. R. (2007). *A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à era Vargas*. São Paulo: Unesp.
- Cunha, M. I., & Zanchot, B. M. B. A (2010, setembro/dezembro). A problemática dos professores iniciantes: tendências e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*, 33(3), 89-197.
- Dantas, F. (2004, novembro). Responsabilidade Social e Pós-Graduação no Brasil: idéias para (avali)ação. *Revista Brasileira de Pós- Graduação*, 1(2), 141-159.
- Decreto n° 19.851* (1931, 11 abril de 1931). Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidade é instituída no pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Recuperado em 15 julho, 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm.
- Decreto n° 2.207* (1997, 15 abril de 1997). Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e 1°, 52, parágrafo único, 54 e 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Recuperado em 5 março, 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm.
- Decreto n° 2.306* (1997, 19 agosto de 1997). Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições Contidas no Art. 10 da Medida Provisória 1477-39, de 08/08/1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 E § 1°, 52, parágrafo único, 54 e 88 da lei 9.394, de 20/12/1996, e dá outras providências. Recuperado em 5 março, 2011, de <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/b2394d7e1ab9a970032569b9004e148d/f385f4842a867bc6032569fa006b055f?OpenDocument>.
- Decreto n° 3.860* (2001, 9 Julho de 2001). Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, dá outras providências. Recuperado em 5 março, 2011, de <http://www.soleis.com.br/D3860.htm>.

- Duarte, N. (2001). As Pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 35-40.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia da Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Fávero, M. L. A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*. Recuperado em 16 dezembro, 2011, de <http://www.scielo.org>.
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2009, dezembro). Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia da Educação*, 29. Recuperado em 16 dezembro, 2011, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a10.pdf>.
- Freud, S. (1991). Tótem y tabú y otras obras. In S. Freud. *Obras Completas*. (Vol. 13, pp. 1-163). (2a ed.). (José Luis Etcheverry, trad.). Buenos Aires: Amorrortu. (Originalmente publicado em 1913).
- Freud, S. (1992a). Fragmento de análisis de um caso de histeria Tres ensayos de teoria sexual y otras obras. In S. Freud. *Obras Completas*. (Vol. 7, pp. 109-223). Buenos Aires: Amorrortu. (Originalmente publicado em 1905).
- Freud, S. (1992b). Cinco Conferências sobre Psicanálisis y otras obras. In S. Freud. *Obras Completas*. (Vol. 11, pp.29). Buenos Aires: Amorrortu. (Originalmente publicado em 1909).
- Freud, S. (2010a). Luto e melancolia. In S. Freud, 1856-1939. *Obras Completas. Introdução ao Narcisismo, Ensaio de Metapsicologia e outros textos (1914-1916)*. (Vol. 12, pp.170-194). (Paulo César de Souza, trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Originalmente publicado em 1917).
- Freud, S. (2010b). Introdução ao narcisismo. In S. Freud, 1856-1939. *Obras Completas. Introdução ao narcisismo, Ensaio de metapsicologia e outros textos (1914-1916)*. (Vol. 12, pp.13-50). (Paulo César de Souza, trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Originalmente publicado em 1914).
- Freud, S. (2010c). A Dissecção da Personalidade Psíquica. In S. Freud, 1895-1939. *Obras Completas. O mal-estar na civilização, Novas Conferências Introdutórias à Psicanálise e outros textos (1930-1936)*. (Vol.18, pp. 192-123). (Paulo César de Souza, trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Originalmente publicado em 1933).
- Freud, S. (2011a). A Dissolução do Complexo de Édipo. In S. Freud, 1895-1939. *Obras Completas. O Eu e o Id, "Autobiografia" e outros textos (1923-1925)*. (Vol. 16, pp. 203-213). (Paulo César Souza, trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Originalmente publicado em 1924).

- Freud, S. (2011b). O Eu e o Id. In S. Freud, 1895-1939. *Obras Completas. O Eu e o Id, "Autobiografia" e outros textos (1923-1925)*. (Vol. 16, pp. 13-59). (Paulo César Souza, trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Originalmente publicado em 1923).
- Freud, S. (2011c) Psicologia das massas e a análise do eu. In S. Freud, 1895-1939. *Obras Completas. Psicologia das Massas e a Análise do eu e outros textos (1920-1923)*. (Vol. 15, p.55-60). (Paulo César de Souza, trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Originalmente publicado em 1921).
- Fundação Araucária (2009). *Fundação Araucária*. Recuperado em 25 janeiro, 2012, de <http://www.fundacaoaraucaria.org.br>
- Garcia-Roza, L.A. (2008). *Artigos de metapsicologia, 1914-1917: narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente*. (7a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Green, A. (1991). *O Complexo de Castração*. (Laurice Levy Hoory, trad.; Helena Besserman Viana, rev. téc.). Rio de Janeiro: Imago.
- Hanns, L. A. (2007). Comentários do Editor Brasileiro. In *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. (Vol. III. pp. 20-25). (Luiz Alberto Hanns; Cláudia Dornbusch, et al. trad.). Rio de Janeiro: Imago.
- Hanns, L. A. (1996). *Dicionário comentado de alemão de Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Hoff, M.S.(1999). A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de psicologia: uma perspectiva de avanços? *Psicologia: ciência e profissão*, 19 (3). Recuperado em 13 de Outubro de 2012, de http://pepsi.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98931999000300003&script=sci_arttext.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012). *Censo da Educação Superior: 2010 - Resumo Técnico*. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em 23 janeiro, 2012, de <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1999). *Evolução Do ensino superior: 1980-1998*. Brasília, DF: O instituto. Recuperado em 5 março, 2011, de inep.gov.br/web/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2010). *Palestra "Resultados do Censo da Educação Superior 2010"*. Recuperado em 15 dezembro, 2011, de <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacaosuperior/encontronacional>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2011). *Histórico da estimativa do Investimento Público Direto em educação por estudante, por nível de ensino – valores nominais - Brasil 2000-2010*. Recuperado em 12 julho, 2012, de http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-gastoseducacao-despesas_publicas-p.a._precos.htm.

- Isaia, S. M. A. (2006). Desafio à Docência superior: pressupostos a considerar. In D. S. P. Ristoff (Org.). *Docência na Educação Superior*. (Coleção Educação superior em debate; v.5). Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Jornal Nacional (2012, 14 de agosto). *Universidades baixam nível de ensino e geram candidatos despreparados*. Recuperado em 15 agosto, 2012, de <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2012/08/universidades-baixam-nivel-de-ensino-e-geram-candidatos-despreparados.html>.
- Kuenzer, A. Z., & Moraes, M. C. M. (2005, setembro/dezembro). Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação. *Educação & Sociedade*. Recuperado em 28 fevereiro, 2012, de www.cedes.unicamp.br.
- Laplanche, J., & Leclaire, S. (1992). *O inconsciente e o Id: seguido de: O inconsciente: um estudo psicanalítico*. (Álvaro Cabral, trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1982). *Vocabulário de Psicanálise*. (4a ed.). (Pedro Tamem, trad.). (Trabalho original publicado em 1982).
- Larocca, P. (1999). *A Psicologia na formação docente*. Campinas, SP: Alínea.
- Lei nº 4024 de 20 de Dezembro de 1961* (1961). Fixa as Diretrizes da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado em 17 junho, 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm.
- Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968* (1968). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Recuperado em 16 dezembro, 2011, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm.
- Lei nº 8.405, de 9 de Janeiro de 1992* (1992). Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Recuperado em 15 janeiro, 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405.htm
- Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995* (1995). Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Recuperado em 20 março, 2012, de <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1995/9131.htm>.
- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996* (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado em 27 janeiro, 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Lei nº 5166, de 9 de Janeiro de 1998* (1998). Institui o Fundo Paraná, destinado a apoiar o desenvolvimento científico e tecnológico do Estado do Paraná, nos termos do art. 205 da Constituição Estadual e adota outras providências. Recuperado em 18 julho, 2011, de www.legislação.pr.gov.br/legislação/listarAtosAno.do?action=exibir&codtAto+859&codItemAto+82301.

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado em 20 março, 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.

Lei nº 13.283, de 25 de outubro de 2001 (2001). Integram em uma só autarquia, denominada Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, as entidades de ensino superior que especifica e adota outras providências. Recuperado em 15 abril, 2011, de Celepar7cta.pr.gov/SEEG/sumulas.nsf/319b106715f69a4b03256efc00601826/161dc1be78ca89100325720c0049bb73?OpenDo.

Lei nº 11.096, de janeiro de 2005 (2005). Institui o Programa Universidades para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Recuperado em 16 dezembro, 2011, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm.

Lei nº 15.300, de 28 de janeiro de 2006 (2006). Integra em autarquia denominada Universidade Estadual do Paraná- UENP, as Faculdades Estaduais que especifica. Recuperado em 20 abril, 2011, de Celepar7.pr.gov/SEEG/sumulas.nsf/319b106715f69a4b03256efc00601826/161dc1be78ca89100325720c0049bb73?OpenDo.

Léda, D. B., & Mancebo, D. (2009, janeiro/abril). REUNI: Heteronomia e Precarização da universidade e do trabalho docente. *Revista Educação e Realidade*, 34(1), 49-64.

Mancebo, D. (1996). Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural. *Universidade e Sociedade*, 8(15), 51-59.

Mancebo, D. (2007). Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 74-80.

Mancebo, D., Maués, O.; & Chaves. V. L. J. (2006). Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar*, 28, 37-53.

Masson, J. M. (1986). *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess-1887-1904*. (Vera Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Imago.

Medeiros, A. M. S. (2007, julho/dezembro). Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. *Revista Faced*, 12, 71-87.

Miguel, N. B. S. de. (2007). *Complexo de Édipo, hoje?: novas psicopatologias, novas mulheres, novos homens*. (Coleção clínica psicanalítica). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ministério da Educação- Secretaria Executiva Subsecretaria de Planejamento e Orçamento. *Relatório de Avaliação Plano Plurianual 2008-2011, Avaliação Setorial Exercício 2012 ano base 2011*. Brasília, 2012. Recuperado em 16 de outubro de 2012, de <http://portal.mec.gov.br/index.php>.

- Monzani, L. R. (1989). Freud. *O Movimento de um pensamento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Moraes, M. C. M. (2001). Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 07-25. Recuperado em 27 fevereiro, 2012, de www.anped.org.br.
- Moraes, M. C. M. de (2004, maio/agosto). O Renovado Conservadorismo da Agenda Pós-Moderna. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 337-357.
- Nakassu, M. V. P. (2011, janeiro/junho). Supereu: inquilino do eu. *Revista Filos*, 23(32), 183-200.
- Outhwaite, W., & Bottomore, T. (1996). *Dicionário do pensamento social do século XX*. (Eduardo Francisco Alves, trad.). Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Parecer CNE/CES n. 776* (1997, 03 de dezembro). Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Recuperado em 27 janeiro, 2012, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>.
- Parecer n. 67* (2003, 11 de março). Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Recuperado em 27 janeiro, 2012, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>
- Paulo, C. S. (2010). In S. Freud, 1895-1939. *Obras Completas. O Eu e o Id, "Autobiografia" e outros textos (1923-1925)*. (Vol. 16, pp. 13-59). (Paulo César Souza, trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Originalmente publicado em 1923).
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Puertas, K. C. P. (2010). *Emergência e constituição do ideal do eu em Freud*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Resolução CNE/CES n° 1* (2007, 08 de junho). Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós – graduação lato sensu, em nível de especialização. Recuperado em 27 janeiro, 2012, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf.
- Resolução CNE/CES n° 2* (2007, 18 de junho). Dispões sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Recuperado em 27 janeiro, 2012, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf.
- Resolução CNE/CES n° 5* (2008, 26 de setembro). Estabelece normas para o credenciamento especial de Instituições não Educacionais para oferta de cursos de especialização. Recuperado em 25 fevereiro, 2012, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rces005_08.pdf

- Resolução nº 001/2011. (2011, 14 de julho). Seti/Unespar. *Diário Oficial do Estado*, n. 8507. Recuperado em 25 fevereiro, 2012, de http://www.fafiuv.br/conselho_univ/regulamento.pdf.
- Sacristán, G. (2000). *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Saviani, D. (2001). *A Nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. (7a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2010). In M. A. Cavazotti. *Educação e conhecimento científico: inflexões pós-modernas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D., & Duarte, N. (2012). Formação humana na perspectiva ontológica. In D. Saviani & N. Duarte (Orgs). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. (Coleção polêmicas do nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados.
- Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2009). *Total de docentes efetivos e temporários, por grau de formação e total de agentes universitários efetivos e temporários*. Recuperado em 27 janeiro, 2012, de <http://www.seti.pr.gov.br>.
- Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2010). *Política de Estado para Ciência e Tecnologia*. Recuperado em 21 janeiro, 2012, de <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=6>
- Sguissardi, V. (2004a). *Debate sobre a reforma universitária*. [Working Paper nº11]. Política da Educação Superior, Caxambu, MG.
- Sguissardi, V. (2004b). A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In D. Mancebo & M. L. A. Fávero (Orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. (pp. 33-52). São Paulo: Cortez.
- Sguissardi, V. (2006, outubro). Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: Precária e incerto futuro. *Educação & Sociedade*. Recuperado em 20 janeiro, 2012, de www.cedes.unicamp.br.
- Souza, P. P. (2009). *A construção do conceito de eu a obra de Freud (1985-1923)*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Strachey, J. (1969). Comentários editoriais da Stanford Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. In S. Freud, 1895-1939. *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. (2007). (Vol. III). (Luiz Alberto Hanns; trad. Cláudia Dornbusch et al., trad.). Rio de Janeiro: Imago.