

DOSSIÊ TEMÁTICO: Política de Educação Superior

 <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7261>

A LÓGICA DE MERCADO E O MUNDO DO TRABALHO NA FORMAÇÃO DE ENGENHEIROS

THE LOGIC OF THE MARKET AND THE WORKING WORLD IN THE ENGINEER
TRAINING

LÓGICA DE MERCADO Y EL MUNDO DEL TRABAJO EN FORMACIÓN DE
INGENIEROS

Antonia Costa Andrade

Universidade Federal do Amapá – Brasil

Lindsay Giany Moreira

Universidade Federal do Amapá – Brasil

Maria do Socorro Simith Neves

Universidade Federal do Amapá – Brasil

Resumo: A expansão do ensino superior, sobretudo nos anos 1990, possível a partir da diversificação dos formatos institucionais e modalidades acadêmicas, deriva do processo das políticas regulatórias pautadas no modelo de transnacionalização da Educação Superior. Assim, compreendendo o panorama local, com propriedades intensamente imbricadas com a ação da globalização e com as determinações procedentes de organismos internacionais multilaterais, objetivou-se neste estudo analisar a perspectiva formativa dos Cursos de Engenharias da UEAP (de Produção, de Pesca, Ambiental, Florestal e Química). Os aspectos teórico-metodológicos instituem-se na base do Materialismo Histórico-Dialético e Análise do Discurso de Bakhtin. A pesquisa foi documental com base nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), Relatórios da Comissão Própria de Avaliação e *home page* da instituição. Verificou-se que os Arranjos Produtivos Locais (APLs) são admitidos nos documentos como eixos orientadores dos PPCs, assim como o Plano Amapá Produtivo, integrando a estes, o valor da concepção dos cursos, reforçando a lógica mercantil como pano de fundo na elaboração dos documentos pedagógicos centrais dos cursos. Os resultados marcam densamente uma formação de engenheiros que visa atender as demandas do mercado, com viés formativo para o empreendedorismo.

Palavras-chave: Engenharias. Mercado. Universidade

Abstract: The expansion of higher education, especially in the 90s, generated the diversification of institutional formats and academic modalities, deriving from this process regulatory policies based on the transnationalization model of Higher Education. Thus, understanding the local panorama, with properties intensely intertwined with the action of globalization and with the determinations coming from multilateral international organizations, the objective of this study was to analyze the formative

perspective of UEAP Engineering Courses (Production, Fishing, Environmental, Forestry and Chemistry). Theoretical-methodological aspects are established on the basis of Bakhtin's Historical-Dialectical Materialism and Discourse Analysis. The research was documentary based on the Pedagogical Projects of the Courses (PPCs), Reports of the Evaluation Committee and the institution's home page. It was found that the Local Productive Arrangements (APLs) are admitted in the documents as guiding axes of the PPCs, as well as the Amapá Produtivo Plan, integrating to them, the value of the course design, reinforcing the commercial logic as a background in the elaboration of the central pedagogical documents of the courses. The results strongly mark the formation of engineers that aims to meet the demands of the market, with a formative bias for entrepreneurship.

Keywords: Engineering. Market. University.

Resumen: La expansión de la educación superior, especialmente en los años 90, generó la diversificación de formatos institucionales y modalidades académicas, derivadas de este proceso de políticas regulatorias basadas en el modelo de transnacionalización de la Educación Superior. Así, entendiendo el panorama local, con propiedades intensamente entrelazadas con la acción de la globalización y con las determinaciones provenientes de organizaciones internacionales multilaterales, el objetivo de este estudio fue analizar la perspectiva formativa de los cursos de ingeniería UEAP (Producción, Pesca, Medio ambiente, Silvicultura y Química). Los aspectos teórico-metodológicos se establecen sobre la base del materialismo histórico-dialéctico y el análisis del discurso de Bakhtin. La investigación fue documental basada en los Proyectos pedagógicos de los cursos (PPC), los Informes de la Comisión de evaluación y la página de inicio de la institución. Se descubrió que los Arreglos Productivos Locales (APL) están admitidos en los documentos como ejes rectores de los PPC, así como el Plan Produtivo de Amapá, integrando a ellos, el valor del diseño del curso, reforzando la lógica comercial como trasfondo en la elaboración del documentos pedagógicos centrales de los cursos. Los resultados marcan fuertemente la formación de ingenieros que apuntan a satisfacer las demandas del mercado, con un sesgo formativo para el emprendimiento.

Palabras clave: Ingeniería. Mercado. Universidad

Introdução

A universidade, na condição de bem público, está fortemente associada ao sentido de democracia, bem como aos aspectos políticos e culturais que regem um país, embora seu papel tenha sofrido, ao longo dos séculos, profundas transformações. O contexto histórico e, por conseguinte, o tempo e espaço em que se insere a academia, são a força motriz das adaptações às quais se submeteu. Isso em virtude de os caminhos traçados serem diretamente influenciados pelos interesses das classes hegemônicas, seja no contexto sociopolítico, econômico ou ideológico.

Enquanto instituição, a universidade, não pode ser compreendida separadamente, do sistema econômico-social em que está inserida, sobretudo das influências do capitalismo, que traz em seu bojo a promoção da fragmentação de todas as esferas da vida social, sobretudo os alicerces da identidade e das formas de luta de classes, em que sociedade e natureza são

submetidas e controladas por estratégias de intervenção tecnológica e submissas ao poderio hegemônico.

Nessa lógica, as intensas transformações na Universidade, trazem à tona o modelo de transnacionalização da Educação Superior, que vem assumindo lugar como uma das manifestações da internacionalização da educação superior, consolidando-se uma era de sua “*mcdonaldização*”, do capitalismo acadêmico, ou seja, do estabelecimento da era neocolonialista na educação superior. (MOROSINI *et al.*, 2010).

Nesse sentido, as universidades são compelidas a adotarem o mercado como referência de sua produção e de sua gestão, de modo que o papel e a relevância da universidade acabam sendo associados à sua capacidade de contribuir com aspectos produtivos que estejam alinhados à produção de conhecimentos, tecnologias e inovações que favoreçam a chamada “*sociedade ou economia do conhecimento*”, em âmbito local, regional e internacional (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010).

Nessa conjuntura, considerando o papel dos cursos de engenharias no processo produtivo tecnológico, torna-se imperativo entender qual o sentido formativo dos (as) engenheiros (as), pois, a depender do papel formativo desses cursos, revela-se o ideal de trabalhador pautado nos padrões produtivos, cuja função unilateral (formação de mão de obra para o mercado de trabalho) deve ser combatida em favor de uma universidade unitária e omnilateral.

Assim, objetivou-se neste artigo analisar a perspectiva formativa dos Cursos de Engenharias da Universidade Estadual do Amapá (UEAP) de Produção, de Pesca, Ambiental, Florestal e Química. Os aspectos teórico-metodológicos do estudo foram pautados no Materialismo Histórico-Dialético em virtude de compreender ao estudo dos fenômenos da vida da sociedade e de sua história.

Para Marx e Engels (1993), a educação – apesar de não terem elaborado uma teoria a respeito – é um objeto que está inserido em uma sociedade de classes. Para os autores, educar exige uma revolução cultural radical, que traria à tona o que nos aliena, sobretudo no reconhecimento de um processo de mercantilização da educação e alienação do trabalho. Nesse sentido, ressaltam que:

Toda luta de classes é uma luta política [...]. A burguesia mesma, portanto, fornece ao proletariado os elementos de sua própria educação, isto é, armas contra si mesma [...]. Com o progresso da indústria frações inteiras da classe dominante são lançadas no proletariado [...] também elas fornecem ao

proletariado uma massa de elementos de educação. (MARX; ENGELS, 1993, p. 75).

Recorreu-se à abordagem qualitativa como natureza da pesquisa, com objetivo exploratório. Nesse tipo de abordagem, o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados (PRODANOV; FREITAS, 2013). Essa abordagem mostra-se imprescindível ao se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos, bem como suas intrincadas relações sociais, nos mais diversos ambientes.

A opção pela realização da pesquisa documental justifica-se pela oportunidade desta em proporcionar o exame de materiais de diversas naturezas, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou ainda que possam ser reexaminados, na busca de novas e/ou interpretações complementares. Cumpre ressaltar que os documentos utilizados foram: Projetos Pedagógicos dos Cursos (de Produção, de Pesca, Ambiental, Florestal e Química), Relatórios da Comissão Própria de Avaliação e página online da instituição.

Os discursos veiculados pelos documentos expressam determinações históricas a serem apreendidas pelo pesquisador. São produtos de uma sociedade, por isso, traduzem e interpretam o momento de um determinado grupo em um determinado tempo e espaço. Não são produções isentas e ingênuas – “documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições” (EVANGELISTA, 2009, p. 111).

Optou-se pela Análise do Discurso (AD), segundo a perspectiva de Bakhtin (2010). A AD se constitui pela relação entre três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Constitui-se, portanto, pela tríade do: Materialismo Histórico-Dialético, que explica os fenômenos das formações sociais; a Linguística, que compreende os processos de enunciação do discurso; e a teoria do Sujeito, que perpassa pela subjetividade e a relação do sujeito com o simbólico, configurando-se, assim, em um instrumento de luta política.

Mundialização do capital e o papel do Estado no mundo do trabalho na sociedade capitalista

O Estado enquanto ordenamento político materializa sua ação voltada à Educação por meio de políticas públicas. Porém, a verticalização do poder suprime o direito em detrimento da sua horizontalização, sendo que o papel do Estado no mundo globalizado se torna a dialética da mundialização do capital, apresentando-se como um universo múltiplo e complexo, concretizado na internacionalização da produção, do mercado, do trabalho e da cultura.

Nesse contexto, Chesnais (2001) traz à tona uma importante reflexão acerca da mundialização do capital, sobretudo da forma como é representado enquanto fenômeno natural ou sendo exclusivamente econômico. Por isso, é imperativo analisá-lo para além dessas concepções. Afinal, o capital só obteve êxito em sua expansão em nome de uma “liberdade” de mão única: máxima aos interesses do capital e privado ao exercício dos direitos de interesse da coletividade e dos trabalhadores. Em síntese: o Estado determina a natureza da liberdade e a quem ela se destina.

Em decorrência do amplo processo da crise do capital, da reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e do cenário de desindustrialização e privatização, um enorme contingente de trabalhadores é banido do mercado de trabalho: idosos, por serem considerados ultrapassados; e jovens que, sem perspectiva de emprego, se submetem, junto com a mão de obra feminina, a trabalhos precários, de menores salários, desregulamentados e preferencialmente *part-time*.

É nesse contexto que se insere a discussão sobre o papel da educação superior, em que se observa uma forte e explícita tendência da educação em formar os sujeitos para atender as demandas mercadológicas, deixando clara a concepção de sociedade do conhecimento, cuja qualificação técnica de qualidade duvidosa alinhada à unilateralidade é posta em prática em detrimento de uma formação omnilateral, formando mão de obra para ingressar em um mercado de trabalho voltado claramente à obtenção de lucro o que rompe com a concepção marxiana de trabalho como processo essencialmente formativo, que perdeu esta característica no capitalismo, o qual é valorizado para gerar riqueza.

[...] é evidente que o trabalhador, durante toda sua vida, não é senão força de trabalho, [...], que pertence, portanto, à autovalorização do capital. Tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais, mesmo o tempo livre do domingo – e até mesmo no país do sabatismo – é pura futilidade! (MARX, 2013, p. 418).

No cenário atual da Universidade brasileira, Martins e Neves (2010) argumentam que houve uma consolidação da nova Pedagogia da hegemonia, por meio da “repolitização da política”, envolvendo todo o tecido social, no intuito de redefinir a participação política para fortalecer o projeto neoliberal da Terceira Via.

Entende-se hegemonia, a partir do pensamento de Gramsci, como um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder no capitalismo, o qual se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe

(GRAMSCI, 1999). Para ele, o exercício da hegemonia é como uma relação pedagógica que busca subordinar, em termos morais e intelectuais, diferentes grupos sociais, por meio da persuasão e da educação.

Diante da hegemonia da classe abastada, do pleno desenvolvimento do capital, observa-se um aprofundamento e maior visibilidade de suas contradições, além da barbarização da vida social. É inerente ao mundo do capital o seu desenvolvimento desigual e combinado, em virtude da perseguição dos superlucros e da produtividade do trabalho, em que os diversos elementos que caracterizam o capitalismo tardio em referência à extração da mais valia e ao mundo do trabalho.

[...] o forte deslocamento do trabalho vivo pelo trabalho morto; a perda ainda maior da importância do trabalho individual [...]; a mudança da proporção de funções desempenhadas pela força de trabalho no processo de valorização do capital [...]; a aceleração da inovação tecnológica com fortes investimentos em pesquisa; e por fim, uma vida útil mais curta do capital fixo. (BEHRING; BOSCHETTI, 2014, p. 115).

Esse cenário em escala global do trabalho humano evidencia a exploração da classe trabalhadora. Sujeitos esses que, embora estejam diante de inúmeras conquistas no tocante às políticas trabalhistas, são submetidos à condição de subemprego e do desemprego estrutural. A esse trabalhador é inculcada a responsabilidade sobre seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho, perpassando por sua formação acadêmica, vendo nesse nível de ensino uma oportunidade de galgar melhores postos de trabalho.

Aliado a esse contexto, há um esvaziamento da necessidade de *trabalho vivo*, ampliando ainda mais a submissão de trabalhadores a condições de trabalhos precários, temporários e terceirizados. Em síntese: bens, serviços e seres humanos tornam-se precocemente obsoletos, do ponto de vista ideológico e de valor de mercado, sendo os sujeitos compelidos à imediata e constante qualificação/requalificação profissional, voltada convenientemente ao atendimento da lógica mercadológica, do contrário, tornam-se passíveis de serem descartados/substituídos, tal qual um maquinário ultrapassado.

Isso se reflete nas universidades em relação à expansão do ensino superior, seja em número de vagas ou na criação de novos cursos, privilegiando a abertura daqueles que estejam voltados ao atendimento das demandas mercadológicas e suprimindo os que não são mais tão atraentes assim ao mercado, apesar de terem sua relevância formativa para os sujeitos. Isto porque estes posteriormente integrarão o mercado de trabalho, em um cenário da globalização e de perda significativa de direitos e de sentidos, fragmentada e heterogênea, que, sob controle

do capital, tornou o trabalho ainda mais precarizado, por meio das formas de subemprego e intensificação das demandas laborais.

Apesar desse caráter destrutivo, é importante salientar que a sociedade se mostra enquanto espaço de disputa entre a alienação e a desalienação, pois apesar de o trabalho “subordinar-se” ao capital, ele é um elemento vivo, então eles vivem em permanente medição de forças, gerando conflitos e oposições. Essas relações de mercado se tornam mais evidentes com o processo de *globalização*. Acabam-se as *fronteiras* econômicas, demográficas, geográficas, históricas, políticas, culturais e sociais, em nome da criação de um mercado de alcance mundial. Gorender (1996) denomina essas relações de virtudes ecumênicas da competição e do mercado livre.

Na contramão da legislação trabalhista, há restrições à poluição ambiental e ao desenvolvimento social, além da mobilidade praticamente ilimitada dos capitais financeiro e industrial, assim o mercado global ganha cada vez mais espaço. Esse processo de globalização (entende-se como seu sinônimo a *mundialização do capital*), segundo Chesnais (2001), inaugura uma nova fase do processo de *internacionalização do capital* (fomentada pela globalização e mundialização do capital, que ultrapassa as barreiras em âmbito do Estado nacional) sob a hegemonia do capital financeiro, que acaba por abranger regiões do mundo que apresentam mercados e políticas favoráveis ao fortalecimento desse contexto político e econômico, marginalizando aquelas que estão alheias ao processo.

Em síntese, “a globalização como mundialização do capital incorpora, em si, as próprias características da lógica do capital, isto é, ela é excludente, desigual e seletiva” (ALVES; CORSI, 2002, p. 1). Essa concepção empresarial da internacionalização do capital tem efeito sobre as políticas públicas voltadas para a educação. A mercadorização do ensino e a financeirização do capital alteram o paradigma das universidades voltando sua perspectiva para atendimento do mercado, em que se insere a *transnacionalização*, em sentido público e privado, ultrapassando os fins político, jurídico e financeiro. É nesse contexto que se insere o saber enquanto produto, fundando a sociedade do conhecimento por meio dos grandes conglomerados empresariais da educação.

Nesse sentido, a formação omnilateral humana perde espaço para a informação e conhecimento economicamente úteis, culminando na instauração de sistemas educacionais para atender às exigências de formação e qualificação da sociedade do conhecimento, sendo que os países periféricos são compelidos a aderirem passivamente a ela, pressionados pelos países centrais.

A imposição do tempo da economia, da lógica capitalista, produtivista e mercadológica é, então, espelhada ao tempo da produção e criação do conhecimento no ensino superior. Andrade e Lucena (2017) discutem que houve uma intensificação do produtivismo em detrimento da socialização do saber, sendo que os princípios da produção industrial são reproduzidos dentro da educação, assemelhando-se ao processo da “quantificação de peças por tempo de trabalho na indústria capitalista, produzindo relações de poder através das quais os próprios professores discriminam os seus pares” (ANDRADE; LUCENA, 2017, p. 91).

É nesse sentido que os interesses da classe hegemônica ganham força e espaço na elaboração das políticas educacionais. Com o intuito de atender às novas demandas do capital, a iniciativa privada se torna assessora da reforma educacional ao julgar o Estado como ineficiente e promovendo a *modernização* da administração pública, sob a concepção de que o que é privado é melhor e mais eficiente.

O cenário acerca da educação superior brasileira na atualidade não é animador. Portanto, é imperativo trazer à tona as inúmeras questões a serem debatidas e combatidas, “faz-se necessário romper o silêncio cúmplice, quanto aos planos, aos programas e as atividades que estão sendo impostos, muitas vezes com alianças e interlocutores internos às IES” (MANCIBO, 2017, p. 887).

Para isso, é necessário que toda a sociedade se mobilize junto ao movimento docente, que historicamente tem se mostrado resistente ao levante contra a alienação e ao estranhamento ao qual a universidade esteve e está sendo submetida. Porém, a reversão desse quadro não deve se restringir aos espaços acadêmicos, mas extrapolar os muros da Universidade e envolver a todos, pois essa deveria ser a sua maior especificidade: ser de todos, com todos e por todos.

Construção e desconstrução das Universidades na lógica capitalista

Em uma sociedade regida pelo capital, a Universidade volta as suas ações de modo atender às demandas do mercado. Diante disso, é importante desvelar como essas demandas implicam em mudanças que materializam o processo de metamorfose da Universidade. Modificações estas que estão continuamente assumindo novas feições, por meio de elaborações de políticas públicas forjadas no contexto neoliberal.

A visão neoliberal incidirá sobre a reforma do Estado e na concepção de ensino superior, cujo serviço educacional será condicionado pela Organização Mundial do Comércio (OMC), reconfigurando a universidade, no Brasil e no mundo, sob a ótica mercadológica, alterando o direito à educação de bens público a privado.

As atuais políticas de educação superior revelam um desdobramento de reorganização e ajustamento decorrente desde a década de 1960, com a Lei n. 5.54/68, que dentre os diversos efeitos observados, cabem destaques a dois: primeiro, dar condições às instituições a articularem as atividades de ensino e de pesquisa; e segundo, modernizar as IES que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma.

A materialização dessas reformas, com maior ênfase aquelas que se desdobraram década de 1990, são explicitados, em sua maioria, nos documentos oficiais e relatórios de organismos multilaterais, como o Banco Mundial. Porém, “[...] sabemos que seus diagnósticos e prognósticos são perfeitamente adequados às soluções neoliberais [...] objetivando a reforma do Estado e a reestruturação capitalista [...]” (SGUISSARDI, 2009, p. 16).

O BM direciona a Educação Superior para a área de investimentos econômicos e da produção de consenso, materializados nos documentos *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia* (1995); *Educación Superior en los países en desarrollo: peligro y promesas* (2000); e *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria* (2003), imprime um caráter economicista às orientações para a educação, além de ajustes e assessorias, adequado aos interesses econômicos dos países centrais.

Nesse sentido, esse conjunto de orientações e discursos que repercutiram no Brasil na década de 1990, deu legitimidade às reformas sobre a Educação Superior, sendo acusada de ineficiente e de ser incapaz de dialogar com o mundo contemporâneo: “o discurso sobre a qualidade representa o fundamento das orientações para a desestruturação e o controle privado da produção de conhecimento nas universidades” (MARI, 2009, p. 173).

É evidente a forma como as orientações do Banco Mundial para o ensino superior - que nos documentos referem-se à educação terciária - são direcionadas a atender às novas exigências econômicas mundiais. Aloca o Estado a serviço da sociedade do conhecimento, pressionando a educação superior a mudar, no intuito de torná-las autônomas, excluindo o Estado do seu direcionamento - apesar de custeadas pelo mesmo - tornando-os, Estado e Universidade, a serviço do mercado.

Com o advento do capitalismo, o conhecimento - aquele compreendido como o economicamente útil - vem ocupando relevância crescente no processo de acumulação e, associado a uma dinâmica favorável à aquisição de ganhos econômicos e manutenção dos privilégios das classes dominantes, em escala planetária, rege o que se denomina *sociedade do conhecimento*. A expressão é entendida enquanto modelo idealizado de sociedade, de abrangência global, que procura realizar as promessas de impulsionar o desenvolvimento

econômico e social, indistintamente, em países centrais e periféricos, a partir do fomento à produção e à disseminação de conhecimento (SANDOVAL, 2007).

Essa ideologia da sociedade do conhecimento paira sobre o discurso de que o problema da educação está situado entre a articulação da qualidade dos conhecimentos solicitados pela sociedade e a qualidade do conhecimento produzido nas universidades, enfatizando o seu papel para o crescimento e a competitividade dos países periféricos (MARI, 2009). Nesse movimento, a expressão *sociedade do conhecimento* emerge como fundamento epistemológico que articula o papel da universidade enquanto produtora de conhecimentos de valor econômico e de consenso.

Diante do exposto, cabe destaque a duas análises fundamentais: a primeira é que a sociedade do conhecimento não é para todos, pois nem todos os indivíduos, grupos e classes sociais conseguem fazer parte do admirável mundo novo do conhecimento. Ou seja, há um claro processo de exclusão e de ressubordinação do trabalho. A segunda é que o contexto da sociedade do conhecimento ignora as múltiplas implicações econômicas, tecnológicas, ambientais, culturais, políticas e ideológicas existentes em escala planetária.

Diversos autores (SGUISSARDI, 2009; BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017; SILVA JÚNIOR, 2017) denunciam o processo de mercadorização do espaço público e, no caso da educação superior, observa-se uma reconfiguração das políticas públicas voltadas para atendimento à lógica do mercado, cujo nascedouro emerge no processo de mercantilização do saber e do ensino.

Portanto, o ensino superior, outrora visto como direito, é metamorfoseado em privilégio individual, cujo Estado, de *benevolente*, se converte em mero avaliador e regulador, condicionando tais resultados a um caráter finalístico-eficientista, em uma concepção de que os investimentos destinados seriam maiores que o retorno, aspectos que caracterizam uma universidade heterônoma. Para Sguissardi (2004), a heteronomia conduz a universidade a desenvolver ações em função do interesse de atores externos como o Estado e o mercado. Desta forma é necessário combater a mercadorização/mercantilização ou *commoditycidade* da educação superior, em que a materialização do que gira em torno do ensino superior se converte em mercadoria vendável e os alunos em cliente/comprador, com formação mínima, bem como do recuo público nos investimentos nesse setor e favorecimento de grupos empresariais.

A questão primordial é lutar por uma política de educação superior que seja resistente à sombria concepção neoliberal, da universidade mundial do BM, que retira o direito do cidadão brasileiro de ter acesso a uma educação superior de qualidade, em busca de uma Universidade

que não ceda aos *encantos* e imposições da mercantilização da educação superior, que privilegia interesses privados em detrimentos dos coletivos, cujo conhecimento construído esteja a serviço do bem comum e sem *placa de venda*.

Os cursos de Engenharia da UEAP: uma avaliação da interação entre projeto de formação, mercado de trabalho e mundo do trabalho

No intuito de ter a compreensão macro de qual lógica se imprime nos projetos de formação nas Engenharias da UEAP, optou-se pela Análise do Discurso (AD), segundo a perspectiva de Bakhtin (2010) sobre os documentos relacionados à formação dos Engenheiros. Para isso, foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Produção (2009), de Pesca (2009), Ambiental (2011), Florestal (2009) e Química (2010), de engenharias, os Relatórios da Comissão Própria de Avaliação e a página *online* da instituição. Além disso, serviram como documentos complementares à pesquisa o Relatório de Avaliação Institucional do ano de 2015 e notícias veiculadas na página online da instituição. As análises foram organizadas em três concepções principais: 1) Universidade e dimensões formativas; 2) epistemológicas e curriculares; e 3) de trabalho.

Concepção de universidade e dimensões formativas

Como instituição que se dedica à produção científica e desenvolvimento do conhecimento, o conceito e o papel da Universidade se moldam às épocas históricas e ao contexto social em que se inserem. Os movimentos históricos, a correlação de forças, as disputas de hegemonia e dominação, a Universidade e o conhecimento que produz podem ser pensados para a emancipação ou como um instrumento de ajuste, atendendo às demandas da sociedade capitalista.

A partir da análise documental foi possível compreender as concepções formativas subjacentes nas propostas pedagógicas dos cursos de engenharia ofertados pela UEAP. São cursos em destaque na instituição, anunciados como um potencial para alavancar o desenvolvimento econômico e social do Amapá e da Amazônia.

Por isso, urge a necessidade de incentivar o *crescimento econômico* do estado, a partir da implantação de *novos empreendimentos*, da *qualificação avançada de mão-de-obra*, do incentivo à difusão e transferência de tecnologias e da indução às *atividades empreendedoras*, através das micro e pequenas

empresas, estimulando os negócios com base no potencial de recursos naturais do estado. (UEAP, 2012, p. 17, grifo nosso).

É nesse sentido que se destaca o fragmento do PPC de Engenharia Florestal (Figura 1), que revela a quais demandas e expectativas a instituição se submete (UEAP, 2009a, p. 13).

Dar visibilidade social, cultural, intelectual à produção científica de docentes e estudantes, com vistas a participar do processo de **inserção do Estado do Amapá no mundo globalizado**, operando nas expressões de seu potencial sócio-cultural e ambiental e num sistema de **intercâmbio e parceria igualitária** com outras instituições nacionais e internacionais.

Figura 1 – Sobre a concepção de Universidade

Fonte: PPC de Engenharia Florestal (UEAP, 2009a, p. 13).

O texto destacado acima revela o alinhamento da Universidade à reestruturação produtiva em curso, à globalização capitalista, sobretudo em relação a fatores e processos que estão modificando profundamente as sociedades contemporâneas, aos seus valores e suas instituições, com ênfase ao intercâmbio e parcerias que estabelecem ao mesmo tempo em que cortejam o mercado.

O intercâmbio e a parceria igualitária mencionados no fragmento da Figura 1 se materializam nos acordos de Cooperação Interinstitucional com a Universidade da Guiana Francesa e no Marco de Cooperação Acadêmica com a Universidade do Vigo, Espanha. No primeiro caso, as universidades poderão desenvolver projetos conjuntos, especialmente nas áreas de Engenharia de Pesca e Florestal. Assevera-se que a intensificação do processo de internacionalização da Universidade no início do século XX envolveu as universidades em programas internacionais de desenvolvimento que, posteriormente, evoluíram para projetos de pesquisa conjunta e de fortalecimento institucional, onde “representavam uma conjugação de interesses, sempre implícita nas relações internacionais”. (LAUS, 2012, p. 37).

A internacionalização da educação superior brasileira, dessa forma, acaba por se submeter a propostas homogeneizadoras e que descaracterizam a própria Universidade, em atendimento ao processo de globalização. Além disso, a internacionalização se tornou um indicador de *qualidade* da educação superior.¹

No tocante à concepção de engenheiro (a) e à relevância dos cursos para a sociedade, os documentos revelam discursos importantes que dão maior concretude à compreensão acerca das dimensões formativas desses profissionais. O Relatório de Avaliação Institucional Externa

¹ Conforme o *ranking* por internacionalização da UEAP, pelo Instituto Datafolha, realizado em 2014 e publicado em 2015.

promovida pelo Conselho Estadual de Educação do Amapá dá indicativos de uma concepção mercadológica quanto à formação de engenheiro (a):

[...] as ações voltadas ao desenvolvimento econômico e social são muito incipientes. Esta lacuna é ainda mais relevante na medida em que a Universidade oferece cursos na área de engenharia, os quais têm muito potencial de contribuição no desenvolvimento econômico e social. (AMAPÁ, 2016a, p. 16).

Segue o fragmento do PPC de Engenharia Química, cuja análise do discurso sobre os destaques revela ser evidente a formação voltada para o atendimento das demandas mercadológicas.

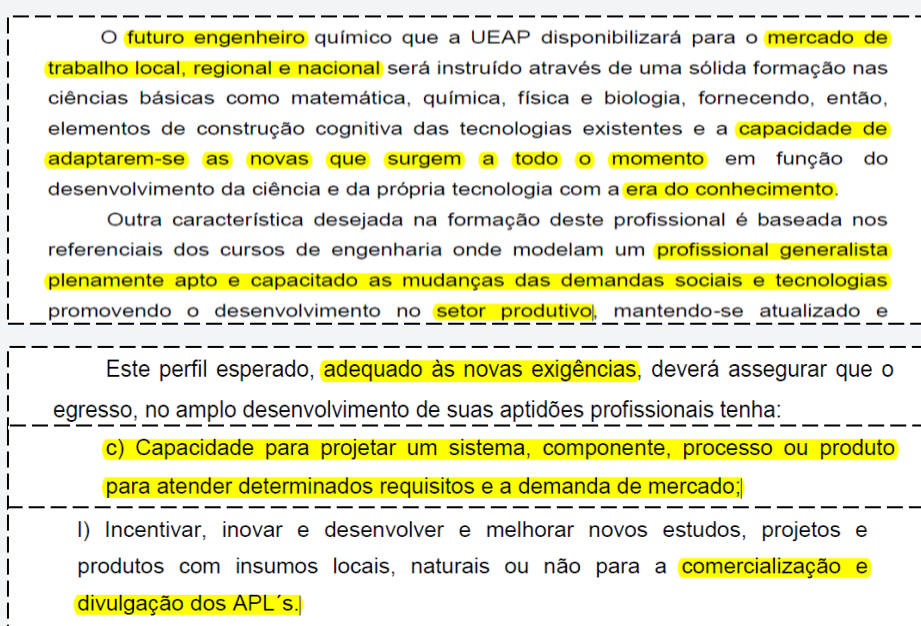


Figura 2 – Concepção de engenheiro (a): presente do PPC do curso de Engenharia Química
Fonte: PPC de Engenharia Química, UEAP (UEAP, 2010, p. 42-43).

É um processo formativo unilateral cuja organização curricular dos cursos apresenta um quantitativo inexpressivo de disciplinas que possam desenvolver a formação crítica do aluno o que demonstra o Quadro 1:

Quadro 1. Componentes curriculares dos Cursos de Engenharia da UEAP, para além da Formação Técnica

Curso	Componente Curricular
Engenharia Ambiental	Sociedade Ética e Meio Ambiente
Engenharia Florestal	Sociologia Rural
Engenharia de Pesca	Introdução à Sociologia
Engenharia de Produção	Psicologia e Relações Humanas
Engenharia Química	-

Fonte: Elaboração das autoras com base nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Engenharia (UEAP).

Percebe-se que só há um componente curricular sinalizando conteúdos para além da formação técnica. As evidências ensejam uma proposta formativa unilateral com ênfase em disciplinas técnicas em detrimento de conteúdos que possam estimular a reflexão crítica dos alunos.

A produção de conhecimento nas universidades constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, sua relevância para a sociedade. Tem por finalidade o permanente exercício da crítica, que sustenta no ensino, na pesquisa e na extensão, que desde a sua origem buscou efetivar os princípios de formação, criação, reflexão e crítica, tendo sua legitimidade fundamentada na autonomia do saber. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Nesse sentido, mesmo a UEAP abraçando funções diversas, atuando, sobretudo, na criação e desenvolvimento crítico da ciência e sendo um privilegiado espaço de aprimoramento científico, técnico, cultural, social e econômico para a sociedade, os documentos revelam que sua atuação se concentra na preparação para o exercício de atividade profissional que exija a aplicação de conhecimentos e métodos científicos.

O sentido real da Universidade é atuar na formação do sujeito em sua complexidade e não apenas restrita a uma vertente formativa. É necessário, portanto, formar um (a) engenheiro (a) atuante e, ao mesmo tempo, que possa desfrutar dos avanços e progressos da civilização construída historicamente, além de seu engajamento e compromisso com a solução dos problemas sociais. Além disso, cabe reconhecer que a formação dos sujeitos no espaço universitário é atravessada por uma *práxis* intencionalmente ética e política, materializando-se em um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido.

Concepções epistemológicas e curriculares

Os aspectos formativos na Universidade são fortemente influenciados pela concepção epistemológica do corpo docente, percepção essa que é materializada nos documentos utilizados em análise. Os documentos revelam o processo de mediação e os aspectos socioculturais, bem como o processo de intenções imprimido na elaboração dos documentos voltados para a formação de engenheiros (as). Corroborando com essa ideia, os discursos que são destacados nos fragmentos retirados dos documentos enfatizam qual a concepção epistemológica dos cursos, corporificados nos PPCS.

O conceito de educação ao longo de toda a vida levou a Comissão Internacional sobre Educação da UNESCO a eleger os **quatro pilares** considerados bases da educação do século XXI: **Aprender a aprender, aprender a fazer aprender a ser e aprender a conviver.** Nesta construção, **o ato de aprender é uma aprendizagem porque deriva do próprio aprendiz** diferindo do conceito de aprender como um ato de informação, resultante da transmissão do conhecimento. Portanto, trabalharemos, neste projeto pedagógico, considerando que **aprender é um ato que o sujeito exerce sobre si próprio.**

Figura 3 – Sobre o paradigma pedagógico do Curso de Engenharia de Pesca

Fonte: PPC de Engenharia de Pesca, UEAP (UEAP, 2009c, p. 55-56).

O documento defende ainda uma metodologia “ativa e crítica” (UEAP, 2009c, p. 57) que promove a “construção do conhecimento a partir da ação-reflexão-ação”, sendo que o docente é visto como um “facilitador da aprendizagem” (ibidem, p. 57-58) e o estudante “será responsável por seu aprendizado, o que inclui a organização de seu tempo e a busca de oportunidades para aprender” (ibidem, p. 59).

Os quatro pilares citados nos fragmentos acima se repetem nos demais PPCs dos cursos de Engenharia. Esses *quatro pilares da Educação* são conceitos baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, no livro *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 2003). Ele aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida. Sobre esse contexto, Gadotti disserta:

No início da segunda metade deste século, educadores e políticos imaginaram uma educação internacionalizada, confiada a uma grande organização, a Unesco. Os países altamente desenvolvidos já haviam universalizado o ensino fundamental e eliminado o analfabetismo. Os sistemas nacionais de educação trouxeram um grande impulso, desde o século passado, possibilitando numerosos planos de educação, que diminuíram custos e elevaram os benefícios. Como resultado, tem-se hoje uma grande uniformidade nos sistemas de ensino. Pode-se dizer que hoje todos os sistemas educacionais contam com uma estrutura básica muito parecida. No final do século XX, o fenômeno da globalização deu novo impulso à ideia de uma educação igual para todos, agora não como princípio de justiça social, mas apenas como parâmetro curricular comum. (GADOTTI, 2000, p. 4-5).

A Pedagogia Liberal Renovada Progressivista, concepção que sustenta epistemologicamente a ideologia dos quatro pilares da educação, ao contrário do que o nome sugere, é uma manifestação do capitalismo e da sociedade de classes. Trata-se de uma corrente pedagógica que defende que as instituições devem preparar os indivíduos para exercerem um

papel social, de acordo com aptidões individuais. Nega, dessa forma, as diferenças sociais e culturais dos sujeitos e não dialogam com o contexto político. Nesta linha pedagógica, o ambiente acadêmico carrega por fim adequar os sujeitos ao meio social, possuindo como base a ideia de *aprender fazendo* e o docente atua enquanto auxiliador no desenvolvimento livre e espontâneo do aluno. (LUCKESI, 2011).

Esse tipo de concepção, segundo Duarte (2000), sustenta uma relação que preconiza, de forma direta ou indireta, uma contradição no sentido formativo da Universidade, ao afirmar que a ela não caberia reinterpretar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, mas “preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2000, p. 43). Dessa forma,

[...] O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2000, p. 43).

O PPC de Engenharia de Pesca evidencia uma crítica à pedagogia tradicional, abordada como *educação bancária* pelas palavras de Paulo Freire (LUCKESI, 2011). Isso mostra que, mesmo enfatizando que se deve criar “[...] condições para que desenvolvam determinadas competências e habilidades e aprendam a aprender tornando-se, assim, verdadeiramente autônomos” (UEAP, 2009c, p. 65), defende-se um ensino crítico de rompimento com ideias pré-concebidas.

Além disso, apesar da contradição epistemológica evidente no PPC, ora defendendo a concepção de *aprender a aprender* e desenvolvimento de habilidades e competências, reconhece a concepção vigotskiana de aprendizagem, que valoriza o conhecimento prévio do aluno, sua zona de desenvolvimento real (DUARTE, 2000). Freire e Vygotsky têm por base epistemológica o pensamento marxista, de crítica à sociedade de classes.

O mesmo documento discorre sobre as dimensões básicas do conhecimento defendidas por Paulo Freire, que são: dimensões lógica, histórico-cultural, gnosiológica e dialógica. Freire é defensor da Pedagogia Progressivista Libertadora. Trata-se de um paradigma que busca contribuir para desvelar a realidade social de opressão, questionando as relações homem-natureza e homem-homem. (LUCKESI, 2011).

Na perspectiva dessa tendência pedagógica, a relação entre discente e docente é horizontal, os dois se posicionam enquanto sujeitos do ato de conhecimento. Porém, no PPC de Engenharia Florestal, o docente é retratado como um “facilitador da aprendizagem” (UEAP, 2009a, p. 56), enfatizando que os métodos e técnicas de aprendizagem devem “conduzir o estudante à autonomia, à emancipação intelectual [...]” (UEAP, 2009a, p. 55) e que o estudante deve ser levado a construir hipóteses sobre situações-problemas, realizando uma síntese “[...] por meio da generalização e fixação da aprendizagem” (UEAP, 2009a, p. 56), argumentos contraditórios, visto que a posição de “facilitador da aprendizagem” e de “fixação da aprendizagem” são comuns às perspectivas liberais, enquanto a defesa pela autonomia e emancipação intelectual são particulares das tendências progressistas, opostas, portanto, às liberais.

Vale ressaltar também que, em relação ao processo de ensino, segundo o Relatório de Avaliação Institucional, “os docentes avaliam que a UEAP têm dificuldade em ofertar condições para o desenvolvimento do ensino [...]” (UEAP, 2015, p. 16). O mesmo relatório também denuncia que são indispensáveis a revisão e a melhoria dos incentivos à pesquisa, com necessidade de ampliação no investimento em extensão, bem como a ampliação de espaços para o atendimento aos acadêmicos e, sobretudo, “repensar a construção de novos PPCs que atendam efetivamente a exigência de uma educação superior com qualidade” (UEAP, 2015, p. 73).

Em relação à concepção de currículo dos cursos de Engenharia, é notório o estreitamento entre a formação, o mercado e o empreendedorismo, conforme a Figura 4, que destaca um currículo voltado para atender as transformações no mundo produtivo, mediante a evolução tecnológica atual.

Com a explícita indicação da Pedagogia das Competências, aliada à resolução de problemas e empreendedorismo, podemos constatar, a tendência capitalista presente no principal documento norteador das políticas da Universidade Estadual do Amapá, uma das maiores artimanhas do capital, para permanecer vigente, transformando o mundo do trabalho e determinando novo perfil de trabalhador, *competente*, exclusivo para atendimento das forças produtivas, privatistas, neoliberais do mercado.

4.11. CONCEPÇÃO CURRICULAR

Os paradigmas contemporâneos estão a exigir que o indivíduo tenha que tomar decisões, assumir responsabilidades pessoais diante de situações imprevistas, assumirem cargos de gestão, ter espírito empreendedor. Estas condições impõem aos currículos escolares a noção de competência, dado que ela é inseparável da ação e sempre é colocada à prova na resolução de problemas. Do ponto de vista institucional, se faz necessário responder a uma nova concepção de formação, que seja mais integral, que enfatize seu caráter formativo e se processe ao longo de toda a vida (formação continuada).

Neste contexto, o maior desafio a ser enfrentado pelas instituições formativas, é o de conceber os seus currículos e certificações oferecidas aos novos perfis que têm surgido como consequência das transformações no mundo produtivo, do trabalho e da atual sociedade tecnológica.

Figura 4 – Concepção curricular do curso de Engenharia Florestal
Fonte: PPC de Engenharia Florestal (UEAP, 2009a, p. 45).

Os PPCs de Engenharia de Pesca (UEAP, 2009c) e Produção (2009b), as seções de “concepção curricular” discutem que paradigmas contemporâneos exigem um indivíduo que tenha “[...] espírito empreendedor” (UEAP, 2009c, p. 46), condição esta que “[...] impõem aos currículos a noção de competência” (ibidem), enfatizando que esse contexto é um desafio para as instituições formativas, visto que o currículo exige “novos perfis que têm surgido como consequência das transformações no mundo produtivo, do trabalho e da atual sociedade tecnológica” (ibidem), além de criticar uma formação supostamente obsoleta em sua matriz, que nos documentos é mencionada como *grade*, em busca de ser capaz de “qualificar o estudante para o mundo do trabalho, para a vida cidadã, para a vida em sociedade” (ibidem, p. 47).

O documento ainda reforça que na universidade deve-se “instalar a cultura da responsabilidade social incorporada ao currículo da graduação para gerar o desenvolvimento econômico” (UEAP, 2009c, p. 51). Além disso, enfatiza a “[...] criação de novas formas de estágio, referentes às renovações de mercado” (ibidem, p. 71). Apesar dos documentos trazerem à tona a importância de uma formação humanista e crítica no tocante à resolução de problemas de ordem social e ambiental, vinculam a mesma formação, com maior ênfase, ao mercado de trabalho, submetendo assim a formação de Engenheiros (as) às demandas do mercado, organizando o ensino de modo a atender as exigências do mundo globalizado e não das demandas sociais, como inferem nos documentos.

Além disso, o próprio Relatório de Avaliação Institucional revela que há dois pontos preocupantes em que os docentes apontam que os PPCs “não contribuem para o desenvolvimento econômico e social, tampouco para as defesas do meio ambiente e memória

cultural e a produção artística” (UEAP, 2015, p. 15). Em consonância com essa discussão, as ementas das disciplinas reforçam a concepção curricular adotada ao longo do documento, sobretudo na quantidade de disciplinas voltadas para o empreendedorismo, submetendo a Universidade à lógica mercantil, utilizando-se da lógica empresarial na organização dos conteúdos e bibliografias básicas e complementares desses sujeitos, como se observa nos discursos em destaques dos fragmentos retirados dos documentos.

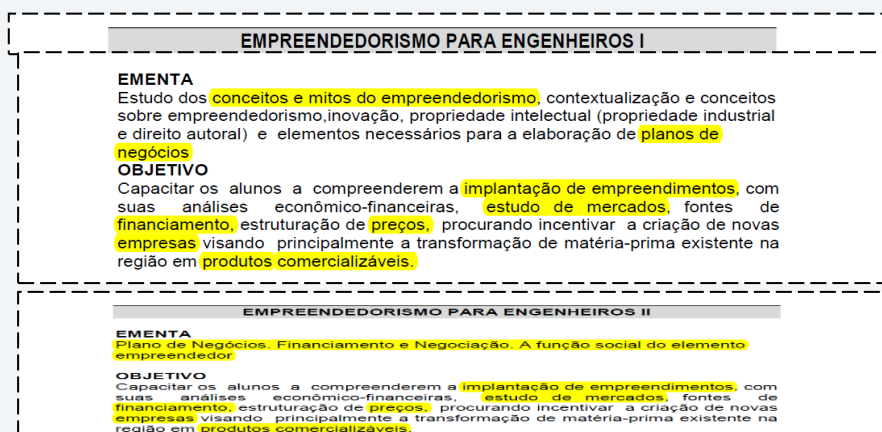


Figura 5 – Referência à matriz curricular de disciplinas de Engenharia de Produção
Fonte: PPC de Engenharia de Produção (UEAP, 2009b, p. 151 e 163).

Ao discorrer sobre a concepção de currículo do PPC de Engenharia Química, o mesmo apresenta uma definição manifestada por Michael W. Apple e associa o aprendizado ao desenvolvimento de habilidades e competências. Uma concepção contraditória, visto que o discurso apresentado no documento não condiz com a ideologia defendida pelo autor. Apesar disso, ressalta-se a relevância da inserção de um autor que critica a lógica capitalista imposta aos sistemas de ensino.

Os PPCs dos cursos de Engenharia sinalizam manifestações significativas do fenômeno da lógica empresarial no processo de ensino aprendizagem dos engenheiros, com uma matriz curricular claramente voltada para uma formação vinculada ao empreendedorismo, competitividade e mercado. Dessa forma, as reformas ocorridas no setor educacional têm buscado transformar a universidade a uma organização prestadora de serviço, ou seja, uma instituição que depende muito pouco de sua estrutura interna, um espaço que não necessita de reflexões, discussões e críticas, mas de produtividade, eficácia, sucesso e jogo estratégico (MIRANDA; SUANNO; SUANNO, 2009).

Com efeito, o ensino e a neoprofissionalização do sistema de educação superior se tornam cada vez mais evidentes, diante da produção de conhecimento economicamente útil,

isto é, comercializável, o que afeta de forma substancial a concepção de universidade como instituição social e democrática, pois,

Por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho: por outro lado, o produto do seu trabalho – “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento socioprodutivo – também é afetado. (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 47).

São evidentes, portanto, as representações e as concepções, na ética e na prática da instituição, a materialização de um individualismo, competição e adoção de práticas imediatistas em relação às demandas do mercado. Assim sendo, provoca-se o desmonte da educação como direito social e como compromisso social coletivo.

Concepção de Trabalho

Desde meados do século XX até o início do século XXI, o marxismo tem testemunhado um vasto debate entre os seus teóricos acerca da categoria trabalho, bem como da sua relevância enquanto categoria ontológica fundamental da existência humana. Diante disso, o trabalho possui um grande valor por ser a atividade afirmadora da vida, que forma a existência dos indivíduos e instaura-lhe um caráter social. É no que se materializa a ação exclusivamente humana ante os demais seres vivos. Trata-se, portanto, da fonte de toda riqueza e bem material.

Diante disso, os documentos revelam como a UEAP percebe a categoria *trabalho* e seus vínculos com a lógica mercantil, sobretudo na relação que estabelece ao formar o (a) engenheiro (a) para o empreendedorismo. Dessa forma, os discursos são destacados nos fragmentos retirados dos documentos enfatizam qual a concepção de trabalho dos cursos, corporificados nos PPCS.

• Cidadão capacitado para a atividade profissional nos setores do mercado de trabalho para o qual venha a ser selecionado, qualquer que seja o nível em que se situe.

Figura 6 – Sobre a figura do egresso de Engenharia Florestal
Fonte: PPC de Engenharia Florestal (UEAP, 2009a, p. 32).

Observa-se um discurso semelhante na página seguinte do documento, ao tratar das Metas da Instituição, ao enfatizar que a mesma deve “qualificar recursos humanos em níveis de graduação e pós-graduação, para suprir as demandas do mercado de trabalho local” (UEAP, 2009b, p. 8) e também ao “capacitar técnicos com base na cultura do empreendedorismo visando à criação de novos empreendimentos no Amapá” (ibidem).

Além disso, esse mesmo PPC, ao tratar da inserção estratégica da UEAP nos desenvolvimentos local e regional, destaca que a biodiversidade apresenta-se enquanto desafio às políticas públicas no tocante ao desenvolvimento do Estado, sendo que é necessário “potencializar a rica diversidade do espaço territorial do Amapá, transformando-a em oportunidade de negócios [...]” (UEAP, 2009b, p. 9).

O discurso de formação para o mercado é retomado no decorrer do documento, ao enfatizar que “[...] a UEAP terá um perfil predominantemente voltado à profissionalização para o mercado de trabalho [...]” (UEAP, 2009b, p. 12), mas em seguida resgata a importância da formação omnilateral humana ao acrescentar que não irá perder de vista “a formação humana e universal, com preconização dos valores éticos que qualificam a cultura do ser humano” (ibidem).

Ao tratar da Política de Ensino, o PPC de Engenharia de Produção, dentre as ações pertinentes, destaca “expandir e diversificar a oferta de cursos nos seus diversos níveis e modalidades, considerando as demandas de mercado, sociais e a capacidade técnico-pedagógica da Instituição” (UEAP, 2009b, p. 16). Além disso, determina também que é necessário “formar profissionais com visão empreendedora e senso crítico” (ibidem), cuja prática profissional deve ser voltada para atender as “[...] demandas suscitadas pelo setor produtivo” (ibidem, p. 17), reforçando que o compromisso social da UEAP nesse contexto é “[...] promover o acesso da sociedade ao mundo do trabalho e da cidadania” (ibidem).

Em geral o setor de base florestal no Estado apresenta baixa visão empreendedora, baixa competitividade com outros mercados produtores regionais e apresentam atuação restrita ao mercado local.

meio ambiente. Neste sentido reside o desafio de trabalhar a formação acadêmica por problemas ou por problematização, buscando caminhos que viabilizem a abordagem interdisciplinar no contexto do processo ensino-aprendizagem considerando:

- Empreendedorismo

Figura 7 – Visão empreendedora para o curso de Engenharia Florestal

Fonte: PPC de Engenharia Florestal (UEAP, 2009a, p. 12-13).

A mesma ênfase que se observa no PPC de Engenharia Florestal voltada para o empreendedorismo é destacada em outros documentos como o PPC de Engenharia de Pesca, cuja formação acadêmica deve ter uma “abordagem interdisciplinar no contexto do processo de ensino-aprendizagem considerando: o aluno como protagonista de seu aprendizado: [...] empreendedorismo ” (UEAP, 2009c, p. 41).

O empreendedorismo é reforçado nos demais PPCs e com maior ênfase na seção em que trata de competências e habilidades gerais dentro do Eixo “Modelo Pedagógico do Curso de Graduação em Engenharia de Pesca” (UEAP, 2009c, p. 45). Além disso, nesse mesmo PPC, acerca das habilidades específicas dos engenheiros, destacam-se: “[...] XVII – conhecer e atuar em mercados do complexo agroindustrial e do *agronegócio*; XVII – compreender e atuar na organização e gerenciamento empresarial e comunitário; XIX – atuar com espírito empreendedor” (ibidem, p. 46).

No PPC de Engenharia de Produção há a mesma alusão às habilidades específicas e competências do engenheiro para a “iniciativa empreendedora” (ibidem, p. 74). O *agronegócio* aparece como espaço de atuação no processo formativo, onde referenda um modelo de agricultura em alto grau especializada e excludente, em que o pequeno trabalhador do campo, não tem seu valor e lugar.

No trecho do PPC de Engenharia Química que envolve a contextualização do curso, é trazida uma discussão em torno dos Arranjos Produtivos Locais (APLs) como “eixo orientador de promoção econômica e social” (UEAP, 2010, p. 19), citando inclusive o Termo de Referência para Atuação do Sistema SEBRAE, que explicita essas APLs como “aglomerações de empresas [...] que apresentam especialização produtiva e mantém vínculos de articulação, interação e cooperação entre [...] governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa” (ibidem, p. 20).

Além disso, o PPC dá ênfase ao Plano Amapá Produtivo, sendo que a mesma referência é percebida em outros PPCs, como de Engenharia de Produção. A discussão em torno das APLs se desenvolve ao longo do PPC, associando a essas a criação do curso de Engenharia Química, destacando dinâmicas das APLs, desenvolvimento empresarial e organização da produção, além de informação e acesso a mercados. Nesse último, cabe destaque à explanação sobre o mercado e seu *modus operandi*, e expressões como: faturamento das empresas, produtos, eficiência, concorrentes, venda, fortalecimento do mercado, empreendedores, produção e projetos de *marketing*.

Ocorre também no mesmo PPC o discurso em torno da importância do laboratório Multi Industrial, que funciona enquanto “Empresa Junior ou incubadora para aplicação de micro-empresendimentos voltados ao setor produtivo em escala de pequeno porte e sustentando a ideia de APLs” (UEAP, 2010, p. 73), relacionando as atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas no laboratório citado para “desenvolvimento de pesquisas voltadas para o perfil de APLs” (ibidem, p. 74).

O PPC de Engenharia de Produção enfatiza ainda que o egresso deve “interessar-se pela pesquisa e pelo empreendedorismo” (UEAP, 2009b, p. 27), e ao tratar dos “Princípios Orientadores da Formação” do curso, destaca que devesse alcançar “[...] Flexibilidade às mudanças socioeconômicas e às perspectivas educacionais, ao trabalho e ao emprego” (ibidem, p. 56).

O discurso ideológico do empreendedorismo e da formação com ênfase para o mercado se apresenta impregnado nos documentos analisados. Assim, como observa-se um discurso voltado para a lógica empresarial na concepção curricular e nas matrizes, a mesma é reforçada ao longo dos documentos ao enfatizarem uma formação na perspectiva de atendimento à demanda do mercado, rompendo com o real significado do trabalho para a essência humana. Dessa forma,

[...] sem assegurar a qualidade dos cursos, o que só tem levado a alienação e a uma internalização passiva, ao passo que as atividades acadêmicas estão totalmente direcionadas ao mercado de trabalho, se distanciando cada vez mais de uma formação humana e do pensamento crítico (emancipação humana), formando seres alienados socialmente, sendo mera fonte de lucro, uma utilidade posta no mercado de trabalho. (OLIVEIRA; TAKADA, 2014, p. 724).

Esse estreitamento existente das relações entre as finalidades dos cursos de engenharia ofertados pela UEAP e as demandas do mercado afeta diretamente o papel da universidade, o modo como ela se concebe e o lugar que nela tem a ideia de ciência e formação. Assim, a elaboração da ciência se reduz a uma prática instrumental e pragmática. Abre-se mão de formação de seres humanos críticos e criativos e do processo de articulação e totalização dos saberes, de diálogo com a história, submetendo-se a uma operação de instrumentalizar sujeitos unicamente para uma melhor inserção no mercado de trabalho ou para um mais adequado aproveitamento das *oportunidades*.

Conclusões

Diante das análises realizadas em torno dos documentos estipulados, percebe-se a tendência de formar engenheiros (as) da UEAP sob a perspectiva mercadológica, ou seja, os resultados apontam fortemente uma formação desses profissionais voltada para atenderem as demandas do mercado. Esse cenário revela uma educação superior com características fortemente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais.

As categorias de análise que tratam da concepção de universidade e das dimensões formativas expressam uma forte associação da Universidade à reestruturação produtiva no tocante à globalização, com ênfase ao intercâmbio e parcerias que estabelecem com empresas e demais universidades e revelam os interesses capitalistas em adentrarem no ambiente acadêmico, por meio da internacionalização da Universidade.

A concepção epistemológica mais evidente nos documentos é a da Pedagogia Liberal Renovada Progressivista, materializada pelo discurso dos *quatro pilares da Educação*, cujos documentos reforçam a importância do *aprender fazendo* na formação do engenheiro. Porém, tal corrente pedagógica defende que as instituições devem preparar os indivíduos para exercerem um papel social, de acordo com aptidões individuais, negando as diferenças socioculturais existentes.

Essa ideologia deixa clara a *contradição* no sentido formativo da Universidade, ao adequar o sujeito às demandas do mercado, furtando-lhe o direito de aprender de modo crítico, criticidade essa em muitos pontos defendida pelos documentos, sendo contrária à educação bancária, e reforçando estereótipos de trabalhador alienado, tornando confusa e contraditória a concepção real da formação oferecida pela instituição.

Porém, apesar da *contradição* epistemológica evidente em todos os PPCs, os documentos revelam que há o reconhecimento da concepção vigotskiana de aprendizagem, mesmo que não evidente. Além disso, faz-se necessário enfatizar, Paulo Freire e Michael Apple, autores vinculados ao campo crítico, são citados, o que sugere valorização de suas ideias. No entanto, os documentos são enfáticos ao definirem as competências e habilidades dos engenheiros (as), associando-as às exigências do mercado, sendo que em inúmeros trechos é revelado que a formação desses profissionais é para o atendimento em primazia às demandas do mercado, inclusive trazendo à tona a discussão de como o egresso é “absorvido” pelo mercado em expansão, o que enseja o discurso ideológico de uma carreira promissora.

A formação dos engenheiros (as) está também intrinsecamente associada ao empreendedorismo. Esse aspecto é reforçado do início ao fim nos documentos, sendo evidente inclusive nas ementas das disciplinas e bibliografias utilizadas, cabendo destaque à visão de trabalho humano associado ao exercido por uma máquina.

Com efeito, esse ensino, a neoprofissionalização da educação superior oferecida aos engenheiros, evidencia que a eles é destinada uma instrução do conhecimento que é economicamente útil, isto é, comercializável, cuja denúncia dos próprios docentes no Relatório de Avaliação Institucional deixa evidente que não os formam para os desenvolvimentos

econômico e social, tampouco para a defesa do meio ambiente e memória cultural e da produção artística.

Conforme explicitado acima, engenheiros (as) são formados para serem empreendedores. Além disso, os documentos também apresentam a biodiversidade *intocável* do Amapá como *entrave* para o desenvolvimento econômico do Estado, deixando claro qual a concepção ambiental que esses documentos trazem em seu bojo: o de exploração a serviço da lógica capitalista.

Os APLs são admitidos nos documentos como eixos orientadores desses PPCs, assim como o Plano Amapá Produtivo, associando a esses a importância da criação dos cursos em atendimentos a essas demandas, reforçando a lógica mercantil como pano de fundo na elaboração dos documentos pedagógicos que são norteadores dos cursos.

Convém lembrar que as orientações postuladas pelos organismos internacionais para a reforma do sistema de ensino, sobretudo no ensino superior, pautam-se em um discurso de ineficiência do Estado em formar os sujeitos e trabalhadores, partindo de princípios orientadores baseados na lógica de eficiência e qualidade, termos esses associados à empregabilidade e retorno financeiro do valor *gasto* em educação.

A educação superior pública, nessa perspectiva, é pensada a partir dos princípios do mercado, cuja estratégia é disseminar a defesa do público não-estatal, tornando mais evidente o processo de mercantilização da educação, cuja ideologia seria conformar os sujeitos ao atendimento dessas demandas, em detrimento do enfrentamento e resistência. Apesar disso, a luta nunca morre em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

É necessário, portanto, trazer à tona as relações entre formação e o mundo do trabalho, no intuito de formar o sujeito na perspectiva do trabalho enquanto categoria marxista que humaniza o ser humano, fazendo-se necessária a denúncia dos discursos ideológicos hegemônicos presentes na formação e atuação desses profissionais, fortalecendo seu compromisso com a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni; CORSI, Francisco Luiz. Dossiê "Globalização". **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, v. 10, n. 19, p. 7-10, nov. 2002.

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Relatório de Avaliação Institucional Externa**. Macapá, Amapá: Conselho Estadual de Educação, 2016a, 76 p.

ANDRADE, Antonia Costa; LUCENA, Carlos. **Os governos FHC e Lula e a ressignificação do neodesenvolvimentismo**: o REUNI. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2014.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da Universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

CHESNAIS, François. _____. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Revista Outubro**. n. 5, p. 7-28, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São. Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacionais. In: I Colóquio A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais. **Anais...** Belém: UFPA, 2009.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, UNESP, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação SEADE, v. 14, n. 2, p. 3-11, abr./jun. 2000.

GORENDER, Jacob. Globalização, revolução tecnológica e relações de trabalho. **Série Assuntos Internacionais** – 47, Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, set. 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LAUS, Sonia Pereira. **A internacionalização da educação superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Administração) – Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANCEBO, Deise. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org). **Política de educação superior brasileira**: apontamentos e perspectivas. Belo Horizonte: Fino Traço/Faculdade de Educação da UNB, 2017.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, v. 22, n. 28, p. 37-53, jul./dez. 2006.

MARI, Cezar Luiz de. Educação superior e sociedade do conhecimento: entre as orientações econômicas e pedagógicas do Banco Mundial na década de 90. **Conjectura**, v. 14, n. 1, jan./maio, 2009.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MIRANDA, Juliano Rodrigues; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Formação de professores universitários e pesquisa sobre a formação do professor universitário. In: Congresso Nacional de Educação, 9, 2009, Paraná. **Anais...** Paraná: EDUCERE, 2009.

MOROSINI, Marília; FRANCO, Maria Estela Dal Pai Fraco; SEGENREICH, Stella. A expansão da educação superior no Brasil, pós-LDB/96: organização institucional e acadêmica. **Revista Enlaces**, Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Murilo Delanhesi de; TAKADA, Mário Yudi. A mercantilização do ensino superior. **Colloquium Humanarum**, v. 11, n. Especial, p. 721-728, jul./dez. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Graça Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Nova Hamburgo: Feevale, 2013.

SANDOVAL, Ricardo. Hacia la construcción de un modelo multicultural de sociedad de conocimiento. **Revista de Estudios Sociales de la Ciencia**, v. 13, n. 26, p. 183-198, jun. 2007.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new brasilian university: a busca por resultado comercializáveis: para quem?** Bauru: Canal 6, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ (UEAP). **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Florestal**. Macapá, 2009a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Produção**. Macapá, 2009b.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Pesca**. Macapá, 2009c.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Química**. Macapá, 2010.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Ambiental**. Macapá, 2011.

_____. **Relatório de Avaliação Institucional**. Macapá, 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2012- 2017**. Macapá, AP: UEAP, 2012, 175 p.

SOBRE AS AUTORAS:

Antonia Costa Andrade

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Amapá/BRASIL; Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAP; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais da UNIFAP; E-mail: antoniaunifap@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-4527-8562>

Lindisay Giany Moreira

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Federal do Amapá/BRASIL; Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAP; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais da UNIFAP; E-mail: lindisaymoreira@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-2995-8496>

Maria do Socorro Simith Neves

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Federal do Amapá/BRASIL; Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAP; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais da UNIFAP; E-mail: msmith@oi.com.br

 <http://orcid.org/0000-0001-7880-6758>

Recebido em: 03 de março de 2020

Aprovado em: 30 junho de 2020

Publicado em: 01 de setembro de 2020