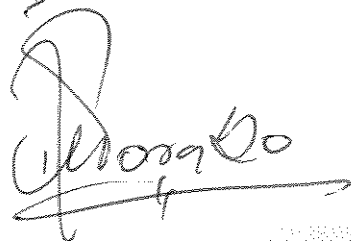


Carlos Alberto Vidal França

Este exemplar corresponde à edição final
da Tese defendida por Carlos Alberto Vidal
França e aprovada pela Comissão Julgadora
em 10/11/86.



O DISCURSO DE FORMANDOS EM PEDAGOGIA - FE/UNICAMP

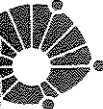
Esta Tese foi aprovada com o conceito A
/ Newton A. Zül

Prof. Dr. Newton Aquiles Von Zuben
COORDENADOR DE PÓS-GRADUAÇÃO
Faculdade de Educação - UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas

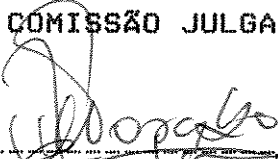
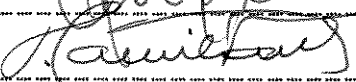
Faculdade de Educação

1986



Tese apresentada como exigência parcial
para a obtenção do Título de Doutor em
Educação (Psicologia Educacional) à Co-
missão Julgadora da Universidade Esta-
dual de Campinas, sob Orientação do Pro-
fessor Dr. Augusto J.C. Novaski.

COMISSÃO JULGADORA

	A
	A
	A
	A
	A



Homenagem Póstuma à NINA FRANÇA

Minha mãe,

Imensamente grato por conceder-me esta vida
e com ela a possibilidade de ter conhecido
tantas pessoas maravilhosas, tantos verda-
deiros amigos aqui na Faculdade de Educação.

Obrigado por tudo, meus bons amigos!

RESUMO

Nesta tese, interessou saber o que se mostra nos discursos daqueles alunos que atravessaram a fase do vestibular, foram aprovados para o curso superior e que conviveram na Unicamp determinados anos de suas vidas, enquanto alunos do Curso de Pedagogia.

Esse momento educacional da temporalidade dos alunos, que se formaram em 84, constitui uma história da qual alunos e professores são seus protagonistas e esta história possui elementos importantes para serem investigados.

O problema a ser estudado foi proposto nos seguintes termos: "O que desvela o discurso dos alunos que, no ano de 84, estavam concluindo o Curso de Pedagogia na Unicamp?"

Solicitou-se a colaboração dos formandos para responder a uma questão orientadora da pesquisa e com isto obteve-se 25 depoimentos.

Com fundamentação no método fenomenológico, procedeu-se o estudo desses depoimentos utilizando-se a metodologia empregada por Amedeo Giorgi em sua obra "Phenomenology and Psychological Research", publicada em 1985.

Desta forma, foi possível desvelar em que âmbito se deram as experiências mais significativas dos formandos de Pedagogia e que fenômenos se mostraram nessas experiências vividas.

O trabalho não teve a pretensão de ser conclusivo, mas sugestivo, quem sabe, deflagrador de algumas novas idéias!



Í_N_D_I_C_E

INTRODUÇÃO.....	01
-----------------	----

CAPITULO I

PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA.....	10
-----------------------------	----

CAPITULO II

A PSICOLOGIA COM BASE FENOMENOLÓGICA

1. Pressupostos Filosóficos.....	15
2. Características do Método Fenomenológico.....	26

CAPITULO III

METODOLOGIA

1. Procedimento para a Coleta dos Depoimentos.....	39
2. Procedimento para a Análise e Interpretação dos Depoimentos.....	43
- O Sentido do Todo.....	44
- Identificação da Unidades Significativas.....	44
- Transformação das Expressões Cotidianas dos Sujeitos numa Linguagem Psicológica.....	48
- Síntese das Unidades Significativas Trans- formadas.....	49

CAPITULO IV

O DISCURSO DOS FORMANDOS REGISTRADO NOS DEPOIMENTOS	51
---	----



CAPITULO V

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DISCURSOS

1. O Enfoque Léxico.....	91
2 O Enfoque Sintático.....	94
3. As Unidade Significativas.....	100
3.1 A Entrada na Universidade.....	100
3.2 A Faculdade de Educação.....	104
3.3 O Curso de Pedagogia em si.....	108
3.4 As Disciplinas e Habilitações.....	116
3.5 O Sistema de Créditos.....	129
3.6 Os Eventos Específicos.....	133
3.7 Os Outros Alunos.....	137
3.8 O Próprio Aluno.....	141
3.9 Os Professores.....	148

CAPITULO VI

CONCLUSÕES.....	168
-----------------	-----

BIBLIOGRAFIA.....	175
-------------------	-----

TRADUÇÃO DAS CITAÇÕES.....	180
----------------------------	-----

ANEXOS:

Anexo I - Relação Nominal dos Formandos de 1984.....	181
Anexo II- Folha de Horário de Aulas emitida pelo Serca.....	182

INTRODUÇÃO

O estudante pré-universitário brasileiro sofre as injunções de uma verdadeira guerra intelectual chamada Concurso Vestibular, passaporte para o importante "status" de universitário e ponto culminante de um processo de ensino de 2º Grau, caracterizado pela dosagem maciça de conhecimentos, competição e tensão, determinado pelo grande valor social e profissional que se atribui ao diploma de curso superior.

Tratando sobre este assunto de vestibular, tanto a nível de mestrado quanto de doutoramento, Ripper(1), citando Ribeiro Netto, assinala que este autor pondera que a elaboração de currículos de 1º e 2º Graus em função do curso universitário, constitui uma distorção do sistema educacional brasileiro. Pondera ainda que tal distorção, historicamente considerada, é resultante do ensino escolarizado como privilégio de estratos sociais mais altos, cujo interesse era a "formação das elites dirigentes do país", advindo com isto o grande valor e a supremacia do diploma do curso superior na sociedade brasileira.

Esse estudante pré-universitário sofre ainda as pressões características de sua situação de vestibulando: 1) pressões dos pais e da sociedade para que ele entre na universidade; 2) intensas expectativas de triunfar ou não nos exames;

1. (As referências bibliográficas estão no final do capítulo).



3) competição acirrada com seus pares; 3) ministração intensiva de conhecimentos nos chamados "cursinhos"; 5) ansiedade característica de períodos pré-probatórios e assim por diante.

Apesar de tudo e não obstante as críticas que possam ser feitas a este tipo de educação que aí está, alguns jovens são bem sucedidos no vestibular. Ao que tudo indica, quanto mais difícil e disputada for esta luta, maior importância assumirá para o jovem tornar-se universitário.

Esta é a origem comum dos alunos de curso superior, especificamente numa universidade pública estadual como é a Unicamp. Ao entrar na universidade, o jovem passa a viver quatro, cinco ou mais anos de sua vida, no curso que escolheu para graduar-se.

Considerando essa origem dos nossos estudantes universitários e a importância atribuída a este nível de ensino na vida das pessoas, como professor universitário, tendo a cada novo semestre letivo, dezenas de estudantes atuando comigo, preocupa-me o risco de perder-me no cotidiano acadêmico, que possa "coisificar" o trabalho realizado com essas pessoas que compartilham um momento educacional na sua temporalidade.

Nesse instante em que procuro tematizar minhas experiências vividas enquanto professor da Unicamp, acredito que outros professores também se preocupem com o risco a que me refiro, na medida em que sentem comigo que a carreira universitária tem suas exigências e distorções. Exigências no sentido em que é necessário titular-se como mestre, doutor, livre-docente etc.; demonstrar produção intelectual formalizada em

3) competição acirrada com seus pares; 4) ministração intensiva de conhecimentos nos chamados "cursinhos"; 5) ansiedade característica de períodos pré-probatórios e assim por diante.

Apesar de tudo e não obstante as críticas que possam ser feitas a este tipo de educação que aí está, alguns jovens são bem sucedidos no vestibular. Ao que tudo indica, quanto mais difícil e disputada for esta luta, maior importância assumirá para o jovem tornar-se universitário.

Esta é a origem comum dos alunos de curso superior, especificamente numa universidade pública estadual como é a Unicamp. Ao entrar na universidade, o jovem passa a viver quatro, cinco ou mais anos de sua vida, no curso que escolheu para graduar-se.

Considerando essa origem dos nossos estudantes universitários e a importância atribuída a este nível de ensino na vida das pessoas, como professor universitário, tendo a cada novo semestre letivo, dezenas de estudantes atuando comigo, preocupa-me o risco de perder-me no cotidiano acadêmico, que possa "coisificar" o trabalho realizado com essas pessoas que compartilham um momento educacional na sua temporalidade.

Nesse instante em que procuro tematizar minhas experiências vividas enquanto professor da Unicamp, acredito que outros professores também se preocupem com o risco a que me refiro, na medida em que sentem comigo que a carreira universitária tem suas exigências e distorções. Exigências no sentido em que é necessário titular-se como mestre, doutor, livre-docente etc.; demonstrar produção intelectual formalizada em

artigos ou livros; pesquisar; participar de congressos, simpósios; assumir funções administrativas. Distorções no sentido em que todas essas exigências possam tornar a atividade docente, o dar aulas, um impecilho, um transtorno, na carreira do professor. E maior distorção ainda quando a consecução do cumprimento dessas exigências determinam a projeção pessoal e profissional, em detrimento e desvalorização da atividade docente. Em que momento da carreira docente é questionado o nível ou a qualidade das aulas ministradas?

Como esse questionar não é cobrado institucionalmente, cada professor tem a liberdade de considerar o nível ou a qualidade das aulas conforme sua ética pessoal. Daí a necessidade que sinto de analisar minha atuação enquanto professor, tentando tornar visíveis os aspectos que considero relevantes nesta ação que se produz no contexto educacional em que vivo. Não obstante, existem aspectos que não se mostram devidamente e isto me deixa perplexo diante do que está oculto, exigindo um interrogar mais atento e rigoroso.

Naturalmente que as questões que me coloco são, de certo modo, comuns aos professores, pertencem ao mundo-vida (Lebenswelt) do educador. Surge a necessidade de tematizar aquilo que constitui fonte de inquietação e que se manifesta da seguinte forma: -O que representam essas pessoas, os alunos que passam pela vida do professor? Por que alguns desses alunos permanecem nas nossas vidas mesmo após o término da atuação docente? Porque essas pessoas reunidas numa classe trazem profundas alegrias ou sérias preocupações? Que fatores

determinam que uma classe facilite tanto a tarefa docente e outra torne esta tarefa tão difícil? Por que alguns alunos não entendem uma determinada postura em educação, obrigando ao professor exercer com mais rigor a sua autoridade? Que significado tem para o aluno o universo de conteúdos que são ministrados? Que tipos de experiências acadêmicas são mais significativas? De que maneira o tempo na universidade ajuda o aluno a realizar-se como ser humano? Que exemplos profissionais são passados que ensejam continuidade na carreira docente? De que modo os alunos transformam os professores, tornando-os diferentes daqueles que foram anos atrás?

Outras questões poderiam ser arroladas acima e ir ao encontro das inquietações de outros professores preocupados com a mesma temática, e que também procuram dar um sentido satisfatório para sua prática educacional. Para tais professores, é provável que parte das questões propostas já esteja iluminada e outra permaneça oculta, isto porque, no seu conjunto, as questões suscitam problemas amplos e envolvem muitos aspectos diferenciados.

Apesar desta dificuldade implícita, é possível ir à realidade acadêmica e olhar atentivamente para as experiências originais ocorridas no "mundo" que congrega tanto o professor, quanto o aluno, assim como a própria instituição na qual se realiza o ato educacional, desde que essas experiências vividas se tornem manifestas.

Face às inquietações que geraram a necessidade de saber e com as possibilidades de pesquisa abertas por um enfoque

metodológico fundamentado numa fenomenologia existencial hermenêutica, procurei analisar o que pensavam os formandos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, sobre as experiências acadêmicas pelas quais passaram no decorrer do curso.

Estes formandos, que estavam concluindo seu curso de graduação no ano de 1984, deixaram registrados em seus depoimentos suas memórias concernentes ao tempo vivido aqui na Unicamp.

Memória é um dos temas amplamente estudados pela Psicologia, mas conforme encontra-se em Boring(2), este tema já era objeto de estudo nas obras de Aristóteles (384-322 A.C.), cuja análise da memória implicava em três princípios básicos de associação: contiguidade, semelhança e contraste.

Não obstante, é atribuído a Hermann Ebbinghaus o início de estudos mais sistematizados sobre memória, conforme expressa-se Amedeo Giorgi(3): "All psychologists agree that the experimental investigation of memory began in 1855 with the publication of Memory by Ebbinghaus."

Ebbinghaus criou um novo recurso mnemônico para o estudo da memória chamado "sílabas sem sentido", cuja vantagem experimental era a de que estas sílabas estavam relativamente isentas de associações prévias. Seu método consistia em ler em voz alta, repetidamente, uma lista casual de sílabas sem sentido (lap, tuk, lif etc.) até ser capaz de repetir toda a lista, depois de ler apenas a primeira sílaba. Com este processo, Ebbinghaus desenvolveu vários estudos relacionados à memó-

ria e, desde então, seguiram-se outros estudos de pesquisadores interessados neste tópico da Psicologia.

Entre os vários autores contemporâneos de obras acadêmicas, é possível notar certas diferenças de enfoque ou de termos em relação à memória. Sawrey e Telford(4) referem-se ao termo memória como "os efeitos mediatos, relativamente permanentes, da experiência, e principalmente o seu aspecto retentivo". Wolff(5) refere-se à memória como "uma função de recepção e retenção do cérebro".

Alguns autores consideram que o estudo mais viável da memória se faz decompondo-a conforme suas funções. Garret(6) decompõe a memória em: fixação; retenção; evocação e reconhecimento; fazendo ligeira distinção entre evocação e reconhecimento. Já Wolff(5) apresenta as quatro funções básicas da memória como: aquisição, retenção; reconhecimento e recordação. Por sua vez, Kelly(7) diz que a memória, por sua própria natureza, compreende três funções: retenção; evocação e reconhecimento.

Em Hilgard e Atkinson(8) recordar é tido como uma forma de lembrar. Para Wolff(5), recordar é um produto de uma função da memória chamada lembrança ou memorização. O que em Garret(6) é evocação, em Hilgard e Atkinson(8) é recordação. Segundo Kelly(7) a retenção é a preservação de percepções, imagens e idéias. Para Garret(6), a retenção é geralmente expressa em termos fisiológicos (traços cerebrais, neurogramas etc), só pode ser medida indiretamente através da evocação e do reconhecimento.

Essas obras consultadas parecem ser suficientes para demonstrar que, uma revisão bibliográfica sobre memória, só faria aumentar as diferenças ou discrepâncias na abordagem do tema. Sobretudo, não se pretendeu estudar especificamente a "memória" dos alunos de Pedagogia. Ela foi somente o recurso usado pelo formando para fazer emergir no seu discurso, dados da sua própria história de vida.

Para o presente trabalho, preferiu-se a concepção de Martins(9), para quem a memória não se confunde com mera retenção, não significa um pensamento qualquer sobre qualquer coisa que possa ser lembrada, mas refere-se a uma reunião e convergência de pensamentos sobre experiências específicas que precisam ser pensadas. É uma forma de pensar o passado, gerando do que está oculto aquilo que num dado momento precisa ser refletido para mostrar o "Lebenswelt" (mundo vivido). Por intermédio da memória, o aluno deixou registrado em seu depoimento as experiências vividas e que vieram à luz através do discurso escrito.

Os depoimentos dos sujeitos para esta pesquisa referem-se às experiências mais significativas ocorridas num curso universitário, relatadas segundo a maneira singular de cada sujeito perceber o seu mundo.

Em resumo, interessa-me saber o que se mostra nos depoimentos daqueles alunos que atravessaram a fase do vestibular, foram aprovados para o curso superior, e que conviveram na Unicamp determinados anos de suas vidas, enquanto alunos do Curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. RIPPER, Afira Viana. Análise do Sistema de Seleção em Duas Etapas Introduzido no Exame Vestibular da Unvest. Dissertação de Mestrado . Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1978, p.14 e 15.
2. BORING, E.G. e HERRNSTEIN, R.J. Textos Básicos de História da Psicologia. Trad. de Dante Moreira Leite, São Paulo: Herder, 1971, p. 402-405.
3. GIORGI, Amedeo e outros. Phenomenology and Psychological Research. Pittsburgh: Dusquene University Press, 1985, p.32.
4. SAWREY, J. M. e TELFORD Ch.W. Psicologia Educacional. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 5a. ed., 1970, p. 144.
5. WOLFF, W. Fundamentos de Psicologia. Trad. de Olga Mantovani. São Paulo: Ed. Nacional, 9a. ed., 1973, p.115.
6. GARRET, H.E. Grandes Experimentos da Psicologia. Trad. de Maria da Penha Pompeu de Toledo. São Paulo: Ed. Nacional, 3a. ed., 1969, p. 138.
7. KELLY, W.A. Psicologia Educacional. Trad. de Gene Philippi Borges e Rogério Luz. Rio de Janeiro: Agir, 5a. ed., 1969, p. 94.

8. HILGARD, E. R. e ATKINSON, R.C. Introdução à Psicologia.
Trad. de Dante Moreira Leite. São Paulo: Ed. Nacional,
2a. ed., 1979, p. 315.

9..MARTINS, J. Texto Mimeografado do Programa de Doutorado
em Educação, Psicologia Educacional, Faculdade de Educa
ção da Unicamp (Não publicado), 1986.

CAPITULO I

PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA

A área de investigação foi delimitada à análise e interpretação da experiência acadêmica dos formandos que, no ano de 1984, concluíram seu curso de graduação. E mais precisamente a preocupação é saber o que pensam os alunos sobre o que lhes aconteceu durante o tempo que permaneceram na Unicamp, Curso de Pedagogia.

Os sujeitos deste estudo viveram na Unicamp, quatro ou cinco anos de sua vida acadêmica. Neste "tempo-vivido" na Faculdade de Educação da Unicamp, conheceram os mais diversos conteúdos curriculares pertinentes à área de Educação; conheceram professores com diferentes modos de Ser, com posturas pedagógicas diversificadas, com concepções diversas de Educação e de vida; foram questionados pelos mais diferentes critérios; foram avaliados continuamente de diferentes formas; e receberam o direito legal de exercerem a profissão de professor e/ou de especialista em Educação.

Cada aluno reagiu idiossincraticamente a essas contingências e cada professor conhece apenas fragmentos deste tempo decorrente de sua ação junto àqueles que foram seus alunos em algum semestre passado.

Entretanto, no todo, este conjunto de conteúdos, professores, avaliações, situações, possui sentidos que permanecem ocultos para aqueles que trabalharam com esses alunos.

Esse momento educacional da temporalidade dos alunos, que se formaram em 84, constitui uma história da qual alunos e professores são seus protagonistas e esta história certamente possui elementos importantes para serem investigados.

O problema a ser estudado, portanto, propõe-se nos seguintes termos:

"O QUE DESVELA O DISCURSO DOS ALUNOS QUE, NO ANO DE 84, ESTAVAM CONCLUINDO O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNICAMP?"

O discurso, como organização do pensamento expressado através da linguagem, constitui um modo de ser do homem, é parte integrante do homem como ser-no-mundo. Através do discurso o ser humano se manifesta, exprime a própria existência.

O discurso se expressa por intermédio da linguagem e, como meio de expressão do discurso, a linguagem é uma totalidade de palavras que possibilita o fenômeno da comunicação interpessoal. Ou como assinala Paschoal(10): "Pela expressão do discurso, o homem dispõe da prerrogativa de se comunicar com os outros e, ao ser-com, estabelece-se a intersubjetividade."

Entretanto, nem sempre a palavra realiza com eficiência a função de comunicação própria da linguagem e, neste caso, conforme propõe Paschoal(10), usando os termos de Merleau-Ponty, ao invés de ser "parole parlante" (palavra que veicula significado e expressa o discurso), a palavra torna-se "parole parlée", muito mais velando o discurso do que o desvelando,

perdendo sua força de expressão e caracterizando o discurso vazio.

Neste ponto, Resende(11) é enfático ao afirmar:

"A palavra que fala não é uma entidade que se exprime sozinha, mas palavra de um falante que não se ausenta mas continua intensamente presente. A força da palavra é também a do sujeito que se exprime. Na palavra falada, ao contrário, o sujeito está menos presente."

O discurso é constitutivo da existência do homem, como também lhe é própria a capacidade de simbolizar. Desta forma, existe uma dimensão simbólica do discurso que faz com que este solicite, necessariamente, a interpretação, a hermenêutica do sentido em seus múltiplos aspectos.

Como foi dito anteriormente, através do discurso o ser humano se manifesta como tal, assim também poderá o aluno manifestar seu existir acadêmico, expressar o seu mundo vivido ao discursar.

Dada a natureza do problema a ser estudado neste trabalho, as considerações feitas por Martínez(12) em sua obra, ao fundamentar teoricamente o método fenomenológico, parecem adequar-se ao momento, quanto o referido autor afirma:

"Las realidades cuya naturaleza y estructura pueden ser observadas, al menos parcialmente, desde

afuera, podrán ser objeto de estudio de otros métodos. Las realidades, en cambio, cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco referencia interno del sujeto que las vive e experimenta, exigen ser estudiadas a través del método fenomenológico. En este caso, no se está estudiando una realidad "objetiva y externa" (como ordinariamente se califica), igual para todos, sino una realidade cuya esencia depende del modo como es vivida y percibida por el sujeto, una realidade interna y personal, única e propria de cada ser humano."

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

10. PASCHOAL, NÍCIA. O Discurso do Adolescente um Enfoque Fenomenológico Hermenêutico. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 1985, p. 75.
11. REZENDE, Antonio Muniz de. Educação e Ser-no-mundo um Projeto de Fenomenologia da Educação. Tese de Livre-docência. Universidade Estadual de Campinas: 1978, p. 228.

12. MARTÍNEZ, M. Nuevos Métodos para la Investigación del Com
portamiento Humano. Caracas: Universidad Simón Bolí
var, 1985, p. 179.

CAPITULO II

A PSICOLOGIA COM BASE FENOMENOLÓGICA

1. PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

Logo no início de sua obra, "Introdução à Fenomenologia Existencial", Luijpen(13) reporta-se ao fato de que em vinte cinco séculos de Filosofia, o que se obteve do filosofar foram inúmeros sistemas contraditórios, "não há sequer um reduzido número de proposições sobre as quais os filósofos estejam de acordo".

Exageradas ou não as afirmações de Luijpen, a verdade é que a dinâmica do pensamento humano não permite sequer vislumbrar um fim último na busca do conhecimento. É impossível imaginar um ponto final para qualquer ramo do conhecimento humano. É nesta busca interminável que os pensadores vão propondo as idéias que se complementam, se contradizem, se antagonizam com veemência.

Neste evoluir do pensamento filosófico, a Epistemologia preocupou-se sobremaneira com a relação entre o sujeito e o objeto, e o enigma do conhecimento veio sendo proposto na difícil questão de como o conhecedor conhece o cognoscível. As correntes ou doutrinas filosóficas foram se pospondo, ou se contrapondo, em relação aos elementos objetivos e subjetivos do conhecimento, ou em que medida as qualidades atribuídas ao objeto pertencem realmente ao objeto ou à mente que o percebe.

Esses questionamentos filosóficos tornaram-se preocupação também do mais recente desmembramento da Filosofia. A Psicologia assumiu em detalhes as questões epistemológicas e tem gasto com elas grande parte de suas repetidas e apuradas observações e experimentações. Os estudos piagetianos tem sido na atualidade um bom exemplo das elaborações epistemológicas ao nível da gênese do pensamento infantil.

No âmbito da Filosofia, a relação entre sujeito e objeto tem sido estudada de tal modo a se privilegiar alternadamente um ou outro polo.

Quando se privilegiou o sujeito como o conhecedor da realidade, sendo o mundo externo um reflexo ou uma representação da consciência ou da idéia que o percebe, a atividade cognitiva para se conhecer dava-se pelo subjetivismo. Nesta linha de pensamento, Foulquié(14), lembrando o embaraço no qual o dualismo cartesiano pusera os filósofos, assim se expressa:

"Se a alma é essencialmente distinta do corpo e dos órgãos que nos colocam em relação com o mundo exterior, como adquirir certeza deste? Não há dúvidas que temos desse mundo representações muito nítidas... representações, porém, inteiramente subjetivas, e cuja correspondência com um objeto exterior à consciência, nos é impossível verificar, pois, encerrados em nós mesmos, não podemos atingir nenhuma realidade objetiva."

Diferentemente, quando se privilegiou o outro polo da relação -o objeto- este foi tido como fonte original do conhecimento, com existência independente do sujeito que percebe. O conhecimento adquirido, ou por adquirir, é de forma direta e imediata das feições e ocorrências da realidade objetiva que se propõe a conhecer. Neste caso, o sujeito cognoscente atua pelas vias do objetivismo e Prado(15), ao referir-se a esta linha de reflexão, coloca-a nos seguintes termos:

"Cada coisa, entidade, qualidade, ação... que compõe o Universo e que os sentidos percebem, terá sua "idéia" e expressão verbal própria a registrá-la no pensamento. Reduz-se assim ao mínimo, se não se elimina de todo, o papel ativo do pensamento na elaboração do Conhecimento e formação dos conceitos ou "idéias" que se tornam... em simples reflexo mental mais ou menos passivo da Realidade exterior.

Não existe a intenção de aprofundar a controvérsia acima, a nível de doutrinas idealistas e materialistas, uma vez que o propósito de ter apresentado o dualismo subjetivo-objetivo era considerar que, dependendo do pressuposto epistemológico assumido, haverá uma prática correspondente para a busca do conhecimento. Adotar uma ou outra posição implica em se adotar procedimentos próprios da especulação abstrata -no que se refere ao subjetivismo- ou próprios da ação que ca-

racteriza as operações que intervém diretamente na realidade exterior --no que tange ao objetivismo. Além disso, as doutrinas filosóficas que se polarizaram no sujeito ou no objeto determinaram, ou determinam ainda, a direção e o modo de ação em diferentes áreas das atividades humanas, quer seja na Religião, na Educação, na Ciência e conseqüentemente na própria Psicologia. Não que se possa estabelecer uma dicotomia absoluta entre racionalismo, iluminismo, idealismo de um lado e positivismo, empirismo, experimentalismo do outro, pois estes movimentos possuem pontos que se tangenciam, que se interpene- tram, entretanto, não existiu um argumento apodítico que pu- sesse fim à controvérsia entre ambas posições.

A corrente fenomenológica se posicionou diferen- temente. Não privilegiou o sujeito e nem o objeto, mas a rela- ção entre ambos. Para a Fenomenologia não se tem em conta o dualismo sujeito-objeto, ou melhor, consciência-mundo. Um é determinante do outro, pois não pode haver a consciência des- vinculada de um mundo para ser percebido, nem é possível haver o mundo sem que haja uma consciência para percebê-lo. Em ou- tras palavras, não há homem sem mundo, tanto quanto não há mundo sem homem. A relação é de mútua dependência. Relação es- ta que se estabelece pela intencionalidade.

Na obra já citada de Foulquié(16), intencionalida- de é termo que provém de Franz Brentano, que se utilizou do conceito de intenção dos escolásticos ("intenção" indicava uma direção do espírito para o objeto). Para Brentano, a consciên- cia é intencional, isto é, ao invés de dirigir-se para si mes-

ma, tende sempre para alguma coisa. Esta idéia de direcionalidade da consciência, retomada por Husserl, foi amplamente aproveitada pelos fenomenólogos, para os quais é axiomática a frase: - "a consciência é sempre consciência de alguma coisa."

A partir desta colocação, a consciência que o ser tem é sempre consciência de alguma coisa, afirma-se que ela é primordialmente uma abertura para o mundo, havendo um agir da consciência direcionada para a apreensão do objeto. Por sua vez, um objeto só pode ser apreendido em sua relação com a consciência do sujeito que o percebe. Desta forma, há uma existência intencional do objeto na consciência, ou seja, um ato de ligação entre o sujeito e o objeto. O ato sempre implica num objeto.

A intencionalidade da consciência, considerada em termos de atos, faz com que o ato consciente ponha o sujeito diante do objeto e dele tome consciência devido à referência que o ato mantém com o objeto. A apreensão do objeto é um constitutivo da "objetividade" e o ato psíquico que o identifica é caracterizado por uma "objetividade" imanente. Por objetividade aqui não se entende o termo com conotações do objetivismo, para o qual é possível a apreensão "objetiva", no sentido de que o apreendido pode ser esgotado, dito de uma vez por todas, sem resto. É entendido, isto sim, por objetividade, o fenômeno segundo o qual o objeto faz parte da "essência" da consciência. Coloca-se o termo "essência" entre aspas para, mais uma vez, fugir ao essencialismo metafísico. Por essência aqui se entende que a consciência só é consciência por existir

algo que não é ela (o objeto) mas sem o qual ela não seria o que é. Neste caso, "objetividade" e existência são sinônimos, superando-se a dicotomia sujeito-objeto.

No âmbito da Psicologia, essas mudanças de pressupostos filosóficos têm ocasionado mudanças nos métodos de abordagem dos seus objetos de estudo. Na Psicologia clássica, o método introspectivo era o recurso para se estudar os conteúdos subjetivos da consciência. Contrapondo-se a esta Psicologia da introspecção, Willhelm Wundt, na Universidade de Leipzig, procurou dar melhor sistematização e objetividade aos estudos psicológicos da sensação e da percepção, com base na então, mais formalizada, ciência da Fisiologia, a qual emprestaria a respeitabilidade científica pretendida para a Psicologia.

Segundo Marx e Hillix(17), Wundt, substituindo a introspecção de gabinete pela introspecção de laboratório, intenciona tirar da Psicologia sua especulação metafísica e dar-lhe o enfoque experimental desenvolvido com sucesso no seio de outras ciências naturais (Física, Biologia, Química). Desde então, a Psicologia foi ganhando seu caráter experimental e, na América, através de Cattell, Watson, Skinner (para citar alguns dos mais proeminentes) afirmou-se na cientificidade pretendida, tendo como objeto de estudo o comportamento do organismo, externo, mensurável, quantificável.

Husserl (18), em sua obra "A Filosofia como Ciência do Rigor", criticou severamente o Naturalismo que permeou tanto a Filosofia quanto a Psicologia, apontando para uma "na-

turalização da consciência" por se pretender equiparar ou nivelar os fatos psíquicos aos fatos naturais, explicáveis pelas categorias das ciências da natureza física. Com base nas proposições da fenomenologia de Husserl e daqueles que o sucederam (Heidegger, Merleau-Ponty etc), é que a Psicologia, exercitada pela perspectiva fenomenológica, tenta configurar-se como ciência humana e não como ciência natural.

Não se retomará aqui a controvérsia sobre a questão de ser a Psicologia científico-natural ou científico-humana. Esta questão está muito bem dimensionada no 1º capítulo da obra de Giorgi(19), "A Psicologia como Ciência Humana: uma abordagem de base fenomenológica". Portanto, retomá-la aqui, seria dispendar esforços em relação a uma polêmica já muito bem exposta por Giorgi, mormente ao nível do desenvolvimento histórico da Psicologia.

Não se considerando a-histórico, ou ingênuo em relação à Psicologia, o referido autor não deixa dúvidas quanto à sua posição, em favor de uma psicologia concebida como ciência humana, quando afirma, à página 166 da obra acima citada, que toda sua argumentação tem sido no sentido de que:

"... a Psicologia não deveria ter imitado ou adaptado a práxis das Ciências Naturais. Ao invés disso, as Ciências Humanas, como grupo, e a Psicologia concebida como uma ciência humana em particular, deveriam ter buscado os fenômenos do mundo-vivido de maneira mais direta e formulado

suas questões, problemas, métodos e procedimentos independente do que as Ciências Naturais estivessem fazendo. Apenas após as Ciências Humanas terem feito isso, e terem aplicado e testado os seus próprios conceitos e métodos, pode-se aproximar e verificar em que medida as Ciências Naturais tem métodos, conceitos e respostas em comum."

No presente capítulo, há o interesse específico de propor a atitude fenomenológica para a abordagem de fenômenos psicológicos, sem que isto se constitua num empenho para convencer alguém de que a Psicologia deva tornar-se necessariamente fenomenológica. Além do que, para o autor deste trabalho, a investigação psicológica levada a efeito numa determinada linha, é muito mais uma questão de crença. Acredita-se com mais convicção, ainda que implicitamente, no pressuposto epistemológico que está subjacente ao método que se adotou para pesquisar. É idiossincrática a preferência por uma determinada linha de pesquisa, pelo simples fato de não existirem argumentos definitivos e irrefutáveis em relação às linhas existentes. Naturalmente que tal idiossincrasia não consegue furtar-se à influência do "zeitgeist", de fatores históricos, culturais etc.

Históricamente é compreensível que as Ciências Naturais, por serem anteriores às Ciências Humanas, e tendo obtido sucesso com o método experimental, influenciassem sobremaneira a Psicologia desde o último quartel do século passado.

No entanto, o experimentalismo que predominou na Psicologia foi sendo contestado na medida em que restringia o estudo dos fenômenos psicológicos e as possibilidades de pesquisas fora do âmbito da experimentação controlada.

Além deste argumento contrário a uma maneira predominante de se fazer psicologia, pesam ainda outros argumentos no sentido de que, ao adotar o "método científico" próprio das Ciências Naturais, a Psicologia aborda os eventos com as características científico-naturais, quais sejam, empirista, reducionista, quantitativa, determinista, precisa, preditiva etc. Acusam-na ainda de que, adotando um método a priori, a metodologia utilizada direciona a pesquisa e limita o conteúdo a ser estudado. Pesa também a acusação de ter multifacetado o seu objeto de estudo em inteligência, percepção, memória, aprendizagem, emoção etc.

Toda essa argumentação, realmente, não deixa de ser questionamentos a um paradigma predominante, todavia, reflete também a prodigiosa dinâmica do pensamento humano, procurando desvendar a multiplicidade e complexidade do ser do homem no mundo.

Através dessa maneira de ver a Psicologia, é possível perceber, sem dogmatismos, que cada escola, corrente ou sistema psicológico, num dado momento, privilegiou um ou outro aspecto de estudo. Assim, a escola da Gestalt deu ênfase ao estudo da percepção; a escola psicanalítica ao inconsciente; o behaviorismo ao comportamento externo observável; a corrente humanista à auto-realização. Até mesmo o movimento existencia-

lista influenciou a Psicologia e enfatizou a adoção de uma perspectiva essencialmente idiográfica, em contraposição às tendências nomotéticas de outras orientações.

Todavia, é importante a tentativa de deixar bem claro, tanto quanto for possível, qual a orientação que se adotou para pesquisar, quais os fundamentos subjacentes à investigação utilizada. E a partir daí, deixar para as pessoas a preferência em continuar fazendo ou mudar sua forma de fazer ciência, evitando cair em antagonismos ou radicalismos que são desgastantes, senão prejudiciais, para uma concepção mais ampla de busca científica.

No caso do pesquisador acreditar e optar pelo pressuposto epistemológico objetivista, implica em adotar o "método científico" característico das Ciências Naturais, no qual o fato científico é aquilo que tem causalidade e possibilidade de repetitividade, controle e previsão. Algum evento que possa acontecer apenas uma única vez é considerado um incidente, mas se possui uma causalidade, se para ele é possível estabelecer uma relação de causa e efeito, então o evento será um fato para a ciência. Neste caso, existe a possibilidade de repeti-lo, e se é possível fazê-lo repetir-se, será possível controlar sua ocorrência dentro de determinadas condições, conseqüentemente, no âmbito das condições dadas, será possível prevê-lo.

Para tornar exequível tal método, configurado pela causalidade-repetitividade-controle-previsão, faz-se necessária uma metodologia adequada que, a_grosso_modo, implicaria

num referencial teórico, na construção de hipóteses de trabalho, na elaboração e discriminação de variáveis independentes e dependentes, controle de condições, obtenção dos dados, análise e interpretação estatística, generalização dos resultados.

Quando o pesquisador não acreditar, ou não preferir o paradigma da psicologia científico-natural, fundamentado no pressuposto epistemológico que privilegia o objeto, é viável levar em conta alguns fatores importantes para uma pesquisa nos moldes de um paradigma mais adequado à psicologia científico-humana. Neste sentido, reportando-se a Amedeo Giorgi, Brito(20) apresenta, em seu trabalho de tese, um quadro em que são sugeridas algumas correções fenomenológicas a nível de alguns fatores tais como: -qualidade ao invés de quantidade; significado ao invés de mensuração; respostas intencionais ao invés de reações determinadas; observador participante ao invés de observador independente e assim por diante.

Neste caso, se for preferido o pressuposto epistemológico preconizado pela Fenomenologia, que não privilegia um ou outro polo, mas a relação sujeito-objeto (homem-mundo), então é possível adotar o método fenomenológico configurado pela redução fenomenológica-descrição-interpretação. Será outra, portanto, a metodologia a ser usada e com a possibilidade de estudar fenômenos diferenciados de fatos externos e controláveis. Com isto a Fenomenologia viabiliza uma nova atitude ou postura para abordar fenômenos psicológicos, conforme exposto em Martins e Bicudo(21):

"A fenomenologia procura abordar o fenômeno, aquilo que se manifesta por si mesmo, de modo que não o parcializa ou o explica a partir de conceitos prévios, de crenças ou de afirmações sobre o mesmo, enfim de um referencial teórico. Mas ela tem intenção de abordá-lo diretamente, interrogando-o, tentando descrevê-lo e procurando captar sua essência. Ela se apresenta como uma postura mantida por aquele que indaga. O inquiridor fenomenológico dirige-se para o fenômeno da experiência, para o dado, e procurar "ver" esse fenômeno da forma que ele se mostra na própria experiência... Daí a própria nomenclatura -fenomenologia- significando o discurso sobre aquilo que se mostra como é (phenomenon + logos)."

2. CARACTERÍSTICAS DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO

Na sua primeira fase, a Fenomenologia do seu fundador, Edmund Husserl, esteve mais atenta aos problemas do conhecimento, na tentativa de encontrar um método e um ponto de partida para a Filosofia. Buscava um princípio de todos os princípios e propunha a Filosofia como "ciência do rigor".

Na segunda fase da Fenomenologia de Husserl, ele próprio antecipou para aqueles que o sucederam, uma fenomenologia existencial, que nos dizeres de Resende(22) seria a

"proposta de volta às próprias coisas entendida não mais em sentido transcendental, abstração feita da própria existência, mas precisamente como retorno ao mundo da experiência..."

O ser humano pode agir como observador de si mesmo, assim sendo, é capaz de estar atento às suas atividades, ao seu próprio experienciar. A experiência será então o resultado de uma participação efetiva numa situação determinada, dentro de um contexto real de vida, localizada no mundo. Por intermédio da intencionalidade, a experiência vincula o homem ao mundo, é a ponte de comunicação entre eles, a maneira pela qual cada um deles tem uma presença para o outro. É, em outras palavras, a vinculação da consciência à existência. Todavia, a existência, a manifestação do Ser-no-mundo, não se mostra de maneira unívoca, pois o homem, manifestando-se através de símbolos, é um atribuidor de significados que tornam polissêmica a expressão do seu existir, gerando com isto a necessidade da interpretação.

A Fenomenologia reconhece, então, que a maneira de se conhecer a experiência não pode ser a mesma pela qual se conhece a realidade física ou biológica.. Faz-se necessário um método próprio que focalize a experiência vivida e sua significação, não sendo possível explicá-la por uma relação de causa e efeito, reduzindo-a a leis, princípios ou conceitos, mas somente descrevê-la na sua singularidade, tal como ela se apresenta na consciência do sujeito que a expressa através do discurso falado, escrito, gestual etc.

Conquanto a explicação seja tida como um objetivo da ciência para clarificar as condições de ocorrência de um evento, no entender de Keen(23) "a explicação é um tipo especial de descrição, que descreve eventos em termos de uma sequência causa-efeito", mas entende também que outras formas de descrever sejam importantes para dizer o que algum fenômeno significa para o homem que o interroga. Daí então, segundo o mesmo autor, o resultado deste último tipo de descrição não será "um esquema das condições necessárias e suficientes no sentido causal, e sim uma interpretação". E finaliza seu pensamento afirmando que é possível e até desejável, "querer compreender acontecimentos por razões diferentes daquela relativa ao controle sobre os mesmos".

Uma psicologia que adote a atitude fenomenológica para suas investigações, passará a ter uma definição mais abrangente que deverá ser "o estudo das relações do homem com ou no mundo" (Brito 24). Por esta razão, não se restringindo somente ao estudo de comportamentos observáveis e controláveis, poderá examinar as experiências vividas e as significações atribuídas pelo experienciador. Para tanto pode adotar o método fenomenológico caracterizado pela redução-descrição-interpretção, que possibilita abordar o fenômenos psicológicos de forma peculiar, conforme explanado a seguir.

REDUÇÃO - não se entenda por este termo a redução naturalista, isto é, o reduzir ou restringir os eventos a leis e princípios gerais. Redução no sentido fenomenológico é um modo peculiar de prestar atenção, de ir ao fenômeno, ou, como

se expressa Keen(25):

"A redução fenomenológica é uma abertura consciente e ativa de nós mesmos ao fenômeno enquanto fenômeno...Não queremos ver o acontecimento como um exemplo desta ou daquela teoria que possuímos, queremos vê-lo como um fenômeno por si mesmo, com sua própria significação e estrutura...A redução fenomenológica...é um procedimento planejado para nos fazer retornar à experiência vivida conforme ela é experienciada; é uma postura a partir da qual apreendemos a experiência vivida conforme ela é vivenciada."

Esta postura preconizada pela redução tem muito a ver com o lema fenomenológico de "volta às próprias coisas", e significa para a psicologia fenomenológica ir ao mundo do cotidiano onde as pessoas estão vivenciando vários fenômenos importantes em situações reais. Neste aspecto, refere-se a deixar de lado, ou em outras palavras, colocar entre parênteses, os discursos, as opiniões, juízos ou preconceitos referentes a um fenômeno, para interrogá-lo na medida em que ele se doe à consciência e possa mostrar-se tal como é.

Não que esta atitude torne o pesquisador uma "folha em branco" diante do fenômeno que interroga, ou que elimine por completo seus pressupostos ou julgamentos; apenas o torna atento para eles, constitui-se numa suspensão provisória

do juízo para posterior recuperação numa perspectiva fenomenológica. A direcionalidade da sua consciência é concentrada na coisa mesma, ou seja, para o fenomenal que se apresenta à experiência como fenômeno. Fenômeno então tem o sentido daquilo que se mostra à experiência.

Na trajetória fenomenológica de ida ao fenômeno, sucedendo-se à redução, um segundo momento se faz necessário para tornar mais apurado o ver atentivamente característico do primeiro momento.

DESCRIÇÃO - a atitude descritiva coloca o inquiridor fenomenológico mais próximo do fenômeno na tentativa de torná-lo presente, sua finalidade é fazer com que o fenômeno se mostre o mais plenamente possível. Descrever, consistirá então, no esforço de enumerar aqueles aspectos que são imprescindíveis para se ficar conhecendo que fenômeno é este que se está investigando.

Permeia ainda na descrição, aquela postura do momento anterior atenta para eliminação do estritamente subjetivo, exclusão do teórico a priori e suspensão da tradição e da autoridade. Esse estar atento para a descrição do fenômeno é considerado por Martins e Bicudo(26) como que exigindo "um cuidado especial, pois é preciso que se procure identificar o fenômeno que está sendo descrito sem que se imponha algo sobre ele."

Mais do que um elenco de técnicas, de estratégias, ou mesmo de receitas previamente estabelecidas, o método fenomenológico pode ser entendido como uma postura que é uma de-

corrência da percepção que a Fenomenologia tem do fenômeno, qualquer que seja ele. Ora, ocorre que a Fenomenologia reconhece a inesgotabilidade dos sentidos do fenômeno, daí ela preconizar um certo perspectivismo, isto é, o fenômeno se dá a conhecer cada vez mais na medida em que mudarmos a perspectiva, o que nos fornecerá novos aprofundamentos. É aí exatamente que se encontra toda a fundamentação da interdisciplinariedade. Consequentemente, fechar o fenômeno numa definição é estiolar a riqueza dos múltiplos sentidos nele contidos. Por aí entende-se perfeitamente a posição anti-dogmática da Fenomenologia, qualquer que seja o teor desse dogmatismo: científico, religioso, filosófico. Isso, entretanto, não vem em nada aliviar o peso de uma criteriologia séria, segundo a qual se deve saber quais as perspectivas mais convenientes, mais relevantes na abordagem do fenômeno.

Na realidade, com a descrição pretende-se clarificar a experiência vivida, tentando tornar explícita a sua estrutura. A estrutura está implícita na experiência, conforme aponta Keen(27), e neste sentido, propõe que um modo de clarificar a experiência é questionar a respeito do que os acontecimentos significam para o experienciador, de tal forma que:

"Ao responder a essa questão, descobrimos que a experiência consciente tem uma certa estrutura. Na verdade, poderíamos dizer que a "estruturação" da experiência é a sua própria significação...já que a significação é estrutura, devemos dizer que a

significação está mais ou menos implícita na experiência."

É possível considerar essa "estruturação" da experiência como uma multiplicidade de aspectos estruturais unificados por uma ordem que estabelece a correspondência do ato intencional à situação existencial. Assim sendo, o ser humano, com sua consciência dirigida para o mundo (intencionalidade), agindo numa situação real de vida, impregna suas vivências de uma significação peculiar e que passa a integrar implicitamente a experiência vivida.

Na relação intencional do homem com o mundo, ou em outras palavras, da consciência com a existência, é que os significados pessoais vão sendo atribuídos e se incorporando ao próprio experienciar. Cabe, então, uma análise descritiva que procure tornar explícitos os significados implícitos na experiência vivida, de tal forma que o fenômeno se torne presente e possa ser interpretado.

INTERPRETAÇÃO - a fase interpretativa do método fenomenológico completa a trajetória da pesquisa do fenômeno que se está investigando. E parece que a necessidade de sua presença impõe-se pela própria natureza da percepção que o inquiridor fenomenológico tem do real. Essa decorrência tem suas raízes epistemológicas na própria intencionalidade. Se considerar-se que a verdade só pode ser apreendida na mútua dependência, ou mútua pertença, que existe entre a consciência e o mundo, ela, a verdade, não estará só no sujeito como não só no

objeto, mas em ambos. Quer parecer então que a interpretação é o caminho, laborioso sem dúvida, porém o mais seguro para que a verdade se desvele.

É digno de nota o fato de ser relativamente recente a preocupação de enxertar a interpretação no discurso filosófico, tendo ficado durante longo período adstrita às preocupações dos exegetas quando da interpretação que fizeram dos textos sagrados.

Pode-se afirmar inicialmente que há interpretação onde há símbolo. E a este dá-se um noção bastante restrita, tendo em vista o propósito específico desta tese. No entender de Ricoeur(28) o símbolo seria:

"...toda estrutura de significação em que um sentido direto, primário e literal, designa, por acréscimo, outro sentido indireto, secundário e figurado, que só pode ser apreendido pelo primeiro."

E ainda segundo Ricoeur(29), a interpretação seria:

"...o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal."

Nota-se de imediato que a referência aí parece destinar-se explicitamente aos textos, à escrita. De fato, quando se lê um texto qualquer, há obviamente um sentido direto, primário, literal daquilo que está escrito no papel. Está ali abertamente ao leitor. Mas é por detrás dessa trivialidade que se esconde o aspecto fascinante dos textos densos de sentido. É por vezes nas entrelinhas —no indireto, secundário e figurado— que o texto vai mostrar toda a força de seu sentido, tornando-se indicativo e mostrando muito mais o seu autor do que o faria o sentido direto, primário e literal. Mas por outro lado, o texto pode ser tão deficientemente escrito ou tão pobre de sentido que muito mais esconde do que revela o seu autor.

Nos textos densos de sentido, o que ocorre é que o objeto da interpretação pode e deve ser deslocado de um texto propriamente dito, para o texto primordial de todos, a palavra primeira, que é a existência humana. Esta reveste-se de todas as características simbólicas que exigem a presença da interpretação. Com a afirmação de que a existência humana reveste-se de todas as características do símbolo, propõe-se que nela há um sentido direto, primário, literal, através do qual, por acréscimo, descobrimos outros sentidos indiretos, secundários, e figurados, tão ou mais importantes, em termos de compreensão da existência, do que o sentido direto, primário e literal que nela se percebe.

Na realidade, aquilo que se fala ou se escreve sobre a própria existência é sempre um discurso de segundo grau,

de segunda mão, já vem sempre com a nota de obsolescência, de defasagem. O discurso primeiro, ou a palavra primeira que "pronunciamos" é próprio fato de existir, por menos que se esteja atento a isso. Neste sentido, percebe-se o quanto é verdadeiro dizer-se que a interpretação é laboriosa, pois trata-se de buscar o oculto no patente, e este não mostra aquele em sua plenitude. Mesmo assim, é compensador o trabalho de interpretar a existência do outro, pelo fato de antes haver tentado compreendê-la, já que a interpretação, conforme encontrada em Coreth(30) "pressupõe uma compreensão...elaboração explícita do que foi compreendido".

Os momentos do método fenomenológico, explanados acima, não se constituem em fases estanques, isoladas uma da outra. Configuram, no seu conjunto, muito mais uma atitude, uma postura para a investigação do fenômeno. Por outro lado, devido ao objetivo específico com que se fez a exposição do método, não se atingiu nem de longe a riqueza do pensamento fenomenológico, pretendeu-se apenas evidenciar alguns fundamentos para o presente trabalho.

No capítulo seguinte, procurar-se-á mostrar uma das possíveis maneiras de tornar esse método exequível no âmbito da investigação em Psicologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

13. LUIJPEN, W. Introdução a Fenomenologia Existencial. Trad. de Carlos Lopes de Mattos. São Paulo: EPU, 1973, p.15.
14. FOULQUIÉ, Paul. A Psicologia Contemporânea. Trad. de Haydée Camargo Campos. 4a. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977, p.310
15. PRADO JR, Caio. O que é Filosofia São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 75.
16. FOULQUIÉ, op. cit., p.314
17. MARX, M.H. e HILLIX, W.A. Sistema e Teorias em Psicologia Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976, p.66.
18. HUSSERL, Edmund. A Filosofia como Ciência do Rigor. Trad. de Albin Beau. 2a. ed. Coimbra: Atlântica, 1945.
19. GIORGI, Amedeo. A Psicologia como Ciência Humana: Uma abordagem de Base Fenomenológica. Trad. de Riva S. Schwartzman. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

20. BRITO, Márcia Regina F. de. Uma Análise Fenomenológica da Avaliação. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 1984, p.20
21. MARTINS, J. e BICUDO, M.A.V. Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação: São Paulo: Moraes, 1983, p.10.
22. REZENDE, Antonio Muniz de. Educação e Ser-no-mundo um Projeto de Fenomenologia da Educação. Tese de Livre-docência. Universidade Estadual de Campinas: 1978, p. 8.
23. KEEN, Ernest. Introdução à Psicologia Fenomenológica. Trad. de Heliana de Barros Conde Rodrigues. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979, p.9.
24. BRITO, op. cit., p.15
25. KEEN, op. cit., p.31/32
26. MARTINS, J. e BICUDO, op. cit., p.14
27. KEEN, op. cit., p.16
28. RICOEUR, Paul. O Conflito das Interpretações. Trad. de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1979, p. 15

29.Id. Ibidem

30.CORETH, Emerich. Questões Fundamentais de Hermenêutica.
Trad. de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU, 1973, p.83

CAPITULO III

METODOLOGIA

1. PROCEDIMENTO PARA A COLETA DOS DEPOIMENTOS

A própria terminologia utilizada na proposição de um problema a ser investigado pode ser indicativa do enfoque metodológico que se pretende dar à pesquisa, tanto quanto dos procedimentos para a obtenção dos dados.

O primeiro passo foi elaborar algumas proposições ou questões orientadoras da investigação. Entre as diversas questões elaboradas pelo pesquisador, uma delas foi selecionada por um grupo de alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp e que cursavam a disciplina Seminários Avançados em Psicologia Educacional, durante o 2º semestre letivo de 1984. Esse grupo de "juízes" utilizou como critério de escolha um fator importante, para o tipo de pesquisa que seria levada a efeito,, qual seja: o de que a questão fosse a mais aberta possível e menos passível de induzir as respostas dos sujeitos da pesquisa.

A questão escolhida foi a que se segue:

CURSO DE PEDAGOGIA: DESCREVA SUAS EXPERIÊNCIAS MAIS SIGNIFICATIVAS COMO ALUNO DESTA CURSO QUE VOCÊ ESTÁ CONCLUINDO.

No presente estudo, evitou-se o uso de um questionário quantitativo, testes ou entrevistas estruturadas que induzisse os sujeitos a responderem o que o pesquisador já teria determinado para ser respondido. Isso não equivale a dizer que esses instrumentos para coleta de dados não sejam válidos e muito úteis em outras formas de pesquisar.

Esta pesquisa, portanto, iniciou tomando a experiência como um dado original, sem qualquer pré-julgamento do fenômeno que foi investigado. Os sujeitos responderam a uma questão aberta, na forma de depoimento, em que os significados atribuídos, enquanto alunos universitários do curso de pedagogia, deverão emergir e mostrarem-se como tal.

Significado, no presente texto, e conforme empregado por Brito(31); é considerado no seu sentido idiossincrático, ou seja, peculiar, próprio de cada sujeito. É a representação mental que o formando tem dos fenômenos enfocados, conforme as experiências vividas no decorrer de sua vida universitária.

Junto à Coordenação do Curso de Pedagogia, foi obtida a lista de pessoas formandas no ano de 1984, num total de 30 alunos (Anexo I), sendo que 7 formandos no primeiro semestre e 23 no segundo semestre. Dos 7 formandos do primeiro semestre, 4 ainda permaneciam na Faculdade de Educação, fazendo disciplinas para a obtenção de outras habilitações além daquela com a qual se graduaram.

Definidos os sujeitos da pesquisa, obteve-se também junto à Coordenação do Curso de Pedagogia, o Horário de Aulas de todos eles (exceto de três alunos que se formaram no 1º se-

mestre e não se rematricularam no 2º semestre letivo). Este Horário de Aulas é emitido nominalmente pelo computador do Serviço de Registro e Controle Acadêmico da Unicamp (SERCA), contendo: 1) os dias da semana; 2) as horas; 3) a denominação das salas de aula e 4) as disciplinas nas quais o aluno está matriculado no semestre vigente. Com este documento é mais fácil localizar e contactar o aluno. (Anexo II)

A questão orientadora da investigação foi transcrita numa folha de papel almaço, distribuída para cada sujeito a partir de 15 de outubro de 1984, contendo uma folha de rosto com a seguinte informação:

"Esta é uma coleta de dados para uma pesquisa destinada à tese de doutoramento na Faculdade de Educação da Unicamp. Não é preciso assiná-la. Basta descrever livremente suas experiências mais significativas, conforme solicitação em anexo."

Solicitou-se a colaboração dos sujeitos para descreverem livremente o que de mais significativo lhes havia ocorrido durante o curso universitário, enquanto aluno do Curso de Pedagogia. Pedia-se urgência na resposta, mas sem delimitar tempo ou local para a elaboração do próprio depoimento. Optou-se por esta forma de solicitar os depoimentos, pois reunir ou confinar as pessoas num local pré-escolhido e com tempo determinado para responderem à solicitação feita, tornaria menos natural a evocação das próprias memórias.

Tendo em vista que este tipo de procedimento, na fase inicial de coleta de dados, está condicionado à boa vontade dos participantes em prestar seus depoimentos, a insistência de minha parte foi constante. Brito(32), em sua tese de doutoramento, reporta-se à dificuldade deste tipo de procedimento, citando que dos 50 professores que receberam a questão orientadora da sua pesquisa, somente 15 devolveram-na. E eram todos professores da Unicamp.

Apesar da constante insistência para a obtenção dos depoimentos, na 2a. quinzena de dezembro, quando muitos alunos já estavam deixando de frequentar a Faculdade de Educação, e tendo em vista que alguns alunos ainda não haviam entregue suas respostas, foi necessário contactá-los através de carta contendo nova folha com a questão orientadora e envelope selado e subscrito para a devolução do depoimento.

No total, foram recebidos 25 depoimentos correspondentes aos formandos de 1984, os quais foram numerados conforme a ordem de recebimento.

A tabela a seguir resume os resultados obtidos:

TABELA_I

SUJEITOS SOLICITADOS PARA RESPONDER A QUESTÃO ORIENTADORA

(na página seguinte)

 Nº de Sujeitos30

Não localizados 2

Não responderam 3

Total de Dep. Obtidos25

2. PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DEPOIMENTOS

Na trajetória da pesquisa, o primeiro passo já foi dado com um modo peculiar de ir ao fenômeno. O pesquisador interrogou o fenômeno tão amplamente quanto possível e, nesta abertura atenta, procurou captar o fenômeno desvinculado de suas próprias idéias, pré-julgamentos ou teorias, a priori. Assumir esta postura de abertura para o fenômeno foi querer captá-lo com sua significação e estrutura própria.

De posse dos 25 depoimentos, a análise e interpretação dos mesmos foram feitas conforme os 4 momentos metodológicos utilizados por Giorgi(33), em uma de suas mais recentes publicações, com as devidas adequações ao presente estudo, já

que o referido autor utilizou um único sujeito para o estudo de um só fenómeno.

Estes momentos metodológicos configuram-se na seguinte ordem:

1º) O SENTIDO DO TODO

Os depoimentos foram lidos de tal forma a obter-se um sentido geral do todo de cada depoimento, leitura esta feita, também, com o intuito inicial de compreender a linguagem do produtor do texto, assim como de chegar a um sentido geral expresso pelo conjunto dos depoimentos.

Neste primeiro momento da leitura, não se interrogou nem se explicitou de alguma forma o sentido geral dos textos. Entretanto, estava já implícita a preocupação de fundamentar as possibilidades de identificação das unidades significativas que poderiam emergir nos textos.

A releitura atenta dos textos não prescindiu também de uma visão léxica e sintática, que permitisse aprofundar o entendimento da linguagem utilizada pelos sujeitos em seus discursos.

2º) IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES SIGNIFICATIVAS NUMA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Como não é factível analisar todos os depoimentos na sua totalidade simultaneamente, fez-se necessário dividi-los em unidades possíveis de serem trabalhadas.



Essas unidades se tornam significativas para o pesquisador, dependendo do critério que ele utiliza para fazê-las emergir nos textos. Na verdade, elas não existem per se, mas em relação à perspectiva adotada por quem as analisa, tanto assim que os mesmos textos permitem uma análise gramatical, estilística, sociológica, histórica, política ou outra.

Como este é um estudo psicológico, as unidades significativas emergem no texto segundo um critério psicológico, apontado por Giorgi(34) tal como se segue:

"The meaning unit discriminations are noted directly on the description whenever the researcher, upon rereading the text, becomes aware of a change of meaning of the situation for the subject that appears to be psychologically sensitive."

. As mudanças ou transições nos significados são notadas quando o produtor do texto muda de um valor para outro na sua descrição. Dá-se uma mudança no valor expectativa do pesquisador para o valor próprio do narrador, onde se torna evidente o significado real atribuído pelo narrador

Concomitantemente ao critério psicológico utilizado, as unidades significativas são vistas pelo pesquisador como sendo constitutivas do texto e não como simples elementos isolados. **Constitutivo** significa aqui, ser parte determinada de tal forma que faz parte do contexto. Um **elemento** seria, diferentemente, uma parte determinada de tal forma que seu significado tanto quanto possível está independente do contexto.

Portanto, dentro de uma perspectiva psicológica para o estudo dos depoimentos, o pesquisador foi analisando as descrições que os sujeitos fizeram sobre o fenômeno enfocado a cada nova mudança de significado. Consequentemente, as identificações das unidades percebidas dentro das descrições dos sujeitos, possibilitaram o surgimento de 9 categorias de unidades significativas:

1. A Entrada na Universidade
2. A Faculdade de Educação
3. O Curso de Pedagogia em si
4. As Disciplinas e Habilitações
5. O Sistema de Créditos
6. Os Eventos Específicos
7. Os Outros Alunos
8. O Próprio Aluno
9. Os Professores

A ordem seguida para a apresentação das categorias de unidades significativas obedeceu a uma preferência pessoal de exposição, sem considerar qualquer hierarquia, o número de repetições ou de diferença de importância entre elas.

TABELA II

AS UNIDADES SIGNIFICATIVAS ORGANIZADAS EM CATEGORIAS E O Nº
DOS DEPOIMENTOS NOS QUAIS ELAS FORAM IDENTIFICADAS

(na página seguinte)

TABELA II

CATEGOR. DE UNID. SIGNIFIC.		Nº DOS DEPOIMENTOS
A Entrada na Universidade	1-2-3-16-19	
A Faculdade de Educação	1-3-4-6-7-15-23-25	
O Curso de Pedagogia em si	1-2-3-5-9-11-14-15-16-17-18 - 20-21-23	
As Discipl. e Habilitações	1-2-3-7-8-9-10-12-14-16-18 - 20-22-23-25	
O Sistema de Créditos	1-9-16-19	
Os Eventos Específicos	2-8-11-21-23	
Os Outros Alunos	1-13-14-15-16-21-25	
O Próprio Aluno	1-4-6-7-12-13-16-17-19-20-23-- 24	
Os Professores	1-2-3-5-6-7-8-9-10-11-13-14 - 15-16-19-20-21-22-25	

3º) TRANSFORMAÇÃO DAS EXPRESSÕES COTIDIANAS DOS SUJEITOS NUMA LINGUAGEM PSICOLÓGICA

As unidades significativas identificadas nos textos e expressas na linguagem "leiga" dos sujeitos foram transformadas numa linguagem psicológica mais precisa.

Conforme observa Giorgi(35), não há uma linguagem psicológica consensual estabelecida, pois usualmente esta linguagem é expressa de acordo com as perspectivas psicológicas de determinados sistemas teóricos (gestaltismo, psicanálise, behaviorismo etc.). A alternativa viável, face a esta variação de terminologias, é a utilização de uma linguagem do português formal, tornada mais precisa e iluminada pela perspectiva fenomenológica.

As transformações se fazem necessárias, porque as descrições dos sujeitos podem expressar difusamente múltiplas realidades, e o objetivo desse momento é elucidar os aspectos psicológicos num aprofundamento apropriado à compreensão dos eventos descritos. Isto é feito, basicamente, por intermédio da reflexão e da variação imaginativa; recursos de análise que consistem em tentar verificar como as unidades significativas se mostram na sua quididade ao pesquisador. Por variação imaginativa não se entenda uma imaginação que flutua livremente, mas sim uma imaginação disciplinada, sistemática, que se utiliza de indicadores contidos nos textos e é limitada por exemplos inerentes ao mesmo.

Interroga-se amplamente o texto para verificar o que exatamente o narrador quis dizer com seus termos; reflete-se sobre as possibilidades emergentes na unidade, com o intuito de tematizar as percepções e intenções do sujeito, que são importantes para se compreender como sua descrição refere-se ao fenômeno enfocado e que significado atribui ao mesmo.

Para efeito de exposição ao leitor, as unidades significativas expressas na linguagem dos sujeitos foram apresentadas como "O DISCURSO DO FORMANDO" (posteriormente apenas D.F.) e suas respectivas transformações foram apresentadas como "A UNIDADE TRANSFORMADA" (posteriormente apenas U.T).

4º) SÍNTESE DAS UNIDADES SIGNIFICATIVAS TRANSFORMADAS

Este 4º momento metodológico enfeixa os anteriores, quando sintetiza as transformações das unidades significativas, identificadas como sendo de uma mesma categoria, numa proposição psicológica consistente.

Verificam-se as convergências encontradas entre os sujeitos analisados dentro de uma mesma categoria de unidades significativas.

Resumem-se ou integram-se as compreensões contidas nas transformações das unidades significativas, numa descrição consistente da significação psicológica dos eventos enfocados em cada categoria, de tal modo a poder comunicá-la aos leitores da pesquisa, para fins de confirmação ou réplica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

31. BRITO, Márcia Regina F. de. Uma Análise Fenomenológica da Avaliação. Tese de Doutorado (Não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984, p. 51
32. BRITO, op. cit., p. 50
33. GIORGI, Amedeo e outros. Phenomenology and Psychological Research. Pittsburg: Duquesne University Press, 1985, p. 9-22
34. GIORGI, op. cit., p.11
35. GIORGI, op. cit., p.19

CAPITULO IV

O DISCURSO DOS FORMANDOS REGISTRADO NOS DEPOIMENTOS

Os sujeitos apresentaram os depoimentos em letra manuscrita. A cópia datilográfica é "ipsis litteris", tanto para os trechos citados no decorrer do trabalho, como para os depoimentos transcritos integralmente neste capítulo.

Tendo em vista que os alunos citaram nominalmente os professores, quer elogiando-os ou criticando-os negativamente; por razões éticas, o nome de todos os professores citados foram substituídos por números em ordem crescente, conforme iam aparecendo ao longo dos depoimentos.

DEPOIMENTO_1

É claro que quando entrei para esse "pequeno mundo científico" tudo foi novidade. Os textos, os livros, o discurso dos professores. Estudar História da Educação com a (profa. 1), foi o que mais significativo me ocorreu nos primeiros anos de faculdade, o curso me abriu horizontes e me situei no tempo e no espaço, a professora é simplesmente maravilhosa como ser humano e fantástica como profissional. O voto de confiança que recebi do (prof. 2) no 1º curso que fiz com ele, fez com que

se solidificasse em meu ser uma amizade e um respeito muito grande por esse homen, isto porque, neste periodo difícil da minha vida particular ele foi o único professor que acreditou na minha capacidade intelectual e se preocupou com os meus problemas. Não quero, através desses dois relatos de experiência professor-aluno, passar a imagem de que todos os professores da Faculdade são excelentes, encontrei muitos professores carreiristas e individualistas interessados apenas em promoções pessoais, e o aluno é encarado por esses professores como os "OSSOS_DO_DEÍCIO". Foi péssimo, preferia nunca tê-los conhecido...

O impacto ao 1º ano da Faculdade é algo que jamais esquecerei; a passagem do colegial para a universidade chega a ser traumatizante. Eu saí de um mundo acadêmico cheio de regras, normas, horários proibições, punições, cobranças, provas, notas, reprovações, chamada oral e entrei no paraíso, um paraíso onde eu entrava na sala de aula a hora que eu queria, nada me era cobrado, eu era livre para fazer ou deixar de fazer, foi maravilhoso num primeiro momento e terrível quando percebi que eu estava me enrolando toda. Aí eu aprendi o PÊSO da liberdade, foi ótimo!.

O sistema de créditos é 1 experiência horrível. Não há possibilidade de solidificação de amizades entre o grupo de universitários, não há o GRUPO, a TURMA. O que há são pessoas que se "CRUZAM" durante 1 semestre. É triste saber que quando termina a graduação, dificilmente haverá uma formatura e se houver ela não será significativa, porque nós não nos conhecemos, nós não vivemos uma experiência universitária, mas sim-

plesmente passamos pelos cursos e passamos pela universidade.

Valeu a pena ter passado pela Fac. de Educação da UNICAMP? -

VALEU! Entendi, depois de muita reflexão, que a Faculdade assim como os professores têm os seus defeitos, as suas qualidades e os seus limites e um dos limites, é a relutância dos professores em passar da análise crítica para a ação, para o FAZER PEDAGÓGICO, para o trabalho de BASE... O curso de pedagogia me trouxe maturidade política e consequentemente uma postura coerente de educadora. Quanto a questão de maturidade, posso te afirmar que ela não ocorreu sómente a nível político, mas sim, em todos os níveis. Hoje não sou a mesma pessoa de a quatro anos atrás, eu cresci como ser humano e as experiências de VIDA ocorridas neste cenário educacional são conquistas da minha alma, que jamais se perderá pelo universo.

DEPOIMENTO_2

Primeiramente vou colocar o motivo que me levou a escolher o curso de pedagogia. Cursei um 2º grau com habilitações em magistério e considerava a educação que recebi ao longo dos anos muito defasada e deficiente. Estava procurando "algo mais" que pudesse acrescentar e promover um maior desenvolvimento no campo em que iria atuar. Portanto, foi uma decisão consciente, tinha muitas expectativas com relação ao que iria cursar.

Como todo começo de curso existe um período de adaptação, deparando com novas estruturas ajustando-se a elas. Nessa etapa não tive problemas; tudo era novidade e tentava absorver do novo campo tudo o que considerava importante. As matérias abrangiam temas não muito explorados no 2º grau e muitos até desconhecidos de uma grande maioria. Os professores deixavam transparecer um dinamismo que impressionava alguns alunos não acostumados a este tipo de postura, ou seja, o aluno tinha um espaço; mesmo restrito; para colocar suas idéias e posicionamentos. Havia a intenção clara de desenvolver a criticidade nos alunos.

Com o desenrolar do curso começou haver uma decaída nas disciplinas ministradas, os professores já não eram vistos da mesma maneira, talvez por não ser mais novidade tudo o que se apresentava. Nos conteúdos das matérias não havia uma integração que favorecesse o desenrolar contínuo, sem muitas quebras, do pensamento.

Houveram várias paralisações e greves em que os alunos eram chamados a participarem. Isso foi muito importante, pois possibilitou uma vivência e um crescimento neste campo de problemas.

No decurso dos anos a qualidade das aulas foram caindo, sentia-se pouco interesse por parte dos alunos e professores.

Concluindo, a Faculdade possibilitou-me entrar em contacto com muitas idéias, modos de pensar e posições de vários autores e várias linhas de pensamento, bem como teorias

sociológicas e análise restrita e superficial do social. Creio que houve muitas informações, mas não uma "formação efetiva" do profissional em educação. Sinto-me insegura em atuar no campo para o qual fui habilitado, pois não me vejo preparada o suficiente para encarar a prática. O curso foi quase totalmente teórico e uma prática muito insignificante e restrita.

DEPOIMENTO_3

Para relatar algumas de minhas experiências mais significativas neste curso de pedagogia, acho que deverei começar com a minha entrada na faculdade. Não sei se isso acontece com todos os alunos, mas p/ mim dava a impressão de estar entrando num mundo completamente diferente, tanto de métodos didáticos, quanto à relação entre as pessoas, isso pq. eu estava acostumada com o esquema rígido de colégio; na Unicamp você iria à aula, se quisesse, e ninguém te cobrava isso e o método tb. era novo p/ mim (ler textos em casa e discutí-los em classe), achando que isso não daria resultado.

Mas depois de muito pouco tempo, eu fui me acostumando com tudo isso e comecei a gostar desse "universo" que é a faculdade, um mundo de pessoas diferentes e que se relacionam tão bem entre si.

Mas voltando ao curso de Pedagogia, tive experiências muito boas e experiências péssimas. Começando pelas péssimas, tive cursos que poderiam ser considerados interessantes e im-

portantes, mas que foram dados por pessoas que pode-se dizer que são incompetentes, ou então, não estavam a fim de trabalhar com alunos diretamente.

Agora, as experiências boas foram mais e melhores; tive cursos ótimos que além de serem cursos importantes pelo seu conteúdo, foram dados por professores competentes e que mostraram que gostam do que fazem, que tem sentimento pelas pessoas e tratam cada um com seu jeito de ser. Um exemplo disso foi o curso que fiz com (prof.3) de Orientação Educacional, pois além de dar o conteúdo conseguiu extrapolar p/ outros lados; nunca me esqueço das sessões de relaxamento que o (Prof.3) nos dava, p/ que não saíssem dali, professores (futuros) neuróticos, só sabendo o conteúdo e tb. das aulas que nos tivemos ao ar livre, nos jardins da Unicamp.

A extensão disso é o curso que o (prof.3) está dando agora, e pode não parecer, mas o (prof.3) nos ajuda muito, a nos conhecer melhor e além disso as suas aulas tem um "pique" muito especial, diferente.

Outro exemplo, são as aulas de História com a (prof.1), ela tb. demonstra que gosta do que faz, e logicam/. percebe-se que ela é entendíssima no assunto, no seu campo.

São essas as experiências que nos dão vontade, ou pelo menos, esperança de continuar outras habilitações da Pedagogia e ver que não só de gente que está interessada em fazer pesquisas e defender teses, está formada a Universidade.

O professor 3 ... sempre será um dos professores mais procurados, respeitados e queridos das alunas da Pedagogia...

DEPOIMENTO_4

Por que o curso de Pedagogia? - em 1980 havia concluído o curso normal e minha intenção era continuar no campo educacional. Optei pela Unicamp porque na época me parecia (a faculdade de educação daqui) mais "arejada" aberta a novas idéias do que a USP-São Paulo.

A Faculdade de Educação significa para mim, uma colagem de experiências, tanto a nível de informações e formação...Não está esse mosaico, ainda coeso, e as peças ainda estão muito confusas para dar aqui um atestado "total" da minha percepção do significado desta vivência de 4 anos.

Dentre as modalidades escolhi Orientação Educacional...O que foi o encontro do desencontro! Não me vejo como Orientadora, nem mesmo capaz de. Além disso, em conversas, comigo mesma na época do meu estágio (1º sem.1984) pasmei com a constatação de que a orientação deve ser algo inserido dentro da realidade das relações-aluno-educador... Para que mais um especialista na escola? se o importante é dar melhores condições para o educador (tanto ao que se refere a sua formação, como os subsídios materiais), para que ele tenha condições de desenvolver um trabalho mais intenso- quanto a transmissão de conteúdo, e mais humano.-quem mais próximo dos problemas de sala de aula? - A política de Orientação Educacional para mim, como algo isolado dentro de gabinete, significa a submissão de Papel de Educador como um "transmissor" de conteúdo, simples-

mente, já que há alguém que cuida dos problemas educacionais. Talvez pareça a apologia do educador-total! Mas é. É pedir o máximo que deveria ser o mínimo. A capacitação das pessoas que aqui chegam na Faculdade de serem educadores, e não especialistas. Talvez, por isso sinta esta síndrome de fim de curso:— com um diploma quase na mão, mas que não diz nada quanto aos meus anseios... Acabo percebendo que a busca depende de mim; as possibilidades estão aí, e estou a procura daquilo, da minha identidade, que não encontrei aqui.— Confusa!!!!

DEPOIMENTO_5

Para falar do curso de Pedagogia e das experiências mais significativas vividas como aluna, descreverei separadamente cada habilitação feita.

A primeira habilitação que escolhi foi magistério. Sinceramente não gostei das disciplinas, acho falho as metodologias não serem matérias obrigatórias e aprendi muito pouco com as quais eu fiz.

Fazendo estágio, senti muita insegurança em assumir uma classe para dar aula por não ter recebido uma boa base. Talvez, se houvesse mais prática em nosso curso e menos teoria, não teria sentido tanta insegurança.

A segunda habilitação que escolhi foi de Especialização em pré-escola. Muitas experiências positivas tirei deste curso, talvez por acreditar que muitos professores bons estão neste departamento.

Apreendi muito com as disciplinas, me senti muito bem fazendo essa habilitação e optei por trabalhar nessa área.

Um ponto negativo nessa habilitação é que muito se falou de Piaget e pouquíssimo de outros métodos ou teorias educacionais.

No ano que vem, estarei matriculada na habilitação de Administração Escolar (faltam 30 créditos para completá-la) e estou tendo dificuldade em organizar meu horário em apenas um período (pois trabalho no outro).

Cito o horário como uma exp. bem negativa vivida nestes anos.

DEPOIMENTO_6

A Faculdade de Educação foi o início de uma nova vida, cheia de esperanças, de vontade de saber mais, de conhecer outro lado do mundo (q. é a universidade) trazendo conhecimentos para melhor compreensão da realidade, a importância de dominar outros discursos, conseqüentemente formando e aprimorando o intelectual do indivíduo.

Minha vida na Faculdade de Educação teve um peso positivo muito grande, vim a conhecer e entrar em contato com uma série de problemáticas que algumas até conhecia (outras não) mas que nunca eu imaginava as razões: consegui entender minha vida escolar (de 1º e 2º grau) aqui na Faculdade, com-

preender o quanto aquela angústia, apatia em relação a escola não era culpa minha, souber refletir muito sobre minha juventude pouco crítica e tão sem expectativa. Este contexto todo que descrevi está bem claro que esses anos todos foram bastante significativos, mas sem deixar de lembrar que não sei se isso tudo teria acontecido se a Fac. de Educação não estivesse inserida dentro da Unicamp. A faculdade de Educação é uma parte do meu dinamismo pela Educação, pois aprendi muito sobre Educação também fora da faculdade, nos outros institutos onde fiz alguns cursos e tb. no movimento estudantil.

Graças ao departamento de metodologia tenho mil dúvidas e muitas delas já resolvidas ajudada pelos mestres e isso me deu segurança para enfrentar a realidade e ir em frente com a prática, sendo substituta eventual nas escolas de Barão Geraldo.

Minha mudança como gente para uma pessoa mais atuante, questionadora e às vezes aflita com os problemas dessa nossa área se deve a muitos professores como (prof.ºs 4,5,6,7,8), foram professores realmente interessados nos alunos, em transmitir conhecimentos, cumpriram brilhantemente o papel de educadores, para mim eles são o exemplo para a faculdade de Educação.

Infelizmente não posso dizer o mesmo para o departamento de Psicologia, do qual sempre me decepçiona; não sinto a seriedade no trabalho, nunca senti que os professores estivessem preocupados em esclarecer ou apresentar conhecimentos, e a reclamação e insatisfação é geral, saímos sem conhecimento

algum de Psicologia e isso é sério, pois é uma área muito importante para nós pedagogos.

Outros departamentos não conheço muito bem.

Minha maior crítica à faculdade de Educação é que o aluno é deixado a 2º plano, principalmente os de graduação. Os professores estão mais preocupados em dar curso fora daqui, formar projeto e com isso ficam o tempo fora, e nós alunos de tanto procurar orientação dos professores e não achá-los, chegamos a conclusão que muitas vezes somos incomodo a eles, e na verdade, a função do professor é auxiliar os alunos no tempo que ele foi contratado.

Acho q. a faculdade está se democratizando mais depois do nosso novo diretor, todas as questões são levantadas; tem se feito seminários, encontros e também estamos participando das conferências, como aconteceu em outubro último (III C.B.E.) no R. de Janeiro (Niterói).

Ainda temos muito a conquistar!

DEPOIMENTO_Z

Bom, vou começar com algumas críticas na parte do trabalho docente a nível de graduação. No final, a conclusão que a gente chega é que aprendemos a ser excelentes incompetentes. Talvez é um pouco de exagero, mas espero que consiga me explicar. Na maioria das vezes, os cursos aqui são largados,

muita falta de professores, trabalhos largados não valorizados, e qual é o aluno que vai caprichar num trabalho que não vai ser valorizado? Bom, sei que acho que a graduação está sofrendo um problema gravíssimo de falta de atenção, pois nossos "professores" não tem tempo para perder com "leigos", quanto tem muito que pesquisar.

No final, a gente passa 4 anos aqui fazendo cursos que são pura enrolação e a gente se desacostuma de levar a sério as coisas, ou melhor levar em frente um trabalho, e o choque depois é grande quando a gente é obrigada a assumir as coisas.

O lado bom disso aqui foram as discussões as leituras feitas, e as que apenas tive contato e ainda vou fazer. A abertura que a gente tem aqui, e não posso deixar de falar da vivência universitária que tive.

O clima de pesquisa dessa faculdade (e da universidade em geral) é muito bom porque nisso está subentendido um clima de busca de novos valores, idéias, soluções, mas também tem seu lado que não é bom, quando pensamos na falta de atenção pra graduação, e na bagunça de idéias que isso causa devido a falta de entrosamento entre os professores e os departamentos.

Só sei que estou saindo bastante insatisfeita, e triste por não ter aproveitado mais.

Acho que talvez não tenha me expressado bem, mas espero que alguma coisa fique entendido.

DEPOIMENTO_8

Professor, não sei se compreendi exatamente o que você gostaria que eu escrevesse. Resolve colocar, de forma bem sucinta, algumas experiências que me foram mais significativas (isto, porque é difícil determinar até que ponto uma experiência é mais ou menos significativa, uma vez que somente ela não basta, há a necessidade de continuidade, de um processo para que elas sejam realmente significativas).

Para que as minhas colocações ficassem mais claras, achei melhor subdividir as experiências em extra-classe e aquelas ocorridas em sala de aula (ligadas a um determinado curso).

Experiências extra-classe

1- Participação nas atividades realizadas durante o período de intervenção.

2- Participação nas Assembléias realizadas pelo CAP durante um determinado período.

3- Participação da Operação Campus Avançado em Cruzeiro do Sul-Acre - realizada através do Projeto RONDON

4- Estágio

Experiências relacionadas a atividade em sala de aula.

As experiências significativas estão diretamente relacionadas com os cursos nos quais ocorreram, portanto, vou colocá-las relacionando-as a tais cursos.

1- EP 220 - EP 421 - As experiências nestes cursos foram muito marcantes devido ao tipo de relacionamento criado entre o professor e os alunos e devido ao conteúdo e sua forma de transmissão. As experiências vivenciadas nestes dois cursos se sucederam num sentido muito negativo

2- EP 243 - EP 422 - Nestes dois cursos, as experiências foram bastante positivas, havia um verdadeiro entrosamento entre professores e alunos, o conteúdo tinha muito a ver com nossas expectativas em sala de aula realmente permitiam um maior crescimento, não só no plano intelectual como em todos os outros.

DEPOIMENTO_2

Quando iniciamos algo temos uma expectativa, no final temos um resultado, eu gostaria de analisar um pouco a discrepância /e/ esta expectativa e o resultado.

Ao iniciar o curso de pedagogia, imaginava que ao me formar, estivesse pronta para enfrentar o mercado de trabalho, e não foi bem assim que aconteceu, houve a necessidade de juntar os retalhos de informações recebidas e tentar formar um

todo, o que se torna difícil, pois passa a ser um trab. individual e sem auxílio de professores.

Acredito que esta tarefa poderia ser + fácil, se fosse realizada durante o processo e não em seu final. Por ex. -Existe uma divisão de departamentos que faz com que não haja uma relação direta /e/ disciplinas, e o conteúdo que esta disciplina vai oferecer ao aluno, chegando-se ao absurdo de um prof. adotar um livro sem saber que um outro prof. já o havia adotado.

Outro problema é a falta de prática. O estágio não é suficiente para que possa sanar este problema.

O sistema de créditos por um lado é bom, pois permite ao aluno caminhar sozinho, mas por outro provoca uma desunião entre os alunos e conseqüentemente uma diminuição de forças enquanto classe estudantil.

O melhor o mais proveitoso do curso eu adquiri, nas conversas de corredores e nas salas dos professores.

DEPOIMENTO_10

Uma coisa que tem me intrigado e perturbado é a questão da perpetuação do professor(a) no seu cargo, independente da sua boa ou má atuação.

Sabe eu fico irritada em constatar que os alunos estão insatisfeitos com os conteúdos transmitidos e trabalhados nos cursos (alguns), e toda vez que você exige mais do pro-

fessor (a) você constata a incapacidade que ele(a) tem em aprofundar um conteúdo que a vida toda ele (a) trabalhou artificialmente.

Acredito que a dificuldade que existe em os alunos, ou mesmo o departamento, demitir um professor, facilita a acomodação do professor(a).

Eu não aguento mais ter aula com professores universitários que tem nível de professor primário. (Não estou querendo subestimar o professor primário mas é diferente "ensinar" crianças e "ensinar" universitários).

DEPOIMENTO_11

Durante um curso, que dura no mínimo 4 anos, as experiências significativas são muitas inevitavelmente pois, além destas ocorrerem durante uma época de grandes transformações e definições das pessoas o número de informações, acadêmicas ou não, que são recebidas trazem, cada um delas, elementos novos colocando os indivíduos diante de situações novas que muitas vezes modificam o sujeito.

Para mim, sinto que não houve uma determinada situação importante mas, a sequência delas, a ligação entre elas é que ficou como uma experiência significativa - O Curso.

Porém citarei uma experiência que se distingue das outras por abranger vários aspectos da vida universitária. Foi o momento da intervenção da Unicamp.

Este momento teve sua importância pelo seu aspecto político e emocional, que me envolveu profundamente com outras pessoas e juntos nos envolvemos com uma luta, para nós importante, uma vez que estávamos colocando em prática toda uma Teorização feita durante parte do curso.

A situação da intervenção nos fez viver um tipo de mobilização para nos desconhecida na prática, firmando parte do nosso amadurecimento ao exigir de nós uma postura tanto crítica como coerente.

DEPOIMENTO_12

Desde que cheguei à faculdade, saída do colegial, admirei muito os professores, por serem em sua maioria amigos, abertos preocupados com os alunos tanto intelectualmente como afetivamente, sem cobrar presença em aula e sem exigir uma disciplina rigorosa. Achava interessante os professores procurarem ouvir a opinião dos alunos nas aulas e valorizarem mesmo os "palpites infelizes" de alguns. Essa troca de informações e essa preocupação em ouvir o aluno e compreender sua maneira de pensar, só é realizada na universidade e mesmo assim por alguns professores.

A maioria dos professores da Faculdade de Educação, com quem tive aula, foram ótimos. Mas alguns, além de exigentes e autoritários, apresentavam um baixo nível didático nas aulas. Alguns professores são bem "cotados", elogiados pela sua formação e pesquisas, mas em sala de aula, não acrescentam nada ao curso, muitas vezes tornando-os insuportáveis.

Acho que quem faz o bom curso é o professor. Quando chegamos aos últimos anos de faculdade, com trabalho fora e vida corrida, não temos o mesmo "pique" para assistir as aulas e ler os inúmeros textos para a próxima aula. Alguns professores são compreensivos e a sua atitude nos incentiva a criar forças e nos esforçarmos mais. Do contrário, alguns são tão exigentes que o interesse cai por completo.

Quando estamos somente nos estudos e teoria, não temos a noção da importância das matérias, do currículo do curso, e do nível delas, para a nossa formação universitária. Mas quando trabalhamos na prática, e tomamos contato com outros profissionais, formados por outras escolas, sentimos uma notável diferença. Neste caso, a capacidade pessoal de cada um está intrinsicamente envolvida, mas notamos sensível diferenças na bagagem cultural que cada escola passa a seus alunos.

De maneira geral, estou saindo muito satisfeita com a minha formação e só espero que os detalhes negativos sejam eliminados, ou pelo menos melhorados, para os seguintes.

DEPOIMENTO_13

Com relação à faculdade/profissão o que mais me preocupa é o amor pelo que faço: o quanto me dedico, a alegria que sinto ao trabalhar/estudar, a satisfação que isso me dá. As experiências mais significativas que vivi giram em torno desse centro. Isso porque nesses anos sempre reparei, nos professor-

res, alunos e em mim, qual a importância da Educação em nossa vida.

Tive contato com professores com todo tipo de atitude. Aqueles que adoram o que estudam (os piagetianos, por ex.), se empolgam ao ensinar, vibram com o assunto; mas amam mais a teoria que a prática, não admitem "intromissões" dos alunos, não podemos discordar da "teoria maravilhosa" que nos apresentam. De todo jeito esses professores me marcaram, conseguiram fazer com que eu estudasse e aprendesse a tal teoria (que de modo algum desprezo, só acho que se ligada um pouco mais com a prática é bem melhor!)

Conheci também os "rebeldes", desprezam qualquer tipo de teoria: "tá tudo errado", "a educação tá um buraco fundo demais", "a solução é algo alternativo", "completamente revolucionário"! O problema é que essa rebeldia gera desamor, desânimo, frustração e eles acabam não se dedicando a nada. Se iludem sendo amigos dos alunos, mas não propõe nada, não estudam, não criam. Só me marcaram no sentido de provar que ser contra tudo e todos não leva a nada!

E finalmente, aquela minoria que não só ama o que estuda, a teoria a que se dedica, como também o magistério, a prática, o ensinar os alunos de forma coerente, aberta e responsável. São os professores que admitem não serem "donos da verdade", mas por outro lado têm algo a nos apresentar, uma teoria (ou várias) que estudaram, colocaram em prática e estão prontos a desenvolvê-la mais ainda. Claro que foram esses que mais me marcaram. Foi com eles que mais aprendi e me ajudaram a realmente amar a educação.

Pensando em meu contato com os alunos percebi que se "dividem" exatamente como os professores: em três grupos. Seria bem pouco a acrescentar/mudar. Por isso peço que você releia colocando a palavra "alunos" toda vez que ler "professores". Com a única diferença que ainda não temos uma teoria prática a ensinar, mas estamos aprendendo, logo nos dedicando ou não, defendendo ou não, ensinando ou não, praticando ou não.

DEPOIMENTO_14_

Das experiências que vivi durante 4 anos neste curso, as mais significativas não ocorreram em sala de aula, e sim nos corredores, cantos e salas de reunião, através das atitudes das pessoas mais do que pela sua fala.

É interessante agora, depois de algum tempo, analisar a passagem do 2º grau para a universidade, onde realizei, de forma mais constante, uma análise da coerência dos professores, de todas as pessoas de um modo geral, em termos de discurso e prática e também o reconhecimento do direito e o respeito de pensar diferente.

Conheci, e vivi, na Unicamp um universo bastante ambíguo (graças a Deus!); professores e alunos estrelas, preocupados apenas em desenvolver trabalhos em benefício próprio, no meio de mesquinharias e concorrência, uma constante briga pelo poder. Senti também por parte destes professores estrelas um total descaso para a graduação e graduandos, como incompetentes e relaxados.

Por outro lado vivi com professores e alunos sérios e competentes, dispostos a desenvolver trabalhos que transcendem os próprios limites da Universidade, gerando e transformando conhecimento, ao lado dos quais senti a liberdade para fazer as coisas conforme e porque acreditava nelas. Foram estas pessoas que me ajudaram a dar ao trabalho acadêmico o sentido da pesquisa, sem verdades fixas, como uma fonte de realização profissional.

Nos dois primeiros anos me questioneei muito a respeito da falta de prática ao lado dos cursos teóricos. Ao final deste tempo me engajei em um Projeto desenvolvido na própria FE; onde consegui uma maior ligação entre a teoria e a prática, o que não ocorreu nos estágios.

DEPOIMENTO_15

É muito difícil para mim relatar as experiências mais significativas vividas como aluna do curso de Pedagogia pois em termos de curso não foram muitas e tão pouco significativas.

O que posso dizer é que no primeiro contato com a Unicamp na F.E. fui muito bem recebida e orientada pelo (prof.2), que ouviu meu problema (eu já tinha uma graduação e queria fazer complementação em Pedagogia) e procurou ajudar na escolha da habilitação que seria mais interessante que eu cursasse, também colaborou na escolha das disciplinas e confecção do horário.

O (prof. 2) foi sempre, para mim, uma presença constante na Faculdade de Educação à disposição para ouvir e aconselhar, acho que mais do que coordenador pedagógico ele exerce a função de Orientador educacional e de pedagogo, muitas vezes esquecida pela maioria dos professores desta faculdade.

Já que comecei falando de professores devo dizer que poucos foram os que realmente me impressionaram bem, e os que os fizeram foi pela dedicação ao magistério e pelo relacionamento humano com os alunos. A maioria dos professores se mantém distantes e pouco interessados na formação acadêmica ou profissional dos alunos de graduação, dedicando seu tempo e atenção para as brigas políticas internas, para seus artigos e cursos de pós-graduação, numa outra faculdade acho que isso pode ser até aceitável mas numa faculdade de educação onde a maioria dos professores são pedagogos, é muito lamentável que isso ocorra pois, os professores além de não contribuírem para a formação dos alunos ficam desmerecendo e desvalorizando os professores de 1º e 2º graus que são ou estão agindo da maneira que agem também por culpa destes professores universitários.

Quanto ao relacionamento na F.E. também não existiu nenhum aspecto significativo positivo, o que pude ver foi apenas uma grande desunião, uma desarticulação, uma briga insana pelo poder entre departamentos e até mesmo dentro deles. Achei péssimo o clima que se respira nesta faculdade, de intrigas, fofocas, conchaves, reuniões secretas, resoluções tomadas a revelia de todos, etc.

Cada instância está completamente isolada da outra: funcionários que são maltratados por professores e alunos mas que também atendem à alunos e professores, professores fantasmas que nunca são encontrados, que dão aula por "obrigação"; alunos ausentes, apáticos e alheios ao que acontece na FE e quando resolvem fazer algo (ex. Semana da Pedagogia) são criticados e tolhidos, não encontram respaldo, colaboração, incentivo e orientação. Nem mesmo durante o período de intervenção, que foi uma experiência muito significativa para mim, pude ver união ou disposição para a luta, para o trabalho, para a mudança, para a melhora na faculdade de educação.

Quanto ao meu relacionamento pessoal fiz poucas mas boas amizades com alunos do meu ano e também de outras turmas, mas acho que o sistema de créditos faz com que as pessoas que iniciaram juntas o curso se desencontrem e não tenham oportunidade de se verem, de bater-papo, etc.

O curso sem entrosamento de disciplinas, com assuntos repetitivos em muitas disciplinas, com temas importante sem nunca serem abordados, com bibliografias "pobres", sem muita articulação com a realidade de nossas escolas públicas, sem uma resposta concreta de educação e sem metas definidas, deixou muito a desejar e contribui apenas para a formação geral, a específica deixou muito a desejar, na verdade depois de quatro anos de curso não deu para entender que tipo de educador se pretende formar com esse tipo de curso- Seria o eclético? e será que é válido? Esse tipo de inquietação parece que não afeta o andamento da Faculdade de Educação.

DEPOIMENTO_16

De início acho relevante dizer que entrar na Unicamp foi em si muito significativo para mim. Tive que deixar a casa dos meus pais e ir morar em República de estudantes. Essa mudança de vida foi muito difícil no começo - eu não conhecia ninguém em Campinas.

Acho que esse fato influenciou meu desempenho e interesse como aluna. O Curso de Pedagogia tende a ser bastante teórico o que não desperta prontamente o potencial das alunas e alunos. São poucos os cursos que fiz em que alternativas de estudo em classe foram realizadas. Os motivos são vários tanto por parte dos professores como dos alunos.

O sistema de créditos torna difícil a união dos alunos. Todos os alunos acabam por se dispersar. O que ocorre não são turmas mas pequenas panelas de alunas que acabam levando o curso juntas. Os que não tem panela levam o curso bastante só.

Os professores em geral são muito amigos. Eu pessoalmente levei algum tempo para ultrapassar o obstáculo da idéia do professor intocável que eu trouxe comigo quando entrei na Unicamp. No final do curso senti muito a vontade com os professores.

Uma das experiências mais significativas foi o estágio. Eu tive a oportunidade de fazer um estágio diferente pois foi num orfanato.

Aprendi muito com essa experiência que foi muito difícil no começo o que com o passar do tempo que estive lá houve um crescer por parte das crianças como da minha parte.

O curso de Pedagogia procura despertar a criticidade nos alunos - o que é necessário dada a forma com que os líderes governamentais encaram e tratam o ensino no Brasil. Porém eu senti que a criticidade fica muitas vezes a nível de discurso. São poucas as propostas reais para uma mudança - o que exige dos alunos pensar em alternativas. Isso, entretanto, não é fácil ainda mais se isso fica a nível individual.

Estou feliz por ter cursado na Unicamp o Curso de Pedagogia. Eu cresci muito nesse tempo de universidade e com todas as críticas positivas e negativas somadas o resultado é bastante gratificante. Eu me considero privilegiada por ter vivido alguns anos como aluna da Unicamp - curso de Pedagogia.

DEPOIMENTO_12

Vou descrever, em poucas palavras, os meus sentimentos com relação à Universidade e mais especificamente ao curso de Pedagogia.

Ao entrar aqui, não esperava muita coisa da Pedagogia imaginava que iria aprender técnicas didáticas diferentes, e só. Claro que não foi isso (confesso que minha expectativa era baixíssima). Senti nesses anos, que o mundo é muito diferente do que imaginava, é muito mais amplo, muitas idéias diferentes, muitas pessoas diferentes, percebi que o ser humano

é rico pois se transforma, cresce à todo instante. Acho que o que me ocorreu de mais importante foi essa "ampliação de horizontes". Aprendi muito, li, discuti, conversei e tudo me fez crescer.

Com o passar do tempo, comecei a sentir que as pessoas falam diferente, e até, às vezes, pensam diferente, mas...que caem nos mesmos erros que tanto criticam, falam do poder que nos cerceia a liberdade, pedem pela liberdade pra que? para adquirirem poder.). Quando se fala sobre liberdade pensa-se que tem como objetivo o crescimento do ser humano (ou talvez de sua classe?) mas a coisa caminha de tal maneira que no final (do curso, do trabalho) as pessoas acabam se voltando para si mesmas.

Não quero dizer que aquilo que foi discutido não foi significativo, claro que foi, foi muito importante, me fez crescer, se o tempo voltasse eu faria novamente o curso (ainda bem, já pensou se eu sentisse que perdi esse tempo todo?!?!), eu até o recomendo.

Eu sinto que falta muito a aprender, e para isso é preciso olhar a "carinha" das crianças, preciso trabalhar com elas, preciso encarar outras professoras, conversar com elas e sentir como é ser uma delas. Quero continuar a discutir, mas não só a discutir...

Acho que o saber é infinito, perto do que se sabe, acho que nós seres humanos temos a crescer... e para isso temos cada instante da nossa vida, o importante é não perdermos tempo, é aproveitar cada detalhe...

...não sei se tudo isto acima vai servir para sua pesquisa. Mas isso tudo sou eu!

DEPOIMENTO_18

O curso todo foi muito significativo para mim. Houve aspectos positivos e negativos. Os positivos reforçaram os valores esperados e os negativos mostraram as deficiências.

Disciplinas que mais gostei. Psicologia do Desenvolvimento (prof. 9), Adolescência (profa.10) Personalidade (prof.3) Psicomotricidade (profa. 11) Orientação Vocacional (profa. 12) Psicologia Social e do Trabalho (profa.13) Problemas Políticos da Ed. Brasileira (prof 14 e Profa.15) Distúrbios da Aprendizagem (prof.2) Hist. da Ed. Profa. 1) Psicologia da Motivação (profa 16) Medidas Educacionais (profa.17) Metodologia e Pesquisa (profa.18) Sociologia da Ed. (profa.19) Educ. e Mudança (prof. 20).

Foi realmente significativo o último semestre quando fiz estágio sob a supervisão da (profa. 21). Foi quando senti realmente o que é ser um orientador educacional.

Trabalhei em duas escolas: em uma havia o serviço de DE funcionando e muito bem estruturado e na outra não havia o serviço, mas deram-me oportunidade de mostrar o que é um serviço de Orientação Educacional.

DEPOIMENTO_12

Ter entrado na Universidade foi um fato que proporcionou-me a possibilidade "de sair da barra-da-saia da mamãe".

Acostumada a não ter que enfrentar muitos desafios e a ter sempre "alguém por perto", deparei-me, de repente, com uma realidade totalmente diferente daquela vivida anteriormente: estudar fora da cidade onde residia, trabalhar à noite, passar o dia todo fora de casa, resolver a maioria dos problemas sozinha - implicando em iniciativa própria e tomada de decisões - e, devido ao sistema de créditos, ter contato esporádicos com as colegas de Curso ou mesmo com as amigas (eu sempre me "apeguei" a uma só pessoa). Fui obrigada a me reestruturar para poder enfrentá-la.

O contato com os professores possibilitou-me um questionamento das minhas atitudes - em relação a mim mesma, em relação à Educação e a minha profissão, em relação aos outros, em relação ao mundo - e, após esse questionamento ou concomitantemente, já que a vida é processo, a mudança de algumas atitudes e o aprimoramento de outras. É algo que você faz durante toda a vida.

Não houve professor que me deixasse uma marca negativa, vamos dizer algum "trauma". A maioria deixou-me marcas pelo seu lado humano enquanto gente enquanto professor. Cada um contribuiu particularmente um aspecto da mudança.

Hoje, ao concluir o Curso sinto que alcancei um maior grau de autonomia - não tanto quanto deveria, pois, às vezes,



não brigo por aquilo que quero e não saio à luta - mas me sinto mais apta a enfrentar a vida, ou melhor, suas dificuldades e a resolver problemas que terei pela frente.

Tenho, agora, uma visão mais objetiva e clara da vida, uma visão mais crítica da realidade e um maior conhecimento de mim mesma.

DEPOIMENTO_20

Eu ainda tenho um semestre ou talvez um ano (se me surgir algum emprego) para terminar a segunda habilitação que estou fazendo, a de Administração.

A vida na Unicamp já não tem mais a graça e encanto dos primeiros anos. Acho uma fase muito gostosa e que devemos aproveitar ao máximo.

Na Pedagogia não senti que a nossa turma fosse unida, talvez por própria culpa nossa, mas eu senti falta.

As vezes penso que seja pelo próprio esquema do curso, ou melhor, da faculdade, de cada um poder seguir o caminho que quiser. Temos a vantagem de planejar o curso como podemos, conhecer novas pessoas a cada semestre, mas temos uma turma.

Como qualquer outro curso, ocorreram momentos ótimos que me marcaram profundamente, em, compensação, outros que também ficaram, mas pelo motivo inverso.

Apesar de conhecer somente alguns professores, gosto muito deles e os acho muito competentes para tal.

O problema que acontece com alguns é na hora de transmitir o conteúdo para o aluno. Algumas matérias deixaram por desejar. A que mais me marcou foi "Psicologia da motivação, que fiz com a (profa. 16). Foi para mim a mais desmotivante do curso todo.

Senti falhas em algumas metodologias. Estou perdida em relação ao conteúdo delas.

Por outro lado, aprendi a gostar de história com a (profa.1). Minha vida mudou muito com o curso do (prof. 22). As aulas de Pré-escola com a (profa.23) muito me são lembradas. O estágio de Magistério, numa escola de periferia foi muito válido, apesar de ter reclamado bastante na época.

As ... aulas de relaxamento e de como tratar o adolescente me faziam muito bem. Desculpe fazer um comentário a parte, mas se eu não tivesse feito Orientação Educacional I com (prof. 3), hoje eu teria uma visão um pouco distorcida da própria Orientação Educacional.

Foram muitos momentos e se torna difícil querer registrar todos, mas a idéia geral que tenho do curso é esse.

Sinto não ter me dedicado mais em certas matérias. Hoje vejo que foi por falta de maturidade.

Eu cresci muito, aprendi a fazer as coisas me respeitando para poder respeitar os outros.

Pela primeira vez no ano passado fui a uma reunião de professores, representando a minha classe. Conseguimos o que estava proposto apesar de não ter me saído muito bem. Foi importante para mim e acho que poderia ter me comprometido mais durante todos esses anos.

Espero que esse breve comentário possa lhe ajudar em alguma coisa. Desculpe a demora, esse fim de ano foi muito corrido.

DEPOIMENTO_21

As minhas expectativas do curso não eram muitas, eu não sabia nem ao certo o que era uma universidade realmente no seu dia-a-dia, nem como seria meu curso de Pedagogia.

Como não fiz normal, para mim tudo era novidade.

O curso de STIG, no primeiro semestre, foi muito significativo para mim. A sistemática utilizada e o (prof.4) me marcaram muito. Mas tudo de um modo positivo. As técnicas por ele usadas facilitaram muito entrosamento na classe, ou entre grupinhos e as exigências em seus trabalhos, parece que organizaram minha cabeça em relação à vida acadêmica dentro de uma faculdade.

Outro curso significativo para mim, foi Psicologia da Personalidade, com o (prof.22). Nem sei como descrever o que significou para mim, este curso e conhecer essa figura incrível, que infelizmente já não está mais ministrando esse curso ou outro qualquer aqui conosco. Não vou dizer que o (prof. 22) fez a minha cabeça, mas que ele arrumou, isso é verdade. Aliás primeiro foi uma "dissonância cognitiva" incrível, mas depois minha vida tomou outro rumo.

Dos professores que tive, uma ou mais vezes, há muito o que dizer, mas resumindo:

- É incrível o que os professores deixam de fazer, em nome de uma liberdade aos alunos.

- Não sei como certos professores podem assumir determinados cursos, sem saber o suficiente para fazer um plano de curso, razoável.

- É inacreditável a incoerência entre as palavras e atitudes de alguns.

- Nessa faculdade temos professores incríveis. Dentre eles, eu tive oportunidade de ser aluna de alguns. Não conseguirei citar todos os professores que mereçam elogios, então direi o nome daqueles mais significativos para mim, num exemplo de competência, humanismo, personalidade e como exemplo maior, de um Professor:

- Prof. 23 (só qualidades), profa. 1, Prof. 2, prof. 3, prof.4, prof.24.

Quanto aos alunos, o mais significativo para mim é a desunião existente. Isso inclusive me deixa triste. Essa reunião é provocada pelo sistema de créditos e habilitações, mas é reforçado pela falta de interesse dos alunos.

O curso de Pedagogia é muito apático dentro da Universidade, onde seus alunos não fazem presença. Parece até um curso à parte. Os alunos não se fazem representar nem junto aos demais cursos e as decisões tomadas, nem junto aos próprios professores. Isso devido à desunião.

De todo esse curso, de todos esses anos, o mais significativo para mim, foi meu crescimento, minha mudança quanto à mentalidade e comportamento.

Tenho certeza que esse curso como um todo, foi muito significativo em minha vida.

DEPOIMENTO_22

Fui transferida para este curso em início de 1983, por remanejamento interno, sendo que anteriormente cursava computação na mesma Universidade. Desde a época da computação eu já fazia cursos e disciplinas da pedagogia, que para mim compunham as matérias eletivas do curso. Foram cursos de EP 120 e EP 230, que fiz com o (prof. 9 e prof. 25) respectivamente, que aos poucos me trouxeram nesta direção.

Já como aluna efetiva da Faculdade de Educação, posso me recordar de cursos bons, como EP 243 (prof. 26) EP 260 (PROFA 27) EP 160 (prof. 28) EP 110 e EP 210 (prof. 29), EP 456 (prof.30) EP 540 (profa. 18) EP 361 (profa. 27), EP 641 (prof. 26), EP 532 (prof. 31), que foram os mais significativos.

Primeiramente queria salientar a abordagem dada às disciplinas 160 e 260, que ao contrário de se tornarem meras leituras de leis, construíram uma bagagem de informação profissional e possibilitaram uma compreensão mais ampla do processo educacional brasileiro. Para isto muito contribuiu o (prof. 29), que, com responsabilidade e maturidade, foi capaz de cumprir conosco, num tempo extremamente exíguo, todo o programa e o fez de maneira brilhante.

Muito importante foi a disciplina 540 que a (profa. 18) ministrou. Exigiu da parte dos alunos e de si própria um esforço bem grande, uma vez que necessário se fez que os conteúdos que subsidiavam a disciplina fosse revisto e talvez para muitas alunas visto (desde história Geral até as concepções marxistas de mundo e análise científica).

Destaque igualmente relevante foram as disciplinas que cursei sob a orientação de (prof. 26), uma pessoa que concretiza na sua prática aquilo que encontramos em seus livros - uma educação livre e responsável, onde cada um é um indivíduo e como tal é respeitado. Desnecessário dizer do grande aproveitamento profissional que a experiência me trouxe, uma vez que trabalho com educação de adultos.

Saliento também as tardes passadas com grupo -20 ao todo- sob a orientação do (prof.30), que demonstrou e verificou conosco as realidades que acontecem nas estruturas de organizações em geral.

Poderia estender-me muito mais do que estas simples folhas, detalhando cada aspecto mais particular do geral que até agora descrevi, mas como isto é somente um breve relato, optei por privilegiar a experiência do curso EP130. Com um grupo extremamente privilegiado, onde das nove alunas, duas (eu e a menina da economia) eram de fora e das alunas da pedagogia, a maioria era formada que não haviam cursado esta matéria, o (prof. 25) presenteou-nos com a opção de verdadeiros estudantes- escolher o programa e nos encarregarmos, inclusive ele, de uma parte dele. A "tarefa" foi assumida e os nossos

encontros tornaram-se momentos de troca de experiências, de discussão profunda e neles pude descobrir e aprender muito sobre gente, vida, sociedade, filosofia, amor, amizade, responsabilidade..., enfim tudo aquilo que constroi um "currículo" de vida. Conseguimos formar um ambiente, naquela salinha do (prof. 25), de respeito e confiança e não tínhamos medo de nos expor e partilhar de nossa vida com os demais. Compreendi ali que a verdadeira aprendizagem necessita fundamentalmente disto: respeito confiança e que sem eles não se pode incorporar ao indivíduo, mas somente enchê-lo.

DEPOIMENTO_23

Ao final de um processo vivido durante quatro anos, paro para refletir o que ficou de tudo que estudei e experiei e como e em que mudei.

Fiz muita leitura. Leituras e discussões críticas. Ao sair, sinto que faltaram propostas, propostas para substituição daquilo que criticamos. Acho que precisamos ter mais tempo para pensarmos e elaborarmos juntos novas propostas de trabalho, bem como procurar conhecer o que há de novo. Digo isto principalmente com relação à área de Magistério que foi a que conclui este ano.

Dentre as metodologias que cursei tive diferentes experiências. No caso da matemática o professor procurou mostrar as dificuldades e os cuidados que precisamos ter ao ensiná-la.

Foi, ao longo do curso, discutindo conosco cada passo do programa que abrange da 1a. à 4a. série, mas infelizmente não houve tempo para tudo; propôs também que construíssemos materiais didáticos. Talvez eu não use os materiais que preparei, mas o que eu considero importante é que ao sair tenho noções de como ensinar e também recursos, se preciso. Posso, ainda, criar novas coisas, o que é fundamental. Também a prática vai nos ensinando como melhorar para atender nossos objetivos. Falando em prática, gostaria de salientar que ela é realmente muito importante e na minha opinião a Faculdade de Educação deveria preocupar-se mais com esta questão. É preciso termos oportunidade de prática de ensino em todas as áreas: ciências, matemática, estudos sociais, etc. Considero que um dos fatos que contribuíram imensamente para a minha formação foi a oportunidade que tive de participar do Projeto de Incentivo à Leitura, onde indo para a sala de aula com o professor tive que repensar críticas que fazia à escola e à eles. Voltando às metodologias, gostaria de mencionar que com relação a da alfabetização senti que é preciso que os alunos conheçam os diferentes métodos que existem ao mesmo tempo em que vão discutindo o problema da metodologia em si. É preciso conhecer bem o que existe para poder criticar e inovar. Cursei ainda Met. da Com. e Expressão onde tive a oportunidade de ler e analisar livros de literatura infantil o que considero importante.

Eu me ative às experiências metodológicas porque as acho fundamentais para a habilitação Magistério. A iniciativa de torná-las obrigatórias foi, ao meu ver, de grande valia.

Um aspecto que quero mencionar é o fato de que no curso de Pedagogia, e possivelmente outros enfrentem o mesmo tipo de problema, fazemos muitas leituras com às vezes pouco aprofundamento. Sei que isto é uma consequência de uma limitação do tempo mas é válido questionar até que ponto vale a pena ler tanto e conhecer pouco. Tive uma experiência no curso de Comunicação e Educação (EP343) em que a leitura básica constou de 30 páginas. Outras leituras foram feitas mas o professor se baseou principalmente na análise deste texto. Não acho que isto pode ser regra mas uma possibilidade que deve existir dependendo da matéria. Neste curso, a partir da análise do texto feita pelo professor ele pediu que fizéssemos um trabalho que revelasse o que havíamos captado do curso. Trabalho livre. Fiz um texto que foi possível não só devido ao curso mas também à minha prática no P.I.L., a discussões com minha de trabalho no P.I.L., ao curso de EP366 -Comportamento Humano nas Organizações. Foi um momento em que consegui ver integração no Curso de Pedagogia. Talvez por estar vivendo o final do processo onde temos mais elementos para juntar.

Outro aspecto que gostaria de comentar é que na minha opinião nós, pedagogos, precisamos procurar mais contato com profissionais de áreas específicas as quais não nos competem mas com as quais temos compromissos como por exemplo: pessoal da letras, ciências, etc.

Bem, acredito ter colocado aqui algumas das minhas principais experiências. Se você quiser conversar sobre algum ponto que mencionei ou quiser esclarecimentos do que falei ou ainda saber mais, conte comigo, tá!

Espero que este breve relato possa lhe ser útil.

DEPOIMENTO_24

Algo para mim que foi importante descobrir durante essa fase vivida, é o fato de que existem certas coisas que nos tocam mais e outras que as vezes podem até passar despercebidas. Por exemplo: existem assuntos que nos fazem procurar mais informações, discutir, aprofundar e outros assuntos que, não nos despertam o interesse; o mesmo acontece com os cursos: alguns agradam, outros não. Tudo isso no fim, está sendo a formação do aluno; sua própria formação.

Com isso posso dizer que talvez exista a opção formal, de você escolher individualmente sobre a sua formação (além do que, acho isso inútil, pois só se pode escolher, quando você tem parâmetros de análise diversos) mas que no fim, resta a opção interior, que é aquela gerada devido e durante essa fase da vida.

DEPOIMENTO_25

Pontos positivos

- o fácil acesso que tínhamos (e temos) para com alguns professores em suas salas
- a preparação de alguns professores sobre o curso que será (ou é) ministrado aos seus alunos

- o esforço e a preocupação dos mesmos em tentar nos passar conteúdos básicos para o exercício de nossas profissões
- a excelente interação professor-aluno facilmente visível em alguns cursos.
- a ótima coordenação do estágio de pré-escola
- os projetos existentes na faculdade dando oportunidade dos alunos que querem efetuar a prática.

Pontos negativos

- a falta de um xerox na faculdade de Educação, para atender exclusivamente seus alunos e professores, e que este xerox seja, se possível, de um particular, para que realmente funcione.
- a falta de um prédio realmente da faculdade de Educação, com salas de aulas adjuntas ao prédio. Isto facilitaria o deslocamento de alunos e professores tanto para as salas dos professores quanto para as salas de aula e evitaria "manobras" como: pegar carona, ônibus ou ir a pé até o PB, quando do esquecimento do material ter que voltar, ou ainda, o tempo perdido para se chegar lá.
- a visão de alguns professores que consideram seu trabalho junto a faculdade como um "bico", já que os mesmos possuem outro emprego fora da faculdade.
- o despreparo de alguns professores, que estão na faculdade não porque realmente sabem ou têm alguma coisa a nos passar, mas porque foram "colocados" lá dentro.
- a exigência de muitos professores aos seus alunos, para que os mesmos apresentem seminários e só seminários, ou

seja, os professores não preparam suas aulas e têm assim seu trabalho facilitado. Exigem que os alunos apresentem temas que muitas vezes nem mesmo eles dominam totalmente.

- a "mania" que os nossos professores têm em exigir análise crítica em qualquer trabalho que façamos, para em seguida, "corrigirem" esta análise crítica,, que eu suponho, deveria ser espeitada, pois justamente é uma análise crítica e vai depender da visão que cada aluno teve do assunto proposto.

- as provas "imbecis" que fazíamos na História da Educação I com a (profa. 32), provas estas, onde a memorização de fatos e datas ganhava nota 10 e um texto escrito com nossas próprias palavras (mesmo contendo informações na maioria corretas) não tinha sentido na maioria dos casos.

- a "bajulação" de alguns alunos para com certos professores, tentando assim, conseguir (e conseguindo) um lugar na pós-graduação.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DISCURSOS

1. O ENFOQUE LÉXICO

O enfoque léxico dos discursos ateve-se à comparação entre o significado atribuído pelo léxico vigente (36) e o significado atribuído pelo formando aos vocábulos e expressões usadas nos depoimentos.

Para os vocábulos e expressões encontradas no léxico, ao invés de copiar todas as acepções referentes aos mesmos, registrou-se somente aquela mais próxima da acepção usada pelo formando.

Para os vocábulos e expressões não encontradas no léxico, indicou-se apenas: "sem registro no léxico".

O LÉXICO

Significado atribuído pelo léxico		Significado atribuído pelo formando
"ABERTOS" (professores)		Professores solícitos, dis-
(aberto = A que se pode che-		poníveis, dispostos ao diá-
gar; acessível		logo.

"ALGO MAIS"		Aquilo que se almeja e que
(sem registro no léxico)		está além de uma expectati
		va imediata, sem saber-se
		exatamente o que é.
"A EDUCAÇÃO TÁ UM BURACO FUN-		A Educação que aí-está é
DO DEMAIS"		inviável, sem possibilida
(sem registro no léxico)		des de solução
"BICO"		Utilizar-se do magistério
(pequenos ganhos avulsos		como atividade secundária,
e/ou tarefa ocasional que os		sem importância diante das
possibilita)		outras ocupações do profes
		sor.
"CONCHAVES"		Relacionamento pessoal na
(sem registro no léxico)		Faculdade de Educação per-
conchavo = ajuste: trama;		meado por conluio e man-
conluio		comunicações visando interes
		ses facciosos ou de poder.
"CRUZAM"		Alunos que apenas se encon
(cruzar = passar por/encon-		tram nos semestres letivos
trar-se)		sem qualquer tipo de envol
		vimento mais significativo.
"DONOS DA VERDADE"		Professores que julgam pos

(sem registro no léxico)		suir a verdade definitiva
		no seu campo de conhecimento.
"ESTRELAS" (professores e alunos)		Professores e alunos proeminentes, porém egocêntricos. ("estrelas" usado em sentido pejorativo).
(estrela = pessoa eminente, insigne)		
"FEZ MINHA CABEÇA"		"Fazer a cabeça" equivale
(sem registro no léxico)		a induzir alguém a pensar ou agir conforme as idéias do persuasor.
"LARGADOS" (cursos)		Cursos dados à êsmo, de maneira irresponsável, sem comprometimentos.
(largado = que se largou)		
"LEIGOS" (alunos)		Alunos leigos em Educação e com os quais o professor não tem tempo para perder.
(leigo= que é estranho ou alheio a um assunto; desconhecedor).		
"PALPITES INFELIZES"		Colocações ingênuas do aluno em determinada área de conhecimento, durante a aula.
(palpite= dito ou opinião de quem não entende do assunto).		

"PANELAS"		Pequenos grupos de alunos
(panelinha -no léxico- =		que estudam juntos sem per
qualquer grupo muito fechado)		mitir a participação de ou
		tros colegas de curso.
"PIQUE"		Ânimo; entusiasmo.
(neologismo sem significado		
aproximado ao do encontrado		
no léxico).		
"PURA ENROLAÇÃO"		Maneira improdutiva de dar
(sem registro no léxico)		um curso; uso inadequado do
		tempo destinado à aula.
"SAIR DA BARRA-DA-SAIA DA MA		Tornar-se independente da
MÃE"		proteção familiar, enfren-
(sem registro no léxico)		tando problemas e tomando
		decisões por conta própria.

2. O ENFOQUE SINTÁTICO

Ao focar redacionalmente os depoimentos apresentados, notou-se que a progressão das orações e períodos, com o respectivo desdobramento em parágrafo e discurso, apresentou alguns dos problemas de redação diagnosticados por Pécora(37), na modalidade do português escrito utilizado por vestibulandos e universitários. Para o presente estudo, interessaram



apenas os problemas relativos à coesão textual e à argumentação.

Assim sendo, o enfoque sintático baseou-se no estudo de trechos específicos dos discursos, nos quais ficou difícil a identificação dos significados atribuídos pelos sujeitos, tanto pela falta de coesão textual quanto pela deficiência na argumentação, fatores estes que dificultam, para o usuário do texto, o aproveitamento do caráter dialógico, interpessoal do discurso. Conquanto a Sintaxe ocupe-se do estudo dos termos da oração e suas relações no período, ela está intimamente relacionada com a Semântica, na medida em que esta, estudando os significados que as relações linguísticas geram, restringe-se na sua função, por força das deficiências sintáticas cometidas pelo produtor de um texto. De tal forma se dá o embricamento da Sintaxe e da Semântica que Franco(38), em sua tese de doutoramento, refere-se aos estudos semânticos brasileiros conhecidos como "Semântica da Sintaxe, ou Sintaxe-Semântica, ou também Semântica-Sintática".

Ainda que se dominem normas específicas da escrita, isto não garante que um texto, ou parte dele, deixe de ser apenas uma justaposição de elementos linguísticos sem relações entre si. Existe a necessidade de se garantir a adequação das proposições expressadas pelas orações de tal modo a conferir-lhe uma mútua dependência de significação. As deficiências que interferem nessa adequação dificultam a possibilidade do período organizar-se com a obtenção de uma coesão textual.

As ocorrências seguintes exemplificam a falta de coesão:

a) .Os professores deixavam transparecer um dinamismo que impressionava alguns alunos não acostumados a este tipo de postura, ou seja, os alunos tinha um espaço; mesmo sendo restrito; para colocar suas idéias e posicionamentos".(Dep.2)

Na ocorrência acima, acontece um problema de coesão resultante da falta de nexos entre o enunciado anterior e o posterior, aparentemente ligados pelo termo relacional "ou seja". O termo relacional "ou seja" tem ali valor explicativo que faz pressupor um nexo forte entre os enunciados aparentemente inter-relacionados. Entretanto, dizer o que "aluno tinha um espaço; mesmo que restrito; para colocar suas idéias e posicionamentos" nada explica a respeito do dinamismo que os professores deixavam transparecer. O sentido do termo dinamismo continua oculto.

b) "Senti também por parte destes professores estrelas um total descaso para com a graduação e graduandos, como incompetentes e relaxados."(Dep. 14).

No caso desta ocorrência, há um outro problema de coesão tipificado pelo emprego de termos com função anafórica (termos que estabelecem uma referência a um outro termo anteriormente enunciado no período). Fica impossível optar pelo substantivo que se faz necessário retomar para dar-lhe a qualificação atribuída pelos adjetivos "incompetentes, relaxados". Estes dois adjetivos, com função anafórica, se referem ao termo "professores estrelas" ou ao termo "graduandos"?

Como a referência para um dos termos exclui a do outro, e sendo impossível decidir por um dos dois, a unidade semântica da sentença fica virtualmente comprometida.

c) "Existe uma divisão de departamentos que faz com que não haja uma relação direta entre disciplinas, e o conteúdo que esta disciplina vai oferecer, chegando-se ao absurdo de um professor adotar um livro sem saber que um outro prof. já o havia adotado" (Dep. 9).

Um outro tipo de falta de coesão, perceptível na ocorrência acima, é o da incompletude associativa, isto é, ao procurar articular um conjunto de orações com a intenção de estabelecer referência entre elas, de modo a conferir unidade ao conjunto, o produtor do texto não consegue seu intento, deixando orações incompletas ou desconectadas das demais. No presente caso, a frase "e o conteúdo que esta disciplina vai oferecer ao aluno" está desconectada das demais, originando a incompletude associativa em relação ao conjunto de orações.

d) "Durante um curso, que dura no mínimo 4 anos, as experiências significativas são muitas inevitavelmente pois, além destas ocorrerem durante uma época de grandes transformações e definições das pessoas o número de informações, acadêmicas ou não, que são recebidas trazem, cada uma delas, elementos novos colocando os indivíduos diante de situações novas que muitas vezes modificam o sujeito".(Dep. 11).

Já na ocorrência acima, não se verifica propriamente uma incompletude associativa, mas uma "confusão associativa" que, embora não torne tão problemática a coesão, torna confusa a proposição enunciada pelo produtor do texto. Ao fazer uma longa série de inserções no período, confunde-se a idéia principal que preside o parágrafo.

Passando agora para a deficiência de argumentação, as ocorrências a seguir assinalam a dificuldade do produtor do texto em estabelecer um entendimento intersubjetivo, na medida em que seus argumentos ou afirmações se mostram contraditórios, incoerentes ou dispersivos.

e) " Com a única diferença que ainda não temos uma teoria/prática para ensinar, mas estamos aprendendo, logo nos dedicando ou não, defendendo ou não, ensinando ou não, praticando ou não." (Dep. 13).

Esta ocorrência contém uma contradição implícita nas suas proposições ao afirmar que "ainda não temos uma teoria/prática para ensinar" e logo em seguida contradizer-se, aduzindo: "mas estamos aprendendo,...logo ensinando ou não, praticando ou não".

f) "O lado bom disso aqui foram as discussões as leituras feitas e as que apenas tive contato e ainda vou fazer" (Dep.7)

Nesta ocorrência, julga-se por antecipação o que ainda não foi experienciado; qualificando como "o lado bom disso aqui" as leituras que "ainda vou fazer".

g) "Talvez pareça a apologia do educador-total. Mas é."

(Dep. 4).

A afirmação da ocorrência acima, poderia recuperar a congruência se reconstruída numa das seguintes formas. 1) Talvez pareça a apologia do educador-total. E é 2) Talvez pareça a apologia do educador-total. Mas não é 3) Talvez não pareça a apologia do educador-total. Mas é.

h) "Acho que o saber é infinito, perto do que se sabe, acho que nós seres humanos temos muito a crescer... e para isso temos cada instante da nossa vida, o importante é não perdermos tempo, é aproveitar cada detalhe..." Dep. 17).

Observa-se nesta ocorrência, uma série de noções muito genéricas do tipo "o saber é infinito"; "nós seres humanos temos muito a crescer" ou "aproveitar cada detalhe".

Nesta caso, o argumento se torna muito dispersivo, caracterizando um discurso vazio, na medida em que tais noções recobrem instâncias tão genéricas que o leitor sente a ausência de especificidade semântica nas expressões utilizadas.

3. UNIDADES SIGNIFICATIVAS

3.1 A ENTRADA NA FACULDADE

(O DISCURSO DO FORMANDO) - ...quando entrei para este "pequeno mundo científico" tudo foi novidade. O impacto do 1º ano de Faculdade... a passagem do colegial para a universidade chega a ser traumatizante. Eu saí de um mundo cheio de regras, normas, horários, proibições, punições, provas, chamada oral... e entrei no paraíso... eu era livre para fazer ou deixar de fazer... foi maravilhoso num primeiro momento e terrível quando percebi que estava me enrolando toda. Aí eu percebi o PESO da liberdade. (Dep. 1)

(A UNIDADE TRANSFORMADA) - Para o formando, o impacto no 1º ano de faculdade caracterizou-se por uma passagem traumatizante do colegial para a universidade. Saiu da normatividade prescritiva e entrou em algo que chamou de "paraíso", porque nada lhe era cobrado. Sentiu que o que era considerado uma anomia e paraíso, era apenas aparente, tendo que defrontar-se mais tarde com o que chamou o "peso" da liberdade.

Inferre-se daí que o autor do depoimento, após passar por um período educacional de 11 anos, anterior à universidade, apenas sentiu a normatividade do sistema. Não houve integração educacional de forma que a idéia de liberdade com responsabilidade só lhe apareceu, de forma clara, quando deixada a seus próprios recursos. Sentiu que estava se perdendo nisso que chamou de anomia.

(D.F.) - "...considerava a educação que recebi ao longo dos anos muito defasada... Estava procurando "algo mais" que pudesse acrescentar e promover um maior desenvolvimento no campo que iria atuar... foi uma decisão consciente... Como todo começo de curso existe um período de adaptação... Nessa etapa não tive problemas; tudo era novidade e tentava absorver do novo campo tudo o que considerava importante." (Dep. 2)

(U.T.) - F procurou a universidade com o propósito de aprimorar a Educação recebida nos ciclos de estudos anteriores. Com base neste propósito, passou por um momento inicial adaptativo, sem que esta fase lhe tenha sido problemática, tanto porque entrar para a universidade foi uma decisão pessoal acertada, quanto porque havia a disposição de apropriar-se do que julgava importante no novo contexto de vida.

(D.F.) - "...Acho que deverei começar pela minha entrada na faculdade... e/ou minha a impressão de estar entrando num mundo completamente diferente, tanto de métodos didáticos, quanto à relação entre as pessoas... você iria à aula se quisesse... e ninguém te cobrava isso... depois de muito pouco tempo, eu fui me acostumando com tudo isso e comecei a gostar deste "universo" que é a faculdade, um mundo de pessoas diferentes e que se relacionam tão bem entre si." (Dep. 3)

(U.T.) - A entrada na universidade constituiu a penetração em um mundo novo. Há uma passagem da normatividade es-

colar, conhecida anteriormente, para uma anomia percebida no curso superior, quanto ao frequentar aulas. Em breve tempo, o formando acostumou-se com a anomia e passou a gostar do universo constituído pela Faculdade de Educação, mormente no que se refere ao relacionamento pessoal.

(D.F.) - "...acho relevante dizer que entrar na Unicamp foi muito significativo para mim. Tive que deixar a casa dos meus pais e ir morar em República de estudantes. Essa mudança de vida foi muito difícil no começo... Acho que esse fato influenciou no meu desempenho como aluna." Dep. 16)

(U.T.) - Foi importante para F registrar que a entrada na universidade representou a saída da casa paterna e que essa separação dos pais, ocasionou, inicialmente, uma mudança de vida tida como difícil para o depoente. Conquanto isto tenha influenciado seu desempenho escolar, o autor não deixa claro o que significou "difícil" na mudança de vida e nem que tipo de influência foi exercida no seu desempenho escolar.

(D.F.) - "Ter entrado na Universidade foi um fato que proporcionou-me a possibilidade de "sair da barraca-da-saia da mamãe". Acostumada a não ter que enfrentar muitos desafios... deparei-me de repente, com uma realidade totalmente diferente daquela vivida anteriormente... Fui obrigada a me reestruturar para poder enfrentá-la." (Dep. 19)

(U.T.) - Para F entrar na universidade significou a possibilidade de deixar a proteção familiar e enfrentar por conta própria uma realidade diferente da anterior, gerando a necessidade de reestruturar-se para poder se ajustar ao novo real percebido.

SÍNTESE DA UNIDADES SIGNIFICATIVAS TRANSFORMADAS

Há uma convergência nos depoimentos quanto à necessidade de adaptar-se à realidade universitária, adaptação esta a nível acadêmico, emocional e interpessoal.

Para os sujeitos, a entrada na universidade formou novos horizontes sustentados por um conjunto de significações anteriores, referentes ao curso secundário, à normatividade já conhecida, à casa dos familiares, à proteção dos pais, ao relacionamento com as pessoas. Por outro lado, mudou o cotidiano da existência, desarticulando um conjunto de significações que sustentavam a compreensão de si próprio como estudante.

Os depoimentos revelaram a necessidade de reestruturar-se ou adaptar-se ao "novo mundo" encontrado pela passagem do colegial para o curso universitário, passagem esta ocorrida de modo tranquilo para uns e impactual para outros. Decorrente também desta passagem, uma nova compreensão de liberdade, experienciada a nível acadêmico ou pessoal, possibilitando um modo de existir diferenciado do anterior, face às contingências inerentes ao sistema universitário.

3.2 A FACULDADE DE EDUCAÇÃO

(D.F.) - "Valeu a pena ter passado pela Faculdade de Educação da UNICAMP? - VALEU! Entendi, depois de muita reflexão que a Faculdade... têm os seus defeitos, as suas qualidades e os seus limites..." (Dep.1)

(U.T.) - F admitiu ter sido proveitoso o momento educacional na sua temporalidade dispendido na Faculdade de Educação, embora não deixe de evidenciar os atributos que percebeu como imanentes à Instituição na qual se graduou.

(D.F.) - "...a faculdade possibilitou-me entrar em contacto com muitas idéias, modos de pensar e posições de vários autores e várias linhas de pensamento..." (Dep.2)

(U.T.) - A Faculdade de Educação significou para F, a oportunidade para o estabelecimento de relações dialógicas entre o seu pensar e o discurso das pessoas ou autores que lhe possibilitaram a aquisição de novos conhecimentos.

(D.F.) - "...na época me parecia (a faculdade de educação daqui) mais "arejada", aberta a novas idéias do que a USP - São Paulo. A Faculdade de Educação significa para mim, uma colagem de experiências, tanto ao nível de informações e formação..." (Dep. 4)

(U.T.) Na época em que estava para entrar no curso superior, F diz ter comparado as duas universidades e optado pela Faculdade de Educação da Unicamp que parecia atender mais as suas expectativas. Segundo F, a faculdade que escolheu lhe representa agora uma justaposição ou superposição de informações e formação, sem que constitua uma experiência coesa e integrada, mas segmentos de experiências meramente acumulados.

(D.F.) - "A Faculdade de Educação foi o início de uma nova vida, trazendo conhecimentos para melhor compreensão da realidade, a importância de dominar outros discursos, consequentemente formando e aprimorando o intelectual do indivíduo. A faculdade de educação é uma parte do meu dinamismo pela Educação. Minha maior crítica a faculdade de Educação é que o aluno é sempre deixado a 2º plano, principalmente os de graduação." (Dep. 6)

(U.T.) - F considerou a Faculdade de Educação como um marco divisor entre dois momentos da sua temporalidade, o anterior e o posterior à entrada na universidade. Atribui a este momento posterior, a formação de novos horizontes originados nos atos de conhecer proporcionados pela Instituição. A Faculdade de Educação está integrada no seu agir educacional. Apesar da importância que atribui à Faculdade de Educação na sua vida, reconhece também que o elemento humano é relegado a um plano secundário, particularmente os alunos de graduação.

(D.F.) - "O clima de pesquisa dessa faculdade... é muito bom porque nisso está subentendido um clima de busca de novos valores, idéias, soluções, mas também tem seu lado que não é bom quando pensamos na falta de atenção pra graduação..." (Dep. 7)

(U.T.) - Como graduando, F pôde sentir que, na Faculdade de Educação, as atividades de pesquisa, conquanto sejam necessárias e úteis, não deveriam ocorrer em detrimento das atividades concernentes ao curso de graduação.

(D.F.) - "Quanto ao relacionamento da E.E. também não existiu nenhum aspecto significativo positivo. O que pode ver foi apenas uma grande desunião, uma desarticulação, uma briga insana pelo poder... Achei péssimo o clima que se respira nesta faculdade de intrigas, reuniões secretas, resoluções tomadas a revelia..." (Dep. 15)

(U.T.) - F prendeu-se às deficiências do relacionamento humano na Faculdade de Educação. O percebido foi a competitividade entre as pessoas, o separatismo ou os conluíus visando à conquista de cargos ou de espaços políticos.

(D.F.) - "...Falando em prática... ela é realmente muito importante... a Faculdade de Educação deveria preocupar-se mais com esta questão..." (Dep. 23)

(U.T.) - Para F, as diversas disciplinas ministradas na Faculdade de Educação privilegiam o aspecto teórico, sem fazer uso dos aspectos práticos preconizados em seus conteúdos. Ressentiu-se da não aplicação imediata dos conteúdos estudados.

(D.F.) - "Pontos negativos - a falta de um xerox da faculdade de Educação para atender exclusivamente seus alunos e professores... a falta de um prédio realmente da faculdade de Educação com salas adjuntas ao prédio." (Dep.25)

(U.T.) - F percebeu a Faculdade de Educação como carente de alguns recursos materiais, cuja falta dificulta a ação das pessoas que nela desenvolvem suas atividades.

SÍNTESE DAS UNIDADES SIGNIFICATIVAS TRANSFORMADAS

Enquanto instituição de ensino concreta, real, a Faculdade de Educação é percebida psicologicamente de modo diferenciado pelos alunos que, nos seus relatos, a vêem de acordo com os significados pessoais que lhe atribuíram.

Desta forma, os depoentes ora se referem a Faculdade de Educação como influente na sua vida pessoal, ora se referem aos atributos que lhe foram conferidos de acordo com a peculiaridade de suas percepções.

No plano pessoal, os discursos convergem para as referências a si mesmo julgando proveitoso o tempo vivido na

instituição; citando o crescimento intelectual sentido; criticando a formação profissional de forma não integrada; enfatizando a importância da instituição na própria vida.

No que diz respeito aos atributos conferidos à Faculdade, ela é vista como privilegiando mais o aspecto teórico do que o prático, mais a pesquisa do que as atividades concernentes à graduação; como relegando o elemento humano a segundo plano; como geradora de competitividade e separatismo entre seus membros e como carente de alguns recursos materiais.

Apesar dos depoimentos dos formandos enfocarem a Faculdade de Educação sob aspectos pessoais e atributivos, não há no discurso dos mesmos, algum significado cuja repetitividade ensejasse uma interpretação mais evidenciadora daquilo que a Faculdade realmente representou no conjunto das experiências vividas dos sujeitos. Os formandos reportaram-se a alguns aspectos julgados importantes para fazer parte de seus depoimentos, mas seus discursos não confluíram para possibilitar uma compreensão de como a Faculdade de Educação se mostra no conjunto das percepções daqueles que nela se graduaram.

3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA EM SI

(D.F.) - "O curso de Pedagogia me trouxe maturidade política e conseqüentemente uma postura coerente de educadora"
(Dep. 1)

(U.T.) - Infere-se do depoimento de F, que o Curso de Pedagogia abriu-lhe perspectivas para melhor compreender os aspectos políticos que permeiam a Educação, e isto lhe permitiu um modo de ser educadora em consonância com suas compreensões.

(D.F.) - "Creio que houve muitas informações, mas não uma "formação" efetiva do profissional em educação. Sinto-me insegura... pois não me vejo preparada o suficiente para encarar a prática. O curso foi quase que totalm/ teórico e uma prática muito insignificamente e restrita." (Dep. 2)

(U.T.) - F é explícito ao responsabilizar o Curso de Pedagogia pelo sua insegurança profissional, já que no seu entender, o curso foi apenas informativo e não lhe proporcionou a prática suficiente para dar-lhe segurança na profissão.

(D.F.) - "...Talvez se houvesse mais prática em nosso curso e menos teoria, não teria sentido tanta insegurança." (Dep. 5)

(U.T.) - Também neste depoimento, F sentiu sua insegurança como um despreparo para atuar como profissional em Educação, responsabilizando a excessiva teorização do curso e por conseguinte a insuficiência de prática pedagógica.

(D.F.) - "...imaginava que ao me formar, estivesse pronta para enfrentar o mercado de trabalho, e não foi bem assim... que aconteceu, houve a necessidade de juntar os retalhos e informações recebidas e tentar formar um todo... Outro problema é a falta de prática... O melhor e mais proveitoso do curso eu adquiri nas conversas de corredores e nas salas dos professores." (Dep. 9)

(U.T.) - F surpreendeu-se com seu despreparo para atuar na profissão, mas reagiu a isto tentando a integração dos conhecimentos adquiridos de modo fragmentário e sem uma prática correspondente. Portanto, suas experiências vividas mais proveitosas não ocorreram no âmbito formal das salas de aula.

(D.F.) - "Durante um curso... as experiências são muitas... além destas ocorrerem durante uma época de grandes transformações e definições das pessoas o número de informações... trazem... elementos novos colocando os indivíduos diante de situações novas que muitas vezes modificam o sujeito... Para mim... sinto que não houve uma determinada situação importante... a sequência delas, a ligação entre elas é que ficou como uma experiência significativa - o Curso." (Dep. 11)

(U.T.) - Infere-se do depoimento de F, que deva ter entrado na universidade com alunos de uma faixa etária que ele considerou ser um momento da existência suscetível a grandes

transformações pessoais. Com base nisto, preferiu não focar nenhuma experiência específica, mas considerar importante o Curso de Pedagogia enquanto uma totalidade de diferentes experiências vividas.

(D.F.) - "Das experiências que vivi durante 4 anos neste curso, as mais significativas não ocorreram em sala de aula, e sim nos corredores, cantos e salas de reunião, através das atitudes das pessoas mais do que pela sua fala. Nos dois primeiros anos me questioneei muito a respeito da falta de prática ao lado dos cursos teóricos." (Dep. 14)

(U.T.) - Na informalidade de outros ambientes que não o de sala de aula, F diz ter vivido suas experiências mais significativas no ato de conhecer as pessoas, não tanto pelo seu discurso, mas pelo seu portar-se. No início de sua graduação, F preocupou-se com a validade de ter cursos teóricos sem a prática concomitante.

(D.F.) - "É muito difícil para mim relatar as experiências mais significativas... pois em termos de curso não foram muitas e tão pouco significativas... O curso sem entrosamento de disciplinas, com assuntos repetitivos em muitas disciplinas, com temas importantes sem nunca serem abordados, com bibliografias "pobres", sem muita articulação com a realidade de nossas escolas públicas, sem uma proposta concreta de educação e sem metas definidas deixou muito a desejar... não deu

para entender que tipo de educador se pretende formar com esse tipo de curso. - Seria o eclético? e será que é válido?" (Dep. 15)

(U.T.) - F não viu como importante para si o Curso de Pedagogia. Suas severas críticas denotam a frustração de ter realizado um curso, cujos resultados não lhe pareceram satisfatórios e cuja validade é discutível.

(D.F.) - "O Curso de Pedagogia tende a ser bastante teórico o que não desperta prontamente o potencial dos alunos e alunas... O curso de Pedagogia procura despertar a criticidade dos alunos... Porém eu senti que a criticidade fica muitas vezes a nível de discurso... São poucas as propostas reais para a mudança... Estou feliz por ter cursado na Unicamp o curso de Pedagogia... Eu me considero privilegiada por ter vivido alguns anos como aluna da Unicamp - curso de Pedagogia." (Dep. 16)

(U.T.) - Ficou evidente a satisfação de F por ter feito o Curso de Pedagogia, apesar das críticas que iniciam seu depoimento. F atribui à excessiva teorização, uma demora do aluno em apresentar seu melhor rendimento no curso. Percebeu também que o curso alerta a consciência do aluno para as distorções ou deficiências detectadas segundo uma perspectiva educacional de ver o mundo, mas que isto se restringe quase que apenas à veiculação de idéias.

(D.F.) - "Ao entrar aqui, não esperava muita coisa da Pedagogia, imaginava que iria aprender técnicas didáticas diferentes, e só. Claro que não foi só isso (confesso que a minha expectativa era baixíssima)...se o tempo voltasse eu faria novamente o curso." (Dep. 17)

(U.T.) - Neste trecho de seu depoimento, F é explícito quando expõe que, ao entrar no Curso de Pedagogia, seu nível de expectativa era bastante baixo. Percebeu seu equívoco, corrigiu sua expectativa a ponto de fazer o curso novamente, caso pudesse retornar às contingências anteriores.

(D.F.) - "O curso todo foi muito significativo para mim. Houve aspectos positivos e negativos. Os positivos reforçaram os valores esperados e os negativos mostraram as deficiências." (Dep. 18)

(U.T.) - F foi evasivo no seu discurso. Recorreu a proposições muito genéricas que dificultam a identificação do significado que atribuiu ao Curso de Pedagogia.

(D.F.) - "Na Pedagogia não senti que a nossa turma fosse unida, talvez por própria culpa nossa...às vezes penso que seja pelo próprio esquema do curso...de cada um poder seguir o caminho que quiser...Como qualquer outro curso, ocorreram momentos ótimos que me marcaram profundamente, em comemoração...outros que também ficaram mas pelo motivo inverso." (Dep. 20)

(U.T.) - F considerou que contingências comuns a outros cursos o impressionaram de maneira agradável ou desagradável. Preocupou-se mais com o relacionamento humano entre seus contemporâneos de curso. Não sabendo definir se este "sendo com os outros" insatisfatório se deu por culpa dos alunos, ou do próprio curso que permite a cada um escolher seu elenco de disciplinas semestrais, independentemente dos demais colegas.

(D.F.) - "As minhas expectativas do curso não eram muitas. Eu não sabia nem ao certo o que era uma universidade realmente no seu dia-a-dia, nem como seria o meu curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia é muito apático dentro da Universidade, onde seus alunos não fazem presença. Parece que é um curso à parte. Tenho certeza que esse curso como um todo, foi muito significativo em minha vida." (Dep. 21)

(U.T.) - Ao entrar no Curso Superior, F ignorava o que realmente significava o "mundo" universitário. No decorrer do tempo, sentiu o Curso de Pedagogia como isolado e sem representatividade no âmbito universitário, mesmo assim o considera significativo em sua vida, porém sem explicitar essa significação.

(D.F.) - "Um aspecto que quero mencionar é o fato de que no curso de Pedagogia fazemos muita leitura com às vezes

pouco_aerofundamento. Sei_que_isto_é_uma_consequência_de_uma
limitação_do_tempo, mas_é_válido_questionar_até_que_ponto_vale
a_pena_ler_tanto_e_conhecer_tão_pouco" (dep. 23)

(U.T.) - F expõe com clareza sua indagação íntima so-
bre um aspecto do Curso de Pedagogia que o preocupou: -a quan-
tidade de leituras oferecida ao aluno, sem a correspondente
assimilação dos conteúdos lidos.

SÍNTESE DAS UNIDADES SIGNIFICATIVAS TRANSFORMADAS

O Curso de Pedagogia, considerado per se, mostra-se
nos discursos dos formandos como propiciador de uma melhor
compreensão dos aspectos políticos presentes na Educação, tan-
to quanto ampliador de conhecimentos. Outrossim, deixou a de-
sejar quanto ao relacionamento humano (dep.20); representou
severa frustração para o autor de depoimento 15; entretanto,
foi satisfatório para alguns alunos, tal como se pôde ler nos
depoimentos acima.

Não obstante essas peculiaridades, ao que tudo indi-
ca, a maioria dos discursos convergiram para apontar, de uma
maneira ou de outra, a excessiva teorização no Curso. Para os
formandos, essa teorização é o sentido que dão ao Curso, ex-
pressado em seus discursos com aspectos semelhantes, e que de-
notam o predomínio de conhecimentos teóricos ministrados sem
uma praxis equivalente.

Assim a teorização se manifesta no relato de suas experiências quando foram tematizadas: a insegurança profissional sentida ; o despreparo para atuar na prática escolar; as compreensões obtidas fora do ambiente formal da sala de aula; o alerta para os problemas educacionais, porém só ao nível de veiculação de idéias; o teor mais informativo que formativo do Curso e , expressado mais diretamente, o questionamento sobre a falta de prática a par de cursos teóricos ou a validade de tantas leituras feitas.

Ainda que a mera repetitividade de significados semelhantes não sirva como critério para afirmar que o fenômeno se mostra na sua quiddidade, é indicativa de uma convergência de discursos que desvelam um sentido para a experiência vivida pelos alunos em relação ao Curso de Pedagogia, que o perceberam como excessivamente teórico.

3.4 AS DISCIPLINAS E HABILITAÇÕES

(D.F.) - "Estudar História da Educação com a (profa. 1) foi o que de mais significativo me ocorreu nos primeiros anos da faculdade; o curso me abriu horizontes e me situei no tempo e no espaço..." (Dep. 1)

(U.T.) - No conjunto de suas experiências acadêmicas relativas às disciplinas, F destacou o ato de conhecer História da Educação como propiciador da abertura de novas perspectivas para conhecer o mundo, e como modificador da noção im-

plícita que tinha de si mesma.

(D.F.) - "As matérias abrangiam temas não muito explorados no 2º grau e muitos até desconhecidos de uma grande maioria. Com o desenrolar do curso começou haver um decaída nas disciplinas ministradas. Nos conteúdos das matérias não havia uma integração que favorecesse o desenrolar contínuo, sem muitas quebras, do pensamento." (Dep. 2)

(U.T.) - Num primeiro momento, F sentiu que o ânimo dos alunos em relação às disciplinas do curso, relacionava-se com a novidade que os conteúdos programáticos representavam. Num segundo momento, F assinalou que as disciplinas não eram dadas com o mesmo nível de qualidade, percebidas assim porque já não eram mais novidade. F também sentiu que os conteúdos veiculados pelas disciplinas não se constituíam num todo sequenciado, mas em fragmentos de idéias descontínuas.

(D.F.) - "...tive experiências muito boas e experiências péssimas. Começando pelas péssimas, tive curso que poderiam ser considerados interessantes e importantes, mas que foram dados por pessoas... que são incompetentes... tive cursos ótimos... importantes pelo seu conteúdo, foram dados por professores competentes... um exemplo disso foi o curso que fiz com o (prof. 3) de Orientação Educacional, pois além de dar o conteúdo conseguiu extrapolar e/ou outros lados. A extensão disso é o curso que o (prof. 3) está dando agora, e pode não pare-

cer...mas nos ajuda muito...a nos conhecer melhor e além disso a suas aulas tem um "pique" muito especial... Outro exemplo são as aulas de História com a (prof.a 11)." (Dep.3)

(U.T.) - F qualificou suas experiências com as disciplinas em duas categorias: boas e péssimas. Estas duas qualificações, entretanto, fazem maior referência não às disciplinas per se, mas à qualidade dos professores que as ministraram. F não se deteve na imanência das disciplinas, mas na transcendência das mesmas, levada a efeito pelos professores. O importante para F, foi o "ir além de" simples ministração de conteúdos curriculares.

(D.F.) - "Desde a época da computação eu já fazia cursos e disciplinas da pedagogia, que para mim compunham matérias eletivas do curso... Foram cursos de EP120 e EP130... que aos poucos me trouxeram nessa direção. Já como aluna efetiva da Faculdade de Educação, posso me recordar de cursos bons, como EP242 (prof.26), EP(260) (prof.27), EP160 (prof.28)... queria salientar a abordagem dada às disciplinas 160 e 260, que ao contrário de se tornarem meras leituras de leis, construíram uma bagagem de informação profissional e possibilitaram uma compreensão mais ampla do processo educacional brasileiro... mas como isto é somente um breve relato, optei por privilegiar a experiência do curso EP130... A "tarefa" foi assumida e nossos encontros tornaram-se momentos de trocas de experiências, de discussão profunda... pude descobrir e aprofundar

der muito sobre gente, vida, sociedade, filosofia, amor, amizade... enfim, tudo aquilo que constroi um "currículo" de vida... Com esse diálogo que a verdadeira aprendizagem necessita fundamentalmente, disto: respeito e confiança e que sem eles não se pode incorporar ao indivíduo, mas somente enchê-lo." (Dep. 22)

(U.T.) - Na quase totalidade de seu depoimento, F optou por privilegiar as disciplinas do Curso de Pedagogia na sua experiência vivida. Oriunda do Curso de Computação, ao fazer disciplinas da Pedagogia, como eletivas para o seu ex-curso, F teve seu referencial acadêmico abalado. De um curso da área tecnológica, onde o "diálogo" se dava com máquinas; passou para um curso da área de humanas, onde o diálogo era com pessoas. Essa mudança, que refletiu uma tendência íntima para o humano, se mostrou mais claramente, quando F, referindo-se à disciplina EP130, enfatizou e valorizou vários aspectos genuinamente humanos (amor, amizade, diálogo, respeito), tanto quanto percebeu estes aspectos como deflagadores da verdadeira aquisição de experiências (aprendizagem).

(D.F.) - "O curso de SIIG, no primeiro semestre, foi muito significativo para mim. Outro curso significativo para mim, foi Psicologia da Personalidade... Não sei como descrever o que significou para mim, este curso." (Dep. 21)

(U.T.) - F referiu-se a dois cursos (disciplinas) que lhe foram "significativos", isto é, foram importantes, se destacaram na sua experiência vivida, tiveram um sentido que F não conseguiu expressar através de atributos que iluminassem esse sentido que permaneceu oculto.

(D.F.) - "Quando estamos somente nos estudos...e...na teoria...não temos noção da importância das matérias...e do nível delas...para nossa formação universitária..." (Dep. 12)

(U.T.) - Somente após ter atuado efetivamente na realidade do seu campo de trabalho, foi que F passou a reconsiderar suas impressões sobre uma possível dicotomia entre teoria e prática, sentida anteriormente, no âmbito das disciplinas de graduação.

(D.F.) - "...Fico irritada ao constatar que os alunos estão insatisfeitos com os conteúdos transmitidos e trabalhados nos cursos (alguns)..." (Dep. 10)

(U.T.) - Sempre atento ao fato de que cada unidade significativa é constitutiva do texto, portanto não desvinculada do todo do depoimento, percebe-se que a reação de irritabilidade de F, nesta unidade, foi em relação ao professor. Reação esta que procurou justificar na insatisfação, atribuída a outros alunos, em relação ao conteúdo de algumas disciplinas do curso.

(D.F.) - "Na maioria das vezes, os cursos aqui são largados... trabalhos largados não valorizados... a gente passa 4 anos aqui fazendo cursos que são pura enrolação..." (Dep. 7)

(U.T.) - O desencanto ou a insatisfação de F é atribuído à falta de seriedade com que foram dados os cursos de graduação e à desvalorização das tarefas discentes propostas pelos professores.

(D.F.) - "Ao final deste tempo me engajei em um projeto desenvolvido na própria FEE onde consegui um maior ligação entre teoria e prática, o que não ocorreu nos estágios supervisionados..." (Dep. 14)

(U.T.) - Prevaleceu para F, a percepção de que não existe uma vinculação entre o conteúdo das disciplinas de graduação e a realidade das escolas de 1º e 2º Graus, para as quais tais conteúdos são dirigidos. Nem mesmo atuando na referida realidade escolar, por intermédio das disciplinas denominadas Estágio Supervisionado, pôde ver a vinculação entre teoria e prática. F só pôde perceber essa vinculação, quando o envolvimento significativo com um projeto educacional da F.E. lhe propiciou essa visão de integração entre as experiências adquiridas no curso e sua aplicabilidade no real.

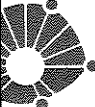
(D.F.) - "Disciplinas que mais gostei: Psicologia do Desenvolvimento (Prof. 9) Adolescência (Prof. 10) Persona-

lidade_(Prof. 3)___Psicomotricidade_(Prof. 11)....Eoi_realmen-
te_significativo_o_último_semestre_quando_fiz_estágio_sob_a
supervisão_da_(Prof. 2)_.Eoi_quando_senti_realmente_o_que_é
ser_um_orientador_educacional" (Dep. 18)

(U.T.) - F apenas registrou sua preferência por de-
terminadas disciplinas, sem deixar outros indicativos que tor-
nassem possível a análise do seu gostar. Referiu-se como im-
portante para si, ter sentido através da experiência vivida, o
modo de Ser-no-mundo específico do orientador educacional na
realidade escolar.

(D.F.) - "...São poucos os cursos que eu fiz em que
alternativas de estudo em classe foram realizadas. Uma das ex-
periências mais significativas foi o estágio. Eu tive a opeor-
tunidade de fazer estágio diferente, pois foi num orfanato."
(Dep. 16)

(U.T.) - Para F, houve pouca oportunidade do aluno
escolher a maneira de adquirir experiências, que lhe fosse
mais desejável. A rigidez programática da maioria das disci-
plinas não permitiu isto. Uma de suas experiências de estudo
mais relevantes deu-se por contingência de um cotidiano esco-
lar diferenciado daqueles que são encontrados na rede de ensi-
no comum.



(D.F.) - "Existe uma divisão de departamentos que faz com que não haja uma relação direta /e/ disciplinares.... Outro problema é a falta de prática. O estágio não é suficiente para que se possa sanar este problema." (Dep. 9)

(U.T.) - Na opinião de F, não existe interdisciplinaridade no Curso de Pedagogia. A divisão da F.E. em Departamentos, foi vista como causa dessa falta de relação mútua entre as disciplinas. Para F, houve também a insuficiência de prática pedagógica durante o curso.

(D.F.) - "Algumas matérias deixaram por desejar.... A que mais me marcou foi "Psicologia da motivação" que fiz com a (prof.a. 16). Foi para mim a mais desmotivante do curso todo. Senti falha em algumas metodologias. Estou perdida em relação ao conteúdo delas. Por outro lado, aprendi a gostar de história com a (Prof.a. 1). Minha vida mudou muito com o curso de (prof.22). As aulas de Pré-escola com a (prof. 23) muito me são lembradas. O estágio de Magistério, numa escola de periferia foi muito válido, apesar de ter reclamado bastante na época. As ... aulas de relaxamento e de como tratar o adolescente me faziam muito bem... mas se eu não tivesse feito Orientação Educacional I com (prof.3), hoje eu teria uma visão um pouco distorcida da própria Orientação Educacional." (Dep. 20)

(U.T.) - F organizou seu discurso de modo a deixar transparecer suas impressões sobre as disciplinas que recebe-

ram apreciação favorável ou desfavorável. A sua apreciação desfavorável é de ironia num primeiro momento (Psicologia da Motivação como a disciplina mais desmotivante do curso); e de perplexidade num segundo momento (estar perdida em relação ao conteúdo de algumas disciplinas metodológicas). Já sua apreciação favorável foi expressada através de locuções muito genéricas que tornaram o discurso superficial e pouco esclarecedor (aprendi a gostar de; muito me são lembradas; foi muito válido; me faziam muito bem;).

(D.F.) - "Pontos positivos...a excelente integração professor-aluno facilmente visível em alguns cursos...a ótima coordenação do estágio de pré-escola /...Pontos negativos...as provas "imbecis" que fazíamos na História da Educação I com...a (profa., 32)." (Dep. 25)

(U.T.) - F preocupou-se apenas em assinalar aspectos positivos e negativos referentes às disciplinas que fez ao longo do curso. Este depoimento expressou a singularidade do discurso de F, mas sem favorecer o aprofundamento de análise.

(D.F.) - "As experiências mais significativas...estão diretamente relacionadas com os cursos nos quais ocorreram...EP220 / EP421...As experiências nestes cursos foram muito marcantes devido ao tipo de relacionamento criado entre o professor e os alunos e devido ao conteúdo e sua forma de transmissão. As experiências vivenciadas nestes dois cursos se sucede-

com um sentido muito negativo. EP423 / EP422. As experiências foram bastante positivas. havia um verdadeiro entrosamento entre professores e alunos. o conteúdo tinha muito a ver com nossas expectativas em sala de aula. Percebiam um maior crescimento não só no plano intelectual como em todos os outros." (Dep. 8)

(U.T.) - Na experiência vivida de F, destacam-se as impressões que emergiram no âmbito das disciplinas cursadas. Entretanto, o enfoque dado por F, dirige-se muito menos às disciplinas em si, e muito mais às pessoas que as ministraram. Dessa forma, suas experiências mais importantes estão relacionadas mais diretamente com essas pessoas, os professores. O sentido positivo ou negativo atribuído às experiências nas disciplinas citadas, referiu-se à qualidade do relacionamento professor-aluno percebido por F.

(D.F.) - "Dentre as metodologias que cursei tive diferentes experiências. No caso da matemática o professor procurou mostrar as dificuldades e os cuidados que precisamos ter ao ensiná-la... com relação à alfabetização sei que é preciso que os alunos conheçam os diferentes métodos que existem ao mesmo tempo em que vão discutindo os problemas da metodologia em si... Cursei ainda Met. da Com. e Expressão onde tive a oportunidade de ler e analisar livros de literatura infantil o que considero importante. Eu me ative mais às experiências metodológicas porque as acho fundamentais para a habilitação

Magistério. Tive uma experiência no curso de Comunicação e Educação em que a leitura básica constou de 30 páginas. A partir da análise do texto feita pelo professor ele pediu que fizéssemos um trabalho que revelasse o que havíamos captado do curso. Foi um momento em que consegui ver interação no Curso de Pedagogia." (Dep. 23)

(U.T.) F privilegiou neste trecho de seu depoimento, as disciplinas metodológicas que compõem a Habilitação em Magistério. Mesmo quando referiu-se à última disciplina que apreciou no seu texto, o fez como as outras, isto é, evidenciando o aspecto prático das disciplinas enfocadas. Infere-se disto, que o discurso de F privilegiou realmente a prática pedagógica presente nessas disciplinas que, devido a sua natureza intrínseca, têm por objetivo viabilizar práticas de atuação no magistério. Ao que tudo indica, a intenção de F é corroborada nas últimas afirmações do presente texto, quando privilegia a disciplina (Comunicação e Educação), na qual houve pouca teorização e um trabalho discente, através do qual F pôde perceber as interligações que lhe estavam ocultas no Curso de Pedagogia.

(D.F.) - "A primeira habilitação que escolhi foi em Magistério. Não gostei das disciplinas. Aprendi muito pouco com as quais fiz. Fazendo estágio, senti muita insegurança em assumir uma classe para dar aula por não ter recebido uma boa base. A segunda habilitação que escolhi foi de Especialização

em pré-escola. Muitas experiências positivas tivei deste curso. Aprendi muito com as disciplinas, me senti muito bem fazendo esta habilitação e optei por trabalhar nesta área. Um ponto negativo nesta habilitação é que muito se falou de Piaget, e pouquíssimo de outros métodos ou teorias educacionais." (Dep. 5)

(U.T.) - Ao invés de fazer referência a disciplinas isoladas, F preferiu referir-se às habilitações, que são conjuntos de disciplinas específicas de uma determinada área de estudo. Fez duas dessas habilitações (Magistério e Pré-Escola). Ao compará-las, percebe-se que faz uso em sua consciência de argumentos psicológicos favoráveis ao acerto da decisão tomada (atuar na área pré-escolar). Da mesma forma, os argumentos desfavoráveis (não gostei das disciplinas; aprendi muito pouco; senti muita insegurança;) servem para a desvinculação psicológica da decisão preterida (Habilitação em Magistério).

SÍNTESE DAS UNIDADES SIGNIFICATIVAS TRANSFORMADAS

No conjunto dos relatos referentes a esta Unidade, os formandos referiram-se diferentemente a uma única disciplina, a duas ou mais, ou a um conjunto delas que compõe uma área específica de estudo denominada Habilitação. Quando se referiram especificamente a uma determinada disciplina, ora esta disciplina teve grande influência na sua formação profissional ou pessoal, ou lhe foi decepcionante tê-la cursado. Algumas dis-

ciplinas foram citadas somente ao nível da preferência por elas, mas sem maiores significações.

Nesses depoimentos sobre as disciplinas e habilitações, novamente está presente o registro da preocupação ou da crítica quando ao fato da desvinculação entre teoria e prática nos seus estudos de graduação. Mas esta preocupação ou crítica vem imbuída de disparidades entre aqueles que enfocaram esta perspectiva relativa às disciplinas. Nos depoimentos percebe-se que ora nem mesmo o Estágio Supervisionado serviu para integrar teoria e prática, ora foi justamente no Estágio que o aluno pôde fazer tal integração. Por vezes, o trabalho final solicitado numa disciplina, a participação num projeto educacional, ou o engajamento no mercado de trabalho educacional, possibilitaram ao aluno perceber a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos veiculados em sala de aula, tanto quanto a integração entre as disciplinas do Curso.

Interessante observar também que o número de citações sobre as disciplinas e habilitações encontrado nos depoimentos dos formandos só é inferior ao número de citações sobre os professores (Tabela II, pag. 47). Apesar disto, vários trechos de depoimentos considerados nesta Unidade, se fazem referência às disciplinas de modo direto, primário e literal, dão aos discursos um sentido indireto, secundário e figurado, muito mais referentes ao professores. Isto é compreensível porque, normalmente, uma disciplina está diretamente associada ao professor que a ministra, então, via disciplina, foram registradas as impressões positivas ou negativas que se referiam ao

professor. É de tal modo forte o vínculo existente entre o professor e a disciplina, que não é raro ouvir-se nos ambientes da Faculdade de Educação que o aluno vai fazer, ou está fazendo este ou aquele professor e não esta ou aquela disciplina ministrada por ele.

Usando deste procedimento, o sentido ocultado no discurso do aluno possibilita-lhe referir-se aos professores de forma indireta, sem contudo impedir-se de tecer elogios ou fazer severas críticas, conforme registrado nos depoimentos acima analisados.

3.5 O SISTEMA DE CRÉDITOS

(D.F.) - "O sistema de créditos é 1 experiência horrível. Não há possibilidade de solidificação de amizades entre o grupo de universitários. não há o GRUPO, a TURMA. O que há são pessoas que se "CRUZAM" durante um semestre letivo." (Dep. 1)

(U.T.) - O discurso de F revela não ser agradável a experiência vivida no sistema de créditos utilizado pelos cursos da Universidade. O depoente indica o seu desprazer diante do sistema e, por não ter se habituado com ele, desloca seu pensar para a dificuldade que se tem para solidificar amizades e participar de grupos mais ativos socialmente. Os colegas de Curso apenas se "cruzam", isto é, passam um pelos os outros sem se preocuparem com sentido tão humano de "ser com os outros".

(D.F.) - "O sistema de créditos por um lado é bom, pois permite ao aluno caminhar sozinho, mas por outro provoca a desunião entre os alunos e conseqüentemente uma diminuição de forças enquanto classe estudantil." (Dep. 9.)

(U.T.) - F sente como desejável, a oportunidade que o sistema de créditos oferece ao aluno de compor e cursar seu próprio currículo semestral, conforme seus interesses e possibilidades de estudo em cada período letivo. Em contraposição, sente o enfraquecimento da força política estudantil, resultante da desunião provocada pelo sistema de créditos.

(D.F.) - "O sistema de créditos torna difícil a união dos alunos. Todos os alunos acabam por se dispersar. O que ocorre não são turmas mas pequenas panelas de alunos que acabam levando o curso juntas. Os que não tem panela levam o curso bastante só." (Dep. 16)

(U.T.) - Para F o sistema de créditos dificulta o "ser com os outros" de maneira autêntica, congregando grande número de pessoas participativas e envolvidas umas com as outras. Há uma dispersão nos relacionamentos pessoais mais amplos e, em reação a isto, os alunos congregam-se em grupos sociais diminutos e fechados ("panelas"), cuja composição isola determinados alunos que não conseguem compartilhar de tais agrupamentos.

(D.F.) - "...devido ao sistema de créditos, ter con-
tatos esporádicos com as colegas de curso ou mesmo com as ami-
gas." (Dep. 19)

(U.T.) - No seu discurso, F deixa evidente que o sis-
tema de créditos proporciona apenas os encontros eventuais com
aquelas alunas contemporâneas de curso ("colegas") ou com pes-
soas com as quais possui vínculos de amizade ("amigas").

(D.F.) - "Quanto aos alunos, o mais significativo pa-
ra mim é a desunião existente... Essa desunião é provocada pelo
sistema de créditos..." (Dep. 21)

(U.t.) - Ao se referir aos alunos, F sente, como a
mais importante percepção do seu conviver universitário, a de-
sunião entre eles, a falta de coesão grupal enquanto alunos de
Pedagogia cursando conforme o sistema de créditos vigente.

SÍNTESE DAS UNIDADES SIGNIFICATIVAS TRANSFORMADAS

Provenientes do ciclo secundário de ensino, onde os
cursos são feitos por série e nos quais uma mesma turma de
alunos vai passando, a cada ano letivo, para a série seguinte
do curso, os formandos manifestaram-se desfavoravelmente ao
sistema de créditos utilizado nos cursos da Unicamp, o qual,
segundo eles, desune ou dispersa os alunos.

No sistema de cursos por créditos, o aluno compõe o seu currículo semestral de acordo com os interesses ou possibilidades individuais de estudo, mas esta vantagem apontada somente pelo depoimento 9 encontra a desvantagem que converge nos depoimentos como sendo a "desunião".

Esta desunião, isto é, a separatividade dos alunos devido ao sistema de créditos, é percebida sob diferentes aspectos. Mostra-se como a impossibilidade de unir-se em amizades que favoreçam a formação de grupos amplos de alunos e, devido a isto, as pessoas se relacionam sem envolvimento significativo. Mostra-se como geradora de grupos sociais diminutos e fechados, com o consequente isolamento daqueles que não conseguem compartilhar de tais agrupamentos. Mostra-se como possibilidade apenas de contatos eventuais com as pessoas que fazem o mesmo curso. Como causadora do enfraquecimento da força política estudantil.

Em resumo, esse viver superficialmente com as pessoas, sentido pelos formandos como uma desvantagem do sistema de créditos, impede de manifestar-se adequadamente aquilo que, segundo Heidegger(39), é um modo de dar sentido ao existir humano -o "ser com os outros". Este "ser com os outros" é característica genuinamente humana, ou melhor especificando, é o COMO estamos nos relacionando, sentindo, pensando, atuando, vivendo com os outros seres humanos, nossos semelhantes. E este COMO pode denotar o "con-viver" de maneira envolvente e significativa ou de maneira deficiente e indiferente.

3.6. OS EVENTOS ESPECÍFICOS

(D.F.) - "...citei uma experiência que se distingue das outras... Foi o momento da intervenção na Unicamp. Este momento teve sua importância pelo seu aspecto político e emocional, que me envolveu profundamente com outras pessoas e juntos nos envolvemos com uma luta, para nós importante, uma vez que estávamos colocando em prática toda uma Teorização feita durante parte do curso. A situação da intervenção nos fez viver um tipo de mobilização para nós desconhecida na prática, firmando parte do nosso amadurecimento ao exigir de nós uma postura tanto crítica como coerente." (Dep. 11)

(U.T.) - O período de intervenção na Unicamp, em outubro de 81, configurou-se como uma dissensão entre a Reitoria e algumas Unidades da Universidade. Houve a determinação do então reitor de exonerar os diretores de suas funções, e de nomear interventores para os Institutos ou Faculdades que tiveram seus diretores exonerados. Foi este evento específico que se destacou na experiência de F como um momento de envolvimento significativo com outras pessoas e de engajamento numa ação política, que propiciou a expressão de atos tidos como incomuns no cotidiano da vida universitária.

(D.F.) - "Nem mesmo durante o período de intervenção que foi uma experiência bastante significativa para mim, pude ver união para a luta, para o trabalho, para a mudança, para a melhora da faculdade de Educação." (Dep. 15)

(U.T.) - Apesar da importância que o período de intervenção teve para F, este não percebeu na ocorrência do evento, nenhuma alteração significativa no cotidiano acadêmico caracterizado pela desunião das pessoas para a consecução de objetivos comunitários.

(D.F.) - "Houveram muitas paralizações e greves em que os alunos eram chamados a participarem. Isso foi muito importante, pois possibilitou uma vivência e um crescimento nesse campo de problemas." (Dep.2)

(U.T.) - Participar, agir, reivindicar, tentar mudanças, afrontar relações de dominação ou arbitrariedades, são ações peculiares aos movimentos de paralizações e greves, os quais significaram para F a oportunidade de experienciar essas ações, de senti-las como favorecendo a maturidade pessoal relacionada a esses movimentos deflagados no âmbito da universidade.

(D.F.) - "Pela primeira vez no ano passado fui a uma reunião dos professores, representando minha classe. Consegui o que estava proposto... Foi importante para mim e acho que poderia ter me comprometido mais durante todos esses anos." (Dep. 20)

(U.T.) - Importante para F foi participar de uma reunião de professores, na qualidade de representante de seus pa-

res. Neste evento específico para F, emerge a consciência do descomprometimento, da ausência de maior engajamento nas atividades universitárias ao longo de um curso que estava sendo concluído.

(D.F.) - "...um dos fatos que contribuiu imensamente para a minha formação foi a oportunidade que tive de participar do Projeto de Incentivo à Leitura, onde indo para a sala de aula junto com o professor tive que repensar críticas que fazia à escola e à eles." (Dep. 23)

(U.T.) - A oportunidade de engajar-se num projeto educacional teve sua significação para F, na medida em que, vivenciando o real que era criticado em sala de aula, habitou esse real, obrigando-se a rever seus posicionamentos críticos em função da realidade escolar experienciada.

(D.F.) - "Para que minhas colocações ficassem mais claras, achei melhor subdividir as experiências em extra-classe e aquelas ocorridas em sala de aula... Experiências extra-classe: 1) Participação nas atividades realizadas durante o período da intervenção 2) Participação nas Assembleias realizadas pelo CAP durante um determinado período 3) Participação da Operação Caméus Avançado em Cruzeiro do Sul - Acre - realizada através do Projeto Rondon." (Dep. 8)

(U.T.) - F pretendeu clarificar seu relato, subdividindo-o em experiências intra e extra-classe. Entretanto, apenas fez referências aos eventos específicos extra-classe, sem contudo explicitar o significado que os mesmos tiveram para ele.

SÍNTESE DAS UNIDADES SIGNIFICATIVAS TRANSFORMADAS

Por eventos específicos considerou-se aqueles acontecimentos, de caráter político, educacional, social etc, que o formando relatou como significativos em sua memória e que aconteceram de forma esporádica na sua vida acadêmica.

A maneira peculiar de cada um perceber o mundo se fez presente nos depoimentos de nº 11 e 15. O mesmo evento da intervenção é visto sob perspectivas bastante díspares. Para ambos a experiência teve um sentido, porém este sentido manifestou-se com aspectos diferentes para cada um deles. Para o formando do depoimento 11, a intervenção significou "envolvimento político e emocional, momento de união, oportunidade de colocar em prática a teorização recebida e a adoção de uma postura crítica e coerente. Para o formando do depoimento 15, nada do que foi percebido pelo anterior, foi percebido por este, diferentemente, o percebido foi "a falta de união para a luta, trabalho, mudança e melhora da Faculdade de Educação".

No seu conjunto, esses depoimentos revelam que participar de reuniões, assembléias, projetos educacionais, greves, paralizações, intervenção, teve sua importância para os for-

mandos como uma experiência de vida universitária que foge da rotina, do cotidiano acadêmico conhecido, para momentos inusitados e oportunos. Estes momentos foram considerados oportunos para exercitar atividades políticas; testar no real as teorias e críticas veiculadas em sala de aula; envolver-se significativamente com as pessoas em torno de objetivos comuns; aplicar em situações reais os conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas; rever atitudes e posturas anteriores.

3.7 OS OUTROS ALUNOS

(D.F.) - "....não há o GRUPO, a IURMA. O que há são pessoas que se "CRUZAM" durante o semestre... porque nós não nos conhecemos, nós não vivemos uma experiência universitária..." (Dep. 1)

(U.T.) - Em relação ao demais alunos do curso, F sentiu a desagregação entre eles. A consciência de grupo não se forma porque o sentido da amizade mais ampla, coletiva, não surge entre alunos que se desconhecem, que convivem superficialmente e não compartilham, na intersubjetividade, o existir universitário próprio de cada aluno.

(D.F.) - "Pensando em meu contato com os alunos percebi que se "dividem" exatamente como os professores: nesses 2 grupos. Seria bem pouco a acrescentar ou mudar..." (Dep. 13)

(U.T.) - F tornou extensivo aos alunos, a classificação que fez dos professores nos parágrafos anteriores do seu depoimento. Dessa forma, os alunos podem ser do tipo: 1. mais teóricos do que práticos (alunos que estudam de fato, gostam do que estudam, porém atêm-se mais ao aspecto teórico do curso do que a prático); 2. alunos "rebeldes" (acham que está tudo do errado em Educação, e por causa disto pouco estudam, não se dedicam a nada com afinco); 3. alunos ideais (na concepção de F, são aqueles alunos responsáveis, coerentes, que amam o que fazem e colocam em prática o que aprendem).

(D.F.) - "....alunos estrelas, preocupados apenas em desenvolver trabalhos em benefício próprio, no meio de mesquinhas e concorrências....e alunos sérios e competentes, dispostos a desenvolver trabalhos que transcendem os exercícios limites da Universidade...." (Dep. 14)

(U.T.) - F percebeu seus contemporâneos de Pedagogia, sob duas diferentes perspectivas. Alunos que se destacam no curso, mas que são egocêntricos e competitivos, e alunos cuja seriedade e competência aliam-se ao desprendimento pessoal e ao benefício comunitário do que produzem.

(D.F.) - "....alunos ausentes, apáticos e alheios ao que acontece na EE e quando resolvem fazer algo (ex. Semana da Pedagogia)....são criticados e tolhidos, não encontram respaldo...." (Dep. 15)

(U.T.) - A imagem que F formou dos demais alunos, foi a de uma alienação, uma apatia e um descomprometimento em relação ao real que os envolvia; além de ser esta uma imagem reforçada institucionalmente, quando os alunos não recebem apoio na sua reação a esta maneira inadequada de ser.

(D.F.) - "Quanto aos alunos, o mais significativo para mim é a desunião existente... Essa desunião é provocada pelo sistema de créditos... mas é reforçada pela falta de interesse dos alunos... Os alunos não se fazem representar nem junto aos demais cursos... nem junto aos seus próprios professores... Isso devido à desunião." (Dep. 21)

(U.T.) - Conquanto F tenha atribuído ao sistema de créditos a separatividade existente entre os alunos, sentiu também que esta maneira inadequada de "ser com os outros" reflete um estado de ânimo em que não há empenho para se modificar esse conviver desunido. Além do que, essa maneira de conviver torna os alunos sem representatividade, sem força de atuação em outras instâncias acadêmicas.

(D.F.) - "a bajulação de alguns alunos para com certos professores, tentando assim, conseguir (e conseguindo) um lugar na pós-graduação." (Dep. 25)

(U.T.) - A percepção de F em relação a alguns alunos foi a de que estes mantêm com determinados professores, um ti-

po de relacionamento caracterizado por atos de adulação objetivos para a consecução de benefícios posteriores. No entender de F, a admissão aos programas de pós-graduação da F.E. pode ser conseguida dessa maneira.

SÍNTESE DAS UNIDADES SIGNIFICATIVAS TRANSFORMADAS

Os formandos possuem uma imagem dos seus contemporâneos que se mostra sob diferentes julgamentos. Quando essa imagem tem um aspecto positivo, os colegas de Pedagogia são julgados como alunos sérios, competentes, estudiosos, desprendidos, responsáveis e coerentes. Esta imagem com esses qualificativos parece refletir a admiração que os formandos têm para com aqueles alunos nos quais divisaram tais qualidades pessoais ou acadêmicas.

Por outro lado, quando a imagem tem aspecto negativo, os colegas de curso são julgados como rebeldes, mesquinhos, competitivos, egocêntricos, apáticos, ausentes, desunidos, não-representativos, bajuladores. A imagem com esses qualificativos ora parece refletir apreciações negativas diretamente dirigidas aos alunos e ora parece refletir a desunião, a separatividade e a falta de consciência grupal percebidas na convivência universitária.

No conjunto dos depoimentos, é perceptível a predominância da imagem negativa que os formandos fazem de seus contemporâneos. Caso se retorne a Unidade 3.5 (O Sistema de Créditos) essa percepção dos formandos parece mostrar-se compatí-

vel com a desunião e o conviver superficial detectados na referida unidade.

3.8 O PRÓPRIO ALUNO

(D.F.) - "Quanto a questão de maturidade... ela não ocorreu somente a nível político, mas sim, em todos os níveis. Hoje não sou a mesma pessoa de a quatro anos atrás, eu CRESCI como ser humano e as experiências de VIDA ocorridas neste cenário educacional são conquistas da minha alma." (Dep. 1)

(U.T.) - Através de sua experiência vivida, F fez uma tomada de consciência das transformações que lhe ocorreram nos vários aspectos do seu existir. A atual compreensão de si mesmo foi percebida como diferenciada da anterior, a ponto de F admitir que já não é a mesma pessoa do passado. E para F, esse novo Ser incorporou plenamente as transformações maturativas ocorridas na sua trajetória universitária.

(D.F.) - "Não me veio como Orientadora, nem mesmo capaz de... Talvez, por isso sinta essa síndrome de fim de curso: com um diploma quase na mão, mas que não diz nada quanto aos meus anseios... Acabo percebendo que a busca depende de mim... estou a procura da minha identidade, que não encontro aqui... =confusa!!!" (Dep.4)

(U.T.) - Direcionando a consciência para seu horizonte temporal, F ateu-se às suas recordações acadêmicas e às suas antecipações profissionais. Na retrospectiva acadêmica, não se sente seguro quanto à formação recebida para ser um especialista em educação (Orientador Educacional). Na sua perspectiva profissional, não se sente capaz de exercer uma especialidade educacional de orientação às pessoas, quando sente a si próprio como desorientado. Face a esta contingência interior, lançou para o futuro a possibilidade de definir melhor, para si mesmo, seu modo de ser-no-mundo.

(D.F.) - "Minha vida na Faculdade de Educação teve um peso positivo muito grande. Vi a conhecer e entrar em contato com uma série de problemáticas... consegui entender minha vida escolar (de 1º e 2º grau) aqui na faculdade... compreender o quanto aquela angústia, apatia em relação a escola não era culpa minha... souber refletir muito sobre minha juventude pouco crítica e tão sem expectativa." (Dep. 6)

(U.T.) - Para F, uma das coisas importantes que lhe ocorreram na sua passagem pela Faculdade de Educação, foi compreender seu passado escolar anterior à universidade. Sob o enfoque de novas perspectivas propiciadas pelo curso universitário, a direcionalidade de sua consciência voltada para o passado, pôde rever contingências escolares e pessoais. Neste rever, conseguiu modificar as percepções errôneas a respeito de sua escolaridade e de sua juventude. A esta revisão de vida F atribuiu "um peso positivo muito grande".

(D.F.) - "Só sei que estou saindo bastante insatisfeita e triste por não ter aproveitado mais." (Dep. 7)

(U.T.) - Esta colocação de F, vista no contexto de seu depoimento, enfeixou o sentimento de insatisfação ou desencanto que permeou suas críticas ao longo do seu depoimento. Daí a sua tristeza ao terminar um curso que não lhe pareceu proveitoso.

(D.F.) - "Estou saindo muito satisfeita com minha formação e só espero que os detalhes negativos sejam eliminados ou pelo menos melhorados para os seguintes." (Dep. 12)

(U.T.) - Esta colocação de F, como parte constitutiva do seu depoimento, sendo o último parágrafo do texto, concluiu o sentimento de satisfação que estava presente ao longo de suas proposições. Tais proposições foram elaboradas sob uma perspectiva bastante otimista através da qual F viu a própria formação universitária.

(D.F.) - "Com relação à faculdade/profissão o que mais me preocupa é o amor pelo que faço: o quanto me dedico... a satisfação que isso me dá. As experiências mais significativas giram em torno desse centro. Isso porque nesses 4 anos sempre reparei nos professores, alunos e em mim, qual a importância da Educação em nossa vida." (Dep. 13)

(U.T.) - Durante sua formação universitária, as percepções de F estiveram voltadas para uma valorização da Educação na existência das pessoas que lhe foram contemporâneas, tanto quanto para si mesma. Esta valorização atribuída por F, reflete-se no seu discurso como reveladora de uma disposição íntima bastante favorável às atividades a que se dedicou, e para as quais fez convergir a importância de suas experiências vividas.

(D.F.) - "....o que me ocorreu de mais importante foi esta "ampliação de horizontes". Aprendi muito, li, discuti, conversei e tudo me fez crescer. Eu sinto que falta muito à aprender.... preciso olhar a "cacinba" das crianças, trabalhar com elas, encarar outras professoras, conversar com elas e sentir como é ser uma delas. Quero continuar a discutir, mas não só a discutir...." (Dep. 17)

(U.T) - F considerou como significativa a aquisição de experiências que abriram novas perspectivas para sua visão de mundo. No seu horizonte temporal, projetou as antecipações profissionais que supõe ser o que deseja realizar no futuro como docente. Entretanto, com a consciência direcionada para o passado acadêmico, refletiu o desejo de evitar que a dialética educacional fique apenas a nível de discurso, mas que tenha um sentido prático.



(D.F.) - "Não concluir o Curso sinto que alcancei um maior grau de autonomia não tanto quanto deveria...mas me sinto mais apta a enfrentar a vida...Tenho, agora, um visão mais objetiva e clara da vida, uma visão mais crítica da realidade e um maior conhecimento de mim mesma." (Dep. 19)

(U.T.) - F voltou sua consciência para seu modo de ser-no-mundo, anterior ou concomitante à sua entrada na universidade, e teve de si mesmo uma nova compreensão, face às qualidades pessoais que se atribui. Compreendeu-se mais capacitada para agir no mundo conforme a nova visão que possui da existência, do real imediato e de si próprio.

(D.F.) - "Sinto não ter me dedicado mais em certas matérias...Hoje vejo que foi falta de maturidade...Eu cresci muito...aprendi a fazer as coisas me respeitando para poder respeitar os outros." (Dep. 20)

(U.T.) - Na retrospectiva de sua vida acadêmica, F percebeu-se mais imaturo na época em que não se empenhou em determinadas disciplinas do curso, o quanto supõe que deveria ter-se empenhado. De posse de uma nova compreensão de si mesmo, lamentou sua imaturidade anterior, não obstante confortar-se na maturidade com a qual se percebe no momento em que fez sua retrospectiva.

(D.F.) - "Ao final de um processo vivido durante quatro anos, paro para refletir o que ficou de tudo que estudei e experienciei e como e em que mudei. Fiz muita leitura, leitura e discussões críticas. Ao sair, sinto que faltaram propostas, propostas para substituição daquilo que criticamos." (Dep. 23)

(U.T.) - O que preponderou na introvisão de F foi um sentimento de incompletude, especificamente em relação aos estudos que foram feitos ao nível da crítica pela crítica, sem propostas viáveis para substituir na cognição de F aquilo que foi criticado.

(D.F.) - "Algo para mim que foi importante descobrir durante esta fase vivida, é o fato de que existem certas coisas que nos tocam mais e outras que as vezes podem até passar despercebidas. Por exemplo: existem assuntos que nos fazem buscar mais informações... e outros que não nos despertam o interesse. O mesmo acontece com os cursos: alguns nos agradam, outros não. Tudo isso no fim, está sendo a formação do aluno, sua própria formação." (Dep. 24)

(U.T.) - Utilizando-se de comparações que deram um caráter evasivo ao seu discurso, F ponderou que a formação universitária e pessoal do aluno ocorre a despeito de se interessar ou não pelas disciplinas do curso. As experiências curriculares vão acontecendo e, valorizadas ou não pelo aluno, contribuem para sua formação.

SÍNTESE DAS UNIDADES SIGNIFICATIVAS TRANSFORMADAS

No relato de suas experiências mais significativas, o formando revê a si próprio em função da trajetória acadêmica. Esta introvisão revela-se no discurso sobre si mesmo, expondo as transformações pessoais ocorridas, a nova visão do próprio passado, o sentimento de satisfação ou de frustração ao término do curso.

As transformações pessoais são auto-percepções que caracterizam o formando no seu discurso como sentindo-se uma pessoa diferenciada daquela que era ao entrar na universidade, tendo internalizado experiências relevantes, formado novos horizontes, adquirido maior autonomia, conhecimento de si próprio e capacitação para enfrentar o futuro. Ao que tudo indica, esses aspectos revelam a maturidade que, na percepção do formando, foi por ele alcançada.

Ao dirigir a consciência para o passado, o formando reavalia determinadas contingências e tanto modifica percepções da vida escolar anterior à entrada na universidade, quanto volta-se para o próprio Curso de Pedagogia e deseja não dar continuidade àquilo que considerou inadequado, como por exemplo, ficar somente ao nível da crítica sem a viabilização de propostas para mudanças.

O sentimento de satisfação torna-se evidente no otimismo com que o formando se refere às aquisições pessoais no transcorrer do curso, na disposição íntima para atuar no meio escolar, na valorização das experiências acadêmicas relevan-

tes, nas projeções para o futuro. Por outro lado, a frustração se mostra naquilo que o formando considerou como despreparo para exercer a profissão, como um curso que lhe pareceu pouco proveitoso, como falta de dedicação aos estudos ou como falta de propostas para substituir o que foi só criticado.

No todo observa-se que o formando ao reavaliar o passado, situar-se no presente ou colocar-se no futuro, volta-se para si mesmo e na sua consciência configura-se um tempo psicológico, no qual o presente, interpenetrado pelo passado e pelo futuro, perde as características de tempo cronológico e ganha a dimensão de tempo vivido. E neste tempo vivido as experiências significativas afloram caracterizando as auto-percepções sobre maturidade, insegurança, desencanto, satisfação etc.

3.9 OS PROFESSORES

(D.F.) - ".....a professora (1) é simplesmente maravilhosa como ser humano e fantástica como profissional. O voto de confiança que recebi do (prof.2) no 1º curso que fiz com ele, fez com que se solidificasse.....uma amizade e um respeito muito grande por esse homem. Isto porque, nesse período difícil da minha vida particular ele foi o único professor que acreditou na minha capacidade intelectual e se preocupou com os meus problemas. Não quero, através desses dois relatos de experiência professor-aluno, passar a imagem de que todos os professores da Faculdade são excelentes; encontrei muitos pro

professores cacareicistas e individualistas interessados apenas em promoções pessoais. O aluno é encarado... como os "OSSOS DO QUEÍCIO". Foi péssimo. Preferia nunca tê-los conhecidos... (Dep. 1).

(U.T.) - Num primeiro momento, F externou seu sentimento de admiração pelo Prof.1. Logo em seguida, o sentimento foi de gratidão pelo Prof.2 que lhe favoreceu a auto-confiança acreditando em sua capacidade intelectual, tanto quanto soube compartilhar de suas dificuldades pessoais em determinado período de sua vida. Num segundo momento, F não generaliza esses sentimentos a todos os professores, pelo contrário, expressa sua aversão pelas qualidades negativas que observou neles e reporta-se ao aluno que se viu como um entrave, ou mal necessário, na ascensão profissional de tais professores.

(D.F.) - "Os professores deixavam transparecer um dinamismo que impressionava alguns alunos... Havia a intenção clara de desenvolver a criticidade nos alunos... Com o desenrolar do curso começou a haver uma decaída nas disciplinas ministradas. Os professores já não eram visto da mesma maneira, talvez por não ser mais novidade tudo o que se apresentava. No decorrer dos anos a qualidade das aulas foram caindo... sentia-se pouco interesse por parte de alunos e professores..." (Dep. 2)

(U.T.) - Neste trecho de seu depoimento, F vinculou, na sua apreciação, os professores e as disciplinas, dizendo de uma mudança na percepção desta relação estabelecida por ele. No início do curso, a atividade dos professores e o conteúdo das disciplinas foram vistos com singular admiração e interesse pelos novos alunos. No decorrer do curso, F sentiu que as disciplinas e os professores foram sendo percebidos de maneira diferente da inicial, ou seja, houve um decréscimo na qualidade das aulas e no interesse dos alunos e professores para com suas respectivas atividades. F presumiu que esta mudança de percepção deveu-se ao fato de não conter mais novidades o mundo acadêmico que era experienciado.

(D.F.) - "...tive cursos...interessantes ou importantes, mas que foram dados por pessoas...que são...incompetentes, ou então não estavam a fim de trabalhar com alunos diretamente...tive cursos ótimos...foram dados por professores...competentes e que mostraram que gostam do que fazem, que tem sentimento pelas pessoas e tratam cada um com seu jeito de ser. Outro exemplo...a profa. 1, ela também demonstra que gosta do que faz e, logicamente, percebe-se que ela é entendidíssima no assunto...O prof. 2...sempre será um dos professores mais procurados, respeitados e queridos das alunas da Pedagogia. São essas experiências que nos dão vontade...para continuar outras habilitações da Pedagogia e ver que não só de gente que está interessada em fazer pesquisas e defender teses...está formada a universidade." (Dep. 3)

(U.T.) - F vinculou disciplinas e professores, e sua maneira de apreciar os professores é pelo tipo de relacionamento que estes mantêm com os alunos ao ministrar as disciplinas. Professores que demostram interesse e respeito pelo aluno, no entender de F, dão "cursos" ótimos; sendo que os professores que assim não procedem, prejudicam a qualidade dos "cursos" que ministram. Ao citar dois exemplos de bons professores, F deixa claro que as qualificações profissionais e pessoais desses professores possibilitaram experiências que são incentivos para a continuidade de outros estudos na área de Educação.

(D.F.) - "....Especialização em pré-escola. Muitas experiências positivas tirei deste curso, talvez por acreditar que muitos professores bons estão neste departamento." (Dep.5)

(U.T.) - Através da breve citação de F, não foi possível clarificar as "muitas experiências positivas" que disse ter obtido na área de estudo citada, embora esteja presente a vinculação que o depoente faz entre professor e disciplina. No presente caso, uma especialização é percebida positivamente por que o Departamento responsável pela mesma possui bons professores.

(D.F.) - "Minha mudança como gente para uma pessoa mais atuante, questionadora... aflita com os problemas dessa nova área se deve a muitos professores como: (prof.4, 5, 6, 7

e 81) foram professores... interessados nos alunos, em trans-
 mitir conhecimento, cumpriam... o papel de educadores... são
 um exemplo para a faculdade de Educação... não posso dizer o
 mesmo para o departamento de Psicologia... nunca senti que os
 professores estivessem preocupados em esclarecer ou apresentar
 conhecimentos... e a reclamação e insatisfação é geral... saímos
 sem conhecimento algum de Psicologia... Minha maior crítica a
 faculdade de Educação é que o aluno é deixado a 2º plano,
 principalmente os de graduação. Os professores estão mais
 preocupados em dar cursos fora daqui, formar projeto e com is-
 so ficam o tempo fora, e nós alunos de tanto procurar orienta-
 ção dos professores e não achá-los, chegamos a conclusão que
 ...somos incomodo a eles, e na verdade, a função do professor
 é auxiliar os alunos no tempo que ele foi contratado." (Dep.6)

(U.T.) - O discurso de F expõe seu pensar sobre os
 professores em três momentos. Num primeiro momento, F externa
 sua admiração pelos professores que, devido à sua postura edu-
 cacional, foram responsáveis pela mudança que o depoente per-
 cebeu em si mesmo. Num segundo momento, apresenta sua aprecia-
 ção desfavorável em relação aos professores de um Departamento
 que, segundo seu entender, não cumpriram adequadamente suas
 funções. Num terceiro momento, exterioriza sua indignação numa
 crítica ampliada para a Faculdade de Educação, que relega seus
 alunos a segundo plano, porque muitos professores valorizam
 atividades outras que não as relativas ao corpo discente da
 própria Faculdade. Em resumo, externando sua admiração, apre-

ciação favorável ou indignação, F possibilita explicitar seu discurso em função do tipo de relacionamento interpessoal estabelecido pelos professores.

(D.F.) - Na maioria das vezes, os cursos aqui são largados. Muita falta dos professores. Acho que a graduação está sofrendo um problema gravíssimo de falta de atenção. Pois nossos professores não tem tempo para perder com "leigos", enquanto tem muito que pesquisar. Não posso deixar de citar os bons professores, como por exemplo o caso do painel apresentado na III CBE que foi um trabalho de graduação do curso da (profa. 5). Imagino o quanto foi valorizado." (Dep. 7)

(U.T.) - F vinculou disciplinas e professores. Estes não se importaram muito com aquelas. Esta falta de atenção foi extendida aos alunos de graduação em geral, em função de outros interesses dos professores. No entender de F, bons professores se preocupam com a graduação e, para exemplo, citou o professor que possibilitou os graduandos participarem de um Congresso Educacional. É notório que o tipo de relacionamento interpessoal afeta a percepção do aluno na qualificação do que seja o "mau ou o bom professor".

(D.F.) - EP220 e EP421 - As experiências nestes dois cursos foram muito marcantes devido ao tipo de relacionamento criado entre o professor e os alunos. Num sentido muito negativo. EP220 e EP422 - Nestes dois cursos, as experiências

foram bastante positivas. havia um verdadeiro entrosamento entre professores e alunos... (Dep. 8)

(U.T.) - Neste depoimento, está bem explícita a estreita vinculação feita por F entre disciplinas e professores. O sentido negativo ou positivo de suas experiências mais significativas foi percebido em função do tipo de relacionamento entre professor e aluno.

(D.F.) - "Uma coisa que tem me intrigado e perturbado é a questão de perpetuação do professor(a) no seu cargo, independente da sua boa ou má atuação... os alunos estão insatisfeitos com os conteúdos transmitidos e trabalhados nos cursos (alguns)... e toda vez que você exige mais do professor(a)... constata a incapacidade que ele(a) tem em aprofundar um conteúdo que a vida toda ele(a) trabalhou artificialmente... Eu não quero mais ter aula com professores universitários que tem nível de professor primário. (Não estou querendo substituir o professor primário mas é diferente "ensinar" crianças e "ensinar" universitários. (Dep. 10)

(U.T.) - Todo este trecho de depoimento de F revela o seu estado de irritação com a impossibilidade ou dificuldade em se demitir um professor que, segundo seu modo de ver, não é possuidor dos requisitos que F julga necessários ao docente de nível superior.

(D.F.) - "Desde que cheguei à faculdade..... admirei muito os professores, por serem em sua maioria amigos, abertos, preocupados com os alunos tanto intelectualmente como afetivamente.... Achava interessante os professores procurarem ouvir a opinião dos alunos nas aulas e a valorizarem mesmo os "pequitos infelizes" de alguns. Essa troca de informações e essa preocupação em ouvir o aluno e compreender sua maneira de pensar, só é realizada na universidade... por alguns professores. A maioria dos professores da Faculdade de Educação... foram ótimos. Mas alguns, além de exigentes e autoritários, apresentam um baixo nível didático nas aulas. Alguns professores são bem... elogiados pela sua formação e pesquisas, mas em sala de aula não acrescentam nada ao curso.... quem faz o bom curso é o professor.... Alguns professores são compreensivos e a sua atitude nos incentiva a criar forças e nos esforçarmos mais... alguns são tão exigentes que o interesse cai por completo." (Dep. 12)

(U.T.) - O sentimento de admiração de F pela maioria dos professores da Faculdade de Educação, desde o início de sua entrada na universidade, deveu-se ao relacionamento amistoso e solícito do professor para com os alunos. Na percepção de F, os professores mostraram-se preocupados com o aluno, tanto intelectualmente quanto afetivamente, assim como estabeleceram um relacionamento no qual o aluno era ouvido e compreendido na sua singularidade. Por outro lado, nem todos os professores apareceram desta forma no relato de F, sendo que al-

guns foram qualificados como autoritários, exigentes, desmotivadores etc.. O vínculo que F estabeleceu entre disciplinas e professores está evidenciado plenamente na sua frase "quem faz o bom curso é o professor". Enfim, evidenciou-se fortemente neste relato, o poder de influência que o bom relacionamento entre professor e aluno exerceu nas experiências vividas por F.

(D.F.) - "Tive contato com professores com todo tipo de atitude. Àqueles que adoram o que estudam... se empenham ao ensinar... mas amam mais a teoria que a prática... não admitem "intrusões" dos alunos... não podem discordar da "teoria maravilhosa" que nos apresentam... esses professores marcaram... conseguiram fazer com que eu estudasse e aprendesse a tal teoria... que se ligada um pouco com a prática é bem melhor. Conheci também os "rebeldes"... descrezam qualquer tipo de teoria: "tá tudo errado"... "a educação tá um buraco fundo demais"... "a solução é algo alternativo"... O problema é que essa "rebelião" gera desamor... desânimo... frustração e eles acabam não se dedicando a nada. Se iludem sendo amigos dos alunos, mas não preparam nada... não estudam... não criam. Só me marcaram no sentido de provar que contra tudo e todos não leva a nada... finalmente, aquela minoria que não só ama o que se faz... a teoria que se dedica... como também o magistério... o ensinar os alunos de forma coerente e responsável... admitem não serem "donos da verdade"... têm algo a nos apresentar... uma teoria (ou várias) que estudaram... colocaram em prática e estão

prontos a desenvolvê-las mais ainda. foram esses que mais me marcaram. Foi com eles que mais aprendi e me ajudaram a realmente amar a Educação." (Dep. 13)

(U.T.) - No seu discurso F classificou os professores em 3 tipos, conforme as atitudes dos mesmos: 1. professores "teóricos" (aqueles que adotam uma teoria sem a prática correspondente, mas que com seu entusiasmo conseguiram fazer com que o aluno estudasse; 2. professores "rebeldes" (aqueles que preconizaram a inviabilidade da Educação que aí está, mas não apresentaram propostas alternativas para possíveis soluções; 3. professores "ideais" (aquela minoria que, no relato de F, reuniu as qualidades pessoais e profissionais que caracterizam o professor que, além de ensinar conteúdos, ensinou o amor à Educação.) Em suma, o que se percebe é que as experiências significativas de F estão muito relacionadas com os professores, tal a importância que deu a eles no seu depoimento. Seu foco perceptual dirigiu-se muito mais para a atitude dos docentes, do que para sua competência, titulação ou mesmo para o tipo de relacionamento professor-aluno, tanto assim que os professores "rebeldes" foram percebidos como se iludindo, mesmo fazendo-se amigos dos alunos.

(D.F.) - "Conheci e vivi na Unicamp um universo bastante ambíguo. professores, estrelas, preocupados apenas em desenvolver trabalhos em benefício próprio, no meio de mesquinhas e concorrência. Senti por parte destes professo-

res estrelas um total descaso para com a graduação e graduandos. Por outro lado, vivi com professores sérios e competentes, dispostos a desenvolver trabalhos que transcendem os próprios limites da Universidade, gerando e transformando conhecimento, ao lado dos quais senti liberdade para fazer as coisas conforme e porque acreditava nelas. Foram estas pessoas que me ajudaram a dar ao trabalho acadêmico o sentido de pesquisa, sem verdades fixas, como fonte de realização profissional." (Dep. 14)

(U.T.) - O universo ambíguo vivido por F restringe-se aos dois sentidos que atribuiu à sua percepção referente aos professores. O primeiro sentido da ambiguidade vivida pelo depoente, refere-se aos professores considerados proeminentes, porém egocêntricos e que nenhuma importância deram para suas atividades na graduação e nem para os alunos da graduação. O segundo sentido refere-se aos professores percebidos como sérios e competentes, ao mesmo tempo que despreendidos e produtivos para a comunidade. Com estes últimos professores F diz ter-se realmente engajado nas atividades acadêmicas que deram significado e satisfação ao seu existir como estudante. Ao que tudo indica, a atenção dada, ou não, aos alunos de graduação determinaram os sentidos que F atribuiu à sua maneira de perceber os professores.

(D.F.) - ".....na E.E. fui muito bem recebida pelo (prof.2) que ouviu meu problema...e procurou ajudar na escolha

da habilitação... colaborou na escolha de disciplinas e na confecção do horário. O prof. 2 foi sempre... uma presença constante na Faculdade de Educação a disposição para ouvir e aconselhar... mais do que coordenador pedagógico ele exerce a função de Orientador Educacional e de pedagogo... Já que comecei falando dos professores devo dizer que poucos foram os que realmente me impressionaram bem e os que os fizeram foi pela dedicação ao magistério e pelo relacionamento humano com os alunos. A maioria dos professores se mantém distantes e pouco interessados na formação acadêmica e ou profissional dos alunos de graduação, dedicando seu tempo e atenção para as brigas políticas internas, para seus artigos e cursos de pós-graduação... os professores além de não contribuírem para a formação dos alunos ficam desmerecendo e desvalorizando os professores de 1ª e 2ª graus que estão agindo da maneira que agem também por culpa destes professores universitários... professores fantasmas que nunca são encontrados, que dão aula por obrigação" (Dep. 15)

(U.T.) - Num primeiro momento, F organizou seu discurso para externar o sentimento de gratidão pelo professor responsável por uma de suas experiências mais significativas, qual seja, a demonstração de solicitude e disponibilidade por parte do professor citado. Além deste professor, F apenas deu importância àqueles poucos professores que demonstraram dedicação ao magistério e bom relacionamento com os alunos. Em flagrante contraste com este primeiro momento, F exterioriza no

momento seguinte, a aversão que sentiu pelos professores que o impressionaram negativamente por serem percebidos como competitivos, egocêntricos, carreiristas, enfim, maus docentes. Está patente no depoimento de F, a importância que deu, nas suas experiências significativas com os professores, ao relacionamento que aproxima e humaniza, ao invés de distanciar e coisificar as pessoas.

(D.F.) - "Os professores em geral são muito amigos. Eu... levei algum tempo para ultrapassar o obstáculo da idéia do professor intocável que eu trouxe comigo quando entrei na Unicamp. No final do curso eu me senti muito a vontade com os professores." (Dep. 16)

(U.T.) - O sentimento de F é bastante amistoso em relação aos professores, estando clara a superação de uma timidez inicial para bem relacionar-se com eles posteriormente.

(D.F.) - "Apesar de conhecer somente alguns professores, gosto muito deles e os acho muito competentes para tal. O problema que acontece com alguns é na hora de transmitir o conteúdo para o aluno." (Dep. 20)

(U.T.) - F não generalizou suas impressões a todos os professores, mas possui uma imagem favorável daqueles que conheceu e sua preocupação restringiu-se à dificuldade de alguns professores em fazerem-se explícitos no ensino de suas disciplinas.

(D.F.) - Já sistemática utilizada e o (prof.4) me marcaram muito...de um modo positivo. As técnicas por ele usadas facilitaram muito um entrosamento na classe...e as exigências em seus trabalhos...organizaram minha cabeça em relação à vida acadêmica dentro de uma faculdade....(o professor 22). Nem sei descrever o que significou para mim...conhecer essa figura incrível...que infelizmente já não está mais...aqui conosco. Não vou dizer que (o prof.22) fez minha cabeça, mas que ele assumiu...isso é verdade. Dos professores que tive...há muito o que dizer, mas resumindo: é incrível o que os professores deixam de fazer, em nome de uma liberdade aos alunos. Não sei como certos professores podem assumir determinados cursos...sem saber o suficiente para fazer um plano de curso razoável...é inacreditável a incoerência entre as palavras e atitudes de alguns...Nessa faculdade temos professores incríveis...Não conseguirei citar todos os professores que mereçam elogios...direi o nome daqueles que mais significativos foram para mim...um exemplo de competência, humanismo...como exemplo de um Professor: prof.22 (só qualidades), prof.1, 22, 3, 4, 24. (Dep.21)

(U.T.) - Nas experiências significativas de F, dois professores são considerados como tendo profunda influência sobre ele. Um professor na área acadêmica, instrumentalizando o depoente para suas atividades discentes. E o outro a nível pessoal com grande influência nas características dos modos de pensar do depoente. Outros professores foram apenas elogiados

e citados como exemplo de competência e humanismo. Nessas apreciações de F está presente a valorização do relacionamento professor-aluno. Não obstante, F expôs sua perplexidade diante do descompromisso dos professores que usam o subterfúgio da liberdade ao aluno, além do despreparo acadêmico e da incoerência entre palavras e atitudes de alguns professores.

(D.F.) - "...muito contribuiu o (prof.22), que, com responsabilidade e maturidade, foi capaz de assumir conosco... todo o programa e o fez de maneira brilhante. (Prof.26), uma pessoa que concretiza na sua prática aquilo que encontramos em seus livros - uma educação livre e responsável... o (prof.30), que demonstrou e verificou conosco as realidades que acontecem nas estruturas e organizações em geral... o (prof.25) apresentou-nos com a opção de verdadeiros estudantes - escolher o programa e nos encarregarmos... de uma parte dele... Consegui-mos formar um ambiente, naquela sala de (prof.25), de respeito e confiança e não tínhamos medo de nos expor e participar de nossa vida com os demais." (Dep.22)

(U.T.) - F registrou sua admiração pelos três primeiros professores citados, conforme as qualidades acadêmicas e pessoais que o impressionaram positivamente. Entretanto, sua experiência mais significativa no contato com os professores, foi a que lhe proporcionou o Prof. 25, devido ao clima sócio-emocional criado em sala de aula, que proporcionou ao formando a experiência de sentir-se livre e confiante para expor sua individualidade e ser-com-os-outros autenticamente.

(D.F.) - "Pontos positivos...o fácil acesso que tínhamos...para com alguns professores em suas salas...a preparação de alguns professores sobre o curso que será ministrado aos seus alunos...o esforço e a preocupação dos mesmos em tentar nos passar conteúdos básicos para o exercício de nossas profissões...Pontos negativos...a visão de alguns professores que consideram seu trabalho junto a faculdade como um "bico"...o desmerecimento de alguns professores que estão na faculdade não porque sabem e têm alguma coisa a nos passar, mas porque foram "colocados" lá dentro...a exigência de muitos professores aos seus alunos, para que apresentem só seminários, ou seja, os professores não preparam aulas e têm assim o seu trabalho facilitado...a "mania" que os nossos professores têm de exigir análise crítica, que eu acho que deveria ser respeitada...pois justamente é uma análise crítica e vai depender da visão que cada aluno teve do assunto proposto." (Dep. 25)

(U.T.) - Nas suas experiências significativas com os professores, F apreciou favoravelmente o livre acesso a alguns docentes, a competência e a preocupação dos mesmos com a formação profissional do aluno. Sua apreciação desfavorável refere-se ao fato de alguns professores considerarem tarefa secundária sua docência na Faculdade de Educação, assim como o despreparo e a "mania" de alguns professores, tanto quanto o abuso na utilização de recursos didáticos (seminários) para descomprometer-se com a preparação de aulas. O depoimento de F, nas suas apreciações favoráveis ou desfavoráveis, deixa trans-

parecer a valorização do depoente para com o comprometimento docente e o bom relacionamento interpessoal demonstrado pelos professores.

(D.F.) - "O contato com os professores possibilitou-me um questionamento das minhas atitudes em relação a mim mesma... à Educação... profissão... aos outros... ao mundo... e, após esse questionamento ou concomitantemente... a mudança de algumas atitudes e o aprimoramento de outras. Não houve professor que deixasse uma marca negativa. Vamos dizer um "trauma". A maioria deixou-me marcas pelo seu lado humano, enquanto gente e enquanto professor. Cada um contribuiu particularmente um aspecto da mudança." (Dep. 19)

(U.T.) - Por força da convivência com os professores, dos quais nenhum lhe impressionou negativamente, F questionou-se intimamente a ponto de ter observado mudança ou aprimoramento na sua maneira de ver a si próprio, os outros, a Educação etc. Conquanto reafirme que cada professor contribuiu especificamente para um aspecto de sua mudança, o discurso de F não possibilita inferir qual o teor dessa mudança, velando-se o autor na mera citação do que lhe ocorreu.

SÍNTESE DAS UNIDADES SIGNIFICATIVAS TRANSFORMADAS

Nos seus discursos sobre os professores, os formandos deixam evidente a idiossincrasia de suas percepções. Alguns

alunos perceberam os docentes com admiração, gratidão, amizade, e os elogios permearam seus relatos. Outros perceberam incoerência, egoísmo, desatenção, descompromisso, autoritarismo etc, como qualificativos aplicáveis aos docentes. Não raro, no mesmo depoimento, o formando fez apreciações favoráveis a uns e desfavoráveis a outros.

Dois aspectos que se mostram com bastante frequência são o vínculo entre professores e disciplinas e o tipo de relacionamento pessoal mantido entre professores e alunos. Esses dois aspectos influenciaram sobremaneira a percepção dos formandos.

Corroborando as afirmações feitas na Unidade 3.4 (As Disciplinas e Habilitações), o aluno estabelece estreita relação entre o professor e a disciplina que ele ministra, isto porque, mais comumente, o relacionamento professor-aluno se dá ao nível de sala de aula, ao tempo em que são ministradas as disciplinas. Imbricada nesta vinculação está o tipo de relacionamento pessoal mantido entre o professor e seus alunos.

Nota-se então que as apreciações favoráveis ou desfavoráveis dependem muito da maneira como os professores se relacionaram com os alunos em sala de aula. Quando o professor mantém um clima sócio-emocional favorável à aprendizagem ou um bom entrosamento entre os participantes, as considerações a seu respeito são bastante positivas. Ademais, nesse nível intra-classe, as disciplinas são consideradas boas ou más dependendo da qualidade do relacionamento entre professores e alunos.

Não obstante, os formandos também fazem referência às relações extra-classe. Nas relações extra-classe foram muito significativas para o aluno a solicitude e a disponibilidade do professor para auxiliá-lo em suas dificuldades pessoais ou acadêmicas. Esses momentos são lembrados pelo aluno com intensa gratidão. Da mesma forma, a ausência, o desinteresse ou o atendimento deficiente por parte do professor são lembrados por intermédio de severas críticas que denotam aversão ou perplexidade.

Porém nem sempre o formando ateu-se ao bom relacionamento para fazer seus juízos. O despreparo ou a incompetência do professor, seus descompromissos com aulas e alunos, a incoerência entre suas palavras e atitudes, seus subterfúgios ou valorizações foram agudamente percebidos pelos alunos. Portanto, não é o caso de se afirmar que com o bom relacionamento professor-aluno; sejam dispensáveis qualificações, tais como, competência, preparo docente, coerência, responsabilidade, comprometimento etc.

No seu conjunto, os depoimentos parecem desvelar com mais proeminência, o desejo ou a necessidade dos alunos de relações interpessoais que aproximem e humanizem as pessoas ao invés de distanciá-las e coisificá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

36. FERREIRA, A.B. de Hollanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 1a. Ed. (10a. impressão). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
37. PÉCORA, Alcir. Problemas de Redação. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
38. FRANCO, Maria Ignez S. de Mello. Semântica e Ensino de Língua Portuguesa. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983, p. 87.
39. HEIDEGGER, Martin. Todos Nós... Ninguém: Um Enfoque Fenomenológico do Social. Trad. e Comentários de Dulce Mara Critelli. São Paulo: Moraes, 1981, p. 40/42.

CAPITULO VI

CONCLUSÕES

Na parte introdutória desta tese, foram expressadas as inquietações de um professor relativas ao contexto universitário no qual desenvolve suas atividades de docência. E como foi dito, a carreira universitária não está isenta de exigências e distorções, além do que, por sua própria natureza, desenvolve-se permeada por intenso relacionamento humano, mormente pela interação professor-aluno.

Não podendo aprofundar-se em muitos aspectos das preocupações próprias do educador, mas tentando pelo menos desocultar um pouco do mundo vivido dos alunos pertencentes a um determinado âmbito acadêmico (Curso de Pedagogia), foi formulado um problema que ensejou a busca de respostas, dentro de uma metodologia adequada ao que se propunha investigar.

Em que medida foi possível responder ao problema inicial deste trabalho: "O que desvela o discurso dos alunos que, no ano de 84, estavam concluindo o Curso de Pedagogia na Unicamp"?

Na medida em que a hermenêutica dos textos foi desvelando, para o pesquisador, em que âmbito se situaram as experiências mais significativas dos formandos e que fenômenos mostraram-se em tais experiências vividas.

Assim, na maneira peculiar de cada formando descrever seu viver acadêmico, as experiências pessoais de maior significação (consideradas como positivas ou negativas pelos sujeitos) estão intimamente relacionadas com: A Entrada na Universidade; A Faculdade de Educação; O Curso de Pedagogia em si; As Disciplinas e Habilitações; O Sistema de Créditos; Os Eventos Específicos; Os Outros Alunos; O Próprio Aluno e Os Professores.

Note-se que os alunos não foram instados a responder nesses âmbitos, simplesmente, em função de um pergunta aberta, os discursos foram registrando em relação a quem se deram as experiências que mais vivamente impressionaram os formandos, enquanto alunos de Pedagogia.

Por razões de delimitação da pesquisa, a pergunta aberta configurou-se como uma questão orientadora daquilo que se pretendia investigar, caso contrário, abrir-se-ia um horizonte de possibilidades inviável de ser trabalhado. Por esta razão, se a questão orientadora era necessária para delimitar o campo de investigação, nem por isto foi indutora das "respostas" espontaneamente registradas nos depoimentos.

As "respostas", ou melhor dizendo, os trechos de depoimentos que se referiam a um determinado âmbito de experiência, foram sendo identificadas como unidades significativas contidas nos discursos e agrupadas uma determinada categoria, de acordo com a inerência de suas peculiaridades.

As unidades significativas, congregadas numa mesma categoria, foram sendo descritas e interpretadas conforme os

critérios expostos na metodologia da pesquisa, tendo como resultado o desvelamento de vários fenômenos implícitos na experiência vivida dos formandos.

Sem recorrer a uma síntese das sínteses das unidades significativas transformadas, pode ser oportuno retomar alguns exemplos de explicitação das experiências discentes que revelou alguns fenômenos importantes para melhor se compreender o ser no mundo próprio do aluno universitário.

Os discursos agrupados na categoria "A Entrada na Universidade" revelaram na sua convergência que fenômenos como reestruturação psicológica ou como liberdade estavam presentes no experienciar dos formandos.

Por exemplo: -como se mostrou o fenômeno da liberdade, independentemente de uma definição a priori que estabelecesse as fronteiras conceptuais do termo? Liberdade, como algo experienciado pelo formando no "Lebenswelt", mostrou-se como a compreensão de cursar um disciplina com responsabilidade independente de existência de normas prescritivas para isto; ou mostrou-se como o deixar a proteção paterna e passar a agir unicamente por conta própria. Essa noção de liberdade tem então um sentido existencial e não apenas um sentido meramente intelectualizado.

De igual modo, a categoria "O Sistema de Créditos" congregou depoimentos que revelaram o fenômeno da desunião. Uma percepção do formando de como os alunos de acham separados uns dos outros devido ao sistema de créditos utilizado pelos cursos da Unicamp. Essa desunião sentida pelo formando mostra-

se como dificuldade para se manter relacionamentos pessoais significativos; como formação de grupos sociais diminutos e fechados; como isolamento das pessoas; como superficialidade nos contatos interpessoais, como enfraquecimento da coesão e forças estudantis.

Nos discursos congregados na categoria "O Próprio Aluno", na introvisão realizada pelo formando, aparece o fenômeno da maturidade, não como uma das tantas definições acadêmicas veiculadas nas disciplinas, mas como a experiência de amadurecer, vivida na internalização de atitudes compreendidas como mais maduras, na formação de novos horizontes, no melhor conhecimento de si próprio, no agir com maior autonomia, no sentimento de sentir-se mais seguro e capacitado.

Na categoria "Os Professores", surpreende a importância que os alunos dão ao fenômeno da interação professor-aluno. O julgamento do formando a respeito do Curso de Pedagogia, das disciplinas e habilitações, das vivências intra e extra-classe, da instituição, do próprio professor, é profundamente afetada pelo tipo de relacionamento interpessoal mantido entre o corpo docente e o discente.

Muitos outros fenômenos, que se mostraram com maior ou menor evidência de seus atributos, poderiam ser arrolados aqui, mas implicaria em correr o risco de tornar cansativo o dizer sobre eles o que já se disse na capítulo referente às unidades significativas.

O importante a considerar é que muitos dos aspectos que estavam ocultos, implícitos nas experiências vividas du-

rante esse momento da temporalidade dos alunos que se formaram em Pedagogia, puderam ser iluminados, explicitados pela descrição e interpretação dos discursos sobre o que de mais significativo lhes ocorreu nesse tempo vivido na Unicamp.

Por outro lado, perceba-se que não estava na proposição do problema para esta pesquisa, a busca dos aspectos essenciais de cada fenômeno específico que se mostrou nas experiências significativas dos formandos, não obstante isto possa ser um trabalho posterior na investigação de cada fenômeno (liberdade, maturidade, insegurança, frustração etc.) que seja considerado importante e para o qual se deseja um aprofundamento na busca de seus aspectos invariantes a fim de que ele se mostre mais plenamente. Assim sendo, nunca se pretendeu que este trabalho fosse conclusivo, pelo contrário, apenas deflagrador de posteriores estudos, face aos inúmeros aspectos significativos desvelados nos discursos dos formandos.

Seria até interessante que outros estudos semelhantes enfocassem as experiências significativas dos alunos que se formam em cursos da Unicamp voltados para as áreas tecnológicas. Neste caso, tais alunos dariam, como foi dado pelos formandos de Pedagogia, tanta ênfase ao relacionamento interpessoal? Ou a ênfase seria na importância da formação tecnológica objetivada por cursos, tais como, Engenharia Elétrica, Computação, Tecnologia de Alimentos?

Também o presente trabalho nunca teve a ingenuidade ou a pretensão de que mudanças poderiam ocorrer no Curso de Pedagogia, face ao desvelamento despretensioso de alguns as-

pectos que dizem respeito principalmente ao corpo discente. Ademais, este é um trabalho eletivo, isto é, tem um endereço certo. É dirigido àquelas pessoas que de alguma forma compartilham das mesmas inquietações apresentadas na introdução desta tese. Entretanto, a despretensão não anula a intenção de que alguns benefícios possam advir dos resultados obtidos. À guisa de exemplo, a desunião existente entre os alunos tem como um de seus determinantes o sistema de créditos utilizado pelos cursos da Unicamp. Não há de pronto possibilidades de mudança em um sistema que também possui vantagens, mas é possível e desejável que se adotem medidas em sala de aula ou fora dela, que minimizem os efeitos negativos do sistema de créditos, apontados pelos alunos.

Outro exemplo, se os formandos revelam que a maturidade vivenciada na trajetória do curso é uma experiência significativa para eles, até que ponto os professores poderiam colaborar no sentido de que esse processo de maturação fosse otimizado? Quem sabe assim muitos alunos não se arrependeriam ou não se frustrariam por, só no final do curso, perceberem o quanto procederam imaturamente no decorrer dele. Esta proposta tem mais sentido ainda quanto mais se estiver interessado na formação do aluno e não apenas em ministrar informações nas respectivas especialidades de cada docente.

Se da primeira à última categoria de unidades significativas, esteve presente, de uma forma ou de outra, a extrema importância que o aluno atribui ao bom relacionamento interpessoal, não seria o caso de nós professores ficarmos mais

atentos ao modo autêntico de "ser com os outros"? E ao proceder assim, não se conseguiria evitar em parte os efeitos desumanizantes do "ser sem o outro" , ou pior ainda, do "ser contra o outro".?

Como é possível notar, este trabalho não teve a pretensão de ser conclusivo, mas tem a intenção de ser sugestivo para que inúmeras outras propostas possam advir de seus resultados, tanto a nível de novos estudos, quanto de procedimentos pessoais a serem adotados. Principalmente por aqueles que se preocupam em resgatar o humano em instituição de ensino que, por estranho paradoxo, sem que se dê conta, tantas vezes nos desumanizam tanto.

**

BIBLIOGRAFIA

- BRITO, Márcia Regina F. de. Uma Análise Fenomenológica da Avaliação. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 1984.
- CAPALBO, Creuza. Fenomenologia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro: J. Ozon-Editor, s/d.
- CORETH, Emerich. Questões Fundamentais de Hermenêutica. Trad. de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU, 1973.
- DARTIGUES, André. O que é a Fenomenologia. Trad. de Maria José J. G. de Almeida. 2a. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- FISCHER, W.F. On the Phenomenological Mode of Researching "Being-anxious". Journal of Phenomenological Psychology 4 (2) p. 405-423, 1974.
- FORGHIERI, Yolanda Cintrão. (Org.). Fenomenologia e Psicologia. São Paulo: Cortez, 1984.
- FOULCAULT, Michel. As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas. Trad. de Selma Tannus Muchail. 2a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

- FOULQUIÉ, Paul. *A Psicologia Contemporânea*. Trad. de Haydée Camargo Campos. 4a. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.
- FRANCO, Maria Ignez Salgado de Mello. *Semântica e Ensino de Língua Portuguesa*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983.
- GIORGI, Amedeo. *A Psicologia como Ciência Humana: Uma abordagem de Base Fenomenológica*. Trad. de Riva S. Schwartzman. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- GIORGI, Amedeo. *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University, 1985.
- GORMAN, Robert A. *A Visão Dual - Alfred Schutz e o Mito da Ciência Social Fenomenológica*. Trad. de Livia Neves de Holanda Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- HEIDEGGER, Martin. *Todos Nós... Ninguém: Um Enfoque Fenomenológico do social*. Trad. e Comentários de Dulce Mara Critelli. São Paulo: Moraes, 1981.
- HUSSERL, Edmund. *A Filosofia como Ciência do Rigor*. Trad. de Albin Beau. 2a. ed. Coimbra: Atlântica, 1945.
- KEEN, Ernest. *Introdução à Psicologia Fenomenológica*. Trad. de Heliana de Barros Conde Rodrigues. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

- LUIJPEN, W. Introdução_a_Fenomenologia_Existencial. Trad. de Carlos Lopes de Mattos. São Paulo: EPU, 1973.
- MARTINEZ, M. Nuevos Métodos para la Investigación del Comportamiento Humano. Caracas: Universidad Simon Bolivar, 1985.
- MARTINS, J. e BICUDO, M.A.V. Estudos sobre Existencialismo. Fenomenologia e Educação: São Paulo: Moraes, 1983.
- MARTINS, J. e DITCHKEKIAN, Maria Fernanda S.F.B (Orgs.) Temas Fundamentais de Fenomenologia. São Paulo: Moraes, 1984.
- MARX, M.H. e HILLIX, W.A. Sistema e Teorias em Psicologia Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.
- MEIRA, Maria Isis Marinho. Gagueira: do Fato ao Fenômeno. São Paulo: Cortez, 1983.
- MERLEAU-PONTY, M. Ciências do Homem e Fenomenologia. Trad. de Selma Tannus Muchail. São Paulo: Saraiva, 1973.
- MERLEAU-PONTY, M. Phénoménologie de la Perception: Paris: Gallimard, 1945.

NOVASKI, Augusto João Crema. Enomenologia da Ação: Proposta de uma Filosofia da Educação a partir de Paul Ricoeur. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: 1984.

PASCHOAL, Nícia. O Discurso do Adolescente um Enfoque Enomenológico Hermenêutico. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 1985.

PRADO JR, Caio. O que é Filosofia São Paulo: Brasiliense, 1981.

PÉCORA, Alcir. Problemas de Redação. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

REZENDE, Antonio Muniz de. Educação e Ser-no-mundo um Projeto de Enomenologia da Educação. Tese de Livre-docência. Universidade Estadual de Campinas: 1978.

RICOEUR, Paul. O Conflito das Interpretações. Trad. de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RIPPER, Afira Viana. Análise do Sistema de Seleção em Duas Fases Introduzido no Exame Vestibular da Unvest. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 1978.

RONCA, Paulo Afonso Caruso. Convivendo com a maconha. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: 1985.

SARUP, Madan. Marxismo e Educação: Abordagem Fenomenológica e Marxista da Educação. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SCRUTON, Roger. Introdução à Filosofia Moderna: de Descartes a Wittgenstein. Trad. de Alberto Oliva e Luis Alberto Cerqueira. Rio de Janeiro: Zahar: 1982.

VICENTINI, Maria Inês F.L. Análise da Auto-percepção e da Percepção Interpessoal do Universitário. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: 1976.

TRADUÇÃO DAS CITAÇÕES

CAPITULO I (p. 5) - Giorgi(3)

1. GIORGI, Amedeo e outros. Phenomenology and Psychological Research. Pittsburgh: Dusquene University Press, 1985, p. 32.

"Todos os psicólogos concordam que a investigação experimental da memória começou em 1885 com a publicação da obra "Memória", de Ebbinghaus."

CAPITULO II (p.12) - Martínez(12)

2. MARTÍNEZ, M. Nuevos Métodos para la Investigación del Comportamiento Humano. Caracas: Universidad Simon Bolívar, 1985, p. 179.

"As realidades cuja natureza e estrutura podem ser observadas, pelo menos parcialmente, de um ponto de vista externo, poderão ser objeto de estudo de outros métodos. Diferentemente, as realidades cuja natureza e estrutura peculiar só podem ser captadas a partir do marco de referência interno do sujeito que as vive, exigem ser estudadas por intermédio do método fenomenológico. Neste caso, não se está estudando uma realidade 'objetiva e externa' (como ordinariamente se qualifica) igual para todos, senão uma realidade cuja essência depende do modo como é vivida e percebida pelo sujeito, uma realidade interna e pessoal, única e própria de cada ser humano."

CAPITULO III (p.45) - Giorgi(34)

3. GIORGI, op. cit., p.11

"As discriminações de unidade significativa são notadas diretamente na descrição sempre que o pesquisador, ao reler o texto, torna-se consciente de uma mudança de significado da situação para o sujeito, a qual parece ser psicologicamente sensível."

RELACÃO NOMINAL DOS FORMANDOS EM PEDAGOGIA -- 1984

PARANINFO: GILBERTA JANUZZI

HOMENAGEADO: NEWTON A.P. BRYAN

REPRESENTANTE: LILA CRISTINA GUIMARÃES VANZELLA

01. Ana Lúcia Horta Nogueira
02. Annelene Stripecke
03. Cristiane de Barros Magalhães
04. Cristina Bernardes
05. Cristina Mattioli Antoneli
06. Débora Mazza
07. Débora Nunes
08. Eliana Vicente
09. Fátima Aparecida Palotti
10. Heide Struziatto Miranda
11. Helena Whyte Aguiar
12. Inês Smilgys
13. Leila Maria Giroto Bellinati
14. Lila Cristina Guimarães Vanzella
15. Luciana Melo de Souza Reis
16. Maria Aparecida Penteado Teixeira
17. Maria Cristina Fermozele Campanharo
18. Maria Elisabete B. Brito Prado
19. Maria Regina G.C. de Q. Guimarães
20. Marina Quintanilha Macedo
21. Mirian Regines Fontes
22. Patrícia Lazzarini
23. Renata Ferramola
24. Renata Maria Rodrigues
25. Roseli de Paula Souza
26. Silvana de Freitas
27. Sílvia Craveiro Gusmão Garcia
28. Sílvia Regina Dutra da Costa
29. Solange Aparecida Correa
30. Sueli Aparecida de Paula
