

ALOYLSON GREGÓRIO DE TOLEDO PINTO

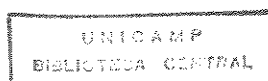
A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1 9 9 2



82.92.9777

A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA

ALOYLSON GREGÓRIO DE TOLEDO PINTO

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese defendida por Aloylson
Gregório de Toledo Pinto e aprovada
pela Comissão Julgadora em 25 de
Agosto de 1992.

Data: 25 AGOSTO 1992

Assinatura: J. C. de Azeiteiro

Tese apresentada como exigência parcial
para obtenção do Título de DOUTOR EM
EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psi-
cologia Educacional à Comissão Julgado-
ra da Faculdade de Educação da Univer-
sidade Estadual de Campinas, sob a ori-
entação do Prof. Dr. Joel Martins.†

Comissão Julgadora:

Dr. Joel Martins

Joel Martins

Dra. Amélia A. F. D. de Castro

Amélia A. F. D. de Castro

Dra. Márcia Regina Ferreira de Brito

Márcia Regina F. de Brito

Dra. Maria Inês Fini

Maria Inês Fini

Dra. Lucila Diehl Tolaine Fini

Lucila Diehl Tolaine Fini

Oséas e Olga Pinto, meus pais, Ápio Campos,
Valnir Chagas, Joel Martins e Amedeo Giorgi
são alguns dos mais brilhantes companheiros de
aprendizagem que para sempre tive. A eles e
ao estudante desconhecido, condenado ao anoni-
mato nos cursos que proscrevem a subjetivida-
de, ofereço este trabalho.

"Eu te quero seu."

(Meu Menino, de Danilo Caymmi e Ana Terra
Clube da Esquina 2, EMI-ODEON)

"O que define o homem não é a capacidade de criar uma segunda natureza - econômica, social, cultural, - para além da natureza biológica, é antes a capacidade de ultrapassar as estruturas criadas para criar outras."

(Merleau-Ponty, 1975:210)

R E S U M O

A análise qualitativa dos depoimentos de dois professores universitários vinculados às licenciaturas permite a esta dissertação fundar-se sobre a descrição de experiências didáticas; delimitar suas estruturas de significado; estudar sua convergência recíproca; e ensaiar uma interpretação do resultado que é fenomenológica desde os fundamentos da trajetória de pesquisa adotada, até à proposição da experiência didática como o ponto de partida e de chegada do conhecimento pedagógico. Entrementes, o autor discute a dissociação de ensino e aprendizagem, ao longo da escolarização; a identidade de ensinar e educar, com suas implicações para a relação dos sujeitos da educação; o significado subjetivo e intersubjetivo do espaço-tempo educativo; critica a divergência das formas de atuação (ensino, pesquisa e extensão) da universidade e propõe a função educacional como a identidade mesma da instituição, capaz de unificá-la internamente e de referi-la ao ecossistema a que pertence. Por fim, denuncia o esquema usual das licenciaturas, no qual prevalece a "objetividade" das ciências naturais, excludente da subjetividade, para prejuízo da formação dos professores e do processo educativo em toda a escala da escolarização; indica a necessidade de repensar o uso corrompido da avaliação didática, do qual os exames vestibulares fazem parte, e as relações curriculares da graduação e da pós-graduação, tendo em vista o sentido profissionalizante da primeira.

ÍNDICE

Capítulos	página
INTRODUÇÃO	007
TRAJETÓRIA	008
DEPOIMENTO I.....	014
Discriminação das Unidades de Significado.....	075
Expressão das Unidades de Significado.....	129
Descrição Específica das Estruturas do Ensino como Fenômeno Situado.....	154
Estrutura do Fenômeno Situado.....	172
DEPOIMENTO II.....	178
Discriminação das Unidades de Significado.....	222
Expressão das Unidades de Significado.....	266
Descrição Específica das Estruturas do Ensino como Fenômeno Situado.....	291
Estrutura do Fenômeno Situado.....	309
APRESENTAÇÃO DA MATRIZ DE CONVERGÊNCIA.....	314
Matriz de Convergência.....	318
INTERPRETAÇÃO DO RESULTADO.....	330
A Dissociação de Ensino e Aprendizagem.....	331
Identidade de Ensinar e Educar.....	346
A Educação, Agora.....	361
A Educação, Aqui.....	394
A Experiência Didática.....	427
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	456

INTRODUÇÃO

Como haveria de ser outra a interrogação de um professor de Didática senão à situacionalidade professor/aluno? Compreendê-la é um cometimento a que o tempo de uma vida não basta e cujos resultados são atualizados geração a geração e a cada encontro.

Para isso houve de conceituar Didática como a dinâmica e o estudo de relações intersubjetivas, mediadas pelo currículo. Entendendo-se por currículo a atividade comum a professores e alunos, que se orienta para objetivos; supõe um acervo de conhecimentos que lhe sirva de referência; implica um processo metódico à sua consecução; e se acompanha de avaliação que, por sua vez, tem objetivos, conteúdo e método próprios e distintos daqueles da aprendizagem, ainda que a ela relacionados.

Compreender a situacionalidade professor/aluno quer dizer buscar o entendimento dos objetos por meio dos quais as subjetividades envolvidas se põem em contato, se relacionam e se dispõem, ou não se dispõem, a co-operar a modificação das maneiras de sentir, fazer e pensar.

Trata-se de uma atividade ordenada pela cultura, essencial à sobrevivência e à civilização de qualquer grupo social cujos componentes estruturais mais gerais são os já representados - os sujeitos da educação participando do método, numa ambigüidade equivalente à do seu envolvimento na cultura, como seus criadores e sua paradoxal criação.

A partir desses componentes e do entretecer de suas relações, que diversidade de perspectivas, que combinações surpreendentes, que monótonas persistências e quantos equívocos possíveis se apresentam no espaço-tempo da experiência pedagógica!

É preciso escolher a alternativa mais adequada e, uma vez feita a escolha, mantê-la viva significa atualizá-la permanentemente. Um dos modos de fazê-lo é por meio do acesso aos significados que lhe atribuem os sujeitos do processo educativo, os mesmos que o constituem enquanto processo e que são dele também constituídos.

Este, entretanto, já é um momento avançado na trajetória percorrida.

TRAJETÓRIA

Ao longo da experiência didática de um professor faz-se evidente uma discrepância marcante entre a informação pedagógica cientificamente fundada e a atividade didática condicionada histórica e culturalmente. Essa inconsistência é percebida desde a intimidade do mestre e nos eventos da escolaridade a que pertença. Pode-se então admitir que a disseminação do conhecimento científico acabará por eliminar a inconsistência entre essas fontes de significação; ou, pelo contrário, reconhecer que a cultura pode assimilar as ciências, mais do que essas àquela.

Na verdade, não há que escolher entre tais intenções, mas sim participar do seu formidável embate, no nível em que ele seja testemunhado, à busca de convergências possíveis entre os poderes que nele concorrem, sem que um deles possa jamais reduzir o outro a si próprio ou reduzir-se, sequer voluntariamen-

te, ao outro; do mesmo modo como aos sujeitos da educação só cabe dizer reciprocamente: "Eu te quero seu." A gramática posta de lado pela licença poética, o "seu" significando (na interpretação do pesquisador) a transcendência do individual ao social e vice-versa.

Será sempre difícil, ou até impossível, compreender a dialética imanente ao humano, tomando-a como uma contradição, antes que como o encontro de perspectivas diversas, administrável à recriação de novos sentidos, ao mesmo tempo reprodução e invento do conflito originador.

O acesso à Fenomenologia foi a surpresa que o doutorado reservou ao pesquisador. Caminho de possibilidades inesgotáveis e por isso mesmo capaz de confundir um "aprendiz de feiticeiro", não fosse a orientação, ao mesmo tempo rigorosa e receptiva de Joel Martins à sua iniciação. Desvelamento que aponta à interrogação do fenômeno uma chance razoável de abordar a dialética na educação, mantendo-se fiel à complexidade do objeto pesquisado e, simultaneamente, ao imbricamento metódico de sujeito e objeto na consciência das estruturas que a ambos subjazem e que só como conhecimento se expressam.

A pesquisa qualitativa se delineia então como a vertente metódica à aproximação dos significados que professores em exercício nas licenciaturas, mais propriamente na formação pedagógica das licenciaturas, atribuem à sua atividade. Pois esse, precisamente, é o sentido de qualidade no contexto fenomênico: o significado atribuído pelo sujeito ao objeto, que tanto diz do objeto como do sujeito.

Dentre as alternativas de pesquisa qualitativa disponíveis, o "Método Psicológico-Fenomenológico", que vem sendo desenvolvido por Amedeo Giorgi, Ph.D., na intenção de abrir cami-

nhos metódicos ao movimento internacional da "Psicologia Existencial-Humanista", revela-se adequado à interrogação proposta. E é ainda pela mediação do seu orientador que o pesquisador obtém a anuência deste outro notável scholar para um ano de estudos tutoriais, sob a égide do Saybrook Institute, um centro de pesquisa e de estudos pós-graduados, em San Francisco, Califórnia, com o patrocínio da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

De volta ao Brasil, assenhoreado do "Método Psicológico-Fenomenológico", o pesquisador dedica-se, com a assistência do seu orientador, à análise qualitativa de dois dos depoimentos colhidos no segundo semestre de 1987, sobre a atividade didática de colegas do magistério universitário. O discurso contido no Depoimento I já fora objeto de análise, apresentada ao exame de qualificação ao procedimento da tese, realizado no primeiro semestre de 1988. Aquela análise foi refeita, a partir do amadurecimento resultante dos estudos metodológicos adicionais, e completa-se pela análise do discurso contido no Depoimento II.

Ambos os sujeitos (uma mulher e um homem) são formados em Pedagogia e têm trabalhado com disciplinas que, independente de suas diferenças nominais, têm o mesmo propósito básico de ensinar a ensinar.

A escolha dos sujeitos foi intencional: o pesquisador tem com eles uma duradoura tradição de companheirismo e sabia que lhe descreveriam francamente a própria experiência.

A descrição é o recurso pelo qual o pesquisador obtém acesso aos significados atribuídos ao fenômeno em estudo, conforme a delimitação da interrogação originadora da pesquisa. É tomada como um discurso ingênuo por não decorrer de um processo prévio de re

flexão.

Os depoimentos foram colhidos separadamente, mediante entrevista gravada com a anuência dos sujeitos. Informalidade, espontaneidade e empatia estavam de antemão asseguradas pelos laços de amizade entre os sujeitos. Não houve roteiro pre-estabelecido e nem mesmo a questão inicial seguiu a mesma expressão, de uma entrevista a outra. No decurso das entrevistas o pesquisador usou a mesma tática de articular o prosseguimento da descrição por meio de uma pergunta dirigida à descrição imediatamente precedente, ou ainda próxima. A duração de cada entrevista seguiu a intuição do pesquisador sobre a disposição do depoente ou a exaustão (provisória) do assunto. Os depoimentos foram integralmente transcritos.

A propósito dos depoimentos, cumpre dizer que não satisfazem o critério de descrever experiências específicas e localizadas, que o Professor Giorgi considera apropriadas ao rigor do seu método. Entretanto, o pesquisador e o seu Orientador assumem que as descrições, objeto desta tese, são também passíveis de análise rigorosa e consideram que aplicar-lhe aquele método é uma possibilidade aberta à tentativa cujo resultado se expõe à avaliação.

A "redução fenomenológica", por meio da qual o pesquisador tenta suspender o conhecimento anterior do fenômeno e examinar as descrições obtidas, sem parti pris, é a atitude que acompanha a aplicação do método.

Uma vez transcritos os depoimentos, os discursos passam por um processo que configura momentos diferenciados, mas entre si solidários e cumulativos. Cada um desses momentos prepara e, por seus resultados, participa do momento seguinte, de modo que negligenciar um que seja perturbaria a qualidade do conjunto. Unifica-os também a relação com o discurso em exame. Aquele processo observa:

a leitura do discurso todo, a fim de formar uma visão do seu conjunto: intenções principais e sua articulação. Várias leituras fizeram-se necessárias, dada a extensão da descrição;

a leitura analítica do discurso, em busca de discernir unidades de significado diferenciadas;

a descrição dessas unidades mantendo, enquanto possível, a linguagem do sujeito, no sentido de evitar enviesamentos;

a expressão das unidades de significado na linguagem mais precisa do campo de conhecimento a que corresponde a interrogação - a perspectiva (Didática) do pesquisador; o esforço de modificar o significante, preservando o significado, auxilia a descoberta do sentido essencial da descrição enfocada e constitui, desde já, uma das formas específicas da "variação imaginativa", exercida ao longo do processo, e sem a qual a análise não ultrapassa os conteúdos, para chegar aos significados;

a descrição específica das estruturas de significado, subjacentes à descrição original, agora expressas no seu sentido mais geral, isto é, escoimadas de suas circunstâncias;

a descrição da estrutura do fenômeno, ainda situa-do na experiência de um sujeito único, mas já uma síntese das estruturas de significado previamente discriminadas. (1)

(1) Cf. Amedeo Giorgi. Sketch of a Psychological Phenomenologi-cal Method. In: Phenomenology and Psychological Research. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1985. p. 8 - 22.

À análise ideográfica do fenômeno situado segue-se o processo nomotético de verificar, pelo contraste comparativo das estruturas (específicas e gerais) dos dois discursos, convergências e idiosincrasias nas descrições pelas quais se pesquisa o fenômeno.

O pesquisador referiu cada uma das estruturas específicas de um depoimento, às do outro e vice-versa, assim construindo a Matriz de Convergência. Essa Matriz é apenas um marco da trajetória nomotética que só se conclui pela Interpretação do Resultado, sem a pretensão de esgotar o fenômeno, mas admitindo-se suficiente para oferecer-se como uma perspectiva à apreciação social.

DEPOIMENTO I

Pesquisador 1. [- Professora, podemos começar o nosso papo. Eu queria começar perguntando o que é, pra você, o que é a experiência trabalhar com estudante. O que é essa experiência de relacionar-se com o estudante, nos seus cursos.

Sujeito - Mas, o que que você pergunta: a experiência, do ponto de vista pedagógico, no ponto de relacionamento humano, do ponto de vista do crescimento pessoal, como é que é ... profissional?

Pesquisador - É, não, é ... do ponto de vista que lhe parecer adequado, em torno desta indagação: o que é pra você esse convívio com os estudantes?

Sujeito - Deixa eu ver ... bom, primeiro de tudo eu acho que há um convívio, uma experiência artificial; é artificial porque, na medida que a gente vai gostando e vai entrosando, que vai ... é, ganhando em aprendizado, tanto o aluno como o professor, a experiência termina.

Pesquisador - Hum ...

Sujeito - Né? Então, ela é frustrante nesse sentido,] 2. [porque, quer dizer, na minha vida profissional toda, eu senti o seguinte: as turmas entende, que eu acho que a experiência com cada disciplina, com cada turma, em cada semestre é uma experiência diferente, entende? Então, cada um vem com todas as suas idiossincrasias, trazendo toda uma experiência indivi-

dual, toda sua história passada, toda sua vida pra sala de aula, né?] 3. [Então, tem turmas que a gente sente que a experiência é muito mais rica, é uma experiência que tanto cresce o professor, quanto cresce o aluno, entende?] 4. [Aí ela se torna extremamente artificial no momento em que ela tá assim, no, vamos dizer, no ápice da coisa, no pico do desenvolvimento, o semestre termina, entende? Aí aquela experiência fica muito rica para o professor.] 5. [Eu gostaria muito de saber como é que ela fica pro aluno, porque no semestre seguinte eu vou entrar com uma nova turma, trazendo toda aquela experiência daqueles alunos, que aqueles alunos que estão na sala de aula não têm; então, eu vou a cada semestre enriquecendo-me, e enriquecendo a experiência do ensino, ao passo que os alunos passam uma única vez e eles vão embora; então, o aluno sai perdendo disso ... Eu acho que o aluno, no final das contas, ele perde com isso, quem ganha mais é o professor. E porque ao aluno é dada só essa experiência única, né? Só aquele momento, só ... Eu não sei o quê que resulta daquela experiência pro resto da vida ele, entende? Daquele momento, daquele semestre ... Bom, se você quiser ir perguntando aí, é uma experiência pra mim que se torna artificial nesse sentido, e ela é muito mais enriquecedora pra mim, como professor, do que acho que para o aluno, porque eu continuo aquela experiência, no semestre, com outros alunos, trazendo toda essa história, inclusive muitas vezes refazendo a experiência, reconstruindo aquela experiência, reconstruindo aquela experiência do ensino, ao passo que os alunos, passaram uma vez por ali e foram embora, entende?]

Pesquisador 6. [- Mas os alunos não estarão com outras pessoas, dando continuidade à sua experiência, porém com outros personagens?

Sujeito - Claro que eles, que eles vão estar nessa situação, só que não é uma situação de continuidade de uma mesma experiência, né? Eles vão estar na experiência da própria ... vida que é, quer dizer, você tá com pessoas diferentes com ...] 7. [Eu gostaria de acompanhar, por exemplo, um curso que não fosse ...; vamos falar assim, numa experiência de projeto como esta que a fulana está desenvolvendo: esses alunos, eles têm uma, um projeto em que estão planejando, executando, avaliando e que não tem prazo, não tem semestre para concluir, entende? Quer dizer, eles vão passar a conclusão ... a experiência que eles tão vivendo, a experiência é muito mais rica, uma vez que a conclusão dessa atividade para os alunos vai terminar no dia que: ou eles saírem da Universidade entende, ou então eles decidirem, por eles, quando ... é a vontade que vão, vão sair da experiência, mas é uma experiência que não tem prazo para entrega de trabalhos, prazo para entrega de menções, não tem prazo pra concluir, é um projeto em que os alunos tão envolvidos e que trabalham pelo prazer de executar o projeto] 8. [Então, no final das contas, o que eu tô colocando é que todas essas limitações num currículo: de semestre, de provas, de menções, de carga horária, elas limitam terrivelmente a experiência humana de aprender dentro do ... é isso aí, eu acho que limita bastante.

Pesquisador — Limita, artificializa?

Sujeito - É... limita, artificializa e escraviza de certa forma, né?] 9. [O aluno sai sempre perdendo; acho que ele é um perdedor nessa história, no sentido de que não há uma continuidade, não há uma seqüência da continuidade, como você disse, com outras experiências com ... mas aí a coisa fica muito atomizada, a experiência fica muito assim, quer dizer, vai ser necessário que o aluno tenha uma capacidade muito grande de pegar toda essa experiência vivida dentro da escola, dentro da Universidade, ser capaz de sintetizá-la, de organizá-la, entende? Se ele não for capaz ele vai ficar perdido, tá entendendo?] 10. [Deixa eu ver ... agora eu vejo assim que a experiência de ensinar, de convívio em sala de aula, do processo de ensino/aprendizagem, bom ... ela passa por uma experiência não só intelectual, né? Ela, acho que tem todo seu aspecto também afetivo, tem todo um aspecto de valores, de convivência entende, de convivência com as pessoas, de aprendizado de valores, de aprendizado humanístico. Eu vejo muito nessa linha também, tá?] 11. [É muito interessante, por exemplo, a gente sentir que, às vezes, o aluno forma, sai da Universidade, volta anos depois e ele relembra experiências em sala de aula e relembra coisas que foram feitas e que de certa forma lhe deram assim... a dica, vamos dizer o toque do que deveria ser feito, foram experiências que marcaram, que, de certa forma, conduziram sua vida pra determinada linha de trabalho, pra determinada atuação profissional.] 12. [Então, é interessante você observar que, às vezes,

além, acima do, vamos dizer, daquele conteúdo formal que você está desenvolvendo em sala de aula, dos conhecimentos formais que você está trabalhando, você tá também... tem aquele aspecto todinho da formação, a questão toda dos valores enfim, você pode tá transmitindo até no seu comportamento como ser humano, como pessoa, em termos, vamos dizer assim, de valores humanos, né?] 13. [Eu acho que tem isso também, não só o aluno passando para o professor, mas o professor passando também pra... essa troca toda de experiência, na experiência, vamos dizer assim mais global de vida.] 14. [Se bem que isso fica muito restrito àqueles alunos que ficam mais ligados à Universidade, mais ligados ao professor, que procuram o professor fora de sala de aula, que procuram a Universidade, que eu também não tô colocando o professor aí como supra-sumo não, que procuram, que convivem mais com a Universidade, que se deixam conviver mais com os livros, com os eventos que acontecem dentro da Universidade, com o ambiente acadêmico.] 15. [Eu acho que esse pessoal realmente sabe, a experiência deles é muito mais rica do que aqueles que simplesmente passaram por uma sala e assistem aula, vão pra casa e se fecham nessa experiência da vida acadêmica.] 16. [Sabe, é porque eu sempre acreditei, eu sempre pensei em universidade da seguinte forma: na minha definição de currículo, de vida acadêmica, currículo acadêmico seria, qualquer currículo escolar, seria constituído por tudo aquilo que acontece com o aluno, com o educando, e mesmo com o professor, porque ele frequenta aquela determinada instituição chamada escola, certo? Então por exemplo é... o filme que ele assiste no cine clube da escola, é o livro que ele, é o labora

tório que ele faz, é o esporte que ele faz independente de disciplina, é a sessão de música, é o conjunto de música que formou dentro da Universidade, dentro da escola, enfim são essas atividades, é a discussão do corredor, e a briga política, a militância política que tem dentro da Universidade; então, eu acho que o currículo acadêmico se forma por aí. Aí sim, você começa a perceber que reduzir a experiência de ensino e de aprendizagem à sala de aula é muito pouco.] 17. [Você teria que quebrar esses muros realmente, essas paredes de sala de aula, e expandir a experiência de, a postura de ser sempre alguém, tanto o professor como o aluno, que aprende ou que ensina, seja em sala de aula, seja nos corredores, seja no restaurante da Universidade, seja na biblioteca, seja em qualquer lugar. Eu acho, sempre vejo assim, a escola como um ambiente que deveria ser, em que se tecem todos os estímulos possíveis para que o processo de aprender, de crescer, sabe, de ensinar, fosse fervilhante, borbulhante entende? Para que, para todo lado que você virasse, você tivesse a chance de aprender e de ensinar alguma coisa. Então, realmente extrapola os muros de uma sala; e deixar esse processo apenas entre quatro paredes é... reduzir muito esse processo.]

Pesquisador 18. [- Você disse que alguns alunos tiveram experiências mais ricas e outros experiências inferiores. Não seria possível fazê-la rica pra todos?

Sujeito - É... não sei nem se a gente pode dizer que uns têm experiências mais ricas e outros inferiores, porque vai depen-

der muito do que é prá cada um o que é rico e o que é inferior pra cada um; eu acho que vai depender disso, porque você pode ter alunos que vêm pra Universidade com determinado nível de experiência, que qualquer experiência a mais prá ele é extremamente rica;] 19. [talvez aqui a gente é que não saiba avaliar o que seja rica pra ele, talvez pra gente seja muito aquém do que ele poderia mas, pra outros, entende?] 20. [Quer dizer, é muito relativo você dizer o que que é rico, talvez o meu conceito de ter falado isso é muito relativo. Deixa eu fazer a distinção, deixa eu ver se eu consigo sistematizar o que eu tô querendo dizer... é que alguns alunos têm mais chance de ficar dentro da escola, de permanecer mais tempo na escola, entende? E por isso eles têm mais estimulação, não sei se a palavra seria estímulo não, eles teriam mais chance de aprender mais, se desenvolver mais, de crescer mais. Outros, por uma série de injunções, não têm tanto tempo de dedicar à escola, de dedicar, por exemplo, à vida acadêmica, entende? Então ele chega aqui, assiste aula, ele vai pro seu trabalho, vai pra outras obrigações que ele tem, né? Enquanto isso, ele perde uma série de vivências dentro da Universidade, vivências de atividades de extensão, vivência de outras atividades além das disciplinas que eles cursam, né? Então, a limitação é muito mais em termos de possibilidades, de chances que ele tem;] 21. [eu não sei se seria uma limitação do aprendizado dele, porque ele pode simplesmente, frequentando só as suas aulas, ser capaz de um aprendizado ou de uma organização de experiência bem superior a alguém que passa o dia dentro de uma universidade e tenha muito mais possibilidade do que ele, entende? Eu acho que aí tem muito, depende muito da história individual de cada

um, da experiência individual;] 22. [eu nunca esqueço de uma situação que eu vivi, por exemplo, de uma criança que chegou na minha casa, de uma criança de uns cinco pra seis anos de idade, na minha casa tem uma cadeira de balanço que toda criança adora, e a criança chegou, olhou, viu tudo que tinha na casa e eu perguntei assim: o quê que você tá gostando mais nessa casa? E ela me respondeu assim: das pinturas, dos quadros; aí eu fiquei boquiaberta porque ela não tava gostando das cadeiras de balanço, que toda criança corre; depois eu fiquei sabendo que o pai é pintor, a avó é pintora, a mãe é arquiteta, enfim é uma criança que vive no meio de um atelier de arte, então a criança de 5 pra 6 anos chega numa sala e a primeira coisa que ela descobre são os quadros, diz que gostou dos quadros e não das cadeiras e dos brinquedos que tinham lá, então, você vê, por aí você chega à conclusão que, às vezes, a experiência que o aluno vem pra escola, ela se... canaliza, pela sua própria história, pra determinada área, entende?] 23. [E então, fica difícil a gente dizer, o professor avaliar, se ele tem mais ou menos experiências do que outras. Talvez a gente possa até tentar fazer esta avaliação e dizer que alguém aprendeu mais que outros, mas fica muito difícil, porque eu acho que depende muito da história passada, do que a pessoa traz das suas motivações, dos seus interesses e assim o aluno pode perfeitamente bem não estar interessado em uma determinada coisa e passar sem ter interesse noutras dentro da Universidade, ser ruim numa área e não ser em outra, entende? Dentro da própria disciplina, ele pode não gostar de uma determinada unidade, de um determinado assunto e gostar de outro, entende? Então a coisa fica muito difícil realmente

de levar.]

Pesquisador 24. [- Mas há lugar no trabalho que se oferta, aliás há lugar no trabalho que você oferta aos estudantes, para esta diversificação?

Sujeito - Aí é que eu falo do artificialismo das cargas horárias, por exemplo, porque aí fica difícil, entende? Você dentro de uma disciplina de 90 horas, você dá em 4 meses, ou em 3 meses e meio, fica difícil você fazer assim essa diversificação, entende? Agora eu vejo que isso é muito mais uma questão a ser pensada em termos de currículo como um todo, nessa concepção de currículo acadêmico aí, de currículo escolar, não como disciplina mas toda e qualquer experiência que a escola possa oferecer ao aluno, possa oferecer ao educando;] 25. [agora, mesmo assim, por exemplo, trabalhando na área de currículos, eu tentava fazer esse tipo de coisa em sala de aula, eu tinha uma unidade em que o aluno tinha liberdade de escolher um tema que ele trabalhasse.

Pesquisador - Numa unidade, apenas?

Sujeito - É, quer dizer, a gente estava discutindo sobre o currículo, então ele teria, era um trabalho que ele apresentava em sala, em que ele tinha a chance de selecionar um tema para trabalhar, vamos dizer, e apresentar em sala, seria um trabalho individual; então, por exemplo, se ele se interessasse em trabalhar com um currículo de pré-escola, ele faria um trabalho so-

bre isso; se ele quisesse dissertar só sobre esporte dentro do currículo, só sobre artes, como é que a gente poderia trabalhar artes dentro do currículo de 1º e 2º graus; se ele se interessasse em como é que a gente trabalha, vamos dizer, recreação, jogos ou matemática, ou física, ou química, sei lá, ele selecionava o tema e ele começava a desenvolver.]

26. [Eu tenho um aluno, que você deve ter se lembrado, o fulano, que hoje tá no Japão, fazendo mestrado em Educação Física, mas voltado bem para aquelas filosofias orientais; e o trabalho dele foi sobre como incluir Ioga, filosofia oriental, no currículo de 1º e 2º graus; e hoje ele faz um mestrado no Japão, nessa área; ele é formado em Educação Física, é formado em Pedagogia, e foi pro Japão e a abordagem dele é uma abordagem de Educação Física numa linha oriental e o trabalho de currículo, dele, como ele era um menino muito envolvido com essas questões de filosofia oriental, Ioga e de mais não sei mais o que, foi como ele trabalharia isso com crianças e adolescentes, num currículo de 1º grau; então eles tinham lá essa chance, agora você veja que esse menino, ele foi um cara que trabalhou, lutou e conseguiu uma bolsa pra ir pro Japão, pra desenvolver um curso de Mestrado e uma tese nessa área, entende? E dentro do seu currículo acadêmico, dentro da graduação, talvez tinha sido a única chance que ele tinha de falar sobre isso; um pequeno trabalho, de uma unidade, que ele apresentou em sala de aula: como ele trabalharia e a importância dele desenvolver uma educação física baseada numa linha muito mais oriental, da Ioga e essas coisas aí.]

Pesquisador 27. [- Agora eu notei uma coisa, eu, eu lhe perguntei sobre o que era pra você o trabalho com os estudantes, nos seus cursos, e você rapidamente passou a indicar como deveria ser...

Sujeito - Ahá...

Pesquisador - E não a descrever o que é.

Sujeito - Há! Mas eu já descrevi. Quando eu falei que é uma experiência rica mas que é limitada, e limitante, eu já disse isso, né? Porque falei no começo, justamente dizendo: quando você está se empolgando, quando você está gostando e os alunos chegam inclusive a dizer isto: poxa, mas agora que tava bom vai terminar? E termina mesmo. Fica por aí.]

Pesquisador 28. [- Por exemplo, você indicou que numa unidade do curso, né, que você trabalhava com os alunos, os alunos podiam determinar aquela unidade de acordo com suas...

Sujeito - Seus interesses.

Pesquisador - Seus interesses. Porque só numa unidade?

Sujeito - Ah! porque, bom, vamos lá na minha teoria. Eu acho o seguinte sabe, que pra gente fazer um aprendizado desordenado, sem nenhum raciocínio cartesiano, precisa muito tempo, porque o nosso tempo de aula é muito pouco, noventa horas aula por três meses e meio, então você tem que dar uma certa ordem. Se

não a coisa fica muito caótica, entende? Se a gente tivesse tempo, não, aí é aquela história, da vida mesmo, a gente vai aprendendo e vai sistematizando, mas isso demanda tempo. Como a gente precisa, tem tempo definido, a gente tem de dar uma certa ordem ao que vai ser desenvolvido naquele curso, caso contrário a experiência pode resultar em caótica, em nada, entende?] 29. [Então é isso que eu tento fazer, dar uma certa ordem, de forma que eles possam ter uma visão do que é elaborar um currículo, por exemplo, o que é elaborar um plano de currículo, o que é elaborar um plano de ensino também e, dentro disso, por exemplo, depois dessa visão que eles têm, aí eles podem quebrá-la como eles quiserem. Eu sempre parto daquele princípio, para você, pro Picasso ser Picasso, primeiro ele chegou a, ele entendeu muito bem de arte, ele teve todo o seu conhecimento, deve ter tido, todo seu conhecimento sobre a sua área de atuação, pra poder quebrar os modelos; eu acho que a gente não quebra os modelos sem um conhecimento anterior do que seria esse modelo, eu acho que demanda muito tempo. Demanda muito tempo. E, por outro lado, eu não vejo que a gente possa quebrar, extrapolar os modelos, o que eu tô chamando de quebrar é, bom: isso não presta, rasga, extrapola, sem conhecê-los bem, pra poder justamente destruí-los; então o nosso, se dissesse assim: eu passo aí quatro anos, cinco anos, seis anos dentro de uma universidade ou dentro da vida profissional, aprendendo no fazer, eu acho que é uma coisa; mas nós temos prazos definidos: então você tem que dar uma certa ordem senão a coisa vira caótica.] 30. [Agora, tem que chegar aquele momento em que você diz: bom, vocês têm uma visão geral da coisa, não sei nem se dá para aprender em noventa horas, não sei nem se

dá, mas pelo menos você fica com uma visão geral do que é aquela área; agora você tem chance de pensar como é que seria aplicar essa área dentro, solta sua cabeça dentro de, imagine aí como é que se poderia fazer, como é que você poderia fazer dentro dessa área, se você fosse liberar toda sua, seu interesse, a sua criatividade. Não sei se eu tô lhe respondendo?]

Pesquisador 31. [-Não, tá sim. É que eu tenho que não ceder à tentação de ficar polemizando.

Sujeito - Mas, por que não?

Pesquisador - Não sei se seria adequado. Por exemplo, você sugere que os alunos se beneficiam muito de uma unidade em que eles fazem o que é de seu interesse, mas se eles fizessem outras unidades da mesma maneira isso seria caótico: há alguma coisa esquisita aí.

Sujeito - Se eles tivessem, se eles soltassem o programa de tal forma que o aluno decidisse o que quer fazer, você poderia chegar a situações em que tem aluno que não consegue sair do lugar. A gente não pode esquecer, praticamente, para mim tem dois tipos básicos de aluno: é aquele aluno que, se você, por conta de toda uma história individual, se você não dá um roteiriro, se você não orienta, ele não sai do lugar, ele se perde. Eu já tive aluno dizendo isso, entende? Em situações em que eu soltei totalmente, entende? E há também o aluno que se você prender muito e você orientar muito, ele é tão acostumado a

ser solto e a criar que ele também se perde; então você tem que conhecer tão bem os alunos em sala de aula, que você teria que perceber as características, esse tipo de característica de cada aluno, qual é aquele que precisa mais de apoio, de orientação, de um empurrão, do roteiro; e há aquele que não precisa disso por que ele é capaz de se soltar, se você amarrar ele se perde e você pode até destruir toda a criatividade dele, entende?]

Pesquisador 32. [- E você consegue conhecer os alunos assim, tão bem ao ponto de conseguir distinguir isso?

Sujeito - Olha eu acho que, com algum tempo, se a turma não é grande, dá sabe, dá pra conhecer. Eu tenho tido sorte, bom, nossas turmas aqui não são numerosas, vinte alunos, vinte e cinco no máximo, numa sala de aula, dá perfeitamente pra você saber, você vai começando a... com algum tempo você começa a perceber esse tipo de comportamento, os tipos de comportamento dos alunos, aqueles que são mais amarrados, que ficam perguntando o que tem que fazer, me oriente; e aqueles que se soltam e já vem com as propostas prontas e os planos prontos e tudo mais.] 33. [Aí é que eu acho que você, nada impede que eu tenha um plano, entende? Como professor, que eu leve um plano pra sala de aula, que eu discuta o plano com os alunos que eu modifique o plano, que eu gosto de fazer isso no início de aula.] 34. [Eu já tive uma experiência de não levar plano, e passar quase dois meses elaborando um plano, então em, três meses e meio, que é praticamente isso o nosso período letivo, a

única coisa que a gente fez, praticamente, foi elaborar o plano; outra vez eu tive a experiência de montar com os alunos um instrumento de avaliação, foi quase dois meses montando um instrumento de avaliação; deve ter sido, eu acho que foi uma experiência muito rica, eles aprenderam muita coisa sobre avaliação mas a experiência ficou, praticamente, num aspecto do problema, entende?] 35. [Então eu vejo que a gente pode ter um plano, levar um plano, discutir com eles, mas esse plano tem que ser flexível, entende? Eu acho que ele tem que ser flexível.] 36. [No momento em que você encontra aquele aluno que realmente solta as rédeas, você tem mais é que soltá-lo. E acho que ele pode ser uma grande contribuição para a sala de aula, entende? No momento em que ele é capaz de ir sozinho, de fazer o trabalho sozinho, de trazer debates, discussões pra sala, no momento em que ele contribui muito para o enriquecimento da sala, eu acho que você tem mais é que soltar esse cara, ele passaria a ser quase um pivô dentro da sala de aula, estimulando; eu acho que tem muito isso, eu acredito é no seguinte: quando você sabe muito bem o que você quer, em sala de aula, por mais que a gente elabore um plano, você se larga do plano, tem jeito não, entende?]

Pesquisador 37. [- Mas você está falando do aluno, ou do professor?

Sujeito - Do professor. Quer dizer, eu acho que, quando você conhece muito a área, você tem muita informação, você tem muita leitura, você tem muito estudo, você é capaz de relacionar

aquela área que você está trabalhando com outras áreas de conhecimentos, pode ser até com as artes, sabe, com os filmes que você vê, com o jornal que você leu, enfim, com a vida né? Eu acho que por mais..., o plano serve simplesmente para você saber, pra você saber se..., para você se controlar dentro do tempo.]

Pesquisador 38. [- É, parece que o tempo é, pra você, uma ansiedade permanente.

Sujeito - É.

Pesquisador - Você tem sempre referido ao tempo...

Sujeito - Ahá!

Pesquisador ... os constrangimentos de sala de aula, mas é realmente o tempo, o grande constrangimento?

Sujeito - Eu não seise é o grande, mas que é um grande é... há! há!há! Porque na vida você não está assim definido. Por exemplo, um cara compra um computador, põe dentro de uma casa e fica aprendendo, devagar, sem se preocupar; fica aprendendo na máquina de datilografia, quando der; fotografia, quando der eu aprendo; no entanto, na escola não...!] 39. [Outro dia eu vi um colega aqui dizendo que tem um grupo querendo fazer proposta pra esta Universidade voltar para o currículo anual, entende? Porque realmente os nossos semestres letivos não estão dando; quatro meses, não chegam a quatro meses; então outro dia tinha um colega falando que, pra aprofundar a área dele, ele é da área de Biologia, com

todo o avanço do conhecimento que existe dentro da área de Biologia, na área de Biologia do colega, uma área dentro da Biologia, que um curso de noventa horas, em três meses e meio, não dá; então você vê que aqui na Universidade já está se pensando em regime anual, tem gente querendo propor isso, entende? Quer dizer que é uma coisa que o aluno reclama, reclama muito desse semestre, praticamente um semestre compacto. Eu acho que é um problema sério.]

Pesquisador 40. [- Agora, outra coisa que eu notei neste último momento, é que você falou em fotografia, em datilografia, eu reparei que você está se referindo ao desejo, à vontade do aluno de aprender?

Sujeito - Não, eu tô me referindo, fazendo comparação de duas situações de aprendizagem, uma situação que é, por exemplo: eu vou aprender a fotografar, porque eu gosto de fotografar posso me tornar até um grande fotógrafo, posso ser até um profissional, entende?; e outra coisa é você aprender, é você tá dentro de uma disciplina, por exemplo, de fotografia, dentro da Universidade. São duas coisas bem distintas; agora eu me lembrei de um exemplo: um primo meu, o maior sonho dele era fazer Comunicação, fez vestibular pra USP, passou, tá no curso de comunicação e largou agora o curso, pra simplesmente ser fotógrafo; então o pai dele virava pra mim e dizia: tantos anos de estudo pra ser um fotógrafo! E tudo que ele quer na vida é ser um grande fotógrafo! Agora ele viu que dentro do curso de comunicação ele nunca ia ser um grande fotógrafo; aí largou, resul

tado: tá trabalhando como free lancer, tá fazendo as fotografias dele sem tempo, sem hora, sem preocupar com, sabe, e é isso que o menino tá querendo. Talvez ele chegue a ser um grande fotógrafo, porque ele está dedicando as 24 horas do dia dele pra fazer fotografia, pra estudar fotografia.]

Pesquisador 41. [- Mas o que é que você quer destacar com isso?

Sujeito - Mais uma vez a questão das limitações, que não é o tempo. Talvez o tempo seja um fator importante. As limitações do currículo acadêmico, as limitações que são impostas ao processo ensino aprendizagem, que é colocado dentro de caixas, de disciplinas com horas, com períodos, com um professor, com um ambiente específico.]

Pesquisador 42. [- Sei, entendo.

Sujeito - Tá entendendo? Enquanto, por exemplo, lá fora, a vida não é assim, enquanto aqui você tem um professor para uma determinada matéria, na vida você tem contato com a multidão, entende? Enquanto aqui você tem uma hora, duas horas pra estudar, lá você pode ter o dia inteiro. Enquanto aqui você tem um ambiente de sala de aula, um ambiente pra fazer, o campus acadêmico ou o campus universitário, lá fora você tem a vida.]

Pesquisador 43. [- Sei, sei, mas de que qualquer modo passou, pelo menos pra mim, a idéia de que... a vontade do aluno, o

gosto do aluno no, seu interesse, desejo de aprender estão imbricados aí na questão do tempo. Você veiculou, junto com a questão do tempo, a questão também do envolvimento da pessoa com o que é oferecido à aprendizagem.

Sujeito - É eu acho que não é só do aluno, acho que é um dilema também do próprio professor que realmente gosta de ensinar, porque quando não gosta eu acho que acha é bom quando vê que termina as noventa horas e acabou, dá a menção e acabou; mas aquele professor que realmente tem aquele prazer, aquela satisfação, aquela vontade realmente de formar todo um grupo de alunos, dentro daquela área, eu acho que ele fica também muito, ele fica frustrado; então eu acho que o problema não é só do aluno, é da vivência dos dois sujeitos do processo ensino-aprendizagem, ou seja, de quem ensina, de quem aprende... entendeu? É uma vivência limitada.]

Pesquisador 44. [- Pois bem, mas os seus alunos, por exemplo, você acha que eles gostam de estudar o que você estuda com eles, o seu curso, a disciplina ou disciplinas que você leciona?

Sujeito - Bom, não sei dizer se eles gostam, não saberia generalizar, mas eu diria que eu tive muita experiência gratificante, assim no sentido do aluno em sala de aula, por exemplo, colocar o que tava sentindo, vamos dizer assim, talvez pela 1ª vez dentro da Universidade, não sei, que ele estava se envolvendo com uma área de conhecimento mas que não se bitolava,

que era capaz de não se bitolar a seu campo específico, que era capaz de extrapolar, de se relacionar com a vida, como eu disse, com o jornal que lê, com o filme, com a cena que ele assiste lá no Ônibus, quando vem da escola; então quer dizer que extrapola, extrapolaria a simples experiência, de repente descobrir que o conhecimento, por mais chato que ele seja, porque realmente essa área de currículos é chatíssima, ela tem uma ligação toda com regras, com a vida, você extrapola, você relaciona, e o aluno, às vezes, várias vezes eu senti, eu tive uma experiência de ouvir de alunos que, pela primeira vez, eles estavam tendo assim, numa universidade, numa sala de aula, uma disciplina que não se restringia aos livros acadêmicos, não se fechava, que era capaz de extrapolar, de fazer ligações com as coisas, com os fatos, com tudo que estava acontecendo por aí, né?] 45. [Agora, também já tive situações interessantíssimas. Eu lembro da situação de uma aluna, que ela foi péssima aluna, ela não fez nada no curso, passou com menção mínima. Uns dois anos depois ela me aparece aqui aflita, porque tava trabalhando numa equipe de currículo, e ela precisava elaborar um currículo; quer dizer, a equipe precisava e ela estava na equipe e eles estavam perdidos, não sabiam como fazer, não sabiam como. E foi uma grande surpresa pra mim, porque eu pensei que ela não ia dar nada. E a gente começou, eles faziam, eles vinham aqui, discutiam, ela voltava e nesse vai e vem a menina, a equipe, fez um trabalho excelente, um trabalho de muito bom nível, entende? E ela teve uma excelente contribuição na equipe. E ela tinha sido péssima como aluna, na minha disciplina. Então, era aquela história de... bom... aquela motivação situacional. Naquela hora, naquele momento, ela não estava a fim; deveria ser

chatíssima a matéria; depois, profissionalmente, ela se viu numa situação de ter que elaborar um currículo, participar de uma equipe; e a experiência interessante é isso, quer dizer, ela volta à Universidade, me procura e pede ajuda, e ela vai e volta, vai e no fim fazem um trabalho; e saiu um trabalho de muito bom nível, uma aluna que tinha sido realmente... Isso foi uma experiência interessante na época, eu achei muito interessante essa experiência... Agora, o que que significa? Pra mim significa o seguinte: que realmente era uma menina inteligente mas que, naquele momento, naquela matéria, era uma chatura pra ela; agora no momento que ela se colocou numa situação que exigia um desempenho profissional dela, no trabalho profissional ela tinha que cumprir, ela tinha que demonstrar a competência dela, aí ela foi capaz de fazer. Acho que ela foi fazer o curso de currículo depois. Há!Há!Há! Ela foi fazer muitos anos depois. Então eu não posso dizer assim, há alunos que adoram, e eu acho que deve ter alunos que detestam... não sei, fica difícil generalizar...]

Pesquisador 46. [- Nos seus cursos, você vê uma diferença entre os seus objetivos, os objetivos da professora, e os objetivos dos estudantes?

Sujeito - Acho que sim...

Pesquisador - E você acha que é possível obter um identificação desses objetivos, tornando-os comuns?

Sujeito - Mas deixa eu terminar, as vezes eu sinto que os alu-

nos não têm nem objetivos, é aquele aluno que chega na sala, e ele quer o crédito, ele não sabe muito bem porque que ele está ali; então, às vezes, você chega em sala de aula e encontra o aluno que não tem nem objetivo, o único objetivo dele é conseguir alguns créditos a mais para o seu currículo.]

Pesquisador 47. [- E aí?

Sujeito - E o quê que a gente vai fazer? Obrigar a mudar?

Pesquisador - O que é que você faz?

Sujeito - Bom, acho que a gente... o quê que a gente faz... tenta, no desenrolar do curso, a gente tenta motivar, tenta estimular, tenta mostrar, e fazer ele se envolver com alguma coisa que seja do seu interesse, que goste; às vezes a gente consegue, às vezes não consegue!] 48. [Mas eu não sei se tem que ter os mesmos objetivos não. Eu até diria que... eu acho que cada experiência de vida, que cada aluno teria o que eu chamaria uma experiência única, um currículo, vamos dizer assim, individual, entende? Eu acho que isso faz parte, você não pode exigir, quer dizer, pode ter aquele currículo formal que é a matéria, tá lá, o programa, os objetivos e tem aquilo que realmente fica e que depende da história de cada um, depende dos interesses, entende? Então, por exemplo, alguém pode estar na sua sala de aula pelos seus belos cabelos brancos. O objetivo é esse, paquerar o professor, e outros podem estar lá na sala de aula porque realmente se interessam pela disciplina, querem

aplicar na sua área, trabalhando como professor, outros porque, simplesmente, ouviram dizer que o professor é bom, que é um filósofo, que é isso e aquilo outro, o outro porque... sei lá! N objetivos. Quer dizer, de cada sala de aula, no final das contas, você vai ter ali um programa comum pra todo mundo, mas no final das contas você tem um programa que foi desenvolvido com cada um, que foi a experiência que ficou, que passou pela cabeça de cada um, que significou como experiência pra cada um; então não sei se a gente é obrigada a exigir que todo mundo tenha os mesmos objetivos da gente, eu acho que não faria sentido.]

Pesquisador 49. [- Você acha que é possível estabelecer uma comunidade de interesses entre aquele grupo de alunos, que são na verdade indivíduos no momento inicial de um curso, e o professor, que é mais um indivíduo?

Sujeito - Eu acho que é possível. Acho que é possível, partindo do princípio de que o ser humano tem valores comuns, tem aspirações, tem sonhos, tem fantasias que são comuns... Eu nunca esqueço, por exemplo, no tempo que eu estava nos Estados Unidos, e tinha colega de apartamento, uma colega de quarto, era uma Iraniana, persa, foi antes ainda do Khomeini, mas enfim a gente conversava muito e eu chegava à conclusão e falava pra ela, por exemplo, você está num país do outro lado do globo terrestre, com outros valores, com outra religião, com outra bíblia, o Alcorão, e a gente sonha e deseja e fantasia praticamente as mesmas coisas. E era muito interessante que ela contava pra mim a vida da família dela e os problemas eram, mais ou menos, iguais, os

problemas de família, quer dizer, retirando aquelas questões mais nitidamente culturais, resultando de toda tradição cultural, religião de cada um, pois bem, mas, no fundo, o que a gente descobria é que o homem tem, a humanidade, querna América Latina, quer na Ásia, como ela, tem os mesmos sonhos, as mesmas fantasias, as mesmas ilusões, tem um substrato que é comum. Então, porque que isso não é possível na sala de aula?] 50. [Então, o que eu tô colocando é uma coisa que tá me surgindo agora, por causa da surpresa de sua pergunta e é também fruto da minha experiência da psicanálise, tá me surgindo esse negócio agora, eu vou dizer, pode ser uma coisa estapafúrdia: talvez a matéria pra dar essa unidade seja a afetividade, valores, talvez você não consiga obter objetivos comuns, vamos dizer assim, comunhão de pensamento na sala de aula; mas talvez você possa obter comunhão de sentimentos. Não é o que está por trás de toda e qualquer revolução, das ideológicas, não é o sentimento? Não é a vontade de, uma coisa comum que faz as pessoas, é aquele sentimento comum que faz as pessoas contarem, aqueles sentimentos de se comunicarem, de estarem juntos, de terem as mesmas expectativas? Eu não sei, eu acho que tem um substrato afetivo muito grande aí.] 51. [Você quer ver? Em experiência de psicanálise eu posso, na psicanálise de grupo, chegar em grupo e ter as experiências mais, porque os relatos, numa seção tem relatos os mais divergentes possíveis, da experiência de cada um naquela semana, de cada um dos componentes do grupo, então um conta um caso que aconteceu com ele, eu conto outro que não tem nada a ver, porque enquanto eu sou professora a outra, lá, é uma dona de casa, o outro, lá, é um bancário, outro, lá, é militar, en-

tende? E o que que acontece? Muitas vezes, uma experiência que não tem nada a ver com a gente, toca emocionalmente, em algum aspecto da vida da gente, que você não viveu, que não é semelhante àquela situação concreta que você viveu, mas é semelhante a uma situação emocional.]

Pesquisador 52. [- Você acha que os seus alunos, se envolvem no curso?

Sujeito - Olha, depende da turma, e também tem graduações de envolvimento, né? Eu já tive, eu tive uma turma, que eu fiz tudo pra ver se envolvia esses alunos, entende? E, eu nunca vi, ainda hoje eu não consigo entender direito o que que era, que fazia... eu levei do início ao fim, a minha conta era de logo terminar o curso porque eu não conseguia envolver os alunos, não conseguia mesmo; e tem outras turmas que os alunos se envolvem, que eles me procuram, ficam procurando fora de sala de aula, vêm conversar e... escreve até poemas pra você, oferece livros, muitos anos depois voltam com um trabalho dizendo que fez, é... outro dia eu recebi um trabalho de uma aluna que é professora e ela veio me dar o trabalho e dedicou o trabalho a mim, então você tem esse tipo de experiência, que é... não poderia generalizar, não sei, depende muito da turma e acho que, até, da disposição da gente, naquele período letivo, ter condições de ler mais, estudar mais, de preparar mais...]

Pesquisador 53. [- Você altera o curso de um período pra outro?

Sujeito - Quase sempre, quase sempre, se não altera todo, pelo menos assim, tenta manter aquelas coisas novas e trazer aquelas coisas que deram certo, trazer coisas novas; e principalmente na Bibliografia, trazer coisas novas e propor tarefas novas, tipos de atividade novas, mas aquelas que dão certo, que funcionam, que o pessoal gosta, geralmente a gente, eu tento conservar.]

Pesquisador 54. [- E essas modificações, também elas só decorrem da sua iniciativa ou decorrem, tem alguma relação com a configuração da turma daquele semestre?

Sujeito - Não, é, acho que é praticamente da minha iniciativa, de modo geral o aluno não propõe alguma modificação. Um negócio incrível! Todo semestre, quando eu entro em sala de aula, eu discuto o plano com eles; olha, eu trouxe esse plano, é um roteiro, a gente pode modificar totalmente, se não for isso, aquilo, a gente modifica, entende? E, às vezes, o aluno fica pasmo na frente da gente e não tem nada a dizer, ele fica achando que não tem nada a informar, que nunca estudou aquilo, que não sei o quê; a não ser aquele que já vem com experiência de ensinar, pegou a experiência de ensino ou que vem realmente com muita leitura, com muito estudo.] 55. [Eu já tive situações, em sala de aula, em que eu fiquei numa dificuldade, porque tinha uns dois alunos, mais ou menos, que, se eu não me engano era dois, eram alunos que já tinham lido tudo que você pedia pra eles, que haviam praticamente, lido tudo que era bibliografia, e era muito... O grupo, muito distante do restante da turma, em termos de nível, eles estavam muito acima em ter-

mos de leitura, em termos de conhecimento da área, do que o resto da turma, que não sabia praticamente nada.] 56. [Então, eu ficava numa situação muito difícil, porque tentava usá-los pra colaborar também com a turma, mas lá pro final das contas eu soltei os caras mesmo, vocês se mandem, querem ler mais, vão procurar mais bibliografia, botei pra eles irem pra biblioteca e procurar coisas novas pra eles lerem; porque ficava difícil, você não poderia levar o nível do curso até onde eles estavam ou desenvolver um outro tipo de atividade pra turma toda, porque o resto da turma não acompanhava; a questão da heterogenidade da turma; aí, um belo momento eu disse: sabem de uma coisa vocês... bom, eu não dispensei de aula, mas eu comecei assim... a dar tarefas individuais pra eles, irem na biblioteca, procurar periódicos, mais não sei o quê, mais não sei o quê, e fazer outras coisas, porque estavam num nível que não dava pra combinar e a situação difícil, entende? E, de repente, acontecia também, por exemplo, do aluno que estava na sala de aula fazer pergunta e eles rirem. A disparidade era tamanha que ocasionava um choque. Então, um dia uma aluna me procurou e falou assim: eu não vou mais falar em sala de aula, todas as vezes que eu falo, fulano ri, ele está me criticando, ele se acha ótimo. Aí eu tive que chamar os meninos e falar: olha, você está causando constrangimento na turma, analise o seu comportamento, o quê que você está fazendo em sala, entende?]

Pesquisador 57. [- Agora, independente desse caso especial, a questão da heterogenidade não está no próprio fato de que cada

um de nós está, é indivíduo?

Sujeito - Claro, é isso que eu estava lhe dizendo; mas eu não estava dizendo que você pode ter um programa, e que cada um vai sair com uma experiência diferente dali?]

Pesquisador 58. [- É verdade, você aceita a individualização de um resultado, mas não aceita a individualização do curso, ou aceita?

Sujeito - Eu não diria a do curso, como um todo, né? Eu já lhe falei isso, mas é, quer dizer, eu acho que eu tenho que ter o roteiro, vamos dizer assim, a constituinte da sala de aula, eu tenho que ter um roteiro, tem que ter alguma norma, não pode ser simplesmente caótico, entende?] 59. [Agora eu acho que se o aluno é capaz de desenvolver uma tarefa, sozinho, e se ele é capaz de ir em frente, é capaz de diversificar, eu dou todo apoio pra ele, eu não tô negando a possibilidade de um trabalho diferente, de um trabalho diversificado.] 60. [Eu estou partindo de um, vamos dizer assim, existe um teto comum, que pode ser diversificado. É isso que eu tô colocando, um teto comum seria aquele programa comum pra todo mundo, que ele pode ser diversificado, dependendo das condições que cada um apresenta. A grande maioria segue pelo teto comum, pela pista comum. São muito poucos os que realmente ganham sua própria pista ou que solicitam isso, essa é que é a verdade.]

Pesquisador 61. [- Eles não poderiam começar cada um na sua

pista?

Sujeito - Já tentei fazer isso, entende? Cada um na sua pista.

Pesquisador - E aí?

Sujeito - E aí, foi aquela história, que devido à artificialidade da disciplina, em termos da turma, a artificialidade dessas contingências todas, de tempo, de carga horária, disso e daquilo outro, a coisa se torna caótica, ou então eu teria que dar uma assistência individual, a cada um, teria de ser um ensino individualizado praticamente, entende?]

Pesquisador 62. [- E isso não daria certo?

Sujeito - Eu acho que pode dar, sabe, pode dar certo...

Pesquisador - Mas você já tentou?

Sujeito - Não, nesse sentido não. Eu acho que daria certo assim: você aceitaria, você teria que partir da premissa de que qualquer resultado é um resultado. Se você tem trinta alunos, você tem, vamos dizer assim, trinta programas diferentes, trinta pistas diferentes, e ao que o aluno A, B, C, chegar, foi onde ele pôde chegar, e acabou por aí.]

Pesquisador 63. [- Mas você já acabou de me dizer que, com um programa padrão, o resultado é necessariamente esse!

Sujeito - Mas é diferente, tá? É como você dizer assim: tem essa escada, a escada tem dez degraus... agora, você pode chegar ao topo da escada, ou ao meio da escada; agora, qual a sua forma de subir a escada? Uns sobem de dois em dois degraus, de três em três, outros pulando numa perna só, outro pode subir de cabeça pra baixo, com as mãos, as pernas pra cima.]

Pesquisador 64. [- O que é que você acha...

Sujeito - Há, Há, Há.

Pesquisador - que seus alunos estão aprendendo?

Sujeito - Praticamente eu tô dizendo assim: olha, o barro tá aqui, a massa tá aqui, agora, faz a escultura que você quer, então para você fazer essa escultura, a massa tá aqui. Eu não estou deixando... Há uma diferença, a diferença é que eu não tô dizendo assim: cada um se vire e arranje o material que quiser pra fazer a escultura.]

Pesquisador 65. [- Tirando a metáfora de lado...

Sujeito - Há, Há, você disse que era fenomenológico...

Pesquisador - O que é que seus alunos estão aprendendo?

Sujeito - Eu estou usando as metáforas, Há, Há, Há.

Sujeito - O que é que meus alunos estão aprendendo? Eu acho

que, por exemplo, na área de minha disciplina, como Currículo, É... o que eu tô esperando que eles aprendam, vamos dizer assim, na área de Metodologia do Ensino, que eu trabalhei muito, também, com essa área, para ensino de 1º Grau, eu tô esperando que eles, vamos dizer assim, ensinar ciências para as crianças: tem essas e essas e essas e essas e essas características; uma criança aprende dessa forma, a ciência também se organiza dessa forma, quer dizer, tem aquelas linhas básicas aquelas, vamos dizer assim, uma palavra que você gosta, as estruturas básicas, eu estou sabendo que elas existem; então, eu acho que o programa, a definição de um programa único é pra, no sentido de dizer assim, olha, isso existe, estou te facilitando a aprendizagem, você não vai reinventar a roda; taqui, estou te facilitando, tem uma sequência de conteúdo, pode ser até que a sequência não seja essa pra você, se você fosse organizar chegasse a uma outra sequência; tem aí os objetivos onde todos queremos chegar, tem aí uma bibliografia, então eu tô te facilitando, tô dando toda uma orientação; agora, o que é que você vai fazer com isso? Então eu acho que você, o que que eles aprendem, eles aprendem que existe uma determinada estrutura, que pode ser questionada, é... que pode ser refeita, reorganizada, recriada, mas existe uma determinada estrutura do conhecimento, que já foi pesquisada qual é, que táí, a produção da humanidade, aí nessa área; então, eles aprendem a, vamos dizer assim, a situar isso aí, olhar a, detectar o campo disso aí; agora, o que eles vão fazer..., isso do ponto de vista do conhecimento, né?] 66. [Aí existe toda aquela outra parte da afetividade, o que é que você vai fazer com isso? Aí en-

tra a parte, não só das habilidades todas de criação, da capacidade de extrapolação, de criar, de... mas também de usar, de aplicar; entra a questão dos valores, entende?]

Pesquisador 67 [- Por falar nisso, eles realmente aprendem a fazer alguma coisa?

Sujeito - Olha, na área de Currículo, é claro que não dá pra planejar um currículo. Não dá porque você imagine o que é planejar, em noventa horas, um currículo de 1º grau.] 68. [Primeiro, porque os alunos nem teriam essa condição, porque os alunos não são das várias áreas de conteúdo; a grande maioria é do curso de Pedagogia, entende?] 69. [Mas, por exemplo, eu sempre peço pra, como é que eles trabalhariam, eles podem escolher uma... uma área do currículo e tentam é... trabalhá-la, desde assim a fundamentação, entende? O que é que, como você, por exemplo, ensinaria ciências? Qual é o objetivo, por exemplo, do ensino de ciências para uma determinada clientela? Então, eles vão ter que caracterizar que clientela seria essa; eles vão ter que caracterizar que fundamentação eles dariam, entende? Do ponto de vista social, do ponto de vista psicológico, e vão ter que traçar, mais ou menos, as linhas gerais desse currículo. Agora, é um trabalho teórico; é aquela prática-teórica, né?

Pesquisador - É uma prática fictícia?

Sujeito - É uma prática, pra mim é uma prática-teórica, é a mesma coisa você fazer um plano de ensino e nunca executar, vo

cê pratica fazer um plano e nunca executa, entende?]

Pesquisador 70. [- outra coisa que...

Sujeito - Por isso é que é mais..., só para completar, uma das coisas mais interessantes que eu acho é trabalhar com estágio; porque aí você tem a chance, quando você acompanha, naquelas situações, por exemplo, que a gente acompanhava na escola, que a gente fazia o aluno, nós tínhamos, por exemplo, uma classe de recuperação de crianças na área de alfabetização, e que você tinha desde o aluno planejar, fazer o plano, elaborar o material, até ir lá e a gente acompanhar o aluno a executar, depois dar a aula dele, sentar e discutir com ele o que aconteceu de bom e de errado e o quê que pode ser refeito. Aí realmente é muito mais completa, a situação. Em nível de sala de aula fica aquela coisa da prática-teórica, né?]

Pesquisador 71. [- Agora, nessa tua fala há pouco, eu notei esse detalhe do fazer, pelo qual eu te perguntei, mas notei também um outro, uma outra nuance, quando você diz que existe um conhecimento, e esse conhecimento, posto à disposição dos estudantes, para que eles o aprendam.

Sujeito - Ou recriem, ou reinventem, ou façam dele alguma coisa.

Pesquisador - Era isso que eu ia lhe perguntar, quer dizer, trata-se de aprender o que já se sabe?

Sujeito - Não, acho que eu lhe disse isso, né? É eles saberem, por exemplo, não ter que reinventar a roda, ele sabe que existe, que aquilo ali é todo um instrumental que está ali na mão dele, agora ele vai ter que ver como é que ele vai usar aquilo ali: se ele é capaz de recriar aquele conhecimento, de aplicar de forma nova, de desenvolver aquilo ali, de extrapolar, ir além daquilo ali, de relacionar aqueles conhecimentos com outras experiências da vida dele, ou se ele é realmente aquele aluno que simplesmente só sabe repetir aquilo que tá ali, o que existe.]

Pesquisador 72. [- Você acha que isso depende do aluno, ou do professor?

Sujeito - Depende do professor também, eu acho que a situação é global, é bilateral mesmo. Não é só do aluno não, porque se o professor, é aquela história, que o professor diz assim, num plano de ensino, conceituar psicologia; mas o professor simplesmente mandava os alunos procurar em algum livro ou algum dicionário, um conceito, uma definição de psicologia, quer dizer, em termos de elaboração conceitual não existia, entende? Então, aí é que eu vejo realmente que o procedimento a ser adotado pelo professor, vamos dizer, a técnica, a metodologia, a forma dele encaminhar o trabalho do aluno em cima daquele conhecimento é que realmente vai ditar onde ele vai chegar, né? Quer dizer, aí é aquela história, você pode ter um objetivo, na hora de trabalhar o conteúdo, o objetivo, a metodologia, a técnica, o prosseguimento onde você queria chegar não leva aquilo ali, totalmente

disparatado; então você diz assim, conceituar psicologia e, por outro lado, você manda o aluno procurar nos livros de psicologia um conceito de psicologia. Não tem nada a ver o procedimento com o objetivo que você quer, no sentido de realmente elaborar, trabalhar, de construir um conceito de psicologia. Você vai repetir um conceito dos outros, uma definição que está nos dicionários, na enciclopédia, né?] 73. [Então eu acho que é fundamental essa postura, realmente de tentar colocar, orientar o processo de aprendizagem, realmente no caminho daquilo que você quer chegar, que você quer desenvolver.] 74. [Pra isso, é necessário até, vamos dizer assim, ser capaz de entender realmente, de compreender, de dissecar as palavras, porque um professor desse que diz, conceituar psicologia, mas na hora ele não sabe nem o que é conceituar... porque praticamente o que ele disse foi o seguinte: copiar uma definição de psicologia, de algum livro, de algum autor.]

Pesquisador 75. [- Muito bem, e por falar em método, você tocou em método, o que é que você tem como mais importante pra sua atividade metódica como o estudante ou, dizendo melhor, na atividade de metódica do seu curso.

Sujeito - Mais importante, em que sentido?

Pesquisador - No sentido que lhe parecer.

Sujeito - Acho que o mais importante, para mim, é conduzir, tentar trabalhar uma metodologia de inquietação, que leve a isso:

à insatisfação, a se inquietar, ficar insatisfeito, a perguntar, a questionar; uma metodologia que leve a isso, acho que é o mais importante, que conduza à inquietação, à insatisfação, à busca, ao questionamento, à interrogação. Acho que é o mais importante, nunca ficar satisfeito.]

Pesquisador 76. [- E você tem encontrado dificuldades para realizar isso?

Sujeito - Não, acho que não, não... espera aí, deixa eu pensar direito nessa história, por que me veio uma coisa aqui que eu não tenho muita certeza. Eu acho que sim. Agora a coisa se organizou melhor aqui na minha cabeça. Acho que sim. Não é todo aluno que responde a isso, entende?] 77. [Porque, primeiro há a tradição de que, por exemplo, dizer que não sabe é ignorância. Então as pessoas geralmente tentam esconder que tão insatisfeitas, que não sabem, que estão querendo mais, entende? Quer dizer, a cultura reforça o dizer que sabe, ou dizer que é, bom, vamos dizer, que chegou lá. Então isso aí, é difícil a pessoa, quer dizer, geralmente o aluno, ele não está acostumado com esse tipo de coisa. São poucos os alunos que chegam com essa inquietação, mas a grande maioria chega muito mais para a conformação; chega muito mais com atitude de... pouco basta, de acomodação, de não se expor, entende, de... realmente a palavra é de acomodação mesmo, de não ir além sabe, de não arriscar; a maioria chega com isso; acham até que se dissessem eu não sei, isso vai interferir na menção, isso vai prejudicar na própria avaliação.]

Pesquisador 78. [- E você, acha que tem tido sucesso em vencer essa resistência, de modificar essas disposições de acomodação dos alunos?

Sujeito - Olha eu não sei se o sucesso chega a modificar no sentido de... acho que sucesso no sentido de modificação da atitude dos alunos, eu acho que não, eu não sei dizer, não sei dizer, mas pelo menos sucesso, no sentido das pessoas, pelo menos, serem capazes de, vamos dizer assim, verbalizar; se elas mudam eu não sei, mas se, de repente, elas chegam a verbalizar, vamos dizer que: pôxa! eu tô pela primeira vez ouvindo o professor dizer que não sabe, então pela primeira vez um professor dizendo assim: vamos procurar, vamos saber, eu não sei disso, vamos trazer uma pessoa de fora que possa nos tirar dúvidas, vamos procurar alguém que nos ajude, vamos procurar bibliografia, quer dizer, alguma inquietação fica lá, entende?]

79. [Ou então observações do tipo assim, puxa mas você tá ligado em tudo que acontece? Aluno dizer isso, você tá ligado, você parece que tá ligado em tudo que tá acontecendo ao seu redor, então de certa forma, quer dizer, há algumas manifestações verbais de que eles notam esse tipo de coisa, porque realmente eu faço muita questão de explorar isso, faço muita questão de explorar isso em sala de aula, de relacionar o texto que a gente leu com as coisas que estão acontecendo no dia a dia, até com o fato, com a vivência... você vem num ônibus, acontece uma coisa, assim de pegar as coisas e tentar... ler o mundo... o dia a dia, com aquilo que a gente tá lendo nos livros textos e tudo mais, entende? E às vezes, muitas vezes, eu

ouço aluno dizer isso, né? Ah! você tá ligada nas coisas, você consegue perceber tudo que tá acontecendo, eu não sei como é que você consegue ligar as coisas, entende? E, de certa forma, passa pela palavra, não sei se eles mudam.

Pesquisador - Sei, mas é uma palavra de apreciação sobre o seu convívio.

Sujeito - É, pois é, por isso eu estou dizendo que eu não sei se eles mudam.]

Pesquisador 80. [- Agora, eu te perguntei sobre a modificação da conduta deles, de uma passividade maior para uma atividade maior, uma é... acomodação para uma inquietação, uma disposição participativa, por exemplo; você pode é... dizer se percebe alterações dessa conduta?

Sujeito - Olha, deixa eu pensar... eu acho que não é muito visível essa alteração em sala de aula não, alguns começam a falar mais, eles se soltam, perdem o medo; alguns perdem o medo de falar e começam a falar; às vezes falam até muita besteira, mas a gente faz de conta que eles estão falando coisas seríssimas. Hã, Hã! Porque estão abrindo a boca pela primeira vez, então é o que eles sabem dizer, é o que eles têm a dizer e a gente tenta aproveitar... mas eu acho que a coisa fica mais no verbal, não vai muito pro atitudinal não, é mais no verbal; eu não sei o que que aquilo possa significar depois, na vida deles, não sei... Acho que é uma fração pequena que não significa muita coisa não.]

Pesquisador 81. [- Agora você..., a gente se conhece muito, tá me surpreendendo porque eu pude perceber, agora, imediatamente, uma certa depreciação da condição do aluno, como se os alunos com que você tem lidado tivessem condições bem... não sei como diga, mas a palavra que vem é inferior; eu sei que você é uma pessoa extremamente cautelosa em relação a isso; o quê que há, para que você dê essa impressão?

Sujeito - Olha, eu tenho a impressão que é que nós temos experiências bem diferentes aqui dentro da Universidade, entende? Por exemplo, quando o pessoal, a turma que trabalha com Didática, pega gente de toda a Universidade, pessoal com experiência riquíssima, e ainda mais porque você consegue juntar numa sala de aula gente com as formações as mais diversas. Gente que vem com informação da área de Física, então da área de Química, então da História, outro da Geografia, outro de Português, outro de Inglês, com as mais diversas; agora não é bem essa realidade, infelizmente, que você pega com os alunos de Pedagogia; quando você pega turmas exclusivamente do curso de Pedagogia, a realidade é um bocado diferente, entende? Eu já tive uma experiência de trabalhar com Didática, a gente sente, e mesmo em Currículos a gente sente a diferença do aluno de outra área, que tá fazendo a disciplina só porque é uma disciplina optativa, então não vem muita gente, você sempre encontra alunos que vêm de outras áreas de licenciatura. Mas não é obrigatória, então não são tantos. Então, realmente, na turma específica de Pedagogia, você encontra excelentes alunos, com todo um potencial a ser desenvolvido e com um bom respaldo de leitu

ra e de experiência, você encontra, mas infelizmente a tônica maior não é para esse tipo de aluno não, entende?] 82. [Eu já tive aluno, aqui no curso de Pedagogia, que praticamente a gente tinha que exercitar redação com eles, entende? E não foi só um não. Então, você encontra essa diferença de turmas, sabe? Então aí cria um problema porque, quando o aluno, por exemplo, aquele caso do aluno que eu estava lhe falando, numa turma de alunos, eles riam quando uns falavam em sala: era uma situação desse tipo; e você ter o aluno que vem com toda uma experiência riquíssima em termos intelectuais, em termos de experiência vivida e tudo, e no mesmo tempo você ter, vamos dizer assim, mais da metade da turma com pessoas que têm muita dificuldade, muita dificuldade mesmo, de comunicação, de fundamentação entende? É uma..., e infelizmente, é uma realidade.]

Pesquisador 83. [- E o ambiente? Como é que você descreve o ambiente em relação à sua atividade?

Sujeito - Que ambiente? De sala de aula?

Pesquisador - O ambiente referente, funcionalmente ligado aos cursos, à atividade de ensinar e aprender do seu curso.

Sujeito - Mas você fala assim, ambiente restrito, vamos dizer, ao ambiente físico, ambiente psicológico, ambiente, que ambiente?

Pesquisador - Tudo que não for professor e aluno, a gente estava falando sobre professor e aluno e agora eu te pergunto so-

bre as circunstâncias, o entorno, né? Isso envolve toda e qualquer concepção de ambiente, seja físico ou psicológico...

Sujeito - Psicológico... surgiu agora... porque eu tô pensando aqui... o ambiente, o entorno, a sala de aula, vamos dizer assim... o ambiente da própria faculdade, a universidade, aí a gente vai alargando os limites, então... Há, Há, Há.

Pesquisador - Você pode alargar o que você quiser, contanto que não perca a relação com a tua experiência pessoal. Você vê que nós não estamos conversando sobre generalizações, nós estamos conversando sobre a tua vivência.

Sujeito - Aí você tá querendo saber no... você repete a pergunta.

Pesquisador - É... como a gente vinha conversando sobre método, eu fiz uma relação com o método. Nós estamos falando do professor, do aluno, né? E agora eu te perguntei sobre os elementos ambientais, o que é que você nos diz a respeito desse ambiente, para a atividade de ensinar e aprender...

Sujeito - Bom, eu colocaria o seguinte... eu diria o seguinte, que o mais, mais importante que o ambiente físico, realmente eu acho que é essa, isso que você estava chamando aí de ambiente psicológico, que eu não sei muito bem como chamar isso, mas o que eu tô querendo dizer... eu acho assim que você pode dar, claro que dar aulas no, vamos dizer assim, no pino do sol quen-

te, ajoelhado em caroço de milho não dá, mas eu acho que por mais simples que seja o ambiente físico da escola ou da sala de aula da Universidade, isso não tem grande importância, entende?] 84. [Isso não tem grande importância, pelo menos no nosso caso, que não dependemos de... eu não dependo de, por exemplo, de laboratório, de aparelhos sofisticados, como é o caso, por exemplo, da área de Tecnologia Educacional, que tem toda essa dependência aí de laboratório e tudo o mais. A gente dependeria muito mais de escola, aí, nesse sentido, realmente uma escola ou escolas fazem falta no ambiente.] 85. [Quer dizer, elas estão aí, têm um convênio que é assinado com a Universidade, que a gente poderia usar essas escolas, mas, infelizmente, a coisa se torna muito difícil, por uma série de contingências.] 86. [Mas nesse sentido aí, o ambiente, no ponto de vista, vamos dizer, físico, eu acho que negócio de simplicidade dos móveis, essas coisas aí, de sala, isso não importa; nesse sentido de ambiente físico, o que mais importaria seria realmente a gente ter a chance de ter salas de aula com crianças, com adolescentes, uma sala de aula concreta em que a gente pudesse, sabe, realmente trabalhar... planejar, executar as coisas, fazer, avaliar e ter as experiências concretas, reais, entende? Eu acho que, nesse ponto de vista de aspecto físico, isso falta muito; é a grande, é a grande ausência disso aí.] 87. [Mas, mais importante que isso eu acho que é o que eu tô chamando de ambiente psicológico; e o ambiente psicológico pra mim é aquela coisa do... como é que eu explicaria... deixa eu tentar, deixa eu tentar raciocinar agora, deixe eu organizar na minha cabeça... como é que eu diria... é aquele ambiente que é... dos valores, das atitudes, dos relacionamentos humanos, que podem facilitar

ou dificultar a aprendizagem, o processo de desenvolvimento, o processo de educação como um todo.] 88. [Enão vamos dar um exemplo: você tinha esta Universidade, com todo o luxo dela, na época do Reitor Y, que era uma universidade sem ambiente psicológico. Era uma universidade morta, onde os alunos e os professores não tinham apoio para desenvolver as atividades as mais diversas, pra, por exemplo, ter seu grupo de rock aqui dentro, seu clube de cinema, ter seu seminário, sua conferência... desenvolver suas atividades, fazer o que... tem vontade de desenvolver, profissionalmente, aqui dentro; por exemplo, no caso dos professores e no caso dos alunos, do que eles têm vontade de desenvolver como... como na sua vida acadêmica. Então você tinha uma universidade, um ambiente material, com toda uma infra estrutura material rica, e um ambiente psicológico paupérrimo, miserável, que ninguém conseguia fazer nada. Era um marasmo essa Universidade, entende?] 89. [Então você vê hoje, por exemplo, que você tem um ambiente, essa Universidade tem dia que você tem o quanto de conferências para assistir, ou o quanto de eventos que estão acontecendo aqui dentro, você pega o boletim hoje, você fica assim é... conferência sobre o índio, é show de música, show de dança, é o cinema, clube de vídeo, enfim, tem de tudo, tá tudo... é seminário, é congresso, quer dizer, é uma universidade, hoje, que pulula de atividade, de extensão, de atividades das mais variadas, e que são atividades que vão dar o estímulo ao desenvolvimento, ao crescimento individual, profissional, etc., intelectual, de quem tá aqui dentro; então eu acho que esse ambiente é o mais importante... É mais importante do que tudo o mais, entende?] 90. [Na sala de aula, você pode ter os materiais os mais sofisticados, os equipamentos mais sofist

cados e, vamos dizer assim, de computador pra lá, mas se você não tiver aquela permissividade, não sei se a palavra é, acho que a palavra não é permissividade não... aí vem de permitir, se você não tiver aquela, toda aquela possibilidade de discussão, de debate, de crítica, de, sabe, de polêmicas, de opiniões, de aceitação de opiniões contrárias, isso não tem não, entende? Então é, quer dizer, pra mim, o que mais conta num ambiente, num ambiente de sala de aula, no ambiente acadêmico ou, como você queria alargar aí essa... não é ambiente físico.] 91. [Ele é importante, ele pode ser importante em determinados momentos, ele é extremamente importante, por exemplo, como é que você vai dar uma aula sobre Rádio e TV Educativa, se você não tem laboratório de Rádio e TV? Fazer como os meninos faziam aqui que encenavam, quando as máquinas estavam quebradas, encenavam o programa de Rádio e TV, entende? É um verdadeiro absurdo, né? Quer dizer, pra determinadas áreas, pra determinados momentos, talvez seja extremamente importante você encenar uma sala, uma aula aqui com criança; sem criança, por exemplo, faz uma situação, sem ser uma situação real. É um verdadeiro absurdo.] 92. [Mas realmente isso aí não se conta, acho que isso é importante, mas o mais importante é o estímulo, é esse ambiente de estímulo à discussão, ao debate, à criação, à especulação, à dúvida, às opiniões contrárias, eu acho que essa coisa aí, realmente é o que conta, e o que significa um professor autoritário, porque aluno também é autoritário, sabia? Extremamente autoritário.] 93. [Outro dia me disseram uma experiência que um aluno da Faculdade de educação, que eu até me envergonhei. A professora da Psicologia veio me dizer que está dando aula de Psicologia da Aprendizagem, que tem um

grupo só da Faculdade de Educação, e que ela ficou extremamente desapontada porque ela marcou a data de entrega dos trabalhos, e alguns alunos entregaram, vieram entregar os trabalhos uma semana depois e que o resto da turma exigiu da professora que descontasse ponto, porque os alunos tinham entregue o trabalho uma semana depois, e ela virou e disse: como é que vocês vêm da Pedagogia, da área de educação, e vocês têm uma mentalidade dessa? Quer dizer, é uma postura extremamente autoritária e de concorrência; uma postura assim mercantilista, entende: olha, o prazo é esse e se você não entregar hoje, você entregar depois, você tem tantos pontos a menos, e a turma exigindo da professora esse cumprimento. E ela teve todo um debate, uma discussão pra convencê-los de que eles estavam, que não era por aí, entende?] 94. [Então o aluno também é autoritário, porque, às vezes, o professor pode até ser um professor extremamente democrático, e que faz toda essa discussão e debate, e você ter um aluno autoritário, que fica lá, dizendo que o curso não deveria ser esse, que ele... bem, ele se posiciona na posição totalmente diferente, até de dizer assim: esse professor tá enrolando, esse professor tá fazendo isso, tá fazendo aquilo outro, ele se mantém naquela postura autoritária de que aula, de que educação tem que ser aquela coisa muito organizada de que ele tem conhecimento. Então, às vezes, quando você tenta fugir disso, ele lhe questiona também, se ele não lhe questiona pela frente, ele questiona por trás: esse professor tá enrolando, fica dando umas aulas desse jeito, isso não é aula, entende?]

Pesquisador 95. [- Mas como é que você acha que esses valores

e essa maneira de ser foi aprendida?

Sujeito - Dos alunos, do professor? Do professor também. É a história individual de cada um, não é? É um aluno que vem de família...]

Pesquisador 96. [- Pois é, eles devem ter aprendido isso na Faculdade de Educação, não foi não?

Sujeito - Os alunos de lá? Não, eu tô pensando no seguinte, quer dizer... sim, você está se referindo ao caso dos alunos lá da turma de Psicologia, mas claro que eles... aqui na Faculdade de Educação, eles provavelmente não estão recebendo a orientação que deveriam ter; mas acho também que, acho que vem da própria sociedade, vem da família, vem de tudo, entende?]

97. [Que aí passa já àquela briga, não sei se você ficou sabendo, da história de retirar as menções reprovativas do histórico escolar do aluno, lembra?

Pesquisador - Lembro não...

Sujeito - Uma aluna entrou com recurso aqui na Universidade pedindo, é uma excelente aluna que foi reprovada numa matéria, num curso considerado o melhor curso do Brasil, então ela foi reprovada numa disciplina, depois ela fez a disciplina e passou, então ela entrou com um recurso no Conselho de Ensino e Pesquisa, na Câmara de Graduação, não, ela pediu ao Reitor, ela encaminhou uma carta ao Reitor, solicitando que se retirasse a menção reprovativa do seu histórico escolar, uma vez que

ela tinha recuperado; e ela apresentava então um parecer do Conselho Federal de Educação que foi em resposta a uma solicitação de Universidade Federal que já adotou essa medida, de tirar menções reprovativas dos Históricos Escolares, dos finais; fica registrado na Universidade, mas o histórico final que o aluno recebe com o diploma vem limpo, sem as reprovativas, quer dizer, se for matéria obrigatória ele teve que fazer novamente: se passar, a reprovação cai fora; então é... eu dei o parecer a favor da menina e fiz toda uma justificativa do ponto de vista educacional;] 98. [Olha, isso deu o maior rebú dentro da Universidade, entende? E eu nunca vi como a Universidade é tão retrógrada, como os valores dela são tão mercantilistas, capitalistas, de competitividade, entende? Houve, eu me lembro de dois recursos, que esculhambaram o meu parecer de uma ponta a outra; então isso deu rebú aqui dentro dessa Universidade.] 99. [E terminou que o Conselho de Ensino e Pesquisa já tinha aprovado a medida, mas deu tanta reação dentro da Universidade que o Conselho voltou atrás com a quantidade de recurso de professor que chegou lá, dizendo que: Como é que esses alunos podiam sair daqui sem reprovação? Como é... quando eles fossem se candidatar aos mestrados, às pós-graduações, como é que os colegiados iriam perceber a vida acadêmica desse aluno, se nós iríamos retirar? Que nós estávamos nivelando, que a Universidade estava se rebaixando, estava nivelando todos os alunos. Como é que eles iriam concorrer pra empregar aí fora, entende? Mas deu rebú incrível; resultado: o Conselho de Ensino e Pesquisa voltou atrás.] 100. [Aí, um dia um colega veio me perguntar assim: Ah! Você não vai responder, você não ficou chateada? Eu disse: não, eu fiquei muito feliz, porque eu tô

100 anos na frente desse povo.]

Pesquisador 101. [- Eu me lembro que o fulano deu um parecer. Não ajudou, o parecer do especialista em avaliação?

Sujeito - Não! Não ajudou não. E ainda hoje eu sou conhecida como a professora que tentou retirar as menções reprovativas do Histórico Escolar dos alunos; e o melhor é que eu nem comecei a questão, eu dei um parecer em cima de um pedido de uma aluna.] 102. [Agora você sabe o quê que aconteceu com os alunos? Se dividiram ao meio: uns apoiaram, outros discordaram; muitos disseram assim: não, nós lutamos pra ser bons alunos, ter notas... as melhores notas, as melhores menções, como é que nós vamos depois sair daqui e os que são reprovados, não sei quantas vezes, saem com o Histórico Escolar igual ao meu? Foi interessante, deu um rebû danado. Esse negócio foi discutido em tudo quanto foi... Há, Há, Há.]

Pesquisador 103. [- Há, Há, Há. Ah, que pena, eu sabia do problema, mas não sabia do resultado.

Sujeito - É, foi... a Câmara, o Conselho de Ensino e Pesquisa voltou atrás. Agora, eles foram sacanas comigo, porque eu estava de férias quando eles decidiram. Eu não estava na Câmara, eu não estava no Conselho, quer dizer, eu não tive direito nem de argumentar, né? Quando eu cheguei das férias já tinham decidido, já tinham voltado atrás. A Câmara, o Conselho de Ensino e Pesquisa já tinham votado favoravelmente a retirar. Já tinha

saído uma nota da Câmara de Graduação, dizendo que os alunos, avisando que os alunos, bom, já tinha um bando de aluno morto de feliz aí, porque estavam se formando e já tinham limpado os Históricos Escolares, né? Aí voltou tudo atrás. Mas isso, porque foi mesmo? Ah, sim, é porque um tava falando que aluno tam bém é autoritário.]

Pesquisador 104. [- Pois é, e eu perguntei se esse autoritarismo era aprendido?

Sujeito - Não, é... isso aí é... é aprendido, é aprendido em casa, é aprendido na sociedade, é aprendido... é o autoritarismo histórico brasileiro, há, há, há.]

Pesquisador 105. [- Você acha que ele tem muito a ver com essa avaliação usual na Universidade?

Sujeito - Porque, é um negócio muito engraçado, eu estou falando de autoritarismo do aluno, mas o aluno, ao mesmo tempo que ele é autoritário em relação aos colegas: se entrega o trabalho depois, o professor tem que diminuir ponto daquele aluno, porque ele não respeitou, ele não foi igual à gente, mas ao mesmo tempo eles são extremamente submissos, quer dizer..., é contraditório isso, né? Dentro da sua submissão, de aceitar as coisas, dizer amém, que entregar o trabalho até o dia tal, e eles aí... quer dizer, aqueles que acatam, e aceitam, se submetem; então depois eles exigem que aquilo sejam cumprido para os outros, entende? É um negócio meio contraditório, né? Aca-

tar, se submeter e exigir que os outros se submetam.]

Pesquisador 106. [- E a tua avaliação?

Sujeito - Ah, eu não gosto de provas, eu nunca aplico provas; eu gosto mais de fazer um tipo de trabalho que o aluno possa dissertar sobre temas, que ele possa desenvolver um trabalho nessa linha teórico-prática que lhe falei, seminários e...] 107. [Mas eu em relação a trabalhos escritos, eu não gosto nem de colocar menções, entende?] 108. [Mas eu gosto de comentar os trabalhos; então comento o trabalho, aliás é uma coisa que eu não gosto muito de fazer é corrigir trabalho, porque me dá muito trabalho; eu vou comentando o trabalho todo, então o trabalho fica comentado, todo riscado; eu gosto de sentar com o aluno e discutir com ele e fazer daquele momento, um momento também de aprender, né? Sentar com o aluno... Eu tô com um trabalho aqui, interessantíssimo, de uma aluna que eu convidei pra ela vir ontem, marquei o horário às duas e meia e ela não apareceu, eu tenho a impressão que ela tá... ela não me conhece muito bem, por que esse semestre eu fiquei coordenando EPB - Estudos de Problemas Brasileiros, da Faculdade e da Universidade toda, porque não tinha, tava um abacaxi, não tinha quem coordenasse, então foi formada uma equipe, são nove professores, cada Instituto tem um; eu fiquei pela Faculdade de Educação e ainda fiquei com a responsabilidade de fazer a coordenação geral, e o aluno da Faculdade desenvolveu um trabalho sobre educação na Constituinte; o tema todinho tá sendo Constituinte e eu li o trabalho da aluna e li dessa forma, fazendo comentário do iní-

cio ao fim, entende?] 109. [Então realmente ela pesquisou muito, teve um trabalho incrível de pesquisa, mas não soube ordenar, ela não tem pensamento lógico nenhum, é uma loucura sabe? Ela começa colocando, por exemplo, que a culpa do povo brasileiro, hoje, não ter escola, é dos índios, há, há, dos negros, entende? A culpa é dos índios, dos negros, dos europeus, ela joga a culpa neles todos entende? Acontece uma loucura, o samba do crioulo doido.] 110. [Então, eu disse assim: eu não vou reprovar essa menina em E P B né? Mas eu vou chamar e discutir esse trabalho todinho com ela. Eu já marquei duas vezes e ela não aparece; eu não sei se ela tá... como eu não tive uma interação direta, assim, com ela, direta, e a turma é grande, todos os alunos da Universidade, de EPB, então eu tenho a impressão que ela deve tá sabendo que não fez boa coisa e ela tá com medo de se aproximar; então eu já marquei duas vezes, ela diz: eu venho; eu digo: olha, eu quero conversar o trabalho todinho, discutir todinho com você; esse tipo de avaliação que eu gosto de fazer.] 111. [E gosto muito de fazer, também, a auto-avaliação. Uma coisa que eu tenho feito nos meus cursos.] 112. [Eu tenho até uns instrumentos muito interessantes, instrumentos de avaliação da matéria, do professor e de auto-avaliação do aluno, feito pelos alunos, entende? E que eu tenho aperfeiçoado assim: pego num semestre, aí, no semestre seguinte, os alunos trabalham em cima daquele... informo que...] 113. [Olha, aí é que há a descontinuidade do aluno, porque eu venho com a continuidade da coisa, né?] 114. [Então eu digo: olha, foi feito pela turma do semestre passado, agora, vocês querem trabalhar em cima desse instrumento, ou querem criar um novo? Então eles ge-

ralmente gostam de ter um pano de fundo pra trabalhar em cima, né? Eles vão em frente com aquilo alí, entende?] 115. [E é muito interessante esse instrumento de avaliação, que é avaliação do aluno, da disciplina em si, assim do... objetivo, do programa, avaliação do professor, numa linha mais de atitudes do professor, e a avaliação, a auto-avaliação dos alunos; então, eu gosto muito de aplicar esse tipo de avaliação no final, entende?]

Pesquisador 116. [- E você consegue uma imagem aproximada do resultado do seu curso?

Sujeito - Uma imagem aproximada da aprendizagem do aluno?

Pesquisador - Ahá! Isso.

Sujeito - Olha, esse negócio também é muito... muito dialético, sabe por quê? Eu fico, assim, meio angustiada, entende, que de repente eu tô dando uma menção, ao mesmo tempo que eu não me preocupo muito com a menção, porque eu acho que menção não tem muito sentido, eu fico preocupada de ter dado uma menção que não corresponde, entende?] 117. [Isso é um negócio que me, é... sabe? A pior coisa que eu acho do ensino é avaliar; é o pior momento de ensinar; eu acho que pra mim, é o pior momento, é o momento da avaliação, entende?] 118. [Eu realmente, eu tô sentindo, eu tô praticamente há um ano sem dar aula; esse semestre eu fiquei na coordenação de EPB mas é uma disciplina toda atípica, né? Então, eu tô praticamente há um ano sem dar aula mas tô sen

tindo falta, pra mim é assim, é muito vital, é um negócio que me estimula muito, me dá muita... vamos dizer assim, me recarrega, como uma bateria, sabe? Então, esse próximo semestre eu fiz questão de ensinar; eu sei que vai ser mais uma coisa pra fazer, mas eu fiz questão de ensinar porque eu tô sentindo assim... como quem tá sentindo falta da cachaça, eu tô sentindo a falta, sabe?] 119. [Mas quando chega assim... o momento de avaliar, realmente, pra mim, é angustiante, é um momento angustiante porque, ao mesmo tempo que eu não valorizo a menção, eu fico preocupada com a...] 120. [ou eu teria que dar a maior menção pra todo mundo, uma saída era dar menção máxima pra todo mundo, há, há, há, mas eu não consegui, até hoje, chegar a esse ponto não, entende? É... às vezes me dá uma boa tentação de fazer isso, sabe? Depois vem todos os... vem todos os super egos e eu não consigo fazer isso, mas por outro lado... aí eu fico angustiada, fico, eu fico... me deixa assim... em contradição com a coisa toda, entende? Ter que dar uma menção, sabe, se corresponde realmente...] 121. [Então eu pergunto pro aluno, eu gosto muito de, no final desse semestre de avaliação, perguntar pra ele, entende? Desenvolva assim, por exemplo, um instrumento de avaliação é... tenho desenvolvido também, como eu disse, com a participação dos alunos, que começa assim, sabe, trabalhando do ponto de vista, vamos dizer, das tarefas, entende? Se foi tarefa individual, se foi tarefa em grupo entende? Se foi individual, o que foi que ele fez pra desenvolver essa tarefa, por exemplo, se exigia leitura, se ele desenvolveu leituras, que bibliografia que leu, como foi que ele ordenou o trabalho; então eu faço assim, eu tento dissecar, dentro de cada atividade, o que é que

o aluno faria para desenvolver bem aquela atividade entende? Por exemplo, se é uma dissertação, um tema, quer dizer, envolvia desde... se é um trabalho individual, desenvolvia desde a leitura, sabe, a sistematização dessa leitura, até à redação do trabalho; se ele tem a preocupação de traçar um roteiro, de organizar as idéias, sabe, de sistematizar tudo, fazer a construção daquele trabalho; então, eu pego item por item desse... pra ele se checar, se realmente ele fez daquele jeito ou se fez de outra forma que ele o diga, né? E quando é trabalho coletivo, que ele também se coloque na situação, realmente, se ele participou das leituras, se ele participou do trabalho coletivo, como foi que ele participou, o que foi que ele contribuiu, entende? Então, ao final de tudo isso... bom, essa é a parte de avaliação dos alunos, o que foi que ele aprendeu além daquilo que estava no programa, o que foi que ele aprendeu do ponto de vista afetivo, do ponto de vista emocional, que não constava no programa também, o que que resultou, coisas que a gente nunca pensou, que resultaram daquele programa; pergunto tudo isso nesses instrumentos de avaliação, então, lá pelo fim, depois de avaliar também o professor, depois de avaliar bibliografia do curso, disciplina, o programa como foi, aí eu peço do aluno: que menção você se daria? Essa tem sido uma boa saída, ha, ha, ha.]

Pesquisador 122. [- Aí você fica com a menção que eles deram?

Sujeito - Geralmente eu fico com a menção que eles dão. Quando a minha men... quando eu sinto assim que o conceito que daria não corresponde muito ao que eu daria, aí eu chamo o aluno pra

uma conversa, entende? E aí, tento nessa conversa descobrir por que que nossas avaliações estão diferentes, entende? Mas geralmente eu respeito a que o aluno se dá.] 123. [E foi muito interessante, uma vez me aconteceu um caso muito interessante, tem um aluno que botou assim... menção máxima. No final de toda a avaliação e pela participação dele no curso, ele não era menção máxima. Então, na conversa com ele, eu chamei e perguntei pra ele por que que, depois de muita conversa, você se deu essa menção? Você acha que você a mereceu? Ele disse: não, mas eu dei a menção porque eu estou precisando dela no Histórico Escolar. Então você vai ficar com a sua menção, por causa da sua honestidade, há, há, há... Ele disse: eu preciso dela pra melhorar, eu tô precisando dela. Não era de uma menção, ele tava precisando de menção pra subir a média, (que teria de ser superior à menção mínima de aprovação em cada disciplina), senão ele era desligado da Universidade: por isso que eu me dei a menção máxima. E a senhora quer saber por que foi? Foi por causa disso. Aí eu dei a menção para ele, há, há, há... eu achei que ele foi de uma, bom, de uma honestidade incrível, né? E agora, o que que a gente ia fazer?]

Pesquisador 124. [- Eu não sei mais o que lhe pergunto. O que você gostaria de dizer a respeito de Educação, que parece, assim, fundamental, na tua experiência, nessa vida inteira trabalhando com Educação, num momento de síntese, o quê que você diria a respeito, né? O que te ocorre?

Sujeito - Sabe o que que me ocorre? Ha, Ha, Ha, uma coisa que eu estava pensando outro dia... que bom se a gente pudesse, to-

dos os semestres, não ter que lecionar a mesma coisa, a mesma disciplina, entende? Vamos dizer assim... vamos juntar um grupo de pessoas, e vamos estudar aquilo que a gente tá com vontade de estudar, entende?] 125. [Por exemplo, eu gosto muito de literatura, de poesia, gosto muito de poesia e de literatura; eu não tenho formação nenhuma nessa área; tenho algumas leituras, poucas leituras, então eu fico assim, pensando que eu gostaria de num semestre dizer assim, juntar um grupo de alunos e dizer assim, vamos, vamos estudar poesia brasileira, eu não sei também não, eu não sei nada não, mas vamos estudar, entende?] 126. [Porque esse negócio de você ficar amarrado e atrelado, você ter a obrigação de lecionar uma área do conhecimento e não sair dela, você tá percebendo a coisa? Eu posso estar aqui, em educação, mas eu vou trabalhar, sabe, com Metodologia do Ensino do 1º Grau, eu vou trabalhar com os Estágios, eu vou trabalhar com Didática, eu vou trabalhar com Currículo, entende? Eu posso trabalhar com Educação de Adultos, mas é sempre essa coisa;] 127. [Seria bom se a gente tivesse a chance de poder lecionar... não diria lecionar, porque não seria nenhuma situação de lecionar, seria uma situação realmente de aprender, conjuntamente entende? Quer ver, você pega... eu tava lendo ultimamente, com a morte de Drummond, os poemas dele; você começa a ler os poemas de Drummond, o quanto de Educação que tem dentro desses poemas, tem coisas incríveis dentro dos poemas de Drummond... que você começa a extrair de lá, sabe, são ensinamentos pra vida é... é a postura, é a visão de vida, é a visão de mundo, é a educação, entende? No entanto, a gente não vai poder ficar assim, um semestre, entende?] 128. [A não ser

se eu fosse para os Núcleos Temáticos, se eu pudesse, ha, ha, ha, os Núcleos Temáticos que eu acho uma idéia extremamente interessante; o pessoal reclama, reclama, reclama mas eu acho que, pra mim, é uma coisa nova que está acontecendo dentro da Universidade, a história desses Núcleos Temáticos, entende? Tem um núcleo de literatura que funciona, tá? Eu tô esperando um tempinho pra participar do núcleo; lá você tem o quê? Você tem um professor de literatura, de economia, o aluno de engenharia, o aluno de medicina, quem quer que seja que se interesse por literatura, entende? Os funcionários, tá assim de funcionários no núcleo de literatura, tá cheio de funcionários, gente da comunidade que se reúne, tantas vezes por semana, pra poder discutir literatura, aprender literatura, falar sobre literatura, estudar literatura; eu acho que é uma coisa nova que existe dentro da Universidade, entende? 129. [Pra mim tem uma... o pessoal desta Universidade cai em cima dos núcleos e acha que o Reitor começou a falar em duas universidades. E ele foi infeliz, porque ele começou a chamar a universidade velha e a universidade nova, entende? E a turma caiu em cima e hoje ele já tá chamando a A e a B, sabe? Mas eu acho que se existe uma coisa nova, acontecendo aqui dentro, são esses núcleos de estudo.] 130. [Porque aí... vai o cara lá de... de qualquer área, pra estudar literatura, mas ele vai porque gosta, porque ele tem interesse, porque ele é apaixonado pela área, porque... e eu tenho certeza que ele vai aprender muita coisa... vai retirar muita coisa da sua área, de dentro daquilo ali;] 131. [então, realmente eu me sinto assim, tem hora que eu fico pensando, pô, eu acho que eu vou tentar fazer um doutorado que não seja na área de Educação,

entende? Pra ver se diversifica um pouco, ha, ha, ha, sabe? Por que em determinado momento eu posso até chegar pra outro departamento da Universidade e dizer assim: vocês não me querem aí? Por favor, eu tô cansada, eu tô um pouco cansada da Faculdade de Educação;] 132. [depois eu volto, porque, afinal de contas, a gente sempre volta, e a formação básica é a formação maior da gente, né? É a experiência toda de vida, mas tem hora que eu gostaria de trabalhar outros conteúdos, que não fosse... Por exemplo, eu tenho comprado livro desse tipo, de Metodologia do Ensino de Ciências, eu vou trabalhar com Didática no próximo semestre, eu tô fazendo uma bibliografia, é assim... ensino de História, ensino de Geografia, ensino de Português, ensino de Matemática, o que eu vou encontrando, eu vou comprando, porque eu tô me sentindo meia ôca, sabe? Trabalhar ensino sem ter com que trabalhar o ensino, sabe?

Pesquisador - É, esse parece ser um problema...

Sujeito - às vezes eu fico pensando até assim: pô, eu acho que eu vou voltar pra Graduação, ou então eu vou na Pós-Graduação, fazer um curso que tenha uma área específica que eu possa trabalhar, entende? Pra não ser, simplesmente uma palpiteira, né? Condenada à assessoria. E isso realmente, isso tem me chateado um pouco, sabe? Eu tô um pouco cansada de ficar...] 133. [Eu acho que, por exemplo, essa abordagem de educação toda, que tem sido dada, a abordagem político-social da educação, eu acho que... já cansou, sabe? É tanto, que os alunos daqui da Faculdade de Educação vivem cansados também; eles dizem: eu entro na Sociologia, fala a mesma coisa, vou na Psicologia, fala a mes-

ma coisa, eu vou na Didática, fala a mesma coisa, entende? Então, quer dizer... essa ênfase que realmente foi dada, que foi necessária, mostrar que a escola toda, os condicionantes sociais e políticos da educação, da escola, acho que isso foi extremamente importante mas isso não dá mais para continuar nessa estória não, entende?] 134. [Você vê, por exemplo, no país inteiro se fala, hoje em dia, em qualidade do ensino, qualidade de ensino; nós não vamos melhorar qualidade de ensino só falando nos condicionamentos sociais e políticos, filosóficos, entende? Isso aí é extremamente importante mas, enquanto a gente não puser a mão na massa, como é que se ensina determinada área de conteúdo, por exemplo, com a criança de periferia, como é que eu vou ensinar a ler, como é que eu vou ensinar a escrever, como é que vai ter ciência, como é que vai ser o ensino da História desse país, etc., eu acho que nós vamos ficar só na...] 135. [Isso tá me cansando, isso tá realmente me cansando, é uma coisa que tem me chateado, assim, em termos profissionais é... praticamente a repetição dessas mesmas coisas, acho que tá faltando coisa nova, entende?] 136. [E... não sei se é o pessoal da área de Faculdade de Educação, especificamente da Faculdade de Educação, que vai conseguir renovar, entende? Porque... agora na SBPC, eu fui visitar os... eu fiz questão de assistir, lá, os painéis sobre ensino de Física, ensino de Química, ensino de Língua Portuguesa, entende? E a gente começa a ver que o pessoal tá começando, tá muito incipiente mas tá começando, eu acho que é por aí que nós vamos... entende?] 137. [Não que eu esteja defendendo o conteudismo da escola, não é isso não, entende? Mas é que eu acho que... quando... se a gente na área de educação já tem toda essa fundamen

tação psicológica, filosófica, política, etc., eu acho que agora a gente tem que partir pra como é que faz a coisa; se os condicionantes são todos esses, como é que a gente faz? Então isso, de certa forma, tá me deixando assim angustiada, deprimida, entende? Porque, pela minha formação na área de pedagogia, eu não tenho esse outro campo, então a gente fica, como eu costumo dizer, condenada à assessoria, entende?] 138. [Quando eu gostaria de estar estudando o que é que, por exemplo, o que é que, na literatura brasileira, existe de Educação; uma coisa que eu tô me lembrando agora, nesse momento, porque é uma coisa realmente de que eu gosto, gosto muito, muito, de literatura, tirar férias e passar seis meses lendo, nada sobre educação, só literatura, ha, ha, ha, vai ver que eu vou estudar muito educação, através dessa literatura.]

Pesquisador 139. [- É, essa é uma perplexidade que a área pedagógica tá... tá tendo que encarar agora. De algum modo, a gente precisa redescobrir o caminho.

Sujeito - Eu acho que ou as Faculdades de Educação se reciclam ou vão se acabar, entende? Com esses cursos, esse tipo de curso que elas oferecem, a nível de graduação, não dá.] 140 [pós-graduação é diferente, né? Porque você tem toda uma linha de formar o pesquisador, o pensador, mas em nível de graduação, de formação profissional, não sei não...]

Pesquisador - Muito obrigado!

Discriminação das Unidades de Significado, Expressas Tanto Quanto Possível na Linguagem do Sujeito e Segundo a Perspectiva Didática do Pesquisador, Enfocando o Ensino.

1. Para S * (o convívio com os estudantes, nos seus cursos) é uma experiência artificial porque, na medida que a gente vai gostando e vai entrosando, ganhando em aprendizagem, tanto o aluno como o professor, a experiência termina. Nesse sentido, ela é frustrante.

2. S, em sua vida profissional toda, sentiu o seguinte: a experiência com cada disciplina, com cada turma, em cada semestre é uma experiência diferente; quer dizer, cada um vem com todas as suas idiossincrasias, trazendo toda uma experiência individual, toda sua história passada, toda sua vida para a sala de aula.

3. Então, para S há turmas que a gente sente que a experiência é muito mais rica, é uma experiência em que tanto cresce o professor, quanto cresce o aluno.

4. Aí ela se torna extremamente artificial, para S: no momento

* Indica a questão que provocou a resposta dada, portanto não inteiramente espontânea.

em que está assim, vamos dizer no ápice da coisa, no pico do desenvolvimento, aí o semestre termina, aí aquela experiência fica muito rica para o professor.

5. S gostaria muito de saber como é que ela (a experiência di-
dática) fica para o aluno, porque no semestre seguinte S vai entrar com uma nova turma, trazendo toda aquela experiência da
queles alunos, que os alunos (novos) que estão na sala de aula não têm; então, a cada semestre S vai enriquecendo-se e enriquecendo a experiência do ensino, ao passo que os alunos pas-
sam (por ela) uma única vez e vão embora; S acha que o aluno, no final das contas, perde com isso; quem ganha mais é o professor, porque ao aluno é dada só essa experiência única, só aquele momento; S não sabe o que resulta daquela experiência, daquele momento, daquele semestre, para o resto da vida dele (aluno): é uma experiência que se torna artificial nesse sentido: ela é muito mais enriquecedora para S, como professora, do que S acha que é para o aluno; porque S continua aquela experiência no semestre (seguinte), com outros alunos, trazendo toda essa história, inclusive muitas vezes refazendo a experiência, reconstruindo aquela experiência do ensino; ao passo que os alunos passaram uma vez por ali e foram embora.

6. Para S é claro que *(os alunos estarão com outras pessoas, dando continuidade à sua experiência), só que não é uma situação de continuidade de uma mesma experiência: eles vão estar na experiência da própria vida... estar com pessoas diferentes.

7. S gostaria de ter a chance de acompanhar, por exemplo, um curso que não fosse (usual), uma experiência de projeto como esta que (uma colega) está desenvolvendo: esses alunos têm um projeto em que estão planejando, executando, avaliando e que não tem prazo, não tem semestre para concluir; quer dizer, a experiência que eles estão vivendo é muito mais rica, uma vez que a conclusão dessa atividade, para os alunos, vai terminar no dia que eles saírem da Universidade ou então decidirem, por eles, quando vão sair da experiência; é uma experiência que não tem prazo para entrega de trabalhos, prazo para entrega de menções, não tem prazo para concluir; é um projeto em que os alunos estão envolvidos e que trabalham pelo prazer de executar.

8. No final das contas, o que S está colocando é que todas essas limitações num currículo: de semestre, de provas, de menções, de carga horária, elas limitam terrivelmente a experiência humana de aprender; S acha que limitam bastante., *(artificializam), escravizam, de certa forma.

9. S acha que o aluno sai sempre perdendo, que ele é um perdedor nessa história, no sentido de que não há uma continuidade com outras experiências, mas aí a coisa fica muito atomizada, quer dizer, vai ser necessário que o aluno tenha uma capacidade muito grande de pegar toda essa experiência vivida dentro da escola, dentro da Universidade, ser capaz de sintetizá-la, de organizá-la; se ele não for capaz, ele vai ficar perdido.

10. S vê assim: que a experiência de ensinar, de convívio em

sala de aula, de experiência de processo de ensino/aprendizagem, ela passa por uma experiência não só intelectual; S acha que tem todo seu aspecto também afetivo, tem todo um aspecto de valores, de convivência com as pessoas, de aprendizado de valores, de aprendizado humanístico; S vê muito nessa linha também.

11. S considera muito interessante, por exemplo, a gente sentir que às vezes o aluno forma, sai da universidade e volta anos depois e ele relembra experiências em sala de aula e relembra coisas que foram feitas e que, de certa forma lhe deram a dica, vamos dizer assim, o toque do que deveria ser feito: foram as experiências que marcaram, que de certa forma conduziram sua vida para determinada linha de trabalho, para determinada atuação profissional.

12. Então S observa como interessante que, às vezes, quer dizer, além, acima, vamos dizer, daquele conteúdo formal que você está desenvolvendo em sala de aula, dos conhecimentos formais que você está trabalhando, tem aquele aspecto todinho da formação, a questão toda dos valores, enfim; você pode estar transmitindo, até no seu comportamento como ser humano, como pessoa, em termos, vamos dizer assim, de valores humanos;

13. S acha que tem isso também: não só o aluno passando para o professor, mas o professor passando também para..., essa troca toda de experiência, na experiência, vamos dizer assim, mais global de vida.

14. Se bem que, para S, isso fica também muito restrito aqueles alunos que ficam mais ligados, vamos dizer assim, à universidade, mais ligados ao professor, que procuram o professor fora de sala de aula, que procuram a universidade; que S também não está colocando o professor como supra-sumo não; (alunos) que convivem mais com a universidade, que se deixam conviver mais com os livros, com os eventos que acontecem dentro da universidade, com o ambiente acadêmico.

15. S acha que esse pessoal realmente, a experiência deles é muito mais rica do que (a experiência) daqueles que simplesmente passam por uma sala e assistem aula, vão para casa e se fecham nessa experiência da vida acadêmica.

16. É porque S sempre acreditou, pensou em universidade, assim: na definição de currículo de S, de vida acadêmica, currículo acadêmico, qualquer currículo escolar, seria constituído por tudo aquilo que acontece com o aluno, com o educando, e mesmo com o professor, porque ele frequenta aquela determinada instituição chamada escola; então, por exemplo, é o filme que ele assiste no cine-clube da escola, é o livro que ele (lê), é o laboratório que ele faz, é o esporte que ele faz, independente da disciplina, é a sessão de música, é o conjunto de música que ele formou dentro da universidade, dentro da escola enfim; são essas atividades, é a discussão do corredor e a briga política, a militância política que tem dentro da universidade; então S acha que o currículo acadêmico se forma por aí; então aí sim, você começa a perceber que reduzir a experiência de ensino e de

aprendizagem à sala de aula é muito pouco.

17. Para S, você teria que quebrar esses muros realmente, essas paredes de sala de aula e expandir a experiência de, a postura de ser sempre alguém, tanto o professor como o aluno, que aprende ou que ensina, seja em sala de aula, seja nos corredores, seja no restaurante da universidade, seja na biblioteca, seja em qualquer lugar; quer dizer, S acha, sempre vê assim, a escola como um ambiente que deveria ser, um ambiente em que se tecem todos os estímulos possíveis para que o processo de aprender, de crescer, de ensinar fosse fervilhante, borbulhante; para que, para todo o lado que você virasse, você tivesse a chance de aprender e de ensinar alguma coisa; então realmente extrapola os muros de uma sala e deixar esse processo apenas entre quatro paredes é reduzir muito esse processo.

18. S não sabe nem se a gente pode dizer que *(alguns alunos tiveram experiências mais ricas e outros experiências inferiores), porque vai depender muito do que é a (experiência) para cada um *(a possibilidade de fazê-la rica para todos): o que é rico e o que é inferior para cada um? S acha que vai depender disso, porque você pode ter alunos que vêm para a universidade com determinado nível de experiência que qualquer experiência a mais para ele é extremamente rica.

19. Talvez aqui a gente é que não saiba avaliar o que seja rica para ele; talvez para a gente seja muito aquém do que ele poderia mas, para ele, talvez seja muito rica, enquanto para outros...

20. É o que S está querendo dizer: que é muito relativo você dizer o que é rico; talvez o conceito de S de ter falado isso seja muito relativo; o que S está colocando, o que S quer, o que S está querendo dizer é que alguns alunos têm mais chance de ficar dentro da escola, de permanecer mais tempo na escola, e por isso eles teriam mais estimulação; S não sabe se a palavra seria estímulo não; eles teriam mais chance de aprender mais, se desenvolver mais, de crescer mais; outros, por uma série de injunções, eles não têm tanto tempo de se dedicar à escola; então ele chega aqui, assiste aula, ele vai para o seu trabalho, vai para outras obrigações que ele tem; enquanto isso ele perde uma série de vivências dentro da universidade, vivências de atividades de extensão, vivências de outras atividades além das disciplinas que eles cursam; então, quer dizer, a limitação é muito mais em termos de possibilidades, de chances que ele tem.

21. S não sabe se seria uma limitação do aprendizado dele, por que ele pode, simplesmente frequentar só as suas aulas, ser capaz de um aprendizado ou de uma organização de experiência bem superior a de alguém que passa o dia dentro de uma universidade e tenha muito mais possibilidades do que ele; S acha que aí depende muito da história individual de cada um, da experiência individual de cada um.

22. S nunca esquece de uma situação que viveu e que dá como exemplo (do tema em foco): uma criança que chegou na casa de S, de uns cinco para seis anos de idade; na casa de S tem uma cadeira de balanço que toda criança adora, e a criança chegou,

olhou, olhou, viu tudo o que tinha na casa e S perguntou: o que é que você está gostando mais nessa casa? E ela respondeu-lhe assim: das pinturas, dos quadros; aí S ficou boquiaberta, porque (a criança) não havia gostado da cadeira de balanço (para a qual) toda criança corre; depois S ficou sabendo que o pai (da criança) é pintor, a avó é pintora, a mãe é arquiteta, enfim; é uma criança que vive no meio de um atelier de arte, então a criança de cinco para seis anos chega numa sala e a primeira coisa que ela descobre são os quadros, diz que gostou dos quadros e não das cadeiras e dos brinquedos que havia lá; então você vê, por aí você chega à conclusão que, às vezes, a experiência com que o aluno vem para a escola, ela se canaliza, pela sua própria história, para determinada área.

23. Então, segundo S, fica difícil a gente dizer, o professor avaliar se êle (o aluno) tem mais ou menos experiências do que outros, se está ganhando mais ou menos experiências do que outros; talvez a gente possa até tentar fazer esta avaliação e dizer que alguém aprendeu mais que outros, mas fica muito difícil, porque S acha que depende muito da história passada, do que a pessoa traz das suas motivações, dos seus interesses; e assim o aluno pode perfeitamente bem não estar interessado em uma determinada coisa e passar sem ter interesse noutras dentro da universidade; ser ruim numa área e não ser em outra; dentro da própria disciplina, êle pode não gostar de uma determinada unidade, de um determinado assunto e gostar de outro; então a coisa fica muito difícil realmente de levar.

24. S fala do artificialismo das cargas horárias *(quanto a ha-

ver lugar, no trabalho que S oferta aos estudantes, pra diversificação) porque aí fica difícil; você dentro de uma disciplina de noventa horas, que você dá em quatro meses ou em três meses e meio, fica difícil você fazer, assim, essa diversificação. Agora, S vê que isso é muito mais uma questão a ser pensada em termos do currículo como um todo, nessa concepção de currículo acadêmico aí, de currículo escolar, não como disciplina mas toda e qualquer experiência que a escola possa oferecer ao aluno, possa oferecer ao educando.

25. Agora, mesmo assim, por exemplo trabalhando na área de currículos, S tentava fazer esse tipo de coisa em sala de aula; S tinha uma unidade em que o aluno tinha liberdade de escolher um tema que ele trabalhasse; é, *(numa unidade, apenas), quer dizer, esse aluno), a gente estava discutindo sobre o currículo, então ele teria, era um trabalho que ele apresentava em sala, em que ele tinha a chance de selecionar um tema para trabalhar, vamos dizer, e apresentar em sala; seria um trabalho individual; então, por exemplo, se ele se interessasse em trabalhar com um currículo de pré-escola, ele faria um trabalho sobre isso, se ele quisesse dissertar só sobre esporte dentro do currículo, só sobre artes: como é que a gente poderia trabalhar artes dentro do currículo de 1º e 2º graus; se ele se interessasse em como é que a gente trabalha, vamos dizer, Recreação e Jogos, ou Matemática, ou Física, ou Química, sei lá, o tema que ele selecionava, ele começava a desenvolver.

26. S tem um aluno que você (o pesquisador) deve estar lembrado, o fulano, que hoje está no Japão, fazendo mestrado em

Educação Física, mas voltado bem para aquelas filosofias orientais; e o trabalho dele foi sobre como incluir Yoga, filosofia oriental, no currículo de 1º e 2º graus; hoje êle faz um mestrado no Japão, nessa área, êle é formado em Educação Física, é formado em Pedagogia, e foi para o Japão e a abordagem dele é uma abordagem de educação física numa linha oriental; o trabalho de Currículo, dele, como êle era um menino envolvido com essas questões de filosofia oriental, Yoga e de mais não sei mais o que, foi como êle trabalharia isso com crianças e adolescentes, num currículo de 1º grau; então êles tinham lá essa chance; agora você veja que esse menino foi um cara que batalhrou, lutou e conseguiu uma bolsa para ir para o Japão, para deseenvolver um curso de mestrado e uma tese nessa área; e dentro do seu currículo acadêmico, dentro da graduação, talvez tenha sido a única chance que êle tenha tido de falar sobre isso, um pequeno trabalho, de uma unidade que ele apresentou em sala de aula: como êle trabalharia e a importância dêle desenvolver uma educação física baseada numa linha muito mais oriental, da Yoga e essas coisas aí.

27. S já descrevera *(o que era para si o trabalho com os estudantes, nos seus cursos), quando falou que é uma experiência rica, mas que é limitada e limitante; S já disse isso, *(embora rapidamente passasse de descrever o que é, a indicar como deveria ser...) porque falou, no começo, justamente dizendo: quando você está se empolgando, quando você está gostando, e os alunos chegam inclusive a dizer isto: poxa, mas agora que estava bom, vai terminar? E termina mesmo; fica por aí.

28. A teoria de S *(de por que indicou que os alunos podiam de terminar seus interesses só numa unidade do curso que trabalha va com os alunos): S acha que, para a gente fazer um aprendi zado desordenado, sem nenhum raciocínio cartesiano, precisa muito tempo; porque o nosso tempo de aula é muito pouco, noventa horas de aula, por três meses e meio, então você tem que dar uma certa ordem; senão a coisa fica muito caótica; se a gente tivesse tempo, não; aí é aquela história, da vida mesmo, a gente vai aprendendo e vai sistematizando, mas isso demanda tempo; como a gente precisa, tem tempo definido, a gente tem de dar uma certa ordem ao que vai ser desenvolvido naquele curso, caso contrário a experiência pode resultar em caótica, em nada.

29. Então é isso que S tenta fazer, dar uma certa ordem, de forma que eles possam ter uma visão do que é elaborar um currículo por exemplo, o que é elaborar um plano de currículo, o que é elaborar um plano de ensino também e, dentro disso, por exemplo, depois dessa visão que eles têm, aí eles podem quebrá-la como eles quiserem; S sempre parte daquele princípio: para o Picasso ser Picasso primeiro ele chegou a entender muito bem de arte, ele teve todo o seu conhecimento, deve ter tido, todo o seu conhecimento sobre a sua área de atuação, para poder quebrar os modelos; S acha que a gente não quebra os modelos sem conhecimento anterior do que seria esse modelo; S acha que demanda muito tempo; e por outro lado, S não vê que a gente possa quebrar, extrapolar os modelos; o que S está chamando de quebrar é: isso não presta, rasga, extrapola - sem conhecê-los bem, para poder justamente destruí-los; então, co-

mo o nosso, se dissesse assim: eu passo aí quatro anos, cinco anos, seis anos dentro de uma universidade ou dentro da sua vida profissional, aprendendo no fazer, S acha que é uma coisa, mas nós temos prazos definidos: então você tem que dar uma certa ordem, senão a coisa vira caótica.

30. Agora, para S tem que chegar aquele momento em que você diz: bom, vocês têm uma visão geral da coisa; S não sabe nem se dá para aprender em noventa horas, não sabe nem se dá, mas pelo menos você fica com uma visão geral do que é aquela área; agora você tem chance de: pensa como seria aplicar essa área dentro..., solta sua cabeça dentro de..., imagine aí como é que se poderia fazer, como é que você poderia fazer dentro dessa área, se você fosse liberar toda sua criatividade, seu interesse; S não sabe se está respondendo (ao pesquisador).

31. Segundo S *(considerando haver alguma coisa esquisita caso os alunos, que se beneficiam muito de uma unidade em que eles fazem o que é seu interesse, ocasionassem caos, querendo outras unidades da mesma maneira) se eles (os alunos) soltassem o programa de tal forma que o aluno decidisse o que quer fazer, você poderia chegar a situações em que tem aluno que não consegue sair do lugar; para S, praticamente tem dois tipos básicos de aluno: é aquele aluno que se você, por conta de toda uma história individual, se você não dá um roteiro, se você não orienta, ele não sai do lugar, ele se perde; S já teve aluno dizendo isso, em situações em que S soltou totalmente; e há também o aluno que se você prender muito, e você orientar muito, ele é tão acostumado a

ser solto e a criar, que êle também se perde: então você tem que conhecer tão bem os alunos em sala de aula, que você teria que perceber as características, êsse tipo de característica de cada aluno, qual é aquele que precisa mais de apoio, de orientação, de um empurrão, do roteiro; e há aquele que não precisa disso, porque êle é capaz de se soltar, se você amarrar êle se perde e você pode até destruir toda a criatividade dele.

32. S acha que, com algum tempo, se a turma não é grande, dá para conhecer *(os alunos, tão bem, ao ponto de conseguir distinguir os dois tipos); S tem tido sorte, que nossas turmas aqui não são numerosas, vinte alunos, vinte e cinco no máximo, numa sala de aula, dá perfeitamente para você saber; você vai começando, com algum tempo você começa a perceber esse tipo de comportamento, os tipos de comportamento dos alunos, aqueles que são mais amarrados, que ficam perguntando o que têm que fazer, me oriente, e aqueles que se soltam e já vêm com as propostas prontas e os planos prontos e tudo o mais.

33. Aí é que S acha que nada impede que tenha um plano; como professor, que S leve um plano para a sala de aula, que discuta o plano com os alunos, que modifique o plano; que S goste de fazer isso no início de aula.

34. S já teve uma experiência de não levar plano e passar quase dois meses elaborando um plano; então, em três meses e meio, que é praticamente isso o nosso período letivo, a única coisa praticamente que a gente fez foi elaborar o plano; outra vez, S teve a experiência de montar, com os alunos, um instrumento de

avaliação: foi quase dois meses montando um instrumento de avaliação; deve ter sido, S acha que foi uma experiência muito rica, eles aprenderam muita coisa sobre avaliação, mas a experiência ficou, praticamente, num aspecto do problema.

35. Então, S vê que a gente pode ter um plano, levar um plano, discutir com eles, mas este plano tem que ser flexível; S acha que ele tem que ser flexível.

36. No momento em que você encontra aquele aluno que realmente solta as rédeas, você tem mais é que soltá-lo e S acha que ele pode ser uma grande contribuição para a sala de aula; no momento em que ele é capaz de ir sozinho, de fazer o trabalho sozinho, de trazer debates, discussões para a sala, no momento em que ele contribui muito para o enriquecimento da sala, S acha que você tem mais é que soltar esse cara; ele passaria a ser quase que um pivô dentro da sala de aula, estimulando; S acha que tem muito isso e acredita no seguinte: quando você sabe muito bem o que você quer em sala de aula, por mais que a gente elabore um plano, você se larga do plano, tem jeito não.

37. S *(está falando do professor) e acha que, quando você conhece muito a área, você tem muita informação, você tem muita leitura, você tem muito estudo, você é capaz de relacionar aquela área que você está trabalhando, com outras áreas de conhecimento, pode ser até com as artes, com os filmes que você vê, com os jornais que você leu, enfim com a vida; S acha que o plano serve simplesmente para você saber se controlar dentro do tempo.

38. S não sabe se *(o tempo a que tem sempre referido os constrangimentos de sala de aula é realmente o grande constrangimento) mas que é um grande, é; porque na vida você não está assim definido; por exemplo, um cara compra um computador, põe dentro de casa e fica aprendendo, devagar, sem se preocupar; fica aprendendo na máquina de datilografia, quando der; fotografia, quando der eu aprendo; no entanto, na escola não.

39. Outro dia S viu um colega aqui, dizendo que tem um grupo querendo fazer proposta para esta Universidade voltar para o currículo anual; porque realmente os nossos semestres letivos não estão dando quatro meses, não chegam a quatro meses, então outro dia tinha um colega falando que para aprofundar a área dele, ele é da área de Biologia, com todo o avanço do conhecimento que existe dentro da área de Biologia, que um curso de noventa horas, em três meses e meio, não dá; então você vê que aqui nesta Universidade já está se pensando em regime anual; tem gente querendo propor isso; é uma coisa que o aluno reclama, reclama muito desse semestre, praticamente um semestre compacto; S acha que é um problema sério.

40. S não *(está se referindo ao desejo, à vontade do aluno de aprender); está se referindo, fazendo comparação de duas situações de aprendizagem: uma situação que é, por exemplo, vou aprender a fotografar, porque gosto de fotografar posso me tornar até um grande fotógrafo, posso ser até um profissional; e outra coisa é você aprender, é você estar dentro de uma disciplina, por exemplo, de fotografia dentro da universidade; são

duas coisas bem distintas; agora S lembrou de um exemplo: um primo seu, o maior sonho dele era fazer comunicação, fez vestibular para a USP, passou, está no curso de comunicação e largou, agora, o curso, para simplesmente ser fotógrafo; então o pai dele virava para S e dizia: tantos anos de estudo, para ser fotógrafo! E tudo o que ele quer na vida é ser um grande fotógrafo! Agora, ele viu que dentro do curso de comunicação ele nunca ia ser um grande fotógrafo, aí largou; resultado; está trabalhando como free-lancer, está fazendo as fotografias dele sem tempo, sem hora, sem preocupar com... e é isso que o menino está querendo; talvez ele chegue a ser um grande fotógrafo, porque ele está dedicando as 24 horas do dia dele para fazer fotografia, para estudar fotografia.

41. S *(quer destacar com isso) mais uma vez a questão das limitações, que não é só o tempo; talvez o tempo seja um fator importante; as limitações do currículo acadêmico, as limitações que são impostas ao processo ensino/aprendizagem, que é colocado dentro de caixas, de disciplinas, com horas, com períodos, com um professor, com um ambiente específico.

42. (S acrescenta) Enquanto, por exemplo, lá fora a vida não é assim; enquanto aqui você tem um professor para uma determinada matéria, na vida você tem contato com a multidão; enquanto aqui você tem uma hora, duas horas para estudar, lá você pode ter o dia inteiro; enquanto aqui você tem um ambiente de sala de aula, um ambiente para fazer, o campus acadêmico ou o campus universitário, lá fora você tem a vida.

43. *(S responde à observação do pesquisador de que veiculara, junto com a questão do tempo, a questão também do envolvimento da pessoa - a vontade do aluno, o gosto do aluno, seu interesse, desejo de aprender - com o que é oferecido à aprendizagem) e acha que não é só do aluno, acha que é um dilema também do próprio professor que realmente gosta de ensinar; porque quando não gosta, S acha que acha é bom quando vê que termina as noventa horas e acabou, dá a menção e acabou; mas aquele professor que realmente tem aquele prazer, aquela satisfação, aquela vontade realmente de formar todo um grupo de alunos, dentro daquela área, S acha que ele fica também muito frustrado; então S acha que o problema não é só do aluno, é da vivência dos dois sujeitos do processo ensino/aprendizagem, ou seja de quem ensina, de quem aprende: é uma vivência limitada.

44. S *(não sabe dizer se os seus alunos gostam de estudar o que S estuda com eles, seu curso, a disciplina ou disciplinas que leciona), não saberia generalizar, mas S diria que teve muita experiência gratificante, assim do aluno em sala de aula, por exemplo, colocar o que estava sentindo, vamos dizer assim, talvez pela primeira vez dentro da Universidade: que ele estava se envolvendo com uma área de conhecimento, mas que não se bitolava, que era capaz de não se bitolar a seu campo específico, que era capaz de extrapolar, de se relacionar com a vida, como S disse, com o jornal que lê, com o filme, com a cena que ele assiste lá no ônibus, quando vem da escola; então quer dizer que extrapolaria a simples experiência, de repente descobrir que o conhecimento, por mais chato que

êle seja, porque realmente essa área de currículo é chatíssima, ela tem uma ligação toda com regras, com a vida, você extrapola, você relaciona, e o aluno, às vezes...; S várias vezes sentiu, S teve uma experiência de ouvir de alunos que, pela primeira vez, êles estavam tendo assim, numa universidade, numa sala de aula, uma disciplina que não se restringia aos livros acadêmicos, não se fechava, que era capaz de extrapolar, de fazer ligações com as coisas, com os fatos, com tudo que estava acontecendo por aí.

45. S também já teve situações interessantíssimas; S lembra da situação de uma aluna, que foi péssima aluna, ela não fez nada no curso, passou com menção mínima; uns dois anos depois, ela aparece a S, aflita porque estava trabalhando numa equipe de currículo e precisava elaborar um currículo; quer dizer, a equipe precisava e ela estava na equipe e êles estavam perdidos, não sabiam como fazer; e foi uma grande surpresa para S, porque S pensava que ela não ia dar nada; a gente começou, êles faziam, vinham aqui, discutiam, ela voltava e nesse vai e vem a menina, a equipe fez um trabalho excelente, um trabalho de muito bom nível; e ela teve uma excelente contribuição na equipe e tinha sido péssima como aluna, na disciplina de S; então era aquela história de, bom, aquela motivação situacional; naquela hora, naquele momento ela não estava a fim, deveria ser chatíssima a matéria; depois, profissionalmente, ela se viu na situação de ter que elaborar um currículo, participar de uma equipe; e a experiência interessante é isso, quer dizer, ela volta à Universidade, procura S e pede ajuda, ela

vai e volta, vai e volta e no fim êles fazem um trabalho, e discutindo e voltando, no fim saiu um trabalho de muito bom nível; uma aluna que tinha sido realmente...; isso foi uma experiência interessante, na época, S achou muito interessante essa experiência; agora o que significa, para S significa o seguinte: que realmente ela era uma menina inteligente, mas que, naquele momento, naquela matéria, era uma chatura para ela; agora, no momento que ela se colocou numa situação que exigia um desempenho profissional dela, no trabalho profissional ela tinha que cumprir, ela tinha que demonstrar a competência dela, aí ela foi capaz de fazer; S acha que ela foi fazer o curso de currículo depois, muitos anos depois; então S não pode dizer assim, há alunos que adoram e S acha que deve haver alunos que detestam, não sabe, fica difícil generalizar.

46. S acha que sim *(nos seus cursos S vê uma diferença entre os seus objetivos, os objetivos da professora, e os objetivos dos estudantes), 'às vezes S sente que os alunos não têm nem objetivos; é aquele aluno que chega em sala e êle quer o crédito, êle quer... êle não sabe muito bem porque que êle está ali; então 'às vezes você chega em sala de aula e encontra o aluno que não tem nem objetivo ou o único objetivo dele é conseguir alguns créditos a mais para o seu currículo.

47. *(E aí) o que a gente vai fazer, obrigar a mudar? Bom, S acha que *(o que faz...) tenta, no desenrolar do curso, a gente tenta motivar, tenta estimular, tenta mostrar e fazer êle se envolver com alguma coisa que seja do seu interesse, que goste;

às vezes a gente consegue, às vezes não consegue.

48. Mas S não sabe *(se é possível obter uma identificação desses objetivos, tornando-os comuns), se tem que ter os mesmos objetivos não; S até diria que... S acha que cada experiência de vida, que cada aluno teria o que S chamaria uma experiência acadêmica única, um currículo, vamos dizer assim, individual, S acha que isso faz parte, você não pode exigir..., quer dizer, pode ter aquele currículo formal que é a matéria, está lá, o programa, os objetivos; e tem aquilo que realmente fica e que depende da história de cada um, depende dos interesses; então, por exemplo, alguém pode estar na sua sala de aula pelos seus belos cabelos brancos. O objetivo é esse, paquerar o professor; e outros podem estar lá na sala de aula porque realmente se interessam pela disciplina, querem aplicar na sua área, estão trabalhando como professores; outros porque simplesmente ouviram dizer que o professor é bom, que é um filósofo, que é isso e aquilo outro; o outro porque... S sabe lá! N objetivos! Quer dizer, de cada sala de aula, no final das contas, você vai ter ali um programa comum para todo o mundo, mas no final das contas você tem um programa que foi desenvolvido com cada um, que foi a experiência que ficou, que passou pela cabeça de cada um, que significou como experiência para cada um; então S não sabe se a gente é obrigada a exigir que todo mundo tenha os mesmos objetivos da gente, S acha que não faria sentido.

49. S acha que é possível *(estabelecer uma comunidade de interesses entre aquele grupo de alunos, que são na verdade indivíduos no momento inicial de um curso, e o professor, que é mais

um indivíduo); acha que é possível, partindo do princípio de que o ser humano tem valores comuns, tem aspirações, tem sonhos, tem fantasias que são comuns. S nunca esquece, por exemplo, no tempo que S estava nos Estados Unidos e tinha uma colega de quarto, era uma iraniana, persa, foi antes ainda do Khomeini, mas enfim conversavam muito, e S chegava à conclusão e falava para ela: poxa, você está num país do outro lado do globo terrestre, com outros valores, com outra religião, com outra bíblia, o Alcorão, e a gente sonha e deseja e fantasia praticamente as mesmas coisas; e era muito interessante que ela contava para S a vida da família dela e os problemas eram mais ou menos iguais; os problemas de família, retirando aquelas questões mais nitidamente culturais, resultado de toda tradição cultural, religião de cada um, pois bem... mas no fundo o que elas descobriam é que o homem tem, a humanidade, quer na América Latina, quer na Ásia, como ela, tem os mesmos sonhos, as mesmas fantasias, as mesmas ilusões... tem um substrato que é comum; então, porque isso não é possível na sala de aula?

50. Então, o que S está colocando é uma coisa que está lhe surgindo agora, por causa da surpresa da pergunta, e é também fruto da experiência de S da psicanálise; está lhe surgindo esse negócio agora, S vai dizer, pode ser uma coisa estapafúrdia: talvez a matéria para dar esta unidade seja a afetividade, os valores, talvez você não consiga obter objetivos comuns, vamos dizer assim, comunhão de pensamento na sala de aula, mas talvez você possa obter comunhão de sentimentos; não é o que

é que está por trás de toda e qualquer revolução, das ideologias, não é o sentimento? Não é a vontade de uma coisa comum que faz as pessoas, aquele sentimento comum que faz as pessoas contarem, aqueles sentimentos de se comunicar, de estar juntos, de ter as mesmas expectativas? S não sabe; S acha que tem um substrato afetivo muito grande aí.

51. Você quer ver? Em experiência de psicanálise S pode ter... na psicanálise de grupo, chegar em grupo e ter as experiências mais..., porque os relatos numa seção, tem relatos os mais divergentes possíveis, vamos dizer, da experiência de cada um naquela semana, de cada um dos componentes do grupo naquela semana; então um conta um caso que aconteceu com ele, eu conto outro que não tem nada a ver, porque enquanto eu sou professora, a outra lá é uma dona de casa, o outro lá é um bancário, outro lá é militar; e o que que acontece? muitas vezes uma experiência que não tem nada a ver com a gente, toca emocionalmente, em algum aspecto da vida da gente, que você não viveu, que não é semelhante àquela situação ali, àquela situação concreta que você viveu, mas é semelhante a uma situação emocional.

52. S acha que depende da turma *(os seus alunos se envolverem no curso), e também tem gradações de envolvimento; S já teve uma turma que ela fez tudo para ver se envolvia esses alunos; e S nunca viu, ainda hoje não consegue entender direito o que era que fazia...; S levou do início ao fim, e a sua vontade era logo terminar o curso, porque não conseguia envolver os

alunos, não conseguia mesmo; e tem outras turmas que os alunos se envolvem, que eles procuram S, ficam procurando fora da sala de aula, vêm conversar e escrevem-lhe até poemas, oferecem livros, muitos anos depois voltam com um trabalho, dizendo que fez; outro dia S recebeu um trabalho de uma aluna que é professora e ela veio lhe dar o trabalho e dedicou-lhe o trabalho; então você tem este tipo de experiência, que não poderia generalizar; S não sabe, depende muito da turma e acha que até da disposição da gente naquele período letivo, ter condições de ler mais, estudar mais, de preparar mais.

53. S quase sempre *(altera o curso, de um período para o outro), quase sempre se não altera todo, pelo menos assim: tenta manter aquelas coisas novas e trazer aquelas coisas que deram certo, trazer coisas novas; e principalmente assim, na bibliografia, trazer coisas novas e propor tarefas novas, tipos de atividades novas; mas aquelas que dão certo, que funcionam, que o pessoal gosta, geralmente S tenta conservar.

54. S acha que é praticamente de sua iniciativa *(que decorrem essas modificações, sem relação com a configuração da turma daquele semestre); de um modo geral o aluno não propõe alguma modificação; um negócio incrível! Todo semestre, quando entra em sala de aula, S discute o plano com eles: olha, eu trouxe esse plano, é um roteiro, a gente pode modificar totalmente, se não for isso, aquilo, a gente modifica; e às vezes o aluno fica passivo na frente do professor e não tem nada a dizer, ele fica achando que não tem nada a informar, que nunca estudou aquilo, que não sabe, que não sei o que; a não ser aquele que já vem

com experiência de ensinar, pegou a experiência de ensino ou que vem realmente com muita leitura, muito estudo.

55. S já teve situações em sala de aula em que ficou numa dificuldade, porque tinha assim, vamos dizer, S lembra da turma em que tinha uns dois alunos, mais ou menos, se S não se engana, eram dois, que eram alunos que já tinham lido tudo que você pedia pra eles, que haviam praticamente lido tudo que era bibliografia, e era muito; o grupo, muito distante do restante da turma, em vamos dizer, nível, eles estavam muito acima em termos de leitura, em termos de conhecimento da área do que o resto da turma, que não sabia praticamente nada;

56. então S ficava numa situação muito difícil, porque tentava usá-los para colaborar também com a turma, mas lá para o final das contas S soltou os caras mesmo: vocês se mandem, querem ler mais, vão procurar mais bibliografia; S botou-os para irem para a biblioteca e procurar coisas novas para ler; porque ficava difícil, não poderia levar o nível do curso até onde eles estavam ou desenvolver um outro tipo de atividade para a turma toda, porque o resto da turma não acompanhava: a questão da heterogeneidade da turma; aí, um belo dia S disse: sabem de uma coisa, vocês... bem, S não dispensou de aula, mas começou assim, a dar tarefas individuais para eles, ir na biblioteca procurar periódicos, mas não sei o que, mas não sei o que, e fazer outras coisas, porque estavam num nível que não dava para combinar, a situação difícil; e de repente acontecia também, por exemplo, do aluno que estava em sala de aula fazer pergunta e eles rirem; a disparidade era tamanha que ocasionava um choque; então, um

dia uma aluna procurou S e falou assim; eu não vou mais falar em sala de aula, todas as vezes que eu falo, fulano ri, êle está me criticando, êle se acha ótimo; aí, S teve que chamar os meninos e falar: olha, você está causando constrangimento na turma, analise o seu comportamento, o que você está fazendo em sala.

57. Claro que *(a questão da heterogeneidade está no próprio fato de que cada um de nós está, é indivíduo), é isso que S estava dizendo; S não estava dizendo isto que, se você pode ter um programa e que cada um vai sair com uma experiência diferente dali?

58. S *(que aceita a individualização de um resultado) não diria *(que aceita a individualização) do curso como um todo; S já falou isso: que tem que ter o roteiro, vamos dizer assim, a constituinte da sala de aula; S tem que ter um roteiro, tem que ter alguma norma, não pode ser simplesmente caótico.

59. Agora, S acha que se o aluno é capaz de desenvolver uma tarefa sozinho e se êle é capaz de ir em frente, é capaz de diversificar, S dá todo o apoio para êle; S não está negando a possibilidade de um trabalho diferente, de um trabalho diversificado.

60. S está partindo de um, vamos dizer assim, existe um teto comum que pode ser diversificado; é isso que S está colocando, um teto comum seria aquele programa comum para todo mundo, que

êle pode ser diversificado, dependendo das condições que cada um apresente; a grande maioria segue pelo teto comum, pela pista comum; são muito poucos os que realmente ganham sua própria pista ou que solicitam isso, essa é que é a verdade.

61. S já tentou fazer isso *(começar cada um na sua pista) e *(aí) foi aquela história que, devido à artificialidade da disciplina, em termos da turma, a artificialidade dessas contingências todas de tempo, de carga horária, disso e daquilo outro, a coisa se torna caótica ou então S teria que dar uma assistência individual a cada um, teria de ser um ensino individualizado, praticamente.

62. S acha *(que isso pode dar certo), mas nesse sentido não *(tentou); S acha que daria certo assim: você aceitaria, você teria que partir da premissa de que qualquer resultado é um resultado; se você tem trinta alunos, você tem, vamos dizer assim, trinta programas diferentes, trinta pistas diferentes e, ao que o aluno A, B, C, chegar foi onde ele pôde chegar e acabou por aí.

63. Mas, segundo S, isso é diferente *(de dizer que, com um programa padrão, o resultado é necessariamente esse); é como você dizer assim: tem essa escada, a escada tem dez degraus, agora você pode chegar ao topo da escada ou ao meio da escada, agora qual a sua forma de subir a escada? Uns sobem de dois em dois degraus, de três em três, outros pulando numa perna só, outro pode subir de cabeça para baixo, com as mãos, as pernas para cima.

64. Praticamente, S está dizendo assim *(sobre o que é que acha que os seus alunos estão aprendendo): olha, o barro está aqui, a massa está aqui, agora faz a escultura que você quer; então, para você fazer essa escultura, a massa está aqui; S não está deixando... há uma diferença, a diferença é que S não está dizendo assim: cada um se vire e arranje o material que quiser para fazer a escultura.

65. S acha que *(o que os seus alunos estão aprendendo), por exemplo, na área de sua disciplina, como Currículo, o que S está esperando que eles aprendam, vamos dizer assim, na área de Metodologia do Ensino, que S trabalhou muito com essa área, para ensino do 1º Grau, S está esperando que eles, vamos dizer assim, ensinar ciências para as crianças: tem essas, e essas e essas e essas características; uma criança aprende dessa forma, a ciência também se organiza dessa forma, quer dizer, tem aquelas linhas básicas, aquelas, vamos dizer assim, uma palavra que você (o pesquisador) gosta, as estruturas básicas, então S está sabendo que elas existem, então S acha que o programa, a definição de que tem um programa único é para, no sentido de dizer assim: olha, isso existe, estou te facilitando a aprendizagem, você não vai reinventar a roda, está aqui, estou te facilitando, tem uma sequência de conteúdo, pode ser até que a sequência não seja essa para você, se você fosse organizar chegasse a outra sequência; tem aí os objetivos onde todos queremos chegar; tem aí uma bibliografia, então eu estou te facilitando, estou dando toda uma orientação; agora, o que é que você vai fazer com isso? Então S acha que

o que eles aprendem, eles aprendem que existe uma determinada estrutura, que pode ser questionada, que pode ser refeita, reorganizada, recriada, mas existe uma determinada estrutura do conhecimento que já foi pesquisado, a qual está aí, a produção da humanidade, aí nessa área; então eles aprendem a, vamos dizer assim, a situar isso aí, olhar, detectar o campo disso aí, agora, o que eles vão fazer... isso do ponto de vista do conhecimento.

66. Para S, aí existe toda aquela outra parte da afetividade, da... o que é que você vai fazer com isso? Aí entra a parte não só das habilidades todas de criação, de capacidade de extrapolação, de criar, mas também de usar, de aplicar, entra a questão dos valores.

67. *(Se os alunos de S realmente aprendem a fazer alguma coisa:) olha, na área de currículo é claro que não dá para planejar um currículo; não dá porque você imagine o que é planejar em 90 horas um currículo de 1º Grau.

68. Segundo S, primeiro porque os alunos nem teriam essa condição, porque os alunos não são das várias áreas de conteúdo; a grande maioria é do curso de Pedagogia.

69. Mas, por exemplo, S sempre pede para, como é que eles trabalhariam, eles podem escolher, alguns escolhem uma área do currículo e tentam trabalhá-la, desde assim a fundamentação; o que é que, como você, por exemplo, ensinaria ciências? Qual é o objetivo, por exemplo, do ensino de ciências para uma determinada

clientela? Então eles vão ter que caracterizar que clientela se ria essa; eles vão ter que caracterizar que fundamentação eles dariam, do ponto de vista social, do ponto de vista psicológico e vão ter que traçar, mais ou menos, as linhas gerais desse cur rículo; agora, é um trabalho teórico, é aquela prática teórica, mais do que *(fictícia): é a mesma coisa que você fazer um plano de ensino e nunca executar; você pratica fazer um plano de ensino e nunca executa.

70. Por isso é que, só para completar, uma das coisas mais interessantes que S acha é trabalhar com estágio; porque aí você tem a chance, quando você acompanha, naquelas situações, por exemplo, que a gente acompanhava aqui na escola X, que a gente fazia o aluno, nós tínhamos, por exemplo, uma classe de recuperação de crianças na área de alfabetização e você tinha desde o aluno planejar, fazer o plano, elaborar o material, até ir lá e a gente acompanhar o aluno a executar, depois dar a aula dele, sentar e discutir com ele o que aconteceu de bom e de errado e o que que pode ser refeito; aí realmente é muito mais completa a situação; em nível de sala de aula fica aquela coisa da prática teórica.

71. S acha que disse isso, que não *(se trata de aprender o que já se sabe, um conhecimento que existe, posto à disposição dos estudantes, para que eles o aprendam), mas que recriem, ou reinventem, ou façam dele alguma coisa; é eles saberem, por exemplo, não ter que reinventar a roda; ele sabe que existe, que aquilo ali é todo um instrumental que está ali, na mão dele; agora, ele vai ter que ver como é que ele vai usar aquilo ali:

se ele é capaz de recriar aquele conhecimento, de aplicar de forma nova, de desenvolver aquilo ali, de extrapolar, ir além daquilo ali, de relacionar aqueles conhecimentos com outras experiências de vida dele; ou se ele é realmente aquele aluno que simplesmente só sabe repetir aquilo que está ali, o que existe.

72. S *(acha que isso depende) do professor também *(além do aluno); acha que a situação é global, é bi-lateral mesmo; não é só do aluno não, porque se o professor, é aquela história, que o professor diz assim, num plano de ensino, conceitar Psicologia; mas o professor simplesmente mandava os alunos procurar, em algum livro ou algum dicionário, um conceito, uma definição de Psicologia. Quer dizer, em termos de elaboração conceitual, não existia; então, aí é que S vê realmente que o procedimento a ser adotado pelo professor, vamos dizer, a técnica, a metodologia, a forma dele encaminhar o trabalho do aluno, em cima daquele conhecimento, é que realmente vai ditar onde ele vai chegar; quer dizer, aí é aquela história: você pode ter um objetivo, na hora de trabalhar o conteúdo, a metodologia, a técnica, o prosseguimento onde você queria chegar não leva aquilo ali, totalmente disparatado; então você diz assim, conceituar Psicologia e, por outro lado, você manda o aluno procurar nos livros de Psicologia, um conceito de Psicologia. Não tem nada a ver o procedimento, com o objetivo que você quer, no sentido de elaborar, trabalhar, de construir um conceito de Psicologia; você vai repetir um conceito dos outros, uma definição que está nos dicionários, na enciclopédia.

73. Então S acha que é fundamental essa postura de tentar colo-

car, orientar o processo de aprendizagem realmente no caminho da quilo que você quer chegar, que você quer desenvolver.

74. Para isso S acha realmente até necessário, vamos dizer assim, ser capaz de entender realmente, de compreender, de dissecar as palavras, porque um professor desse que diz conceituar Psicologia, mas na hora ele não sabe nem o que é conceituar..., porque praticamente o que ele disse foi o seguinte: copiar uma definição de psicologia, de algum livro, de algum autor.

75. S acha que *(o que é mais importante na atividade metódica do seu curso) é conduzir, tentar trabalhar uma metodologia de inquietação que leve a isso: à insatisfação, a se inquietar, ficar insatisfeito, a perguntar, a questionar; uma metodologia que leve a isso, S acha que é o mais importante, que conduza à inquietação, à insatisfação, à busca, ao questionamento, a interrogações. S acha que é o mais importante, nunca ficar satisfeito.

76. S acha que não *(tem encontrado dificuldades para realizar isso); (hesita) porque lhe veio uma coisa aqui que não tem muita certeza; S acha que sim, agora a coisa se organizou melhor na sua cabeça; acha que sim: não é todo aluno que responde a isso.

77. Porque, para S, primeiro há a tradição de que, por exemplo, dizer que não sabe é ignorância; então as pessoas geralmente tentam esconder que estão insatisfeitas, que não sabem, que estão querendo mais; quer dizer, a cultura reforça o dizer que sa

be, ou dizer que é, bom, vamos dizer, que chegou lá; então isso aí, é difícil a pessoa, quer dizer, geralmente o aluno, ele não está acostumado com esse tipo de coisa; são poucos os alunos que chegam com essa inquietação; mas a grande maioria chega muito mais para a conformação, chega muito mais com atitude de pouco basta, de acomodação, de não se expor, realmente a palavra é de acomodação mesmo, de não ir além, de não arriscar; a maioria chega com isso; acham até que se dissessem eu não sei, isso vai interferir na menção, isso vai prejudicar na própria avaliação.

78. S não sabe se *(tem tido sucesso em vencer essa resistência, de modificar essas disposições de acomodação dos alunos), se o sucesso chega a modificar no sentido de modificação da atitude dos alunos; S acha que não, não sabe dizer, mas pelo menos sucesso no sentido das pessoas pelo menos serem capazes de, vamos dizer assim, verbalizar; se elas mudam, S não sabe, mas se, de repente, elas chegam a verbalizar, vamos dizer que: poxa, eu estou, pela primeira vez, ouvindo o professor dizer que não sabe, então pela primeira vez um professor dizendo assim: vamos procurar, vamos saber, eu não sei disso, vamos trazer uma pessoa de fora que possa nos tirar dúvidas, vamos procurar alguém que nos ajude, vamos procurar bibliografia, quer dizer, alguma inquietação fica lá.

79. Ou então observações do tipo assim: poxa, mas você está ligado, você parece que está ligado em tudo que está acontecendo a seu redor, então, de certa forma, quer dizer, há algumas manifestações verbais de que eles notam esse tipo de coisa, por-

que realmente S faz muita questão de explorar isso; faz questão de explorar isso em sala de aula, de relacionar o texto que a gente leu, com as coisas que estão acontecendo no dia a dia, até com o fato, com a vivência..., você vem num ônibus, acontece uma coisa; assim de pegar as coisas e tentar ler o mundo, o dia a dia, com aquilo que a gente está lendo nos livros textos e tudo o mais; e às vezes, muitas vezes, S ouve dizer isso: você está ligado nas coisas, você consegue perceber tudo que está acontecendo, eu não sei como é que você consegue ligar as coisas; e, de certa forma, passa pela palavra, S não sabe se eles mudam; *(mas é uma apreciação sobre o convívio com S), por isso S está dizendo que não sabe se eles mudam.

80. *(Sobre a modificação da conduta deles (alunos), de uma passividade maior para uma atividade maior, uma acomodação para uma inquietação, uma disposição participativa, por exemplo; dizer se percebe alteração dessa conduta) S acha que não é muito visível essa alteração em sala de aula, não; alguns começam a falar mais, eles se soltam, perdem o medo; alguns perdem o medo de falar e começam a falar; às vezes falam até muita besteira, mas a gente faz de conta que eles estão falando coisas seríssimas, porque estão abrindo a boca pela primeira vez, então é o que eles sabem dizer, é o que eles têm a dizer e a gente tenta aproveitar; mas S acha que a coisa fica mais no verbal, não vai muito para o atitudinal não, é mais no verbal; S não sabe o que que aquilo possa significar depois, na vida deles, não sabe; acha que é uma fração tão pequena que não significa muita coisa, não.

81. Para S, *(o que há para que dê a impressão de que deprecia a condição do aluno) é que nós (S e o pesquisador) temos experiências bem diferentes aqui dentro da Universidade; por exemplo, quando o pessoal, a turma que trabalha com Didática, pega gente de toda a Universidade, pessoal com experiência riquíssima e, ainda mais, porque você consegue juntar numa sala de aula gente com as formações mais diversas; gente que vem com informação da área de Física, da área de Química, da História, outro da Geografia, outro de Português, outro de Inglês, com as mais diversas...; agora, não é bem essa realidade, infelizmente, que você pega com os alunos de Pedagogia; quando você pega turmas exclusivamente do curso de Pedagogia, a realidade é um bocado diferente; S já teve uma experiência de trabalhar com Didática, a gente sente, e mesmo em Currículos, a gente sente a diferença do aluno de outra área, que está fazendo a disciplina só porque é uma disciplina optativa; então você sempre encontra alunos que vêm de outras áreas de licenciatura, mas não é obrigatória, então não são tantos; então, realmente, na turma específica de Pedagogia você encontra excelentes alunos, com todo um potencial a ser desenvolvido e com um bom respaldo de leitura e de experiência, você encontra, mas infelizmente a tônica maior não é para esse tipo de aluno não.

82. S já teve aluno aqui no curso de Pedagogia, que praticamente a gente tinha que exercitar redação com eles; e não foi só um não; então você encontra essa diferença de turmas; então aí cria um problema porque, quando o aluno, por exemplo aquele caso do aluno que S estava falando, numa turma de alunos, eles riam quando uns falavam em sala: era uma situação desse tipo;

e você ter o aluno que vem com toda uma experiência riquíssima em termos intelectuais, em termos de experiência vivida, e tudo ao mesmo tempo; você ter, vamos dizer assim, mais da metade da turma com pessoas que têm muita dificuldade, muita dificuldade mesmo, de comunicação, de fundamentação, infelizmente é uma realidade.

83. Bom, *(a respeito do ambiente, para a atividade de ensinar) S colocaria o seguinte: que mais importante que o ambiente físico, realmente S acha que é essa, isso que você chamava aí de ambiente psicológico, que S não sabe bem como chamar isso; mas o que S está querendo dizer... então, quer dizer, S acha assim: que você pode dar, claro que dar aula no, vamos dizer assim, no pino do sol quente, ajoelhado em caroço de milho, não dá; mas S está querendo dizer o seguinte: S acha que, por mais simples que seja o ambiente físico da escola, ou da sala de aula da Universidade, isso não tem grande importância.

84. Isso não tem grande importância, pelo menos no nosso caso, que não dependemos de..., S não depende, por exemplo, de laboratórios, de aparelhos sofisticados, como é o caso, por exemplo, da área de Tecnologia Educacional, que tem toda essa dependência aí de laboratório e tudo o mais; a gente dependeria muito mais de escola; aí, nesse sentido, realmente uma escola ou escolas fazem falta no ambiente.

85. Quer dizer, para S elas estão aí, tem um convênio que é assinado com a Universidade, que a gente poderia usar estas escolas, mas infelizmente a coisa se torna muito difícil, por

uma série de contingências.

86. Mas nesse sentido aí, o ambiente, no ponto de vista, vamos dizer, físico... S acha que negócio de simplicidade dos móveis, essas coisas aí, de sala de..., isso não importa; nesse sentido de ambiente físico, o que mais importaria seria realmente a gente ter a chance de ter salas de aula com crianças, com adolescentes, uma sala de aula concreta em que a gente pudesse realmente trabalhar, planejar, executar as coisas, fazer, avaliar e ter as experiências concretas, reais; S acha que nesse ponto de vista de aspecto físico, isso falta muito, é a grande, é a grande ausência disso aí.

87. Mas, mais importante que isso, S acha que é o que está chamando aí de ambiente psicológico; e o ambiente psicológico, para S, é aquela coisa do... é aquele ambiente que é dos valores, das atitudes, dos relacionamentos humanos, que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem, o processo de desenvolvimento, o processo de educação como um todo.

88. Então, S dá um exemplo: você tinha a Universidade X, com todo o luxo dela, na época do Reitor Y, que era uma universidade sem ambiente psicológico; era uma universidade morta, onde os alunos e os professores não tinham apoio para desenvolver as atividades mais diversas, por exemplo, ter seu grupo de Rock aqui dentro, seu clube de cinema, seu seminário, sua conferência, desenvolver suas atividades, fazer o que tem vontade de desenvolver profissionalmente aqui dentro; por exemplo, no ca-

so dos professores e no caso dos alunos, do que eles têm vontade de desenvolver, como na sua vida acadêmica; então você tinha uma universidade, um ambiente material com toda uma infraestrutura material rica e um ambiente psicológico paupérrimo, miserável, que ninguém conseguia fazer nada; era um marasmo essa Universidade.

89. Então você vê hoje, por exemplo, que você tem um ambiente, essa Universidade tem dia que você tem o quanto de conferência para assistir, ouve o quanto de eventos que estão acontecendo aqui dentro; você pega o boletim da Universidade hoje, você fica assim: é conferência sobre o índio, é show de música, show de dança, é o cinema, clube de vídeo, enfim, tem de tudo, é seminário, é congresso, quer dizer, é uma universidade, hoje, que pulula de atividades, de extensão, de atividades das mais variadas e que são atividades que vão dar o estímulo ao desenvolvimento, ao crescimento individual, profissional, etc., intelectual, de quem está aqui dentro; então S acha que esse ambiente é o mais importante, é mais importante do que tudo o mais.

90. Na sala de aula, você pode ter os materiais os mais sofisticados, os equipamentos mais sofisticados e, vamos dizer assim, de computador para lá, mas se você não tiver aquela permissividade, S não sabe se a palavra é..., S acha que a palavra não é permissividade não, aí vem de permitir, se você não tiver aquela, toda aquela possibilidade, de discussão, de debate, de crítica, de polêmicas, de opiniões, de aceitação de opiniões contrárias, isso não tem não; então é, quer dizer, para S o

que mais conta num ambiente, num ambiente de sala de aula, no ambiente acadêmico, ou como você queira alargar aí essa..., não é o ambiente físico.

91. Ele (o ambiente físico) é importante, ele pode ser importante em determinados momentos; ele é extremamente importante, por exemplo, como é que você vai dar uma aula sobre Rádio e TV Educativa, se você não tem laboratório de rádio e TV?; fazer como os meninos faziam aqui, que encenavam, quando as máquinas estavam quebradas, encenavam o programa de rádio e TV; é um verdadeiro absurdo; quer dizer, para determinadas áreas, para determinados momentos, talvez seja extremamente importante você encenar uma sala, uma aula aqui, com crianças; sem crianças, por exemplo, faz uma situação, sem ser uma situação real; é um verdadeiro absurdo.

92. Mas realmente isso aí não se conta; S acha que isso é importante, mas o mais importante é o estímulo, é esse ambiente de estímulo à discussão, ao debate, à criação, à especulação, à dúvida, às opiniões contrárias; S acha que essa coisa aí realmente é o que conta e o que significa um professor autoritário, porque aluno também é autoritário, sabia? Extremamente autoritário.

93. Outro dia disseram a S uma experiência com aluno da Faculdade de Educação que S até se envergonhou: a professora da Psicologia veio dizer a S que está dando aula em Psicologia da Aprendizagem, que tem um grupo só da Faculdade de Educação, e

que ela ficou extremamente desapontada porque ela marcou a data de entrega dos trabalhos e alguns alunos entregaram, vieram entregar os trabalhos uma semana depois e que o resto da turma exigiu da professora que descontasse ponto, porque os alunos tinham entregue os trabalhos uma semana depois; e ela virou e disse: como é que vocês vem da Pedagogia, da área de educação, e vocês têm uma mentalidade dessa? Quer dizer, é uma postura extremamente autoritária e de concorrência, uma postura assim mercantilista: olha o prazo é esse e se você não entregar hoje, você entregar depois, você tem tantos pontos a menos, e a turma exigindo da professora esse cumprimento; e ela teve todo um debate, uma discussão para convencê-los de que eles estavam, que não era por aí.

94. Então, segundo S, o aluno também é autoritário, porque às vezes até o professor, pode até ser um professor extremamente democrático e que faz toda essa discussão e debate, e você ter um aluno autoritário, que fica lá dizendo que o curso não deveria ser esse, que ele... bem, ele se posiciona na posição totalmente diferente, até de dizer assim: esse professor está enrolando, esse professor está fazendo isso, está fazendo aquilo outro; ele se mantém naquela postura autoritária, de que aula, de que educação tem que ser aquela coisa muito organizada de que ele tem conhecimento; então, às vezes, quando você tenta fugir disso, ele lhe questiona também, se ele não lhe questiona pela frente, ele questiona por trás: esse professor está enrolando, fica dando umas aulas desse jeito, isso não é aula.

95. S *(acha que esses valores, essa maneira de ser) dos alu-

nos, do professor também *(foi aprendida): é a história individual de cada um... é um aluno que vem de uma família...

96. *(Eles devem ter aprendido isso na Faculdade de Educação), os alunos de lá? Não, S está pensando no seguinte, quer dizer, sim, você (o pesquisador) está se referindo ao caso dos alunos lá da turma de Psicologia, mas claro que eles, aqui na Faculdade de Educação eles provavelmente não estão recebendo a orientação que deveriam ter; mas S acha também que vem da própria sociedade, vem da família, vem de tudo.

97. Que aí passa já àquela briga. S não sabe se você (o pesquisador) ficou sabendo, da história de retirar as menções reprovativas do histórico escolar do aluno. Um aluno entrou com recurso aqui na Universidade pedindo, é uma excelente aluna, que foi reprovada numa matéria, num curso considerado o melhor curso do Brasil; então ela foi reprovada numa disciplina, depois ela fez a disciplina e passou; então ela entrou com um recurso no Conselho de Ensino e Pesquisa, na Câmara de Graduação, não, ela pediu ao Reitor, ela encaminhou uma carta ao Reitor, solicitando que se retirasse a menção reprovativa do seu histórico escolar, uma vez que ela tinha recuperado; e ela apresentava então um parecer do Conselho Federal de Educação, que foi em resposta a uma solicitação de Universidade Federal que já adotou essa medida de tirar menções reprovativas dos Históricos Escolares, dos finais; fica registrado na universidade, mas o histórico final que o aluno recebe com o diploma vem limpo, sem as reprovativas, quer dizer, se for matéria obrigatória, ele teve que fazer novamente, se passar, a reprovação cai fora; en-

tão S deu o parecer a favor da menina e fez toda uma justificativa do ponto de vista educacional.

98. Olha, isso deu o maior rebû dentro da Universidade; e S nunca viu como a Universidade é tão retrógrada, como os valores dela são tão mercantilistas, capitalistas de competitividade; houve, S lembra-se de dois recursos.

99. E, segundo S, terminou que o Conselho de Ensino e Pesquisa já tinha aprovado a medida, mas deu tanta reação dentro da Universidade que o Conselho voltou atrás, com a quantidade de recurso de professor que chegou lá, dizendo que: como é que esses alunos podiam sair daqui, sem reprovação? Quando eles fossem se candidatar aos mestrados, às pós-graduações, como é que os colegiados iriam perceber a vida acadêmica desse aluno, se nós iríamos retirar... que nós estávamos nivelando, que a Universidade estava se rebaixando, estavam nivelando todos os alunos; como é que eles iriam concorrer, para empregar aí fora? Mas deu um rebû incrível; resultado: o Conselho de Ensino e Pesquisa voltou atrás.

100. Um dia, um colega veio perguntar a S assim: você não vai responder, você não ficou chateada? S disse que não, que ficou muito feliz porque está cem anos na frente desse povo.

101. *(Um professor, (especialista em avaliação) deu um parecer; não ajudou?) Não, não ajudou não. E ainda hoje S é conhecida como a professora que tentou retirar as menções reprovativas do Histórico Escolar dos alunos; e o melhor é que S nem

começou a questão, S deu um parecer em cima de um pedido de uma aluna.

102. Agora, você sabe o que que aconteceu com os alunos? Pergunta S (e responde), se dividiram ao meio: uns apoiaram, outros discordaram; muitos disseram assim: não, nós lutamos para ser bons alunos, ter as melhores notas, as melhores menções, como é que nós vamos, depois, sair daqui e os que são reprovados, não sei quantas vezes, saem com o histórico escolar igual ao meu? Foi interessante; deu um rebû danado, esse negócio foi discutido em tudo quanto foi...

103. É, foi, a Câmara, o Conselho de Ensino e Pesquisa voltou atrás; agora, eles foram sacanas com S, porque S estava de férias quando eles decidiram; S não estava na Câmara, não estava no Conselho, quer dizer, S não teve direito nem de argumentar; quando S chegou de férias, já tinham decidido, já tinha voltado atrás, quer dizer, a Câmara, o Conselho de Ensino e Pesquisa já tinham votado favoravelmente a retirar, já havia saído uma nota da Câmara de Graduação, dizendo que os alunos, avisando que os alunos...; já havia um bando de alunos morto de feliz aí, porque estavam se formando e já haviam limpado os Históricos Escolares; aí voltou tudo atrás; mas isso, por que foi mesmo? Ah, sim, é porque um estava falando que o aluno também é autoritário.

104. Para S *(esse autoritarismo é aprendido), é aprendido em casa, é aprendido na sociedade, é o autoritarismo histórico brasileiro.

105. *(Se o autoritarismo tem muito a ver com essa avaliação, usual na Universidade) S responde: Porque, é muito engraçado, S está falando de autoritarismo do aluno, mas o aluno, êle ao mesmo tempo, quer dizer, que êle é autoritário em relação aos colegas: se entrega o trabalho depois, o professor tem que diminuir ponto daquele aluno, porque êle não respeitou, êle não foi igual à gente; mas ao mesmo tempo êles são extremamente submissos, quer dizer, é contraditório isso, dentro da sua submissão, de aceitar as coisas, dizer amém, entregar o trabalho até o dia tal e êles aí, quer dizer, aqueles que acatam e aceitam, se submetem; então, depois êles exigem que aquilo seja cumprido para os outros. É um negócio meio contraditório: acatar, se submeter e exigir que os outros se submetam.

106. S não gosta de provas *(na avaliação (que faz)); S aplica provas; gosta mais de fazer um tipo de trabalho que o aluno possa dissertar sobre temas, que êle possa desenvolver um trabalho nessa linha teórica-prática que S falou, seminários e...

107. Mas, S em relação a trabalhos escritos, não gosta nem de colocar menções.

108. Mas S gosta de comentar os trabalhos, então comenta o trabalho; aliás, é uma coisa que S não gosta muito de fazer é corrigir trabalho, porque lhe dá muito trabalho; S vai comentando o trabalho todo, então o trabalho fica comentado, todo riscado; S gosta de sentar com o aluno e discutir com êle e fazer daquele momento, um momento também de aprender; sentar com o aluno... S está com um trabalho aqui, interessantíssimo, de uma

aluna que S convidou para ela vir ontem, marcou o horário às duas e meia e ela não apareceu; S tem a impressão de que ela está, ela não conhece S muito bem, porque, esse semestre, S ficou coordenando EPB (Estudo de Problemas Brasileiros), da Faculdade e da Universidade toda, porque estava um abacaxi, não havia quem coordenasse, então foi formada uma equipe, são nove professores, cada Instituto tem um; S ficou pela Faculdade de Educação e ainda ficou com a responsabilidade de fazer a coordenação geral; e o aluno da Faculdade desenvolveu um trabalho sobre educação na constituinte, o tema todinho está sendo constituinte; e S leu o trabalho da aluna e leu dessa forma, fazendo comentário do início ao fim.

109. Então, segundo S, realmente ela pesquisou muito, ela teve um trabalho incrível de pesquisa, mas ela não soube ordenar, ela não tem pensamento lógico nenhum, é uma loucura; ela começa colocando, por exemplo, que a culpa do povo brasileiro, hoje, não ter escola, é dos índios, dos negros, dos europeus; então ela joga a culpa neles todos, acontece uma loucura, o samba do crioulo doido.

110. Então S disse assim, não vou reprovar essa menina em EPB, mas vou chamar e discutir esse trabalho todinho com ela; S já marcou duas vezes e ela não aparece; S não sabe se ela está... como S não teve uma interação direta assim, com ela, e a turma é grande, todos os alunos da Universidade, de EPB, então S tem a impressão que ela deve estar sabendo que não fez boa coisa e ela está com medo de se aproximar; então S já marcou duas vezes; ela diz: eu venho; S diz: olha, eu quero conversar o tra-

balho todinho, discutir todinho com você; esse tipo de avaliação que S gosta de fazer.

111. E S gosta muito de fazer também a auto-avaliação; uma coisa que S tem feito nos seus cursos.

112. S tem até uns instrumentos muito interessantes, de avaliação da matéria, do professor e de auto-avaliação do aluno; feito pelos alunos e que S tem aperfeiçoado assim: pega num semestre, aí no semestre seguinte os alunos trabalham em cima; S informa...

113. Para S, aí é que há a descontinuidade do aluno, porque S vem com a continuidade da coisa.

114. Então S diz, olha foi feito pela turma do semestre passado, agora vocês querem trabalhar em cima desse instrumento ou querem criar um novo? Então eles geralmente gostam de ter um pano de fundo para trabalhar em cima; eles vão em frente com aquilo ali.

115. E é muito interessante esse instrumento de avaliação; que é avaliação do aluno, da disciplina em si, assim do objetivo, do programa, avaliação do professor, numa linha mais de atitudes do professor, e a auto-avaliação dos alunos; então S gosta muito de aplicar esse tipo de avaliação, no final.

116. Olha, esse negócio *(de conseguir uma imagem aproximada do resultado do curso), segundo S, da aprendizagem do aluno,

também é muito dialético, sabe porque? S fica assim meio angustiada que, de repente, S está dando uma menção, ao mesmo tempo que S não se preocupa muito com a menção, porque S acha que menção não tem muito sentido, S fica preocupada de haver dado uma menção que não corresponde.

117. Isso é um negócio que lhe, é...; a pior coisa que S acha do ensino é avaliar; é o pior momento de ensinar; S acha que, para ela é o pior momento, é o momento da avaliação.

118. S realmente está sentindo, está praticamente há um ano sem dar aula; esse semestre S ficou na coordenação de EPB, mas é uma disciplina toda atípica; então S está praticamente há um ano sem dar aula; mas está sentindo falta; para S é assim, é muito vital, é um negócio que a estimula muito, que lhe dá muita, vamos dizer, recarrega S, como uma bateria; então esse próximo semestre S fez questão de ensinar; S sabe que vai ser mais uma coisa para fazer, mas S fez questão de ensinar porque está sentindo assim como quem está sentindo falta de cachaca, S está sentindo a falta.

119. Mas quando chega assim, o momento de avaliar, realmente para S é angustiante, é um momento angustiante porque, ao mesmo tempo que S não valoriza a menção, S fica preocupada com a...

120. Ou S teria que dar a maior menção para todo mundo; mas S não conseguiu até hoje chegar a esse ponto não, de chegar e dar menção máxima para todo mundo; às vezes lhe dá uma boa tentação de fazer isso, depois vêm todos os superegos e S não conse-

que fazer isso; mas, por outro lado, aí S fica angustiada, fica em contradição com a coisa toda, ter que dar uma menção, se corresponde realmente...

121. Então S pergunta para o aluno, S gosta muito de no final desse semestre de avaliação perguntar para ele: desenvolva as sim, por exemplo, um instrumento de avaliação; S tem desenvolvido também, como disse, com a participação dos alunos, que começa assim, trabalhando do ponto de vista, vamos dizer, das tarefas, se foi tarefa individual, se foi tarefa em grupo; se foi individual, o que foi que ele fez para desenvolver essa tarefa, por exemplo se exigia leitura, se ele desenvolveu leitura; que bibliografia que leu; como foi que ele ordenou o trabalho; então S faz assim, tenta dissecar dentro de cada atividade, o que é que o aluno faria para desenvolver bem aquela atividade; por exemplo, se é uma dissertação, um tema, quer dizer envolvia desde...; se é um trabalho individual, desenvolvida desde a leitura, a sistematização dessa leitura, até a redação do trabalho, se ele tem a preocupação de traçar um roteiro, de organizar as idéias, de sistematizar tudo, fazer a construção daquele trabalho; então S pega item por item, para ele se chegar se realmente ele fez daquele jeito ou se fez de outra forma, que ele o diga; e quando é trabalho coletivo, que ele também se coloque na situação, realmente, se ele participou das leituras, se ele participou do trabalho coletivo, como foi que ele participou, o que foi que ele contribuiu; então, ao final de tudo isso, bom, essa é a parte de avaliação dos alunos, o que foi que ele aprendeu além daquilo que estava no programa, o que foi que ele aprendeu do ponto de vista afetivo, do ponto

de vista emocional, que não consta no programa também, o que resultou, coisas que a gente nunca pensou, que resultaram daquele programa; S pergunta tudo isso nesses instrumentos de avaliação; então, lá pelo fim, depois de avaliar também o professor, depois de avaliar bibliografia do curso, disciplina, programa como um todo, aí S pede do aluno: que menção você se daria? Essa tem sido uma boa saída.

122. Geralmente, S *(fica com a menção que eles (os alunos) dão); quando S sente assim que o conceito que daria não corresponde muito, aí chama o aluno para uma conversa e tenta, nessa conversa, descobrir porque as avaliações estão diferentes; mas geralmente S respeita a (menção) que o aluno se dá.

123. Foi muito interessante, uma vez aconteceu a S um caso muito interessante: tem um aluno que botou assim, se dava a menção máxima; no final de toda a avaliação e pela participação dele no curso, ele não era menção máxima; então, na conversa com êle, S chamou e perguntou-lhe porque, depois de muita conversa, S perguntou: porque você se deu essa menção? Você acha que você a mereceu? Êle disse não, mas eu me dei a menção porque eu estou precisando dela no Histórico Escolar; então você vai ficar com a sua menção, por causa da sua honestidade; êle disse: eu preciso dela para melhorar, eu estou precisando dela; não era de uma menção, êle estava precisando de menção pa-subir a média (que teria de ser superior à menção mínima de aprovação em cada disciplina), senão êle era desligado da Universidade: por isso que eu me dei a menção máxima, e a senhora quer saber por que foi? Foi por causa disso. Aí S deu a menção

para ele; S achou que ele foi de uma, bom, de uma honestidade incrível; e agora, o que a gente ia fazer?

124. Sabe *(o que ocorre a S, num momento de síntese, o que S gostaria de dizer a respeito de educação, que pareça assim fundamental na sua experiência): uma coisa que S estava pensando outro dia, que bom se a gente pudesse, todos os semestres, não ter que lecionar a mesma coisa, a mesma disciplina; vamos dizer assim, vamos juntar um grupo de pessoas e vamos estudar aquilo que a gente está com vontade de estudar.

125. Por exemplo, S gosta muito de lecionar, de poesia, gosta muito de poesia e de literatura; S não tem formação nenhuma nessa área; tem algumas leituras, poucas leituras; então S fica assim, pensando que gostaria de, num semestre, dizer assim, juntar um grupo de alunos e dizer assim: vamos estudar poesia brasileira, eu não sei também não, eu não sei nada não, mas vamos estudar.

126. Porque esse negócio de você ficar amarrado e atrelado, você ter a obrigação de lecionar uma área do conhecimento e não sair dela, você está percebendo a coisa? S pode estar aqui, em educação, mas S vai trabalhar com Metodologia do Ensino de 1º Grau, vai trabalhar com os estágios, vai trabalhar com Didática, vai trabalhar com currículo; S pode trabalhar com Educação de Adultos, mas é sempre essa coisa.

127. Seria bom se a gente tivesse a chance de poder lecio... não diria lecionar, porque não seria nenhuma situação de lecio

nar; seria uma situação realmente de aprender conjuntamente; quer ver, você pega... S estava lendo ultimamente, com a morte de Drummond, os poemas dele; você começa a ler os poemas de Drummond, o quanto de educação que tem dentro desses poemas, tem coisas incríveis dentro dos poemas de Drummond, que você começa a extrair de lá; são ensinamentos para a vida, é a postura, é a visão de vida, é a visão de mundo, é a educação; no entanto, a gente não vai poder ficar assim, um semestre.

128. A não ser que S fosse para os Núcleos Temáticos, se S pudesse, os núcleos temáticos que S acha uma idéia extremamente interessante; o pessoal reclama, reclama, reclama mas S acha que, para ela, é uma coisa nova que está acontecendo dentro da Universidade, a história desses núcleos temáticos; tem um núcleo de literatura, que funciona; S está só esperando um tempinho para participar do núcleo; lá, você tem o que? Você tem um professor de literatura, de economia, o aluno de engenharia, o aluno de medicina, quem quer que seja que se interesse por literatura; os funcionários, está assim de funcionários no núcleo de literatura, está cheio de funcionários, gente da comunidade, que se reúnem tantas vezes por semana, para poder discutir literatura, aprender literatura, falar sobre literatura, estudar literatura; S acha que é uma coisa nova que existe dentro da Universidade.

129. Para S, o pessoal da Universidade cai em cima dos núcleos e acha que logo que o Reitor começou a falar em duas universidades, e ele foi infeliz porque ele começou a chamar a Universidade Velha e a Universidade Nova, e a turma caiu em cima e

hoje ele já está chamando a A e a B; mas S acha que, se existe uma coisa nova acontecendo aqui dentro, são êsses núcleos de estudo.

130. Porque aí, vai o cara lá, de qualquer área, para estudar literatura, mas ele vai porque gosta, porque ele tem interesse, porque ele é apaixonado pela área, e S tem certeza que ele vai aprender muita coisa, vai retirar muita coisa de sua área, de dentro daquilo ali.

131. Então, realmente S se sente assim; tem hora que S fica pensando: eu acho que vou tentar fazer um doutorado que não seja na área de educação, para ver se diversifica um pouco; porque em determinado momento, S pode até chegar para outro departamento da Universidade e dizer assim: vocês não me querem aí? Por favor, eu estou cansada, eu estou um pouco cansada da Faculdade de Educação.

132. Depois S volta, porque, afinal de contas, a gente sempre volta, e a formação básica é a formação maior da gente, é a experiência toda de vida, mas tem hora que S gostaria de trabalhar outros conteúdos, que não fosse..., por exemplo, S tem comprado livro desse tipo: de metodologia do ensino de ciências; S vai trabalhar com Didática no próximo semestre, S está fazendo uma bibliografia que é assim: ensino de História, ensino de Geografia, ensino de Português, ensino de Matemática; o que S vai encontrando, vai comprando, porque S está se sentindo meio ôca, trabalhar ensino, sem ter com que trabalhar o ensino, sabe? *(É esse parece ser um problema...). Às vezes, S

fica pensando até assim: eu acho que vou voltar para a Graduação, ou então eu vou na pós-graduação fazer um curso que tenha uma área específica que eu possa trabalhar; para não ser simplesmente uma palpiteira, condenada à assessoria, e isso tem chateado S um pouco, S está um pouco cansada de ficar...

133. S acha, por exemplo, que essa abordagem de educação toda, que tem sido dada, a abordagem político-social da educação, S acha que já cansou; é tanto, que os alunos da Faculdade de Educação vivem cansados também; êles dizem: eu entro na Sociologia, fala a mesma coisa; vou na Psicologia, fala a mesma coisa; vou na Didática, fala a mesma coisa; então, quer dizer, essa ênfase que realmente foi dada, que foi necessária, mostrar que a escola toda, os condicionantes sociais e políticos da educação, da escola. S acha que isso foi extremamente importante, mas isso não dá mais para continuar nessa estória não.

134. Para S, por exemplo, no país inteiro se fala hoje em dia, em qualidade de ensino, qualidade de ensino, qualidade de ensino; nós não vamos melhorar qualidade de ensino só falando nos condicionamentos sociais e políticos, filosóficos; isso aí é extremamente importante mas, enquanto a gente não puser a mão na massa, como é que se ensina determinada área de conteúdo, por exemplo, com a criança de periferia; como é que eu vou ensinar a ler; como é que eu vou ensinar a escrever; como é que vai ter ciência; como é que vai ser o ensino da História desse País; etc.; S acha que nós vamos ficar só na...

135. Isso está cansando S, isso está realmente cansando-a; é

uma coisa que a tem chateado, assim, em termos profissionais, é praticamente a repetição dessas mesmas coisas; S acha que está faltando coisa nova.

136. E S não sabe se é o pessoal da área de Faculdade, especificamente da Faculdade de Educação, que vai conseguir renovar, porque agora, na SBPC, S foi visitar, fez questão de assistir, lá, os painéis sobre ensino de Física, ensino de Química, ensino de Língua Portuguesa e a gente começa a ver que o pessoal está começando; está muito incipiente mas está começando; S acha que é por aí que nós vamos...

137. Não que S esteja defendendo o conteudismo da escola, não é isso não; mas é que S acha que, se a gente na área de educação já tem toda essa fundamentação, psicológica, filosófica, política, etc., S acha que agora a gente tem que partir para como é que faz a coisa; se os condicionantes são todos esses, como é que a gente faz? Então isso, de certa forma, está deixando S assim angustiada, deprimida; porque, pela formação de S na área de pedagogia, S não tem esse outro campo; então a gente fica, como S costuma dizer, condenada à assessoria.

138. Quando S gostaria de estar estudando o que é que, por exemplo, na literatura brasileira, existe de educação; uma coisa que S está se lembrando agora, nesse momento, porque é uma coisa realmente que S gosta, gosta muito, muito de literatura, tirar férias e passar seis meses lendo, nada sobre educação, só literatura; S vai ver que vai estudar muito educação, atra-

vés dessa literatura.

139. Sobre *(essa perplexidade que a área pedagógica está tendo que encarar agora, da qual a gente precisa redescobrir o caminho) S acha que, ou as Faculdades de Educação se reciclam, ou vão se acabar; com esses cursos, esse tipo de curso que elas oferecem a nível de graduação, não dá.

140. Para S a pós-graduação é diferente, porque você tem toda uma linha de formar o pesquisador, o pensador; mas em nível de graduação, de formação profissional, S não sabe não...

Expressão das Unidades de Significado em uma Linguagem
Mais Precisa Quanto à Relevância do Fenômeno Ensino

1. Para S, a determinação da duração dos cursos à revelia de seus agentes e de suas atividades intrínsecas artificializa o convívio de professores e alunos e frustra os ajustamentos recíprocos e as disposições à continuidade que aquele convívio propicia.
2. Segundo a atividade profissional de S, a experiência didática varia a cada semestre e disciplina, conforme os caracteres pessoais de alunos e professores, a história de cada um e a composição social peculiar a cada turma.
3. Para S, há turmas melhores que outras e nas quais a experiência didática beneficia tanto o professor quanto o aluno.
4. Para S, o encerramento semestral da atividade didática interrompe o curso da progressão dos alunos na disciplina mas não o da experiência de ensiná-la.
5. S não sabe o resultado para a vida posterior do aluno, da experiência didática que partilha com êle num semestre e, por isso, gostaria muito de sabê-lo; mas acha que aproveita melhor da reconstrução continuada da experiência do ensino, do que o aluno que passa por ela uma única vez, antes de ir-se.

6. A mudança de situação (outros professores ou a experiência da própria vida) implica, para S, descontinuidade da experiência didática dos alunos consigo.

7. S gostaria de poder acompanhar um curso diferente, como um que há, no qual a experiência didática efetiva-se ao longo de suas etapas de planejamento, execução e avaliação, pela ação empenhada de alunos que trabalham pelo prazer de executar, livre de prazos, trabalhos e menções que lhes são extrínsecos; uma experiência vivida que é muito mais rica, uma vez que termina, para os alunos, com a própria decisão de deixá-la ou com a conclusão do curso universitário.

8. S propõe que as delimitações curriculares pré-estabelecidas de tempo e a avaliação seletiva impõem severo constrangimento à experiência didática.

9. S acha que a atomização dos currículos e a descontinuidade da experiência curricular prejudicam o aluno, ao ponto de deixá-lo perdido, a não ser que ele tenha uma capacidade muito grande de organização e síntese dos resultados.

10. Para S, a relação professor/aluno não se limita às atividades intelectuais, mas abriga também afetos e valores: aprendizado humanístico.

11. S valoriza o testemunho de alunos que tomam acontecimentos em sala de aula como referência condutora de sentido profissional.

12. Para S o trabalho do professor transcende os conhecimentos formais desenvolvidos em sala de aula e alcança a formação do aluno, a questão dos valores, implicadas até no seu comportamento como pessoa.

13. Para S a relação professor/aluno realiza uma troca de experiências, na experiência global de vida.

14. Segundo S, essa troca é tanto maior quanto mais os alunos convivem com o ambiente acadêmico do qual o professor faz parte, ligam-se ao professor, aos livros e eventos que acontecem dentro da universidade, ultrapassando a sala de aula.

15. S acha que a experiência dos alunos que procedem dessa maneira é muito mais rica do que a daqueles que se limitam a assistir às aulas.

16. Porque S inclui no currículo acadêmico tudo o que acontece com o aluno e mesmo com o professor, a partir de sua frequência à instituição escolar, às atividades todas no interior da universidade, inclusive as que independem das disciplinas, a discussão do corredor e a militância política: é tudo isso que dá forma ao currículo acadêmico e permite perceber que a experiência de ensino e de aprendizagem não se reduz à sala de aula.

17. Para S, seria preciso romper com a exclusividade da sala de aula e com a hierarquização das funções docente e discente que, como disposições rígidas e preestabelecidas, constroem a espontaneidade da experiência de ensinar e de aprender e reduzem

as possibilidades da escola de constituir-se um ambiente estimulador daqueles processos.

18. Para S, o valor pedagógico de uma experiência didática varia com o significado que o aluno lhe atribui, conforme o nível de sua experiência prévia.

19. Talvez o professor não saiba, segundo S, avaliar essa relatividade nas experiências pelas quais os alunos passam.

20. O que S quer dizer é que a disponibilidade dos alunos às ofertas dentro da universidade amplia suas possibilidades de aprender, o que transfere o foco para o plano das oportunidades e circunstâncias.

21. S porém duvida do poder limitador desse plano, enquanto reconhece que o aluno pode transcender tais limitações, com rendimento superior ao de alguém melhor situado, a partir de sua formação individual.

22. Para S a experiência anterior e a situação presente do aluno participam de suas escolhas.

23. Para S é muito difícil avaliar, individual e comparativamente, a experiência que os alunos têm e a que acrescentam por aprendizagem, mesmo que se tente, porque essas experiências são interdependentes e expressam interesses e disposições diversificados quanto às ofertas da universidade, mesmo entre as unidades de uma mesma disciplina: lidar com isso, de fato, é

difícil.

133

24. S vê a diversificação da atividade didática como uma questão pertinente mais à concepção global do currículo, do que à da disciplina e difícil de resolver, mantido o padrão de disciplina semestral, com carga horária pré-fixada.

25. Apesar dessas circunstâncias adversas, S dispunha-se a possibilitar alguma diversificação do trabalho em sala de aula, pois em seu curso sobre currículos havia uma unidade em que o aluno tinha liberdade de escolher um tema de seu interesse para trabalhar individualmente, seguido de sua apresentação à turma.

26. S teve um aluno que hoje faz o mestrado no Japão, em Educação Física, voltado para o uso educativo de disciplinas orientais como a Yoga; foi esse o tema que esse aluno escolheu na oportunidade que o curso de S, sobre currículos, lhe deu de expressar-se; e foi nesse sentido que o aluno batalhou para obter a bolsa de pós-graduação; S chama a atenção para a possibilidade de que, no curso de graduação, essa talvez tenha sido a única chance que o aluno teve de falar sobre isso.

27. S considera o seu trabalho com os estudantes uma experiência rica porém limitada por uma duração que não considera a disposição de seus participantes e, portanto, limitante dessa disposição.

28. Para S o tempo disponível numa disciplina semestral de no-

venta horas/aula é muito pouco, contraposto à demanda de tempo para sistematizar a espontaneidade desordenada da aprendizagem; então o professor tem que dar uma certa ordem ao que vai ser desenvolvido no curso, para que isto se cumpra no tempo, evitando o caos.

29. Então é isso que S tenta fazer: ordenar os conhecimentos fundamentais da disciplina à visão dos alunos e, uma vez feito isso, deixá-los à vontade, para modificá-los; pois S parte do princípio que é preciso conhecer bem um dado campo ou área de atuação, para poder quebrar seus modelos, ou seja, avaliá-los e ultrapassá-los, e isso demanda mais tempo do que os prazos definidos para a disciplina; então, o professor tem que dar uma certa ordem, sob pena de caos.

30. Mas há que chegar o momento, segundo S, em que tendo os alunos uma visão geral daquela disciplina, o professor lhes dá oportunidade e incentivo para pensar em aplicações, imaginar, criar, expressar interesses; se bem que S, insegura de que o tempo disponível dê para chegar a isso, ache que, pelo menos, fica uma visão geral.

31. Para S, se os alunos se soltassem da ordenação do professor (plano de ensino), podendo decidir o que fazer, haveria aluno incapaz de resolver-se; pois, segundo S, há, na prática, dois tipos básicos de aluno: o aluno que, por conta de sua história individual, depende da orientação do mestre para sair do lugar; e o aluno autodeterminável, que é preciso cuidar para não constrangê-lo; a questão passa a ser a do conhecimento

dos alunos pelo professor, ao ponto de distinguir essas características, e a do relacionamento conveniente.

32. S acha que, com algum tempo e se a turma se compõe de vinte a vinte e cinco alunos, no máximo, numa sala de aula, é possível distinguir os tipos de comportamento dos alunos: os dependentes e os autodetermináveis.

33. Para S, o advento posterior desse conhecimento autoriza o professor a ter um plano que pode levar à classe, no início das aulas, discutir com os alunos e modificar, subsidiando a escassez de uns e absorvendo a contribuição de outros.

34. S justifica a preparação prévia do plano de curso ou da avaliação, pelo professor, uma vez que fazê-lo com os alunos dispende tempo em demasia, ainda que produza resultados válidos, e impede cobrir os demais aspectos da disciplina.

35. Para S, o professor ter um plano, levá-lo aos alunos e discuti-lo com eles é legítimo, desde que o plano seja flexível.

36. Quando o professor encontra o aluno capaz de autodeterminação, S acha que tem que deixá-lo à vontade e tê-lo como um pivot de contribuições para a sala de aula, um animador; S acha que quando o professor sabe bem o que quer em sala de aula, o plano elaborado não o impede de agir imprevistamente.

37. S acha que o domínio daquilo que se ensina e o acesso às informações dão ao professor condições de arquitetar relações

inesperadas com outros setores da cultura e aos acontecimentos da vida; por isso que o plano serve ao professor simplesmente como referência de controle no tempo.

38. S acha que o tempo, na escola, é um grande constrangimento, pela inflexibilidade de sua definição, contraposta aos prazos do aprendizado espontâneo, que são passíveis de acomodação voluntária.

39. Segundo S, é um problema sério compatibilizar a duração semestral das disciplinas, que não chega a quatro meses, com a progressão dos conhecimentos: noventa horas/aula não são suficientes para aprofundar; o aluno reclama que há mais para estudar do que o tempo permite; há professores querendo que a Universidade retorne ao currículo anual.

40. S considera duas situações de aprendizagem como bem distintas: uma em que alguém estuda tudo e só aquilo que quer, substituindo uma formação mais completa e detentora de reconhecimento sócio-econômico, pela dedicação a um "metier" passível de excelência; e outra em que alguém submete-se a um currículo universitário, que ultrapassa a especificidade de sua intenção e ordena-a de modo impessoal.

41. S destaca como limitações que o currículo acadêmico impõe à experiência didática: a atomização disciplinar, a carga horária rígida, o período letivo, a especialização dos sujeitos, o ambiente artificial.

42. S contrasta as condições do currículo acadêmico, com as da vida, para revelar a disparidade de ambas: nos contatos sociais, na administração do tempo, na configuração dos espaços.

43. S acha que os sujeitos do processo educativo que tem prazer em vivê-lo, em alcançar seus objetivos, são frustrados por essas limitações que lhes impõem um dilema.

44. S não se sente segura de generalizar que os alunos gostam de seu curso de currículos mas, ainda que considere a disciplina em si chatíssima, a confiança de alunos revelou-lhe o apreço dos mesmos pela disciplina como um campo de conhecimentos passíveis de articulação com a vida e seus acontecimentos cotidianos, que não se restringia aos livros acadêmicos, como é raro na universidade.

45. S considera interessantíssimo o caso de uma aluna que foi péssima enquanto fazia o curso, passando com a menção mínima, mas que, profissionalmente situada e precisando participar da elaboração de um currículo, sem saber como fazê-lo, solicitou a assessoria da antiga professora e, no trabalho decorrente, deu excelente contribuição a uma produção de bom nível; isso significa para S, que a aluna era inteligente mas não estava motivada aos estudos que o curso requeria naquele momento; dada porém uma situação profissional que demandava aqueles estudos, a aluna dispôs-se a aprender a partir dessa situação.

46. S acha que há diferença entre os objetivos do professor e os dos estudantes, nos cursos, pois há estudantes que não têm

objetivos, não sabem bem porque estão ali ou cujo objetivo é mais a obtenção dos créditos curriculares, do que a do conhecimento.

47. Nesses casos, S acha que o professor tenta motivar o aluno no decorrer do curso, fazer que ele se envolva com algo do seu interesse, conseguindo ou não esse intento.

48. S hesita quanto à possibilidade de identificação dos objetivos de professores e alunos e contrapõe a presença formal e comum dos programas e objetivos à individualização factual da experiência curricular: dos interesses, motivos, da história e situação atual, da significação dos resultados; para concluir, sem muita convicção, que não faria sentido exigir a identidade de objetivos.

49. S acha que é possível transcender as diferenças individuais e estabelecer uma convergência em sala de aula, partindo do princípio de que há um substrato comum à humanidade, apesar mesmo de diferenças geográficas e culturais.

50. S arrisca a sugestão de que esse substrato seja mais afetivo, valorativo, menos uma comunhão de pensamento na sala de aula, que de sentimento.

51. S procura apoiar sua sugestão na vivência do grupo de análise em que relatos individuais extremamente divergentes da experiência de participantes, cuja situação difere da situação dos demais, eventualmente obtêm ressonância emocional, ainda

que não tenham nada a ver com a experiência vivida dos demais.

52. S acha que o envolvimento dos alunos no curso varia com a turma, tem gradações, pode acontecer ou não, sem que possa entendê-lo direito ou provocá-lo voluntariamente; ausente, reduz o sentido do trabalho docente; presente, aproxima aluno e professor entre si, para além dos tempos formalmente demarcados, até de forma duradoura; a disposição do professor no período letivo e seu preparo para o curso também contribuem para o envolvimento; em resumo, é um fenômeno do qual S não pode fazer uma confirmação geral.

53. S quase sempre altera alguma coisa no curso, a partir da experiência anterior, conservando porém as atividades que deram certo, que os alunos gostaram, e inovando principalmente nas atividades ou tarefas e na bibliografia.

54. Para S, as modificações do curso decorrem praticamente de sua iniciativa, pois os alunos, em geral, não as propõem, mesmo instados a discutir o plano de curso e cientes de que este pode ser modificado: não acreditam que possam fazê-lo com propriedade, exceto os alunos que já têm experiência de ensino ou muita leitura e estudo.

55. Uma das dificuldades do ensino é a do desnível de conhecimento entre os alunos: uma pequena minoria que sabe muito e a maioria que não sabe praticamente nada; não dá para manter o curso num nível adequado para todos.

56. Segundo S, o desnível de conhecimento pode ser usado para ajudar os demais, mas também pode provocar conflitos e ressentimentos entre os alunos, que o professor tem que mediar; numa situação dessas, S não dispensou da aula os alunos mais adiantados, mas atribuiu-lhes tarefas diferenciadas.

57. S concorda que a questão da heterogeneidade já está nas diferenças individuais e reafirma que o resultado da experiência didática é individualizado, em que pese haver um programa comum.

58. S reafirma que a individualização de um curso não precisa ser total: tem que haver um roteiro, uma norma, para que não haja o caos.

59. S acha que, se o aluno é capaz de autonomia, pode ser apoiado por um trabalho diferenciado.

60. Para S, o programa de um curso é uma referência comum, um ponto de chegada para todos os alunos, que pode ser diversificado se o aluno tem condição para isso e o solicita, mas S tem convicção de que são muito poucos os alunos que fazem um caminho próprio.

61. S já tentou deixar a cada aluno a determinação de seu próprio caminho, porém as condições artificiais da disciplina: a duração pré-fixada, a distribuição da carga horária, a desarticulação dos componentes da turma, etc., desorganizam o processo, a não ser que cada aluno seja assistido individualmente.

62. S acha que um processo de individualização da atividade do aluno e da assistência docente poderia dar certo, desde que se abdicasse de resultados padrões e se acatasse o ponto de chegada de cada aluno.

63. S acha que ainda que os resultados persistam individualmente distintos e os procedimentos possam ser diferenciados, não se pode prescindir de uma orientação comum, mesmo cumprida pela metade.

64. Para S, é preciso subsidiar a atividade de aprender do estudante.

65. S quer que os seus alunos aprendam o que há de essencial nos conhecimentos acumulados na disciplina que leciona, a estrutura que lhes dá organização e sentido, e que não pode ser questionada ou reconstruída senão a partir de seu conhecimento, por sua vez facilitado pela orientação do professor, para posterior utilização.

66. S acrescenta às suas intenções didáticas a afetividade, as habilidades de fazer e de pensar e a questão dos valores.

67. Para S, a duração da disciplina é um dos entraves para que os alunos cheguem à utilização do conhecimento obtido no curso de currículos: a elaboração de currículos.

68. Outro impedimento à utilização daquele conhecimento, para S, é que, sendo a maioria dos alunos oriunda do curso de Pedagog

gia, não domina os conhecimentos constitutivos das matérias pertinentes ao ensino anterior.

69. Nas circunstâncias descritas (67 e 68), S propõe exercícios de aplicação de conhecimento menos complexo, sem intento de execução, e referidos a situações imaginárias.

70. Supervisionar o estágio significa, para S, o contato com situações reais e a oportunidade de acompanhar todas as etapas do processo educativo, do planejamento e da elaboração do material, à execução pelo aluno, à avaliação e reconstrução da experiência com êle: uma situação muito mais completa.

71. S reafirma que o conhecimento existente dispensa o aluno de reinventar o que é sabido e é um instrumento à disposição da capacidade dos alunos de processá-lo, relacioná-lo às suas experiências de vida, de transcender a mera informação ou de simplesmente repeti-lo.

72. S acha que essa alternativa (71) resolve-se pela cooperação de professor e aluno, na qual o professor é o principal responsável pelo direcionamento da atividade do aluno ao exercício dos processos cognitivos com as informações (conteúdo), segundo um método consistente com esse objetivo.

73. Para S, a busca de consistência entre os objetivos e o método de sua consecução é um dos fundamentos de um processo educativo bem conduzido.

74. S acha que, para dar consistência à relação de objetivos e método, o professor há que compreender o significado didático da forma verbal na descrição de objetivos.

75. Para S, o mais importante do método didático é produzir, nos seus usuários, uma disposição indagadora que conduza à busca permanente de conhecimento.

76. S hesita, antes de apontar dificuldades ao exercício metódico da indagação e decide-se pela indicação de que não é todo aluno que se dispõe aquele exercício.

77. S situa como origens dessa dificuldade na relação professor/aluno: uma disposição simultânea de defesa e de afirmação de status, referida ao conhecimento; o costume de um alunado relativamente passivo; o medo de se expor e de assumir riscos; cautela para não prejudicar o resultado da avaliação (menção).

78. S não tem segurança de que a experiência didática chegue a modificar a atitude dos alunos, além do plano da conduta verbal, mas acha que o proceder de um professor serve de referência aos alunos.

79. Os alunos verbalizam, para S, apreciar o professor que relaciona o conhecimento acadêmico e o viver cotidiano, embora isso não signifique que eles próprios o façam.

80. Para S, possíveis modificações na conduta verbal são mais evidentes em sala de aula do que mudanças atitudinais; S ignora

o que aquelas alterações podem significar para a vida posterior do estudante, mas acha-as fracionárias em demasia para considerá-las significativas.

81. Para S, os alunos do curso de Pedagogia, ainda que revelem individualidades destacáveis, estão em desvantagem em relação ao preparo dos alunos pertencentes às demais licenciaturas e ao amplo espectro de competências que o agrupamento desses alunos conforma.

82. S lamenta que a maioria dos alunos da Licenciatura em Pedagogia tenha dificuldades de base e de comunicação que contrastam com as características de licenciandos de outras áreas.

83. S acha que o ambiente físico de uma escola, salvo condições extremas, é menos importante do que os significados e o processo de significação.

84. Para S a Tecnologia Educacional depende mais de equipamentos que as demais Habilitações do Departamento mais todas ressentem-se da falta de escolas.

85. S reconhece que as escolas estão ao alcance e que há até convênio entre a Secretaria de Educação e a Universidade, mas nem por isso a articulação entre esses subsistemas preenche suas próprias possibilidades.

86. S acha que a simplicidade dos equipamentos não importa re-

lativamente à ausência de situações escolares reais que oportunizassem a operação efetiva dos processos pedagógicos com crianças e adolescentes: uma necessidade concreta.

87. S porém ainda valoriza mais o complexo formado pelos processos intersubjetivos e por suas significações, como condição à educação.

88. Segundo a experiência de S, uma universidade pode dispor de todos os recursos materiais e infra-estruturais e permanecer uma instituição sem vitalidade, porque seus agentes não podem fazer o que têm vontade.

89. Para S, um ambiente no qual haja espaço para a iniciativa e a diversidade que, por sua vez, estimulam o desenvolvimento pessoal e profissional, é mais importante que tudo o mais, numa universidade.

90. Para S, a equipagem mais sofisticada não substitui a liberdade de pensar e de expressar-se, que é o que mais conta num ambiente universitário.

91. S acha que o ambiente físico pode assumir diferentes graus de importância e que há áreas do saber e momentos em que a indisponibilidade de determinados recursos materiais constitui um verdadeiro absurdo.

92. Mas para S não há absurdo maior do que faltar ao processo educativo a possibilidade de divergir, que dá o significado de

um professor ou de um aluno autoritários.

93. Escandaliza S que os alunos do curso de Pedagogia revelem os mesmos condicionamentos que os demais, quanto à concorrência sob um sistema de prazos, sanções e menções, ao ponto que o professor precise adverti-los disso, em defesa de procedimentos liberais.

94. Segundo S, o aluno autoritário, a partir de seu próprio autoritarismo, questiona a orientação democrática do professor, rejeita processos participativos e sobrevaloriza a atividade ordenada pelo professor.

95. Para S, o autoritarismo pode ser aprendido na história individual e familiar, do aluno e do professor.

96. S acredita que a questão do autoritarismo transcende a inadequação provável da orientação curricular da Faculdade de Educação, para encontrar sua origem na sociedade como um todo, desde a família à cultura.

97. S deu parecer favorável, com justificativa pedagógica, à petição de uma aluna que, baseada em parecer do CFE à consulta de uma universidade federal, e na prática autorizada dessa Universidade, solicitou se excluísse, na expedição de seu Histórico Escolar, os registros de reprovação seguidos de aprovação subsequente.

98. Para S, o ímpeto da reação contrária da Universidade reve-

la sua indisposição a essa mudança, seu apego a um sistema de avaliação seletivo, sua crença na eficácia, permanência e no sentido ético da punição e da recompensa.

99. Segundo S, foram tantos os recursos dos professores contra o que lhes parecia o sentido indiferenciador da medida, que o Conselho de Ensino e Pesquisa voltou atrás da decisão anterior de aprová-la.

100. S considera sua posição mais avançada que a da Universidade, independentemente das críticas que lhe foram feitas.

101. Segundo S, a disposição contrária da Universidade não se alterou, mesmo com o parecer de um especialista em avaliação apoiando a posição de S que, por sua vez, ficou-lhe como um estigma.

102. Para S, a questão cindiu a opinião dos próprios alunos, com relação à indiferenciação de mérito e culpa que a medida contém.

103. Segundo S, os órgãos colegiados responsáveis voltaram atrás da decisão tomada e publicada, tão precipidamente que nem aguardaram o retorno da autora do parecer originador da medida, então de férias.

104. S acha que o autoritarismo é aprendido em toda parte, da tradição histórico-cultural brasileira.

105. S encara como uma contradição que o autoritarismo que os alunos expressam tenha como contrapartida, nos mesmos sujeitos, a própria submissão às normas vigentes e a exigência de submissão dos demais.

106. S dá preferência, como objeto de avaliação, à expressão dos alunos sobre temas e evita a aplicação de provas.

107. Independentemente do método utilizado para obter as informações, S não gosta de atribuir-lhes menções.

108. S gosta de comentar os trabalhos dos alunos, apesar do trabalho que isso dá, e fazer da discussão dos comentários com o autor do trabalho, um momento também de aprender, ainda que algum aluno prefira esquivar-se disso.

109. Para S, eventualmente um trabalho pode decorrer de muito esforço de pesquisa e nem por isso revelar aptidão acadêmica do autor.

110. S não se dispõe a reprovar uma aluna em Estudo de Problemas Brasileiros, apesar da questionabilidade do seu trabalho, mas faz questão de encontrar-se com ela, para fazê-la compreender as próprias dificuldades: essa a avaliação que S gosta de fazer, ainda que a aluna, por suas esquivas, pareça temer a ocasião.

111. Auto-avaliação é um método de avaliar que S gosta de usar.

112. S tem aperfeiçoado alguns instrumentos de avaliação: da matéria, do professor e de auto-avaliação do aluno, com o concurso dos alunos, ao longo dos semestres letivos.

113. S toma a experiência acima como um exemplo da continuidade do ensino e da descontinuidade da aprendizagem curricular.

114. A cada semestre alunos diferentes podem dar continuidade à experiência de S mas aproveitam dos resultados já alcançados, não da continuidade da experiência, que só a permanência de S permite.

115. S considera o instrumento de avaliação em foco muito interessante e abrangente: da disciplina, do professor e do aluno, preenchendo sua preferência como avaliação final.

116. S sente-se dividida em relação ao sentido seletivo da verificação de resultados: por um lado acha que a quantificação é imprecisa para discriminar alunos; por outro, S preocupa-se de dar uma menção que não corresponda à informação dos resultados da aprendizagem.

117. Para S, o pior momento do ensino é a atribuição de menções seletivas.

118. S gosta de ensinar, ao ponto de sentir falta, quando as circunstâncias afastam-na do contato estimulante com os alunos, e de fazê-lo ainda que outras atividades a desobriguem disso.

119. Mas o momento de avaliar (atribuir menção), angustia S, pela ambivalência das menções.

120. Para S, atribuir nota máxima para todos os alunos seria um modo de fugir à angústia mas não uma solução para o dever moral de maximizar a proximidade da menção à informação da aprendizagem correspondente.

121. Então S instrumentaliza os alunos inclusive pela participação deles na elaboração de um roteiro de avaliação o mais completo possível: da disciplina, do professor e de si próprios, incluindo até aspectos afetivos, que não constam do programa; e pede ao aluno que atribua sua menção final.

122. S geralmente respeita a menção que o aluno se dá, ainda que chame o aluno para uma conversa, no caso de haver discrepância significativa entre o auto-conceito do aluno e o conceito da professora.

123. Numa dessas conversas, S e o aluno concordaram que a menção máxima atribuída pelo segundo não correspondia ao seu rendimento no curso mas sim à necessidade de prevenir sanções da Universidade, entre elas o desligamento, para os alunos que não atingissem um padrão geral mínimo, extraído a partir do rendimento por disciplina; S teria aceito a menção discrepante pela honestidade com que o aluno revelou-lhe o seu motivo.

124. S gostaria que a atividade docente não fosse uma repetição

rotineira da mesma disciplina, a cada semestre, mas o estudo voluntário e socializado de um objeto de interesse comum.

125. S imagina juntar um grupo de alunos, num semestre, para estudar um objeto de interesse comum, mas quase desconhecido de todos.

126. S sente-se presa de uma programação mecânica e acha que variar as disciplinas lecionadas na mesma área (Educação) e curso (Pedagogia) não é alternativa satisfatória.

127. S gostaria de aprender na companhia de outras pessoas, a partir da leitura da poesia de Drummond, por exemplo, entre outras coisas o que ela contém de educação, não fosse a impossibilidade de usar assim um semestre.

128. S acha que os "Núcleos Temáticos" se aproximam dessas aspirações: agregam pessoas de qualquer formação, inclusive funcionários e gente da comunidade, para o estudo voluntário do tema nuclear; é uma coisa nova na Universidade, muito interessante em que pese a resistência a êles; S aguarda disponibilidade para participar do núcleo de literatura.

129. S concorda com o Reitor, que identifica nos Núcleos uma universidade nova, contra a qual resiste o pessoal identificado com a universidade usual.

130. Segundo S, o sujeito vai ao Núcleo partindo da sua formação e desse contato beneficia sua unidade, como diversifica sua

visão.

131. S sente e pensa que o conhecimento especializado (pedagógico) não basta à educação e que um doutorado em outra área ou a sua atuação em outras unidades didático-administrativas da Universidade poderiam reanimá-la.

132. S não tem a intenção de abandonar sua formação pedagógica e experiência profissional mas sente-se meio ôca para trabalhar com um ensino que sempre tem um conteúdo, sem dominar um conteúdo de ensino; percebe sua formação incompleta.

133. S acha que a ênfase dada na Faculdade de Educação aos condicionantes sociais e políticos da escola e dos processos educativos, ao ponto de, ao parecer dos alunos, homogeneizar disciplinas diferentes - teve sua importância mas esgotou-se na explicação da facticidade.

134. Para S, melhorar a qualidade do ensino, o tema do momento no país, supõe transcender os fatos por uma ação prospectiva e geradora de "know-how" didático quanto aos conteúdos do ensino, à criação de periferia, à leitura e escrita da Língua Portuguesa.

135. S acha que, enquanto não se dá o último e novo passo (134), o anterior (133) é repetido até à exaustão.

136. S estima que a renovação pedagógica advirá menos das possibilidades do pessoal das Faculdades de Educação, que do pes-

soal que ensina as disciplinas do currículo e apenas começou a discutir seus processos.

137. S adverte que não sobrevaloriza o conteúdo mas entende que as disciplinas especificamente pedagógicas não preenchem o saber através do qual a educação se faz e que fica faltando aos egressos dos cursos de pedagogia, na hora do fazer e do como fazer o ensino.

138. A literatura, que S gostaria tanto de estudar, aparece-lhe como uma concretização desse sentido de complementariedade recíproca entre o conhecimento da educação e o da educação pelo conhecimento especificamente literário.

139. Para S, o curso de Graduação em Pedagogia, ministrado nas Faculdades de Educação, precisa ser reformulado, sob pena de extinção.

140. S situa a pós-graduação em educação, dada a sua função preparatória de pesquisadores e pensadores, diferentemente da graduação, que forma profissionais.

Descrição Específica das Estruturas do Ensino como Fenômeno Situado.

1. A relação professor aluno é artificial e inconclusa enquanto sua duração é determinada à revelia de seus agentes e de suas atividades intrínsecas.
2. A experiência didática varia no tempo e em cada disciplina, conforme os caracteres pessoais de alunos e professores, a história de cada um e a composição social peculiar à turma.
3. As turmas distinguem-se em relação à experiência didática que possibilitam aos alunos e professores.
4. A duração arbitrada de fora interrompe o curso da progressão dos alunos na disciplina mas não o da experiência continuada de ensiná-la.
5. A eficácia da experiência didática para o aluno é desconhecida do professor que, por sua vez, estima-a proporcional ao contato do aluno com a disciplina.
6. A continuidade de uma experiência didática supõe a manutenção das relações interpessoais e do sentido que essas relações estabelecem.
7. A experiência didática ideal à preparação de professores

identifica-se ao exercício mesmo do processo educativo escolar (planejamento, execução e avaliação) em situações reais e voluntárias.

8. As delimitações mecânicas do tempo e a avaliação seletiva que acompanham a burocratização dos currículos constroem a experiência didática.

9. A atomização dos currículos e a descontinuidade das experiências didáticas transferem a organização de conjunto e a síntese das aprendizagens às possibilidades individuais dos alunos.

10. A relação professor/aluno transcende o plano da mera inteligência, para alcançar o desenvolvimento de afetos e valores.

11. Há experiências didáticas que ficam como referências à vida dos alunos.

12. Na experiência didática, os conhecimentos formais e o comportamento do professor são meios para a formação pessoal e valorativa do aluno.

13. A relação professor/aluno configura a experiência de um processo de intercâmbio de experiências vividas.

14. O intercâmbio cresce com a comunidade de experiências e informações, com o convívio de professores e alunos, na Universidade, para além da sala de aula.

15. A sala de aula é uma experiência didática limitada.
16. O conceito de currículo escolar ultrapassa a sala de aula, na medida em que inclui todas as experiências relacionadas à instituição escolar, independentemente de lugar.
17. A exclusividade da sala de aula e a hierarquização das funções docente e discente constroem a experiência didática que a escola haveria que incrementar.
18. O valor pedagógico de uma experiência didática varia com o significado que o aluno lhe atribui, conforme a sua experiência anterior.
19. O professor não pode antecipar aquela relatividade nas ofertas que faz aos alunos.
20. As circunstâncias de cada aluno interferem nas suas possibilidades de aprender das oportunidades ofertadas pela universidade.
21. As características individuais podem transcender as circunstâncias.
22. A experiência anterior e a situação presente do aluno participam de suas escolhas.
23. Não há sistema de avaliação, nem padrão curricular que possibilitem ao professor controlar as pré-condições e os ajusta-

mentos dinâmicos, concernentes aos processos de aprender de indivíduos e grupos.

24. A diversificação da experiência didática está menos nas possibilidades exíguas de uma disciplina semestral, do que na concepção global do currículo.

25. Mesmo em circunstâncias adversas, alguma individualização da atividade didática é possível, ainda que o seu resultado seja socializado.

26. As opções individuais precisam de espaço para exercitar-se.

27. A delimitação de uma experiência didática no tempo, haveria que consultar o próprio curso dessa experiência, sob pena de limitá-la.

28. Para manter as durações pré-estabelecidas às disciplinas, há que predominar a atividade sistemática do professor (ensino) que, por sua vez, é o critério de delimitação da duração das disciplinas; ou o contrário.

29. É preciso que o professor primeiro apresente aos alunos os conhecimentos fundamentais da disciplina, para que estes em seguida possam modificá-los: nos prazos definidos às disciplinas, a alternativa é o contrário.

30. Para dar uma visão ordenada e geral da disciplina aos es-

tudantes, o professor arrisca o tempo necessário ao exercício do senso crítico e da criatividade pelo aluno.

31. O professor há que saber conhecer os alunos e distinguir os dependentes dos autodetermináveis, para os relacionamentos convenientes.

32. Com algum tempo e uma turma de vinte a vinte e cinco componentes, é possível classificar os alunos naquela tipologia de comportamentos, pela observação em sala de aula.

33. O plano de ensino do professor pode mediar a desigualdade presumida, subsidiando a escassez de uns, absorvendo a contribuição de outros e servindo de referência comum, desde o início.

34. A participação dos alunos nos processos de planejamento e avaliação toma à disciplina o tempo de seu aprendizado precípuo.

35. A economia de tempo também legitima o plano do professor, desde que ele permaneça passível de ajustamentos.

36. Para o professor que sabe o que quer em sala de aula e para o aluno capaz de autodeterminação, o plano de ensino é uma referência que não impede o improvisado.

37. Frente às possibilidades adaptativas de um professor qualificado, a função do plano de ensino é manter o fluxo do cur-

so no tempo disponível.

38. As durações inflexíveis do tempo escolar, a que tudo e todos estão sujeitos, são um grande constrangimento à educação.

39. Há mais conhecimentos em cada disciplina do que condição humana para lidar com eles na carga horária de um semestre: há quem proponha o retorno ao currículo anual.

40. São duas situações de aprendizagem bem distintas: estudar o que se quer mas sem reconhecimento sócio-econômico, ou estudar o que prescrevem as instituições, para obter uma profissão reconhecida.

41. São limitações que o currículo acadêmico impõe à experiência didática: a atomização do saber, a fragmentação rígida do tempo, a artificialização do espaço de atuação.

42. As condições do currículo acadêmico são demasiado díspares da vida real.

43. O dilema gerado pela imposição das limitações indicadas (41,42) frustra a espontaneidade dos sujeitos do processo educativo.

44. O estudantes apreciam uma disciplina curricular a partir dos nexos que lhe descobrem à vida cotidiana e do relacionamento com o professor.

45. O significado psicológico de um curso é diretamente proporcional à aproximação da experiência real a que este curso se refere (situação).

46. Entre os objetivos do professor e os dos estudantes, num curso, as diferenças podem ser extremas.

47. Quando as diferenças entre os objetivos do professor e os dos alunos são extremas, a persuasão ao longo do curso é um recurso de eficiência duvidosa.

48. A formalização de objetivos e programas didáticos comuns não exclui a individualização psicológica dos resultados, nem implica a padronização dos indivíduos.

49. É possível transcender diferenças individuais e étnicas e estabelecer alguma convergência entre pessoas, a partir de um substrato comum.

50. Este substrato poderia ser mais afetivo do que cognitivo.

51. Nos grupos de análise, cujos participantes não têm como situação comum senão o próprio grupo, a ressonância afetiva às experiências reveladas seria a referência unificadora.

52. O envolvimento dos alunos nos cursos é um dos fundamentos da experiência didática, do qual há pouca compreensão e nenhum controle mas de que a disposição e o preparo do professor fazem parte.

53. O professor renova os cursos pela experiência deles, notadamente nos procedimentos e na bibliografia.

54. Os alunos não acreditam que possam interferir com propriedade no plano de ensino do professor, exceto aqueles que já têm experiência de ensino ou muito estudo.

55. O desnível de conhecimento entre os alunos é uma das dificuldades do ensino, tanto maior quanto maior o desnível: não há um nível padrão adequado para todos.

56. A heterogeneidade dos alunos constitui um problema à intenção de manter o padrão do curso que, entretanto, não pode excluir a individualidade.

57. A heterogeneidade dos alunos já está na facticidade das diferenças individuais e confirma-se na individualização dos resultados da experiência didática, em que pese o programa comum.

58. Há que compatibilizar a necessidade social da norma, com a individualização psicológica dos resultados da aprendizagem.

59. A autonomia de um estudante merece apoio diferencial.

60. O programa de um curso é um ponto de chegada necessário; diferenciação é uma possibilidade aberta aos poucos que o ultrapassem.

61. Nas condições artificiais de uma disciplina universitária, para cada aluno autodeterminar-se haveria que assisti-lo individualmente, sob pena de desorganização do processo.

62. A individualização do processo didático poderia dar certo, abdicando-se de um resultado padronizado.

63. Individualizados os resultados e diferenciados os procedimentos, uma orientação comum persiste imprescindível, ainda que se cumpra pela metade.

64. A função do professor é subsidiar a atividade de aprender do estudante.

65. Do ponto de vista cognitivo, o professor seleciona os conhecimentos básicos, produzidos da pesquisa da disciplina e fa facilita o acesso do estudante a eles, à sua estrutura, sem o que este não poderia avaliá-los e, a seguir, reconstruí-los ou utilizá-los.

66. A afetividade, os valores, as habilidades intelectivas e motoras também participam como intenções didáticas articuladas à cognição.

67. A duração da disciplina semestral é um dos entraves à passagem do conhecimento à sua utilização.

68. Um impedimento a isso, específico do curso de Pedagogia, é que os alunos não dominam os conteúdos do ensino de 1º e 2º

Graus.

69. O fazer didático usual nas disciplinas das Faculdades de Educação substitui as situações reais da profissão pelo exercício de simulações.

70. A supervisão do estágio é uma experiência didática mais completa, porque permite acompanhar o exercício efetivo de todas as etapas do processo educativo.

71. O conhecimento já disponível pode ser um meio para o exercício das operações intelectivas e de resolução da experiência existencial ou servir à mera informação.

72. O professor é o principal responsável pela escolha da alternativa (71) e do método consentâneo à sua consecução, sem prescindir da cooperação do estudante.

73. A consistência de objetivos e método é fundamental à boa condução do processo educativo.

74. Para que a relação objetivo/método seja consistente, o professor há que compreender o significado didático da forma verbal na descrição de objetivos.

75. É pelo método que professores e alunos operam efetivamente o conhecimento.

76. Não é todo aluno que se dispõe a operar metodicamente o

conhecimento.

77. Contribuem para isso: o uso do conhecimento como critério de hierarquização social; o hábito da passividade; insegurança pessoal ou decorrente da avaliação seletiva.

78. Não se conhece o resultado da experiência didática além da conduta verbal do aluno, mas estima-se que o proceder do professor sirva-lhe de referência.

79. A apreciação dos alunos à habilidade do professor para relacionar conhecimento acadêmico e vida real não implica assimilação necessária da mesma.

80. O significado das mudanças verbais para a vida posterior do estudante é desconhecido, mas parece ao professor demasiado fragmentar para dar-lhe importância.

81. Em geral, os alunos do curso de Pedagogia estão menos preparados e formam um conjunto monótono, quando referidos às turmas compostas de estudantes das demais licenciaturas.

82. A maioria dos alunos da Licenciatura em Pedagogia têm dificuldades de base, inclusive com a língua vernácula.

83. Os significados e o processo de significação são mais importantes, numa escola, do que o ambiente físico.

84. Há habilitações pedagógicas cujo ensino depende mais de

equipamento, mas todas ressentem-se da falta de escolas de 1º e 2º graus.

85. As escolas estão ao alcance da Universidade, física e formalmente, mas nem por isso a articulação desses subsistemas preenche suas próprias possibilidades.

86. O padrão dos equipamentos importa menos que a oportunidade de operar efetivamente a educação com crianças e adolescentes.

87. As relações interpessoais e seus processos de significação prevalecem sobre as condições materiais à educação.

88. A disponibilidade de recursos materiais e de infra-estrutura universitária não substitui o desígnio dos agentes institucionais.

89. Numa universidade, a liberdade vale mais que tudo o mais.

90. Liberdade de pensamento e expressão é o que mais conta numa universidade.

91. A importância do ambiente físico pode variar extremamente, conforme a área de saber e a oportunidade.

92. A possibilidade de divergir é intrínseca ao processo educativo e dá o significado do professor ou do aluno autoritários.

93. Os alunos do curso de Pedagogia não se distinguem dos de-

mais estudantes universitários quanto aos condicionamentos decorrentes de um sistema de avaliação seletivo e coercitivo.

94. O aluno autoritário resiste a processos participativos, so brevaloriza a atividade ordenada pelo professor e critica a orientação democrática.

95. O autoritarismo pode ser aprendido na história individual e familiar do aluno e do professor.

96. O autoritarismo que pervade o currículo de uma instituição escolar também pervade a sociedade e sua cultura, como um todo.

97. Ações pessoais e disposições institucionais podem convergir para minimizar a seletividade vigente no sistema universitário de avaliação.

98. A universidade apegase a um sistema de avaliação seletiva, acredita no sentido ético e na eficácia da punição e da recompensa, não se dispondo a modificá-lo nisso.

99. Para a maioria dos professores universitários, substituir o registro de um insucesso escolar pelo sucesso posteriormente obtido, nos históricos escolares expedidos pela universidade, tem um sentido indiferenciador.

100. Uma posição minoritária e marginalizada pode ser mais avançada, apesar das críticas da maioria.

101. A autoridade da informação não prevalece necessariamente quando estão em questão poder e valores.

102. A redução da diferenciação de méritos e culpas embutida na medida indicada (99) cinde também a opinião dos estudantes.

103. A decisão de mudar mantém-se da convicção dos que a respaldam e da adesão dos que são atingidos por ela.

104. O autoritarismo é aprendido em toda parte, da tradição histórico-cultural brasileira.

105. A personalidade autoritária identifica-se com o poder a que se submete e quer que os demais submetam-se.

106. Pode-se preferir, como objeto de avaliação, a expressão dos alunos sobre um tema, evitando a aplicação de provas.

107. Qualquer que seja o método à obtenção de informações atribuir-lhes uma menção seletiva é uma obrigação aversiva.

108. A avaliação como processo inerente à experiência didática pode dar gosto a professores e alunos, ainda que dê trabalho.

109. Um trabalho esforçado não implica necessariamente aptidão acadêmica.

110. A função da avaliação didática é auxiliar os que dela participam e com esse sentido é tão atraente quanto é aversivo o

seu uso seletivo.

111. A auto-avaliação é uma modalidade opcional de avaliar.

112. Há instrumentos de avaliação que podem ser aperfeiçoados com o concurso dos próprios alunos.

113. O professor aproveita do processo de aperfeiçoamento ao longo dos semestres, mas não os alunos, cuja participação na disciplina é semestral.

114. Cada aluno aproveita dos resultados da continuidade mas não da continuidade do processo.

115. A cooperação de professor e aluno pode produzir instrumentos de avaliação satisfatórios.

116. O sentido seletivo da verificação de resultados divide o professor: discriminar alunos a partir de uma quantificação imprecisa ou atribuir menções que não correspondem às informações obtidas.

117. O pior momento do ensino é a atribuição de menções seletivas.

118. O professor pode gostar de ensinar, independentemente da obrigação de fazê-lo.

119. A atribuição de menções provoca ansiedade no professor, da

da a ambivalência da menção.

120. Atribuir a menção máxima para todos os alunos seria uma fuga, não uma solução para o problema moral da atribuição de menções.

121. Uma solução técnica é instrumentalizar os alunos com um roteiro o mais completo possível e pedir-lhes que se auto-avalíem.

122. A auto-avaliação supõe acatamento à decisão do aluno, ainda que eventuais discrepâncias demandem ao professor discutí-la com o autor.

123. O professor pode manter uma menção dada pelo aluno, mesmo que ela não corresponda ao mérito de sua aprendizagem, mas por uma razão moral.

124. A atividade docente não precisa ser rotineira e poderia participar de experiências sociais e voluntárias de estudo de objetos de interesse comum.

125. Na formação de um grupo de estudo, a presença de um especialista que ensine importa menos que o desejo dos participantes de estudar(conhecer).

126. Lecionar disciplinas afins não é alternativa satisfatória para o problema da programação mecânica da docência especializada.

127. A rotina didática exclui a formação de grupos interessados em pesquisar um dado conhecimento (pedagógico) que pervade outros setores da cultura.

128. Agregar voluntários, independentemente de formação prévia e pertinência à instituição, para o estudo conjunto de uma temática nuclear de interesse comum é uma tentativa universitária válida, apesar das resistências e do paralelismo dessa atividade à atividade rotineira.

129. Essa experiência pode ser o embrião de uma nova universidade, contra a qual o pessoal identificado com o modelo usual resiste.

130. A formação precedente é uma perspectiva que lança o sujeito a objetos que a excedem e deles retorna beneficiada, vertical e horizontalmente.

131. O conhecimento especializado (pedagógico) não preenche todas as competências requeridas para educar e poderia beneficiar-se e beneficiar os seus agentes, do imbricamento em outras áreas.

132. Reconhecer que ao pedagogo falta o meio para educar, num sistema de ensino que se cumpre pelos conteúdos que ministra, não nega especificidade à Pedagogia mas admite uma lacuna na formação desse licenciado.

133. A ênfase dada nas Faculdades de Educação aos condicionan

tes político-sociais da escola, ainda que importante esgotou-se na explicação da facticidade educacional.

134. Para melhorar a qualidade do ensino, há que gerar respostas didáticas aos problemas efetivos com os estudantes e matérias de estudo, no cotidiano escolar.

135. A ausência desse movimento gerador de respostas é preenchida pela explicação exaustiva e estéril dos fatos da escolaridade.

136. O pessoal das "Licenciaturas de Conteúdo" parece mais qualificado para renovar o ensino, do que o das Faculdades de Educação.

137. O conteúdo do ensino vale como meio para educar e como tal é indispensável à experiência didática escolar, qualquer que seja a Licenciatura.

138. Há uma complementaridade recíproca entre o conhecimento da educação e o da educação pelo conhecimento.

139. Há que reformular a Licenciatura em Pedagogia, antes que esta se acabe.

140. A pós-graduação justifica-se pela preparação de pesquisadores e pensadores na área da educação; a graduação, pela preparação profissional.

ESTRUTURA DO FENÔMENO SITUADO (*)

A experiência didática, um processo essencialmente intersubjetivo, exercita-se polarizada pelo potencial de indeterminação imanente à individualidade do ser humano e pela determinação de uma sociedade histórica e culturalmente constituída. O equilíbrio relativo da tensão entre esses pólos e o desequilíbrio em qualquer dos sentidos que a educação imprimem são sempre, política e psicologicamente conseqüentes.

A atividade de professores e alunos é o componente dinâmico do processo. Nele *imbricam-se configurações pessoais diferenciadas, experiências anteriores, circunstâncias particulares e propósitos idiossincrásicos; composição social peculiar à convergência aleatória de seus participantes; e as projeções políticas individualizadas da organização social e econômica.*

Como sujeitos da experiência didática e agentes cooperativos de mudanças em seus sentimentos, pensamentos e ações, professores e alunos podem no seu decurso expandir suas possibilidades de autodeterminação psicológica e, portanto, de indeterminação social e política. Esse um dos sentidos necessários da-

(*) Os trechos em itálico, apresentam especificações da estrutura, no intuito de esclarecer e concretizar a extensão dos significados desta. A descrição geral entretanto conserva seu sentido pleno, mesmo supressos aqueles trechos.

quela experiência: motivo de superar limites, realização de contatos interativos e função da necessidade social de preparar aptidões distintas à resolução dos problemas culturais.

Ainda esse sentido, psicologicamente libertador, não se cumpre senão pelo aporte dos bens culturais, instituídos e selecionados segundo critérios pré-estabelecidos, que refletem a determinação das tradições à própria continuidade. A interiorização psicológica do patrimônio cultural que fornece aos membros de um dado grupo uma identidade comum e a possibilidade de ação e permanência coletivas é outro dos sentidos necessários da experiência didática, de nítida intenção controladora.

A experiência didática contém a ambigüidade do humano: é constituída, enquanto inserção vertical, na história, e horizontal, no contexto sócio-cultural; e é constituinte como processo intersubjetivo de atualização do humano. Ambigüidade essa que se consuma pela antropofagia recíproca dos seus próprios termos.

A avaliação do ensino superior, particularmente o da Educação, supõe a consciência dessa ambigüidade e a discriminação sutil dos sentidos pelos quais os componentes constituídos servem à função constituinte da experiência didática e essa, por sua vez, pressiona à reconstrução das estruturas da tradição; ou pelos quais, ao contrário, a função constituinte é subjugada à manutenção do *statu quo*.

Os sujeitos e objetos que participam do processo educativo são valorizados de modo diferente, investidos de significado e funções distintas, conforme a ênfase atribuída a um daque

les sentidos.

A função constituinte da experiência didática implica a valorização dos sujeitos da educação, com a individualidade que os distingue, e dos processos intersubjetivos pelos quais o contraste entre o comum e o diverso motiva a atividade operatória de que todos participam, desenvolve a comunicabilidade e exercita solidariedade e tolerância recíprocas; demanda continuidade intrínseca às relações interpessoais e aos sentidos que estas constroem; dispõe como objetivos do processo didático as habilidades de pensar e fazer, com os afetos que as acompanham, enfatizando por conseguinte a espontaneidade, o exercício voluntário do senso crítico, a correlação de conhecimento e acontecimento e o recurso à criatividade, num imprescindível contexto de liberdade de informação e de expressão; utiliza os conteúdos do ensino, sem negar sua função estabilizadora do social, como meios à consecução daqueles objetivos; privilegia a aproximação de professores e alunos no procedimento metódico das perspectivas que lhes são próprias; e faz da avaliação principalmente um processo auxiliar da experiência didática, ao ponto de quase confundí-las.

Nessa função, todos os recursos são instrumentais didáticos à qualificação pessoal, delimitada pelas condições dos sujeitos envolvidos, (entre as quais sobressaem, por seus desdobramentos, o domínio da língua vernácula, atitudes passivas, dependentes ou autoritárias e insegurança das possibilidades de resolver-se em situações incomuns) e pelas disponibilidades materiais, estas pesando menos que os significados psicológicos e sociais atribuídos à experiência didática.

Já a ênfase nos componentes constituídos submete professores e alunos aos conteúdos da tradição, que passam à função de objetivos: a ordem lôgica dos estudos disciplinares sobrepos-
ta ao signíficado psicolôgico que poderiam ter; acentua a hierarquia nas relações sociais, com predomínio da função docente, in-
vestida de autoridade, sobre a atividade do aluno, reduzida a me-
ro procedímento metôdico, de uso oportuno; constrange a intersub-
jetividade, conformada a intervenções eventuais em situações cole-
tivas e pela concorrência de um número excessivo de alunos por
professores; padroniza os cursos, por isso mesmo apartados da
confíguração vital a que correspondem, atomizados e ministrados,
com duração rígida e prefixada, quase sempre nas condições arti-
ficiais das salas de aula e dos laboratórios, como conhecimento
especializado, por especialistas desobrigados de artículá-los
num conjunto e cuja compreensão da educação raramente ultrapas-
sa a costumeira transmissão de informações; restringe a avalia-
ção didática, na prática, à verificícação classificatória e seleti-
va de resultados, aversiva para professores e estudantes, com a
função autoritária de compelir os alunos a estudar, queiram ou
não, mediante um sistema de punições e recompensas e inclusive
pela emulação competitiva, adversa à cooperação.

Um sistema assim caracterizado estereotipa os proces-
sos, repudia a individualidade por perturbadora dos seus prazos
e padrões uníformes, subverte as relações da atividade didática-
fim com a burocratização adminístrativa dos meios e subordina-
tudo e todos às rotinas mecânicas de seu funcíonamento.

A radicalidade de projeções descompensadas seria
mais que aparente, não fosse a pervasão de uma pela outra. A in-

satisfação de professores e alunos com o ensino corrente revela porém, a prevalência dos caracteres constituídos sobre a função constituinte, mesmo nos cursos de Pedagogia, cuja "ciência" da educação não transcende as estruturas consuetudinárias do ensino, até porque é mais a expressão destas, do que sua referência crítica.

A chave desse desequilíbrio está no alheamento da Universidade ao viver cotidiano - origem, referente e finalidade de sua função educacional. Tanto assim que a mediação das relações interpessoais na atividade didática usual cumpre-se deficitária e predominantemente pela presença simbólica de situações ausentes, ainda que acessíveis, sob a pressão da avaliação seletiva.

Essa ausência reflete-se, de imediato, na desmobilização dos professores e, sobretudo, dos estudantes carentes de experiência e menos afeitos às abstrações; no isolamento recíproco das disciplinas e do respectivo trabalho docente; na apresentação abstrata do conhecimento como produto acabado, destituído portanto de sua gênese problemática e do teste de sua aplicação efetiva, que constituem o fascínio mesmo do ato de conhecer.

A substituição do real pelo signo (num paradoxo surpreendente) faz pender a balança para o lado dos componentes constituídos, autoriza a dissociação de ensino, pesquisa e extensão e põe os currículos à mercê dos caprichos combinados da redução científica e das conveniências administrativas de um sistema, tão fechado em si mesmo, que pode gerar e manter indefinidamente inalterados cursos de graduação que não têm sequer eficácia

cia no mercado de trabalho.

A situação da universidade no fluxo dos acontecimentos é o movimento pelo qual a **função constituinte da experiência didática** pode restabelecer, em novos termos, a complementaridade recíproca de individualidade e cultura, resgatando a decisão para os sujeitos da educação e provocando a articulação das funções universitárias, a busca da interdisciplinaridade, a contraposição dialética do pensar teórico e do fazer cultural, a reorganização administrativa dos meios aos fins.

DEPOIMENTO II

Pesquisador 1. [- Professor, no seu trabalho com os estudantes o que mais o fascina, mais lhe parece fundamental nessa atividade de ensinar?

Sujeito - A coisa que parece realmente fundamental nessa atividade de ensinar acho que é o ato de ensinar. Acho que você sentir que tem alguma coisa para ensinar e que essa atividade vale a pena, ela é fascinante. Agora, você precisa acreditar que você tem algo a ensinar e que o que você vai ensinar é algo que vale a pena, não é apenas uma rotina do cumprimento de uma obrigação, ou de um currículo ou coisa desse gênero. Passa também por aí inevitavelmente. Mas é você achar que aquilo que você vai ensinar vale a pena, ou seja, pode até servir como ponto de partida, como pretexto, se quiser assim, para ensinar ou levantar discussões em torno de uma problemática chave.] 2. [Veja, eu trabalho numa área que é interseção entre meios de comunicação e educação. São áreas extremamente importantes e, ao mesmo tempo, polêmicas. Um programa qualquer tem uma linha mestra inicial, como ponto de partida, mas, em torno desta questão, há a possibilidade de você levantar toda uma série de questões importantes para o indivíduo, para a sociedade, para o avanço tecnológico, para o papel da educação etc. Quer dizer, há uma infinidade de coisas com as quais você pode trabalhar a partir dessa proposta.]

3. [Agora, é claro que quando você fala na possibilidade de ensinar e no que tem de interessante nisso você obrigatoriamente tem de considerar a contrapartida, que é a possibilidade de as pessoas aprenderem. E é claro que essa pos

sibilidade está presente em qualquer ser humano, mas tem determinados fatores que importam muito nessa possibilidade e acho que vamos chegar a tocar em algumas delas.] 4. [Uma coisa que eu diria, talvez avançando uma outra pergunta mais adiante, o que tem de frustrante na atividade de ensinar são exatamente as dificuldades que surgem neste trabalho, diante da ausência de um interesse legítimo dos alunos sobre um determinado tema ou sobre temas que você pode trazer e, às vezes, a quase impotência que você tem de provocar interesse; qualquer que seja a tentativa ou a linha de pensamento que se desenvolva, muitas vezes ela cai no vazio.] 5. [Então esse é o lado negro do que tem de interessante no ato de ensinar, o lado negro é você sentir a impotência de provocar o interesse, o estímulo no aluno para com relação a uma coisa que para você parece muito importante.]

Pesquisador 6. [- E o que está por trás do desinteresse do aluno?

Sujeito - É muito difícil definir-se uma causa do desinteresse. Creio que fatalmente você terá que falar em muitas causas, acho que uma das causas do desinteresse no aluno, se você quiser considerar uma causa mais próxima, que é a causa em relação ao trabalho, ou curso que ele faz na universidade, que é o meu caso a universidade, o seu também, acho que está em relação à natureza do curso, na sua relação com uma realidade. Muitas vezes acho que isso, não é que o aluno já esteja esperando que haja essa relação mas, por outro lado, ele percebe claramente quando não há essa relação.] 7. [Muitas das vezes o alu-

no já vem com esse desinteresse mas acho que um determinado contexto de trabalho, onde ele sentisse que há uma relação com a vida real, com a sociedade na qual ele está envolvido, é possível levantar esse interesse.] 8. [A minha experiência me tem mostrado isso. Sempre que há um trabalho e, às vezes, é um trabalho ocasional, não é a rotina de sempre, já que não temos um projeto muito constante na Universidade e aqui na Faculdade, mas quando, por iniciativa do professor ou por um interesse que surja entre os alunos, dada uma determinada circunstância, que isso acontece, mesmo alguns alunos que você imagina serem profundamente alienados e desinteressados, de repente você se surpreende com a garra com que eles se dedicam a determinado trabalho.]

9. [Acho que essa relação com a vida, não obrigatoriamente a sua, pessoal, mas com alguma coisa que está de fato acontecendo na sociedade, na localidade onde ele vive, qualquer que seja o caráter, sem até precisamente entrar muito no mérito do trabalho, mas pelo fato de ter esse aspecto faz com que esse desinteresse, quase sempre, seja substituído por um interesse até inesperado. Esta é uma das causas, estou me referindo a uma causa próxima e acho que há também causas antigas e causas remotas.]

10. [A causa antiga ou mais remota acho que está na indiferenciação do trabalho que você faz na universidade em relação aquilo que ele faz desde o dia em que entrou na escola. A Universidade que se pretende como ensino superior, um terceiro nível que tem esse pomposo título de superior, ela não é em nada superior, na prática, àquilo que o aluno experimentou co-

mo meio, como rotina de trabalho, como formas de atuação, mas ela repete exatamente, em quase cem por cento dos casos, a situação tradicional de sala de aula, o professor a falar e o aluno a sentar e ouvir, que é rigorosamente a mesma coisa que ele vem experimentando a dez, quinze, vinte anos. Acho que a permanência de uma imutabilidade nas atividades em sala de aula, quase sempre isso acontece, é uma das causas mais remotas, eu diria uma das mais antigas, já cristalizadas, desse desinteresse.]

11. [Quando surge um trabalho novo, não é que você tenha de ficar inventando artifícios, um artifício qualquer para diferenciar o dia de hoje do dia de ontem, creio que não é pelo caminho do artifício, mas quando o trabalho, pela sua natureza exige uma forma diferente de atuação, e esta forma não é a rotineira, é uma forma nova, uma forma que de algum modo desafia o aluno, esta causa remota tende também a ser enfraquecida em favor de um novo tipo de interesse que surge. Acho que não tem nem como discutir a importância que tem o fator interesse, ou se você quiser, motivação no ato de aprendizagem.] 12. [Vejo assim, para simplificar muito, duas causas, uma causa próxima, que está intrínseca à própria natureza do curso, à sua finalidade, à sua maior ou menor praticidade e uma causa mais remota que estou pegando apenas um dos aspectos que é o fato de ser uma repetição extremamente velha de processos, de hábitos que o aluno vem fazendo em sua vida escolar.]

Pesquisador 13. [- Você mencionou como esse lado negro da experiência docente a sensação de impotência frente ao desinteres-

se do aluno. De que vem essa sensação de impotência?

Sujeito - Acho que a sensação de impotência é exatamente o que acabei de referir. Quando você tenta encontrar artifícios para provocar o interesse, os artifícios não funcionam. Ou ele tem um funcionamento muito efêmero, ele reside em alguma coisa que logo, logo desaparece, um interesse às vezes momentâneo que não permanece, portanto ele não é legítimo, ele tem apenas um sabor de novidade e logo em seguida é um novo fator de frustração por não corresponder aquilo que passou pela cabeça do aluno no momento em que você propôs o artifício. Então acho que a forma artificial de provocação desse interesse não serve.]

14. [Por outro lado essa impotência, muitas vezes - aí é uma coisa que é uma visão que acho que pode ter uma certa distorção - a impressão que você tem que está tentando algo novo, diferente, importante, que é um corpo estranho na rotina de trabalho do aluno, ou seja, você ter a sensação de que enquanto você está esperando fazer algo novo, provocar interesse novo, o aluno está dentro de um contexto tão apático que isso ele tem uma rejeição até por preguiça, quer dizer, você propõe alguma coisa e tem a impressão de que ela não tem repercussão, você é o único que está propondo.] 15. [E há também uma impotência, porque você está indo contra o muro, há dez, doze fazendo as coisas mais rotineiras, vou citar o caso da picaretagem, como falamos: quando você tenta um trabalho mais sério aqui na Universidade, na Faculdade de Educação, ocorre com muita frequência a seguinte reação do aluno: ih, mas isso é muito difícil, mas isso dá muito trabalho. Quer dizer, o aluno assume de imediato e revela aquela síndrome do coitadinho, quer

dizer, ele se vê como um coitadinho. Por quê? Porque ele tem sido tratado como um coitadinho. Então se é um esforço para criar um interesse, e esse interesse fatalmente passa por algum trabalho que é intelectualmente exigente, às vezes consome tempo, há uma rejeição a isso quase sempre pelo fator envolvimento, pelo fator trabalho, pelo fator esforço, e o aluno está tão acostumado a ser tratado como um indigente intelectual, como um cara que necessita de se apoiar no professor, a muleta eterna do camarada, que quando ele tem de ser colocado diante de uma situação na qual ele é o dono da iniciativa, de certa forma ele não tem um paternalismo, ele rejeita.] 16. [Então essa sensação de impotência passa por uma série de coisas. Acho que como o aluno tem sido sempre tratado dessa maneira, ou então ele usa os caminhos transversos para fugir disso através da cola, da cópia do trabalho de outro cara que ele muda de capa e passa, porque tem aquele professor que dá uma olhada, viu bem datilografadinho, está bonito, então resolve; outro que só dá um tic dizendo: visto, mas não lê. Aqui conheço alunos que ficam rindo pelos corredores de trabalhos que passam de mão em mão há três, quatro anos. Quer dizer, a existência disso leva a uma forma de desonestidade que chamamos de picaretagem, que quando você tenta algo diferente, em alguns alunos há reação e é por esta causa. Há inúmeras causas, esta é uma outra que estou dizendo.] 17. [Então esta sensação de impotência ocorre, não estou dizendo que ela é cem por cento, ocorre também nesse contexto aqueles alunos que reagem e com os quais você de repente encontra o motivo até para você próprio entusiasmar-se com o trabalho. Mas, via de regra, é uma percentagem muito pequena,

o sentido geral da coisa é mais no caminho da frustração, do não encontrar repercussão e aí vou levar a um outro ponto.]

18. [Por quê? Porque a sua iniciativa é isolada, mesmo que você tenha o máximo de boa vontade, o máximo de empenho, e conheço professores que têm um empenho incrível, quer dizer, as duas horas de sala de aula multiplicam-se por quatro, cinco, seis fora de sala de aula, em contato com os alunos. Mas esses encontram a repercussão numericamente pequena, porque é um esforço isolado.]

19. [Aí eu vejo: seria fundamental que se tivesse um projeto de trabalho que fosse a tônica de atuação de uma faculdade ou de um instituto, ou de um curso, ou de um departamento, onde esse esforço não fosse isolado, onde ele tivesse uma correspondência no trabalho de outras pessoas, onde tivesse uma interseção interdisciplinar de tal modo que essas iniciativas não se perdessem pelo isolamento também, porque acho que uma das causas dessa impotência em quebrar a coisa é o fato de ser um esforço isolado, é como se eu estivesse tentando quebrar um círculo vicioso apenas num ponto e de repente esse é o ponto mais sólido do círculo vicioso.]

Pesquisador 20. [- Mas você já começou a responder à indagação que eu havia imaginado sobre qual seria a fórmula natural, diversa desses artifícios isolados. Você ao mencionar a questão do isolamento já começou a responder a esta questão, mas afora o contexto do isolamento e a procura de laços interdisciplinares o que mais você descreveria como componente de um esquema natural de envolvimento de estudantes e professores num trabalho apaixonante para todos esses segmentos?

Sujeito - Sem querer vou ter de voltar a uma colocação anterior. Por exemplo, o que é um dos artificialismos? É que a ação se limite a coisas no contexto da própria universidade, quer dizer, ela não tem uma correspondência lá fora. Por exemplo, tenho de repente um trabalho que os alunos estão interessados em fazer sob a forma de audiovisual. O que acontece? Quase sempre o aluno fica à busca de uma idéia qualquer, uma idéia que para ele é um tanto quanto artificial.] 21. [Quando você encontra, às vezes, uma correspondência com outra disciplina e acha que tem uma possibilidade de ter uma atividade interdisciplinar há, às vezes, o trabalho da outra disciplina que também é um tanto artificial, ele é preso aos limites daquela sala de aula. É uma iniciativa um tanto quanto hipotética, mas não é uma situação real.]

22. [Quando, por outro lado, tem um trabalho lá fora, por exemplo, alguns alunos em algumas ocasiões que foram fazer trabalhos em escolas da periferia, que viram e conviveram com a realidade diferente daquela que ele está acostumado a ver na universidade, a primeira reação é de um certo susto, uma descoberta de algo que ele não imaginava existir daquela maneira. O aluno daqui, de classe média, da Faculdade de Educação, de modo geral é um aluno bastante alheio à realidade menos dourada. Então a primeira reação tem sido de ficar-se um pouco assustado pela descoberta de que aquele tipo de coisas existe.]

23. [Em segundo lugar, tem demonstrado também que de repente eles têm uma enorme disposição por realizar aquele trabalho, exatamente por ser num contexto novo, diante de uma situação que para eles era desconhecida. Portanto, tem o fator

novidade para eles.]

24. [Também já vi alunos que me surpreenderam, alunos que eu tinha na conta de profundamente desinteressados, depois se manifestaram alunos realmente interessados à educação e que pude detectar em alguns alunos, extamente nesse momento, daí para frente um outro tipo de atitude em relação aos estudos, aos problemas que você fazia nesta ou noutra disciplina.]

25. [Acho que a inserção da universidade na sociedade não é apenas um chavão, é uma necessidade mesmo. Não é só que a universidade vá lá prestar um serviço, acho que tem um pouco de confusão nessa colocação de que a universidade precisa interagir com a comunidade. Quer dizer, quando se fala nisso a maioria das pessoas entende que seria a universidade fazer um tipo de prestação de serviço, daí a confusão que se faz com a idéia de extensão, que ainda tem hoje muito aquela história do Projeto Rondon e coisa assim: vamos lá dar uma de bonzinho, não é por aí.]

26. [Em função do próprio contexto do ensino e de aprendizagem dos alunos essa inserção traz esse elemento de novidade, de desafio, de percepção de que aquilo tem uma utilidade real, não é um estudo que eles chamam de teórico. Às vezes, até inapropriadamente, o teórico é no sentido de uma coisa etérea, que não se aplica em lugar nenhum, é apenas uma ilustração do aluno, é uma inutilidade. Quando há um trabalho desse tipo, desaparece essa idéia do teórico com esse caráter pejorativo que a palavra tem.]

27. [Então, acho que essa inserção do trabalho da universidade, nos diferentes cursos, com algum aspecto da reali

dade, esta realidade mais próxima, acho que tem talvez como o principal fruto imediato a ser colhido, é no sentido do despertar um outro tipo de motivação para os alunos.] 28. [É evidente que isso não é fácil, há também os alunos que reagem a isso, claro, partem primeiro para a desculpa de que isso gera uma série de problemas administrativos para a universidade, por causa do deslocamento, para eles próprios que, de repente, têm um trabalho, ou: como você vai fazer isso com um esquema de duas horas de aula, se ele tem de ir lá para longe, de oito às dez, e estar aqui às dez horas? Quer dizer, torna-se inviável.] 29. [Existem obstáculos práticos, é verdade. Esses obstáculos são aumentados na ótica do aluno, como forma de defesa para se envolver nisso, mas por outro lado alguns alunos, é difícil dizer quais, mas na verdade muitos alunos que passam por essa experiência, mesmo encarando esse tipo de dificuldade, a reação mais imediata, mais visível, é de uma outra forma de envolvimento, de engajamento intelectual e emotivo em relação a esse trabalho.]

30. [Eu acho que um dos caminhos para você encontrar é, eu não vejo que a universidade tenha que, todos os cursos, a toda hora estarem fora da universidade. Quer dizer, a interação com a universidade não significa, obrigatoriamente, a toda hora uma presença física lá fora e não sei onde, não é este o caso, mas passa até por isso também.]

Pesquisador 31. [- Você acha que é compatível um trabalho que envolve características de interdisciplinalidade, de participação em alguma medida em atividade de campo, e outras solicitações que não me ocorrem no momento, isso é compatível com

as delimitações de carga horária, de crédito e a participação disciplinar do conhecimento como ele existe atualmente na infra estrutura administrativa dos currículos?

Sujeito - Não, acho que é incompatível. É exatamente essa a grande dificuldade prática que você encontra, porque uma proposta dessa se você por acaso vier a fazer, você faz quando o semestre inicia, quando está em andamento. A esta altura o aluno já está matriculado em diferentes disciplinas, em diferentes horários, por suas próprias conveniências e necessidades. A esta altura, às vezes ele pode até ter o interesse e se ver de fato bloqueado para isso. Acho que esta é uma idéia válida, mas é inviável se você não fizer uma mudança relativamente grande na estrutura da universidade, uma das quais é quebrar os limites, as cadeias que representam a história da hora-aula.] 32. [E a hora-aula para mim é exatamente ligada à idéia de uma ausência de interdisciplinaridade, porque se você criar um esquema interdisciplinar, portanto, em torno de um projeto que um departamento possa criar, ou que um certo conjunto de disciplinas possa representar a atividade regular, sistemática deste projeto, você tem condição de fazer desaparecer um limite de duas horas mais duas horas. Imagino algo do seguinte gênero: o aluno trabalhando em duas disciplinas num determinado dia, cujo programa seja comum ou conjunto, em que ele tivesse uma manhã inteira dedicada a esse trabalho, sem o limite de que de oito às dez pertence a uma disciplina e de dez às doze pertence à outra, porque aí então você, se fosse o caso de haver um deslocamento do espaço físico para uma periferia, para qualquer coisa, você teria, naqueles dias, suponhamos, segunda quarta e

sexta você teria a possibilidade de um deslocamento totalmente dedicado àquele trabalho, sem estar preocupado: eu estou aqui com essa disciplina, mas de dez às doze tenho que correr para a universidade, para a outra e aí se torna impossível o trabalho.]

33. [Acho que o atual esquema inviabiliza e passar por cima dele significa, de certa forma, um desrespeito às normas, o que só é possível em termos individuais; não dá para se ter isso como um projeto de trabalho coletivo que possibilite envolver todo um grupo: individualmente um topa, outro não topa; um tem transporte próprio e outro não tem. Estou citando um dos problemas que é o deslocamento físico, evidentemente não é o único, mas é um dos típicos. Nesses termos que acabei de colocar o deslocamento físico, o afastamento das quatro paredes da universidade se torna importante e, às vezes, fundamental, e dentro do esquema vigente isso é inviável realmente.] 34. [Então para se pensar numa proposta nova tenho de partir para uma proposta nova também em termos administrativos: em termos de estrutura curricular, em termos de um sistema de crédito ou seriado; esse esquema que se tem, para mim ele não funciona, não serve a esse propósito.]

Pesquisador 35. [- No entanto, essa cadeia de interdependências que, para efeito de simplificação, podemos delimitar como interdependências didático-administrativas mantém uma didática careta e essa didática careta não solicita, não pressiona, não força uma transformação didático-administrativa e estamos então condenados à imobilidade?

Sujeito - Não, não acho que estejamos condenados à imobilidade. Mas eu diria que a didática careta existe e tem uma tendência a se perpetuar, porque ela é uma defesa do professor medíocre e acomodado e numa certa medida todos nós somos medíocres e acomodados, até por necessidade, você precisa se acomodar um pouco, porque isso é mais exigente, mais trabalhoso, consome muita energia, provoca tensões e tudo o mais.]

36. [Agora, acho que essa resistência é um tanto quanto difusa; se você tocar neste assunto tal como estamos tratando aqui, agora, vai provavelmente encontrar uma série de pessoas que aceitam esta idéia, que a acham bonita, mas na prática ela se torna difícil, porque há uma resistência, um temor.]

37. [Por outro lado o que acontece é o seguinte: esse temor também tem uma outra componente, é que como você está limitado a uma sala de aula, a um programa sobre o qual você tem todo o poder de decisão, isso não gera muitos problemas, mas permite ter, a cada semestre, uma repetição do semestre anterior, às vezes você tem até um **script** decorado na cabeça, os mesmos exemplos usados - está lembrado do nosso "irmão Zezé", da cadeira de Antropologia, que era o mesmo exemplo, anos e anos seguidos? Você não se dá nem ao trabalho de criar um exemplo novo para o mesmo problema. Isso é muito cômodo e acho que todo trabalho, à medida que se desenvolve, nesses termos em que estamos colocando, tende a uma progressiva acomodação através da repetição rotineira.]

38. [Ora, quebrar um fluxo de rotina ladeira abaixo, como é o nosso caso, é difícil; uma iniciativa pessoal não é tão simples assim. Acho que é preciso criar um contexto on-

de, às vezes, você é até um pouco obrigado a encontrar esse de safio, porque as rotinas são muito cômodas. E é aí que acho que entra a razão daquela expressão que tem sido muito utili- zada, o pacto de mediocridade que existe entre o aluno e pro- fessor; é esse pacto de mediocridade que é um pacto de acomoda- ção, para começo de conversa.]

39. [Agora, não acho que isso seja imutável. Tan- to não é que aqui na Universidade conheço, e você deve conhe- cer também, uma série de iniciativas no sentido contrário, ain- da com um certo caráter isolado. Elas não venceram ainda a bar- reira do isolamento, ainda não foram capazes de criar um fato maior que é consubstanciar isso em termos de um projeto maior de um departamento, de um curso, de uma habilitação, de uma li- cenciatura por exemplo. Mas como iniciativas pessoais, isola- das e, em poucas vezes, envolvendo uma dupla ou um trio de professores, já existe, quer dizer, a possibilidade existe, en- tão não vejo como imutável essa situação. Mas é preciso criar -se outras condições institucionais que levem a um fortaleci- mento desse tipo de iniciativa, a uma certa ampliação.] 40.

[Creio que não será, talvez nunca, uma solução genérica para toda a universidade, esperar que todos adotassem isso seria viver num mundo idealizado, numa universidade idealizada e sa- bemos que tem mil outras razões que impedem essa idealização, mas acho que é possível, pelo menos uma experiência mais am- pla, um envolvimento maior de cursos e de pessoas nesse tipo de coisa, acho que é possível sim.]

Pesquisador 41. [- É, talvez você tenha razão, mas aflige o fato de que há quinze anos que alguns de nós formamos até uma

comunidade de mesa de bar, de bolações novas, de ansiedades de transformações, de projetos de mudanças, mas há quinze anos que o máximo que conseguimos é a responsabilidade individual de fazer alterações artificiais, em cursos pessoais, sem contexto. E quinze anos parece muito tempo.

Sujeito - É, eu compartilho dessa mesma angústia sua e compartilho evidentemente da mesma constatação: você tem razão, mas acho que seria preciso partirmos para uma coisa um pouco além, era preciso talvez partir para uma autocrítica. Apesar das idéias, de sonhos de mesa de bar, ou de conversas de corredor, qualquer coisa assim, parece-me que haviam idéias muito bonitas e que percebíamos como viáveis e acho que faltou uma coisa mais, faltou um pouco de audácia para tentarmos isso. Faltou um pouco de audácia por um lado e sobrou um pouquinho ingenuidade por outro. Por exemplo, a ingenuidade parece-me ter ocorrido quando esperávamos encontrar a possibilidade de um projeto coletivo mais amplo. Lembro-me que nesse Departamento brigamos muito para que essa fosse uma idéia adotada por ele. E pergunto: por que essa idéia não foi adotada pelos três ou quatro sonhadores de mesa de bar? Por que não se constituiu um pequeno grupo, já que não há uma ressonância maior e que não há outros dispostos a fazer, por que nós que tivemos essas idéias, muitas vezes nunca as colocamos em prática? Acho que nada nos impedia fazer isso.

Nós, de certa forma, ficamos presos nas teias de aranha de uma dificuldade real, mas que de certa forma exacerbávamos até talvez como uma defesa para não fazer. Acho que é esta uma autocrítica que falta a todos nós que tivemos ou te-

mos esse tipo de sonho.]

42. [Numa analogia meio forçada, é meio parecido com o que acontece no plano político nacional entre esquerda e direita. A direita se une com muita facilidade para fazer o que ela quer ou para impedir as coisas que ela quer. A tendência da esquerda é exatamente o contrário, conversa demais, sonha demais, projeta demais mas na hora de fazer há uma inevitável desunião. No nosso caso não creio que tenha havido uma desunião por conflitos, por choques de interesse e vaidade, mas uma desunião por falta de disposição para se unir e dizer: é agora, vamos pegar o chifre do boi e derrubá-lo. Acho que faltou isso. E nas poucas vezes em que tentamos algo parecido percebemos que éramos capazes.]

43. [Estou vendo por exemplo, no momento atual o que me entusiasma no trabalho de uma unidade de produção de material educativo e cultural é que estamos fazendo um esforço, com algum sucesso, de saltar da palavra para a ação. Eu mesmo já tenho, olhando as minhas gavetas, às vezes encontro dezenas de anotações de rascunho de projetos individuais que nunca levei adiante, escrever alguma coisa disso ou daquilo e acabei não levando adiante. Desse trabalho da unidade, até por força das obrigações estou sendo obrigado a dar esse salto, de passar de fato para fazer e não ficar somente no pensar, no projetar. Aí ainda está um pouco individual, por isso que essa conversa que tive com você, em torno dessas coisas, estou tentando ver se consigo envolver de algum modo outras pessoas do departamento, da Faculdade de Educação em cima de algum projeto, para que não fiquem somente achando muito bonitinho mas

sem se envolver, sem fazer. Eu estou fazendo, mas não quero que se ja uma coisa nessa linha que acabamos de criticar, um esforço desesperado e individual.] 43B. [E acho que perdemos isso e vou citar, aqui entre nós: eu, você, nós quatro, nós poderíamos ter dito: bom, já que temos isso em nossa cabeça vamos fazer, dentro daquilo que está ao nosso alcance vamos fazer, gostem ou não os demais. E as poucas vezes em que isso aconteceu a prova é de que mais tarde, inicialmente as pessoas reagem com todo tipo de crítica, de rejeição e mais tarde acabam imitando ou fazendo algo parecido.]

Pesquisador 44. [- Na conversa com uma colega nossa que está tentando fazer alguma coisa de que não há experiência, que é uma integração de ensino, pesquisa e extensão numa prática de ensino supervisionado, que se faz nesses projetos em alguns bairros e no projeto de escolarização dos servidores da Universidade, a experiência parece muito promissora e cheia de possibilidades, mas quando você chama alguém que está responsável pela experiência, para explicitar o projeto, você percebe que a pessoa está no limite do seu conhecimento. Não terá sido isso, de algum modo, que também foi o nosso fator de impedimento? Quer dizer, tínhamos coisas que queríamos fazer mas que realmente não sabíamos fazer, porque não eram tradicionais.]

Sujeito - Mas o limite de conhecimento é um limite móvel, você sabe disso. É o nosso limite de conhecimento naquele momento em que disparamos um processo, mas o próprio andamento do processo obriga você a expandir esses limites. Acho que nós temos

vivências disso, que têm demonstrado isso, o nosso trabalho no MEB,* por exemplo, éramos muito mais limitados que hoje, mas a cada dia tínhamos de expandir um pouquinho aqueles nossos limites de conhecimento. Costumo dizer que a minha grande universidade foi o MEB, a época em que eu mais estudei e foi um estudo coletivo. Tínhamos uma parada obrigatória por dia para sentar, ler, estudar e discutir.]

45. [Ora, qualquer que seja um projeto como o que você mencionou sei que está nos limites de conhecimento, mas veja bem, que limites de conhecimento são estes? São limites em expansão, porque todo o dia eles estão sendo obrigados a estudar mais em relação aquilo. É claro que o limite do conhecimento aí, para mim, aparece com um pouco da característica do autodidatismo, quer dizer, exatamente por não ter transposto a barreira do individual, mesmo que haja um esforço de expansão nesse limite, ele está limitado pela ausência de uma ressonância maior, de um diálogo, de um desafio, de uma outra forma de ver, quer dizer, fica nos limites do autodidata, que são os seus próprios limites, às vezes ele contém defeitos, falhas que só poderiam ser vistas com a interlocução. A própria pessoa tem, é natural, qualquer pessoa, a dificuldade de ver esses limites. Mas de qualquer forma acho que se tivéssemos construído um grupo de quatro pessoas em função de um projeto qualquer, acho que, para começo de conversa, o limite do grupo era mais amplo do que os limites do indivíduo. Eu sozinho teria mais limita-

* Movimento de Educação de Base, órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que desde 1962 desenvolve processos educativos, a partir de emissões radiofônicas, principalmente para o meio rural.

ções do que em conjunto com o grupo, quer dizer, as nossas fronteiras seriam mais amplas. No momento em que esse grupo também teria limites, mas o próprio processo em si leva a um avanço, força um pouco esses limites, além do que começar com o grupo não significa que você fatalmente terminará ou permanecerá com o mesmo grupo sempre. Há uma certa possibilidade de que a esse grupo, aos poucos, se agreguem outras pessoas e, portanto, com outras ideias, com outras dificuldades e outras visões que, por sua vez, levam a uma nova expansão desses limites.] 46 [Mas o que traria essas pessoas não era somente uma conversa estéril de mesa de boteco, mas era um trabalho em andamento. Acho que ainda aí parece ser válido reconhecermos o aspecto dessa auto-crítica, porque perdemos um grande tempo e hoje não estou mais disposto a perder este tempo.]

Pesquisador 47. [- Você notou como ao longo da conversa os alunos sumiram? Qual é a sua expectativa em relação ao estudante na busca de um processo educativo mais autêntico, legítimo, apaixonante e que realmente permita uma reconstrução das pessoas?

Sujeito - Constatarmos que de repente o aluno sumiu dessa conversa é algo meio amargo, porque dá primeiro a impressão de que estamos com uma visão um tanto quanto narcisista da coisa; um processo educativo como um todo, a instituição universitária está muito centrada na nossa figura. Acho que o aluno sumiu nessa conversa de uma forma um tanto inevitável, porque ele está de fato sumido nessa preocupação. Acho que é um motivo a mais de preocupação o fato de eles estarem sumidos, tão ausentes

que, de repente, percebemos que a conversa está em torno de nós mesmos e não de algum modo os envolve.]

48. [Bom, como é que esse quadro pode se levantar? Acho que hoje vivemos um momento em que tem, eu diria, um início de reação por parte dos alunos para não se tornarem eternamente os ausentes dessa coisa e acho que até um dos fatores que leva a isso é a freqüente constatação, e até acusação, de que os alunos estão alienados, que estão ausentes de toda e qualquer preocupação em relação a qualquer coisa da educação brasileira e da Universidade. Acho que os alunos estão, pelo menos aquela parcela de alunos que se preocupa com isso e se sente de certa forma atingida e acuada com isso, e então estão começando a reagir com relação a isso, até muitas vezes de forma que possamos julgar infantil, ingênua ou por outro lado, radical, exacerbada e sem sentido. Mas de qualquer forma para mim parece que em termos de universidade essa reação está surgindo, ela vai dar algum fruto na verdade, não sei exatamente que tipo de fruto.] 49. [Creio que essa reação possa resultar em algum fruto mais saboroso se, juntamente a isso, ocorresse de nossa parte aquilo que conversamos agora há pouco, a quebra dessas barreiras do individualismo nas iniciativas, nas tentativas; porque aí encontraríamos de lado a lado diria, uma espécie de estímulo mútuo, de reforço, porque certamente há atualmente uma certa preocupação dos alunos com a sua própria apatia, porque eles estão sendo a toda hora acusados disso. Então se tivermos um tipo de trabalho com o qual eles sintam que tem alguma coisa para onde carrear o esforço, para onde superar o estado de apatia, isso pode dar em alguma coisa diferente. Aí

acho que seria mais estranho se mais adiante realmente esquecêssemos numa discussão, sem sentir, a figura do aluno.]

Pesquisador 50. [- Um elemento que passou pela conversa já, quando você se referiu à picaretagem, tem muito a ver com o constrangimento da relação professor e aluno, que são as formas de avaliação usuais. O que é para você a avaliação? A escolar, a avaliação didática?

Sujeito - Acho que qualquer trabalho que você faça, didático ou não, ele precisa ser avaliado. Qualquer que seja o processo, qualquer que seja o critério acho que não se pode fazer alguma coisa e simplesmente essa coisa se esfumegar no ar como se não tivesse havido. Você faz uma avaliação na sua vida todo dia, você faz uma avaliação do seu trabalho, estamos fazendo aqui uma avaliação da nossa vida nos últimos anos e nas nossas idéias. Então todo e qualquer processo que é iniciado passa por uma avaliação, que não é que se tem um momento x, acho que se está em avaliação constante, mas chega um momento que se tem de avaliar alguma coisa, se encerra de algum modo um ciclo.] 51. [Acho que a avaliação enquanto idéia é necessária no processo, mas acho que o que temos são métodos, processos, vícios que precisavam ser superados para que a avaliação deixasse de ser também esse elemento que leva até à necessidade de você burlar. A picaretagem é uma forma de burlar o autoritarismo embutido na avaliação, porque esse tipo de autoritarismo não ocorre somente no momento da avaliação, certamente que ele ocorre em todo o processo.] 52. [Por isso é que numa situação

como esta é uma maneira; veja bem, por que você picareteia, vo
cê burla a avaliação? Porque você não acredita no que está fa-
zendo, você está cumprindo uma obrigação apenas, então para vo
cê tanto faz fazer aquilo com seriedade como não, porque você
sabe que não tem significado, é uma coisa inventada, é um arti-
fício mais uma vez. Portanto, diante de um artifício tanto va-
le para aquele aluno que acredita na importância do que está
fazendo e que faz um trabalho à sério, quanto para aquele que
faz de uma forma não séria, apenas copiando e trocando de capa
de trabalho, porque no fim das contas ambos são julgados pelo
mesmo processo, pelo mesmo parâmetro. Onde é que está o julga-
mento do processo de realização do trabalho e não apenas do
produto final, não apenas do resultado? Então, para o aluno
não há essa diferença. Muitas vezes você encontra até a coisa
que virou piada, o aluno diz assim: eu fiz um trabalho, sou o
autor original do trabalho e tirei uma nota mais baixa que um
cara que me copiou. Por quê? O cara copiou, colocou um tipo de
Escola Normal, colou uns desenhos, umas florezinhas lá, para
enfeitar a capa, datilografou com máquina elétrica e pronto.
Então estou dizendo, por quê? Porque de fato mais uma vez o
artificialismo da coisa, esse artificialismo, que tem muito a
ver com o autoritarismo do professor, leva o aluno a não crer
em absolutamente nada do que está sendo feito. É uma forma de
burlar.]

Pesquisador 53. [- Companheiro, encadeando isso, toda essa ca
racterização que conseguimos fazer da atividade, dos problemas
que a cercam, da necessidade de transformação, da avaliação im
bricada nisso tudo, tudo isso tem a ver com o próprio meio, em

que esses processos educativos, essas instituições educacionais estão funcionando.

O que você vê quanto à mudança no interior das instituições pedagógicas e à manutenção da sociedade política?

Sujeito - A pergunta é um pouco complicada, ou seja, a sua formulação está um pouco complicada e vou tentar ver se desenrolo. Primeiro, é claro que quando estou referindo-me a essa coisa toda estou tendo à minha frente a universidade e, particularmente, esta Universidade, mas acho que há movimentação interna na universidade, ou seja, há inquietação no interior da própria universidade consigo mesma; ela tem sido muito acusada, por todas as formas, de incompetente e tal. Acho que há uma preocupação muito mais legítima em relação a isso, que é aquela preocupação que surge no interior da própria universidade. As acusações que vêm de fora muitas vezes são um tanto tendenciosas porque pretendem um determinado peso; portanto, essa inquietação dentro da universidade é que pode resultar em alguma coisa para mudar isso aí; porque veja, essa inquietação não é apenas com determinados aspectos que se poderia, a rigor, chamar de acadêmicos e pedagógicos; há outras implicações na própria maneira como a universidade se estrutura, como se administra internamente, como se define em termos de forma, de equação, em termos de prioridade e que fatalmente chega na questão política de exercício do poder dentro da universidade.

Essa inquietação, então, leva a universidade a sacudir a poeira interna.] 54. [Não quero dizer com isso que seja a partir daí que surjam os grandes resultados de mudança da

universidade, mas que isso tem de certa forma uma correspondência com a necessidade de se sacudir também a instituição que está fora dela, que é a sociedade que a abriga. Pelo menos no momento presente há uma preocupação tão grande na sociedade com sua própria conformação, com seus próprios mecanismos sociais, políticos e econômicos, como há internamente na universidade em relação ao caráter acadêmico de suas atividades específicas, aos aspectos administrativos, ao exercício do poder político interno da universidade, acho que há uma preocupação muito similar, não diria igual, mais lá fora, na sociedade e aqui dentro da universidade.]

55. [Creio que a junção dessas duas coisas é que pode resultar em alguma mudança significativa para a universidade, porque não teria sentido, acho que até não ocorreria nenhuma preocupação séria da universidade consigo mesma se não estivesse ocorrendo algo lá fora; porque quando a universidade se propõe a alguma coisa lá fora, interagir com a sociedade, prestar algum serviço a ela, ser útil à sociedade que a sustenta é porque está percebendo claramente que lá fora há essa necessidade; talvez não percebida com essa clareza, a proposta acaba surgindo de dentro da universidade para fora. Mas se lá fora não houvesse essa preocupação a universidade nem sequer chegaria a formulá-la, porque essa formulação cairia no vazio.]

56. [Do mesmo modo, invertendo o raciocínio, quando a sociedade questiona a universidade de várias maneiras, às vezes de forma justa, às vezes injusta, ou menos coerente, é porque também percebe que a universidade internamente tem condições de reagir a isso. Então, internamente, aí é que entra

aquele papo que tivemos agora há pouco, quer dizer, internamente terá de fatalmente envolver os dois segmentos que colocam a universidade em andamento enquanto instituição, que são o professor e o aluno. Não estou menosprezando o funcionário, no caso, mas o professor e o aluno são os dois segmentos que dão vida, existência a esses propósitos que ela tem.]

57. [Essas mudanças, então, que estamos discutindo, ou essa grande dificuldade de realizar essa mudança por apatia, por dificuldades reais etc., acho que é preciso saber administrar e fazer corresponder os problemas internos da universidade àqueles problemas externos que se tenta resolver na sociedade, porque há uma certa similaridade entre eles. A questão do poder político interno na universidade está na questão lá fora; a questão da finalidade e utilidade dos cursos que você pode questionar enquanto problema interno da universidade tem obrigatoriamente o correspondente lá fora, em termos de inserção do camarada no mercado de trabalho, na vida útil da sociedade e vai por aí...]

58. [Acho que é preciso e acho que as universidades têm procurado encontrar uma forma de estabelecer essa ligação entre elas e a sociedade em relação à similaridade existente entre os problemas internamente vividos com aqueles que são vividos lá fora. Não sei exatamente como é que se exerce, mas a agitação política interna da universidade, e a inquietação que existe dentro da universidade e que acho que deve ser estimulada, ao invés de sufocada é que pode resultar em alguma mudança significativa, para a instituição, para a educação.]

Pesquisador 59. [- Companheiro, se você pudesse, o que você mudaria na sua prática didática?

Sujeito - O que acho que mudaria na minha prática didática e tentaria mudar na prática didática de toda universidade era no sentido de algo que de fato caracterizasse os nossos estudos universitários como realmente merecedores do título de ensino superior. Superior em que sentido? Por exemplo, o aluno que entra na universidade deve encarar o tipo de trabalho que ele faz com outro grau de seriedade, mas ele não vai fazer isso por espontaneísmo. A quem cabe estabelecer o grau de seriedade é o professor, já discutimos aqui, de passagem, a questão da picaretagem. Acho que a seriedade não é apenas uma questão da honestidade intelectual com que se encara o seu trabalho e o trabalho dos alunos. Ela vai um pouco além, no sentido da apreensão de novos mecanismos de trabalho intelectual e de formas de aprendizagem, de formas de interação entre duas pessoas, ou dois grupos, sei lá, dois segmentos diferentes que interagem, no caso o professor e o aluno, pesquisadores e tal, que são diferentes daquelas formas superficiais, artificiais e frouxas que você sabe que são trazidas de um ensino de 2º grau.]

60. [Mais uma vez isso não é apenas uma questão de uma decisão pessoal, de uma iniciativa pessoal; ou você provocará e terá condições para realizar isso, ou isso não se torna possível.] 61. [A primeira coisa a se estabelecer como diferença na prática didática é na relação professor e aluno. Essa relação, no que precisava ser diferente? Acho que ela pre

cisava ser uma relação mais pessoal. O ensino de massa ou de grandes grupos que se faz dentro da universidade sem formas alternativas para isso impedem a diferenciação da prática didática, porque você fatalmente está trabalhando com uma massa que acaba se tornando informe, você não sabe exatamente qual é a forma que tem um grupo de trinta alunos em uma sala de aula - já dissemos isso aqui em nossa conversa - o aluno há que reagir de uma maneira a uma proposta, há outro que reage de outra maneira, tem o que diante mesmo de uma proposta medíocre é capaz de se entusiasmar e dela fazer alguma coisa interessante, tem o aluno que diante de uma bela proposta ele a transforma numa farsa, portanto, encarado como um grupo essa massa maior ou menor é necessariamente informe.] 62. [E creio que essa maneira de relação entre professor e aluno, de um lado o cara que conduz, orienta ou propõe, de outro lado o pessoal que exerce o trabalho de aprender, essa forma não ajuda, seria preciso haver uma operação nova.] 63. [Acho que aí entram as necessidades de alteração institucional para tornar isso possível e não extremamente trabalhoso e doloroso para iniciativas pessoais do professor. Uma coisa que eu mudaria em primeiro lugar seria isso.]

64. [A segunda coisa que eu mudaria na prática didática seria a tentativa de mudança da noção que se tem de dois elementos do chamado binômio teoria e prática. Ou, se você não quiser binômio, uma antinomia teoria/prática.] 65. [Acho que há uma péssima utilização do que habitualmente chamamos de teoria, porque na verdade não trabalhamos com teorias quase sempre, avaliamos, às vezes, tão somente com verbalizações de idéias ou conceitos, verbalizações na sua forma escrita, e acha

mos que isso é teoria.] 66. [Por outro lado, prática; nós temos uma dificuldade muito grande em muitas áreas do conhecimento em descobrir uma forma de prática, algumas coisas que se acaba visualizando com mais facilidade e que poderíamos chamar de uma prática. Então primeiro é preciso também alterar o conceito de prática, acho que há inúmeras práticas envolvidas no processo de aprendizagem e que algumas delas não sendo encaradas e entendidas como práticas são negligenciadas. Vou tentar exemplificar: num trabalho nitidamente intelectual em cima de uma matéria cujo grau de abstração é grande, por exemplo, Filosofia; a primeira resposta que você obterá de alguém, é possível alguma prática no estudo de Filosofia? Quase sempre vai haver uma resposta negativa: não, não há, é uma matéria essencialmente teórica. Acho que há um engano nisso, será que não existe nenhuma prática na forma de estudar Filosofia? Creio que há práticas: o exercício de uma determinada maneira de abordar um assunto, a forma de sistematização de algumas coisas, a maneira de se buscar as informações, isso para mim se caracteriza como uma prática, ela não é caracterizada como tal e por isso não é entendida nem valorizada como prática. O que eu chamaria de prática em exercício, a consolidação de determinados mecanismos de conhecimento que um estudo como o de Filosofia envolve: para mim isto é prática. Temos o hábito de encarar como prática apenas aquele que fazer alguma coisa que se exerça mecanicamente, alguma forma de manipulação, algum exercício que resulte no produto material palpável isso é prática; quando isso não ocorre parecemos não ver prática nisso.] 67. [Não sei se consegui me fazer entender, mas o que estou tentando resumir basicamente seria: acho que trabalhamos qualquer área de conhecimento com es-

sa antinomia teoria e prática e acho que ela é dificultada, por que o próprio conceito de teoria está mal percebido, como o conceito de prática está mal percebido. Há uma enorme delimitação da idéia de prática, descaracterizando como prática alguma coisa que, na prática, é prática.]

Pesquisador 68. [- Você está avaliando o que você mudaria. E com relação à teoria e prática é o segundo elemento da mudança. Há mais algum que você quisesse acrescentar?

Sujeito - Eu tentaria uma outra mudança que acho estar ligada a isso. Não sei se é possível em toda área de conhecimento, mas creio que em algumas delas há um estreitamento muito grande no campo de definição; por exemplo Didática, que é a tua área, você tem um estreitamento. Faço uma analogia visual: qualquer área de conhecimento é um universo relativamente grande ou muito grande, na maioria das vezes e quando estudamos esse conhecimento, no que chamamos de disciplina, numa universidade, fazemos um corte, tiramos uma fatia desse universo e dizemos: isto aqui é Didática, isto aqui é Metodologia, isto aqui é Introdução à Física. Isso, você ignora todo o universo ou então pega esse universo que seria um balão como um metro e diâmetro e você o comprime e faz dele uma bolinha de gude, mas sem densidade. Então esse é o mecanismo que se faz. Uma das coisas que eu tentaria alterar na minha prática, mas que também acho difícil fazer essa alteração através de iniciativas isoladas, seria acabar com esse estreitamento, essa superdelimitação de campo de conhecimento para a abordagem de um determinado trabalho di-

dático. É mais ou menos a idéia que você tem colocado como a atomização do conhecimento, mas ela não é apenas a fragmentação em n pequenas partes, mas é o estreitamento dessa fatia também. E a perda, eu diria, dessa visão ciliar da coisa, ela não tem cílios que enfiem as garras nos conhecimentos periféricos.]

69. [Tenho visto muito na universidade e por aí afora também que cada área dessas é como se se estabelecesse um limite, uma parede de vidro inquebrável entre uma coisa e outra, porque até avançar um pouquinho na área contígua é uma certa forma de invasão do campo de conhecimento pertencente a outra pessoa, a outro departamento.] 70. [Na minha prática didática e na prática didática da universidade, do ensino superior seria preciso acabar com esse estreitamento não apenas com o alargamento de alguns milímetros a mais, em outras palavras seria transformar essas fronteiras, isso que você chama de embricação de uma coisa com a outra, era estabelecer umas fronteiras difusas entre umas coisas: obrigatoriamente, um campo de conhecimento teria de penetrar em outros campos de conhecimento. Aí é que é necessário a interdisciplinaridade para evitar que esse seu avanço em outro campo se faça de um modo desordenado, caótico, sem sentido, mas é você acabar metendo os pés pelas mãos por invadir um terreno no qual você não tenha nenhuma segurança.] 71. [Mas isso é possível se você tiver um trabalho em que, do outro lado, em que aquela interação se faça com a pessoa, o instituto ou departamento que seja realmente afim com o seu. Mas que não haja essa espécie de auto-defesa de um lado, evitar que invada o meu terreno, e essa minha auto-contenção de não invadir o terreno do outro.] 72.

[Isso faz com que tenhamos uma visão estreita das coisas, fragmentada e sedimentada e que passemos esta visão muito mais estreitamente ainda para o aluno, porque mesmo você como uma pessoa mais experimentada, com uma história mais longa no campo de conhecimento, você sente essa delimitação, essa sua fragmentação; evidentemente que para o aluno menos experiente, mais imaturo, ele incorporará essa visão fragmentada e estreita nos demais.]

73. [Veja, então, esses três aspectos da prática didática que seria fundamental serem mudados. Sei que você corre o risco da acusação de se virar um generalista e não aprender nada com profundidade; você passeia superficialmente por uma série de coisas e não aprofunda em nada. Esta acusação tem uma razão de ser, mas creio que não é bem por aí, não significa que você fique passando superficialmente por tudo, mas que o seu campo que tem uma delimitação real, que você não acrescente outras limitações a isso, você obrigatoriamente encontre os pontos de contato com outros campos de conhecimento afins e outras razões para explicar isso.]

74. [Permita-me acrescentar uma coisinha mais. Por exemplo, a idéia de estudos brasileiros que foi enfiada na universidade há alguns anos. Acho, por exemplo, educação, o que eram estudos brasileiros da educação? Para mim eram todo o curso de educação, ele tinha de ter no curso todo o caráter de estudos brasileiros. Não adianta você estudar Didática, Metodologia, História da Educação etc., se você não tiver o olho o tempo todo voltado para a realidade da educação brasileira, historicamente situada. Se você está tratando da educação ho-

je, aqui e agora. Se você está tratando da história da educação de ontem, no século passado, é a história da educação aqui, do século passado. Então acho que a maioria dos cursos, sobretudo na área de ciências chamadas humanas, todo e qualquer desses cursos, os chamados Estudos de Problemas Brasileiros eram exatamente a espinha dorsal da coisa, estudo de problemas brasileiros em Antropologia, em Educação. É isso que estou... Ao invés de se ter uma delimitação estreitinha de um troço chamado Estudo de Problemas Brasileiros e ali História da Educação, ali Evolução da Educação, ali Didática, ali Estrutura e Funcionamento da Educação, o problema brasileiro da educação perpassa tudo isso; assim como toda e qualquer outra área terá que, obrigatoriamente, perpassar uma série de outras áreas próximas.] 75. [Agora, como você fazer isso sem correr o risco da extrema superficialidade, sem correr o risco do supergeneralismo, e sem um aprendizado de mais profundidade, não sei, acho que é um problema a enfrentar, mas acho que não é um problema a evitar.]

Pesquisador 76. [- Mas nesse ponto mesmo você não sente que há um problema a enfrentar, porém sobre o qual não se sabe?

Sujeito - Exatamente, por isto que ele é um problema. Se já soubéssemos não seria um problema, seria uma solução.]

Pesquisador 77. [- Pois é, mas as pessoas parecem evitar esse vazio.

Sujeito - É o que eu disse agora há pouco, por que evitamos?

Porque é cômodo. Acho que você constata isso tanto quanto eu. O que temos feito na educação? Eu olho para Universidade onde estou: somos especialistas em apresentar soluções, mas não somos especialistas em enfrentar problemas. Conheço inúmeras disciplinas que têm e que é uma herança da nossa formação nos últimos vinte anos, disciplinas que trabalham essencialmente em cima de modelos, modelos de planejamento, disso e daquilo. O que é isso? Soluções, pronto. Soluções para quê? Não sei, para qualquer problema.] 78. [É muito diferente de você enfrentar um problema, caracterizá-lo, estudá-lo e buscar possíveis soluções ou até descobrir que ele não tem solução imediata ou fácil, mas estudar o problema, que acho que isso é uma atividade intelectual significativa e proveitosa, do que você chegar com a idéia de solução pronta.] 79. [Porque as pessoas, realmente... eu disse agora há pouco que o pacto de mediocridade na verdade é um pouco de defesa. Porque encarar o problema não é uma forma de se defender, é uma forma de se expor até ao fracasso, até ao ponto sem saída, por não encontrar a solução, por não haver solução.] 80. [Mas é aí que acho e estou encontrando agora a maneira de dizer que eu caracterizaria de ensino superior, porque aí você teria encarado com algum método, algum rigor científico que merece o nome, um determinado problema que é situado. Então, por isso acho que o enfrentamento desse tipo de problema de caráter individual não resolve, porque eu evidentemente não vou ter a visão ampla sobre uma problemática de educação que envolve economia, cultura, mil coisas, a política, o diabo a quatro; os meus limites certamente são grandes, mas estes limites serão menores na medida em que tivéssemos uma atividade interdepartamental, interdisciplinar, para a abordagem desses pro

blemas de uma forma mais comum, em que os limites se tornassem menores.] 81. [Agora, é preciso, em primeiro lugar, a disposição para se encarar um problema e não para trabalhar comodamente em cima de soluções "próprias", que são, muitas vezes e quase sempre, copiadas e nem sequer adaptadas à realidade.]

Pesquisador 82. [- Agora a indagação inversa: o que você conservaria?

Sujeito - Aí já é mais difícil de se dizer o que conservaria, porque quando começamos a raciocinar nesses termos fatalmente ficamos um tanto inonoclastas, não tem jeito, é derrubar tudo e começar tudo novamente. De repente, depois de ter começado, você vai se surpreender fazendo quase tudo que fazia antes. Não sei o que conservaria, não sei bem se a questão de dizer o que eu conservaria significa dizer que aquilo que acabei de propor não tem nada desses elementos do que é feito atualmente. Tem. Parte dos elementos que são usados atualmente, dentro deste contexto competitivo, também estarão presentes no outro; não quer dizer que você vá criar algo absolutamente novo, acho que você vai alterar as relações das coisas.] 83. [Por exemplo, os professores habitualmente colocam para os alunos uma certa carga de leitura. Isto é uma coisa a conservar. Um novo trabalho desse tipo envolveria também uma certa carga de leitura. O que há de diferente entre uma coisa e outra? Eu conservaria a carga de leitura, mas alteraria o seu significado. Enquanto hoje é uma leitura para preenchimento de espaços vazios que você imagina que existem, é a idéia de conteúdo, supõe que você tem um buraco, um espaço vazio no cérebro e que

é preciso enfiar algum conteúdo até preencher isso. Daí, leitura, etc., discussão, seja lá o que for. Num outro contexto onde você tenha um problema que você encontre dificuldades para propor uma solução lógica, com algum caráter de lógica, de realidade, desse problema também você teria necessidade de leitura, no sentido de que precisaria de ir em busca de experiências outras relacionadas com aquilo, em busca de reflexões sobre aquilo, em busca de teorizações sobre aquilo; a exigência dessa busca que se pode fazer através da leitura, essa exigência também permanece. Então eu conservaria lá, como cá, a necessidade da leitura, só que com um significado inteiramente diferente, porque ela viria em socorro a uma necessidade, em preenchimento de uma necessidade e não como se faz hoje, quase sempre na tentativa de preencher um espaço vazio com este conteúdo e que acaba fazendo o seguinte: o espaço é vazio e necessita um conteúdo, e o conteúdo acaba se tornando também um vazio, para você preencher um vazio com um vazio. Por quê? Na suposição, quase sempre desmentida, de que esse conteúdo um dia aparecerá uma utilidade para ele. Mas supondo que ele tenha essa utilidade, até o dia em que essa utilidade surja ele será vazio, ele só terá algum significado no dia em que surgir aquela necessidade. Enquanto não, ele é vazio. Portanto é vazio. Ao passo que se você fizer o caminho inverso, que acabei de colocar, se você tem um problema encarado sob diferentes ângulos e diferentes especialidades, cada uma das buscas que você terá em relação a isso já vem para preencher uma necessidade imediata, portanto, ela não tem este interregno de vazio, é imediatamente útil e não vazia.] 84. [Será que isso alteraria, você teria de ter um ensino em que tudo é utilitário e imedia-

to? Não sei se passa por isso, mas acho que em outras palavras o que chamamos atualmente de teoria, ou outras formas de conteúdo, ela passa a ter um significado diante de uma problemática, a teoria acaba se construindo a partir dessa necessidade. É uma alteração para se pensar.]

Pesquisador 85. [- Companheiro, qual é o sentido da sua atividade com os alunos?

Sujeito - Bom, eu...

Pesquisador - Talvez eu devesse colocar de outra maneira, que sentido você atribui a sua atividade com os alunos?

Sujeito - Vejo um sentido que tento dar. O sentido que tento dar nessa atividade com os alunos eu acho que está traduzido em tudo isso que eu disse aqui. Por exemplo, faço um esforço, dentro dos meus limites, para que a visão dos alunos em relação aos problemas que discutimos quanto à educação não seja estreita. Em outras palavras, procuro estabelecer na discussão dos problemas sempre as relações que eles têm com outras, coisas, com a vida das pessoas, com a sociedade. Porque há uma tendência muito grande em você se fechar em si mesmo e começar a dar o valor das coisas apenas pelo que elas são, e não descobrir que uma determinada coisa tem obrigatoriamente uma função qualquer dentro da vida das pessoas, da sociedade. O sentido que eu tento dar nesse trabalho com os alunos é de alargamento da visão das duas coisas. Por outro lado, eu trabalho com uma

área que tem os seus objetivos mais ou menos definidos, sua perspectiva; eu também tenho como preocupação, como sentido da minha ação que eles de fato se tornem o mínimo competentes naquilo que caracteriza a disciplina com a qual trabalho. Isso passa por uma determinada competência num ponto de atuação profissional, ou uma determinada iniciação dessa competência, mesmo que seja introdutória ou de iniciante, mas sempre com uma preocupação de que ele não perceba aquilo de uma forma limitada;] 86. [quantas vezes o aluno tem até o interesse e o desejo de passar de imediato a fazer coisas, sem procurar entender que tipo de coisa ele está fazendo. É como se ele quisesse aprender a apertar um botão sem questionar o que significa o ato de apertar aquele botão, o que ele provoca com aquilo.]

87. [Então parece-me, o sentido que procuro dar é basicamente esse, ou seja, procuro fazer com que o aluno tenha uma percepção mais larga em relação à problemática com a qual ele trabalha e ao mesmo tempo que ele adquira um mínimo de competência naquilo que é específico da área proposta, para que ele não seja apenas um falador sobre tal coisa. Um cara que seja capaz de fazer alguma coisa que é pertinente àquela área.]

Pesquisador 88. [- E você tem encontrado dificuldade para compatibilizar esse sentido e o sentido que os alunos trazem?

Sujeito - Tenho. Acho que a dificuldade traduz-se no entrechoque de experiências nossas, eu diria mais ainda, no entrechoque de muitos de nós. Aí é o meu caso particular, talvez seja

o seu, a gente viveu determinada experiência, nós vivemos num determinado contexto político, histórico, em que nós nos formamos naquele contexto. Acho que esse contexto ainda é muito forte na minha vida; está muito presente o significado mais profundo daquela experiência que a gente viveu, na época em que nós éramos estudantes universitários. Então temos um pouco ainda desse entusiasmo; essa coisa, é como se não quiséssemos que ela se perdesse definitivamente.]

89. [Passado um pouco disso, quando você procura aqui na Universidade fazer com que determinados alunos de classe média-alta, muito bem situados na vida, chegando aqui no seu carro, que esse cara tenha alguma preocupação com esse social que está aqui na periferia, que é um social miserável, você sente que isso é importante, mas passar um pouco dessa tua preocupação, desse teu entusiasmo, dessa tua vivência anterior para esses alunos, muitas vezes é difícil, e acho que é aí que entra a dificuldade de compatibilizar as duas coisas.] 90. [Porque o inverso seria você simplesmente reconhecer que eles são de outro estamento social, reconhecer que eles são mesmo alienados, que os últimos vinte anos os fizeram alienados; reconhecer que eles são de alta classe média, que estão pouco se lixando e fazer um cursinho qualquer, mas isso seria você se violentar, do meu ponto de vista. Então você tenta um pouco forçar essa sua visão e não sei se isso seria violentá-los, talvez fosse isso aí.]

Pesquisador 91. [- Veja o seguinte, o problema é compatibilizar os objetivos de um professor, no caso, e os objetivos de cada

um dos demais alunos. Como é que você tem encarado isso?

Sujeito - Volto à colocação que fiz há um tempo. Aí, há dificuldade de se ter essa relação professor e aluno estabelecida de um professor, de um lado, e de um grupo de vinte, trinta, ou quarenta alunos de outro; porque se você, por exemplo, mantém viva essa sua preocupação, vamos dizer, com a problemática social maior, que você julga importante, e você tenta fazer com que o aluno sinta dessa mesma maneira, que ele perceba a importância, que ele engaje num projeto qualquer que tenha um significado desse tipo, é evidente que você não vai encontrar uma resposta uniforme; os trinta ou quarenta alunos não vão reagir da mesma maneira. Uns reagirão normalmente a isso e com estes você estabelecerá uma interação bastante profícua. Os que não reagem favoravelmente a isso ou se tornam um empecilho à realização de um projeto maior que envolve o grupo todo, ou o aceitam de uma forma apenas consentida: porque o professor pediu, propôs, mandou, nós fazemos.] 92. [Agora, é evidente que o resultado da ação de uma pessoa ou de um pequeno grupo envolvido emocionalmente com essa proposta será diferente daqueles que a façam apenas rotineiramente. Agora, se você estiver interagindo de uma forma grupal, dificilmente você vai encontrar as condições para diferenciar uma parte do grupo da outra parte.] 93. [Essa diferenciação que vai aparecer concretamente no final de um determinado período de trabalho, onde você chega até a uma inevitável avaliação. Quer dizer, como você fazer essa avaliação sem, através de parâmetros semelhantes para todos, sem cometer qualquer forma de injustiça, por uma

razão ou por outra. Por exemplo, aquele que se engaja mais numa proposta semelhante àquela que é a sua é natural que você tenha uma interação maior, é natural que você tenha uma simpatia maior. Dá para julgar da mesma forma e avaliar da mesma forma um trabalho com pessoas com as quais você estabeleceu uma empatia maior, e julgar outros que você sentiu que eram completamente apáticos fazendo à força uma determinada coisa, que pode até ser que os resultados não se diferenciem muito, mas os processos certamente terão se diferenciado?] 94. [Então acho que, mais uma vez, recaímos naquela necessidade de estabelecer, para a universidade, um outro sistema de trabalho que não se pautе exclusivamente pela massa.] 95. [Entendo que o grupo é uma instância do trabalho que é útil, é necessária em determinadas ocasiões mas sendo como uma forma exclusiva, que é praticamente o que nós temos, o trabalho é o grupo, é o professor dando aulas para o grupo e raramente você foge disso. Como instância única o grupo, eu acho altamente limitante para uma proposta mais séria em termos de didática do ensino superior.]

96. [Mais uma vez caímos no problema que já tivemos muitas vezes, como passar por cima disso nas circunstâncias atuais, para estabelecer essa possibilidade de uma relação mais próxima, talvez mais demorada, mais proveitosa; era preciso que você não tivesse que encarar massas, como de repente tem um professor com trinta alunos numa turma, trabalhando duas horas, larga e pega outros trinta, alguns pegam oitenta. Um trabalho como este será obrigatoriamente de qualidade inferior e que não justifica de modo nenhum a pretensa qualificação do ensino na universidade como superior.]

97. [Talvez eu tenha proposto a idealização de uma proposta que, para mim, terá de passar obrigatoriamente pela alteração das circunstâncias de sua realização. E acho que a instituição do ensino superior é profundamente presa a determinadas teias que não permitem a realização disso pelo menos em nível de graduação.]

Pesquisador 98. [- É aí que, talvez retornemos ao problema da sociedade ou ao problema político da sociedade. É possível que já tenhamos algumas indicações de como as coisas deveriam ser, mas a sociedade e a orientação política desta sociedade não percebem isso, ou não querem isso e alegam que não podem fazer isso, porque isso é muito custoso, exigiria mais gente qualificada do que existe, mais recursos do que estão disponíveis e daria como resultado pessoas melhores do que as que a sociedade quer, ela não iria absorvê-los com tanta boa vontade assim.

Sujeito - É, as contradições na sociedade aparecem aí, basta se dar uma olhada na política científica do governo, em que evidentemente estamos hoje, mais do que nunca, numa encruzilha da científica e tecnológica; e o governo reconhece isso e usa isso no seu discurso e, na prática, reduz essas possibilidades, estrangulando financeiramente as universidades, reduzindo o incentivo à pesquisa, coisa da qual temos uma enorme necessidade, reduzindo ou tentando congelar os valores das bolsas dos estudantes brasileiros no exterior, quando se sabe que esta formação, a que estamos nos referindo aqui, para uma pequena parte que vai buscá-la no exterior, é importantíssima. Como você conciliar com um mínimo de coerência, em termos de políti-

ca governamental, reconhecer essa necessidade e, ao mesmo tempo, solapar as condições de realização dessa coisa. De um lado, estrangulando financeiramente a universidade e de outro lado estrangulando financeiramente a pesquisa e de outro desincentivando a formação num nível mais sério, em termos de qualificação de pessoal no exterior.] 99. [Há então uma enorme incoerência, como em inúmeras outras áreas, entre discurso e prática, que é evidente que essa incoerência também se estabelece dentro da universidade, tanto como incoerência e mais ainda como possibilidade, quer dizer, ao mesmo tempo em que estamos discutindo isso, e acho que a maioria dos professores universitários veria a coisa mais ou menos por esse ângulo, mas a constatação imediata é de que isto é uma impossibilidade, a sociedade entenderia um professor que ao invés de oitenta alunos tivesse oito, para poder trabalhar dessa maneira? Como justificar um custo, a relação custo-benefício, num curso de graduação?] 100. [Isto é, de certa forma, o que pode acontecer numa pós-graduação, de certa maneira ocorre mais ou menos por aí, o que de fato transforma a universidade num nível superior apenas nominal; o verdadeiro nível superior só se torna possível em nível de pós-graduação; possível, com sempre realizável, porque é aí que se estabelecem esses graus de interação.] 101. [Pode-se até argumentar: será que um aluno de graduação teria o mínimo de maturidade através de um processo como este? Acho que sim. Mais uma vez acho que se esbarra em circunstâncias externas, na relação sociedade com universidade, enquanto a relação de dependência que a universidade pode, pelo menos em termos financeiros.]

Pesquisador 102. [- Muito bem, companheiro, acredito que vamos parar por aqui, mas uma das coisas que esta entrevista me sugere e que poderia dar um dos sentidos da minha tese, seria o de procurar organizar as preliminares de, a partida para encarar os problemas novos e que dessem segurança ao professor para sair desse uso de fórmulas prontas, de um modelo já estabelecido e encarar, fazer um caminho novo que ainda está por ser aprendido. Gostei muito dessa conversa.

Sujeito - Só para encerrar, eu diria uma coisa: acho que precisamos hoje ter o peito de dar o salto do pensador para o fazedor. Eu respeito muito as pessoas que são capazes de tomar iniciativas um tanto quanto quixotescas, por exemplo, coisas como as que uma colega faz; não é que seja quixotesco, mas é que o grau de exigência pessoal é tão grande que acaba sendo quixotesco, extamente por falta de um sistema de apoio institucional maior. Respeito muito porque acho que é isto que vai quebrar com esse imobilismo, porque apenas uma teorização, alguma formulação nesses termos, acho que não vai levar a nada; vai levar talvez a um engajamento apenas intelectual de algumas pessoas, se empolgar com a idéia, embelezá-la com novas teses em torno da coisa, mas sem rigorosamente realizá-la. Estou fazendo aqui uma apologia do ativismo, mas é preciso fazer alguma coisa, tomar iniciativas, disparar processos dessa natureza mesmo que eles nos pareçam inicialmente quixotescos, caóticos, até destinados ao fracasso.]

Pesquisador - Como diria Sartre, é preciso fazer o que é preciso.
Muito obrigado, companheiro.

Discriminação das Unidades de Significado, Expressas Tanto Quanto Possível na Linguagem do Sujeito, e Segundo a Perspectiva Didática do Pesquisador, Enfocando o Ensino.

1. S acha que *(o que parece mais fundamental na atividade de ensinar) é o ato de ensinar. Você sentir que tem alguma coisa para ensinar e que essa atividade vale a pena: *(é fascinante). Agora, você precisa acreditar que você tem algo a ensinar e que o que você vai ensinar é algo que vale a pena, não é apenas uma rotina do cumprimento de uma obrigação, ou de um currículo, ou coisa desse gênero. Passa por aí inevitavelmente. Mas é (preciso) você achar que aquilo que você vai ensinar vale a pena, ou seja, pode até servir como ponto de partida, como pretexto para ensinar ou levantar discussões em torno de uma problemática chave.

2. S evidencia que trabalha numa área que é interseção entre meios de comunicação e educação; duas áreas que são extremamente importantes e ao mesmo tempo polêmicas. Um programa qualquer tem uma linha mestra inicial, como ponto de partida, mas em torno dela há a possibilidade de você levantar toda uma série de questões importantes para o indivíduo, a sociedade, o avanço tecnológico, o papel da educação, etc.: há uma infinidade

* indica a questão que provocou a resposta dada, portanto não inteiramente espontânea.

de coisas com as quais se pode trabalhar a partir daquela proposta.

3. Para S é claro que quando você fala na possibilidade de ensinar e no que há de interessante nisso, você obrigatoriamente tem de considerar a contrapartida que é a possibilidade de as pessoas aprenderem. E é claro que esta possibilidade está presente em qualquer ser humano, mas há determinados fatores que importam muito nessa possibilidade, alguns dos quais serão tocados (na conversa).

4. S antecipa a eventualidade de outra pergunta, avançando que o que há de frustrante na atividade de ensinar são exatamente as dificuldades que surgem diante da ausência de um interesse legítimo dos alunos sobre um determinado tema ou sobre temas que você pode trazer e, às vezes, a quase impotência que você tem de provocar interesse; qualquer que seja a tentativa ou a linha de pensamento que se desenvolva, muitas vezes ela cai no vazio (de interesse).

5. Para S esse é o lado negro do que há de interessante no ato de ensinar: você sentir a impotência de provocar o interesse, o estímulo no aluno, para com relação a uma coisa que para você (o professor) parece muito importante.

6. S considera muito difícil definir *(o que está por trás do desinteresse do aluno), uma causa do desinteresse. Crê que fatalmente você terá que falar em muitas causas; acha que uma das causas do desinteresse do aluno, se se quiser considerar

uma causa mais próxima, é em relação ao trabalho, ou curso que ele faz na Universidade, que está em relação à natureza do curso, na sua relação com a realidade; muitas vezes acha que não é que o aluno já esteja esperando que haja esta relação, mas por outro lado ele percebe claramente quando não há esta relação.

7. S acha que muitas vezes o aluno já vem com esse desinteresse mas que um determinado contexto de trabalho, onde ele (o aluno) sentisse que há uma relação com a vida real, com a sociedade na qual ele está envolvido, pode levantar esse interesse.

8. A experiência de S lhe tem mostrado isso. Sempre que há um trabalho, meio ocasional, não a rotina de sempre, já que não há um projeto muito constante na Universidade e na sua Faculdade, mas quando - por iniciativa de um professor, ou por um interesse que surja entre os alunos, dada uma determinada circunstância - isso acontece, mesmo alguns alunos que você imagina serem profundamente alienados e desinteressados, de repente você se surpreende com a garra com que eles se dedicam a determinado trabalho.

9. S acha que essa relação com a vida, não obrigatoriamente a sua, pessoal, mas com alguma coisa que está de fato acontecendo na sociedade, na localidade onde ele (o aluno) vive, qualquer que seja o seu caráter, sem até precisamente entrar muito no mérito do trabalho, mas pelo fato de ter este aspecto, faz com que esse desinteresse, quase sempre, seja substituído por um interesse até inesperado. Esta é uma das causas a que S es-

tá se referindo como uma causa próxima.

10. S acha que há também causas antigas e causas remotas. A causa antiga ou mais remota S acha que está na indiferenciação do trabalho que você (o professor) faz na Universidade em relação aquilo que ele (o aluno) faz desde o dia em que entrou na escola. A universidade, que se pretende como ensino superior, um terceiro nível que tem esse pomposo título de superior, ela não é em nada superior, na prática, aquilo que o aluno experimentou como meio, como rotina de trabalho, como formas de atuação. Ela repete exatamente, em quase cem por cento dos casos, a situação tradicional de sala de aula, o professor a falar e o aluno a sentar e ouvir; que é rigorosamente a mesma coisa que ele vem experimentando a dez, quinze, vinte anos. S acha que a imutabilidade das atividades em sala de aula, que quase sempre acontece, é uma das causas remotas, diria mesmo mais antigas, já cristalizadas, desse desinteresse.

11. Quando surge um trabalho novo, não que você tenha de ficar inventando artifícios, um artifício qualquer para diferenciar o dia de hoje do dia de ontem - S crê que não é pelo caminho do artifício; mas quando o trabalho, pela sua natureza, exige uma forma diferente de atuação, e esta forma não é a rotineira, é uma forma nova, uma forma que de algum modo desafia o aluno, aquela causa remota tende também a ser enfraquecida, em favor de um novo tipo de interesse que surge. S acha que não há nem como discutir a importância que tem o fator interesse, ou motivação, no ato de aprendizagem.

12. S, para simplificar muito, vê duas causas: uma causa pr^óxima que está intrínseca à própria natureza do curso, a sua finalidade, a sua maior ou menor praticidade; e uma causa mais remota, da qual está pegando apenas um dos aspectos, que é o fato de ser uma repetição extremamente velha de processos, de hábitos que o aluno vem fazendo em sua vida escolar.

13. S acha que *(a sensação de impotência frente ao desinteresse do aluno vem) exatamente do que acabou de referir; quando você tenta encontrar artifícios para provocar o interesse, os artifícios não funcionam, ou têm um funcionamento muito efêmero; ele reside em alguma coisa que logo, logo desaparece, um interesse às vezes momentâneo que não permanece; portanto êle não é legítimo, êle tem apenas um sabor de novidade e logo em seguida é um novo fator de frustração, por não corresponder aquilo que passou pela cabeça do aluno no momento em que você propôs o artifício; então S acha que a forma artificial de provocação desse interesse não serve.

14. Por outro lado essa impotência é uma visão que S acha pode ter uma certa distorção - você tem a impressão que está tentando algo novo, diferente, importante, que é um corpo estranho na rotina de trabalho do aluno, ou seja, você tem a sensação de que, enquanto você está esperando fazer algo novo, provocar interesse novo, o aluno está dentro de um contexto tão apático que êle tem uma rejeição até por preguiça, quer dizer, você propõe alguma coisa e tem a impressão de que ela não tem repercussão, você é o único que está propondo.

15. E há também uma impotência porque você está indo contra o muro: há dez, doze fazendo as coisas mais rotineiras. S cita o caso da "picaretagem", como se fala: quando você tenta um trabalho mais sério aqui na Universidade, na Faculdade de Educação, ocorre com muita frequência a seguinte reação do aluno: ih, mas isso é muito difícil, mas isso dá muito trabalho. Quer dizer, o aluno assume de imediato e revela aquela síndrome do coitadinho, quer dizer, ele se vê como um coitadinho. Por quê? Porque ele tem sido tratado como um coitadinho. Então, se é um esforço para criar um interesse e esse interesse fatalmente passa por algum trabalho que é intelectualmente exigente, às vezes consome tempo, há uma rejeição a isso quase sempre pelo fator envolvimento, pelo fator trabalho, pelo fator esforço, e o aluno está tão acostumado a ser tratado como um indigente intelectual, como um cara que necessita de se apoiar no professor, a muleta eterna do camarada, que quando ele tem de ser colocado diante de uma situação na qual ele é o dono da iniciativa, (quando) de certa forma ele não tem um paternalismo, ele rejeita.

16. Então essa sensação de impotência passa por uma série de coisas. S acha que, como o aluno tem sido tratado dessa maneira, ele usa os caminhos transversos para fugir disso através da cola, da cópia do trabalho de outro cara, cuja capa ele muda e passa, porque tem aquele professor que dá uma olhada, viu bem datilografadinho, está bonito, então resolve; outro (professor) que só dá um tic, dizendo: visto, mas não leu. S conhece alunos que ficam rindo pelos corredores, de trabalhos que passam de mão em mão há três, quatro anos. Quer dizer, a existên-

cia disso leva a uma forma de desonestidade que chamamos de picaretagem, que quando você tenta algo diferente, em alguns alunos há reação e é por esta causa. Há inúmeras causas, esta é uma outra que S está trazendo.

17. Então essa sensação de impotência ocorre, (embora) S não esteja dizendo que ela é cem por cento. Ocorre também neste contexto aqueles alunos que reagem (bem) e com os quais você de repente encontra motivo até para você próprio entusiasmar-se com o trabalho. Mas via de regra é uma percentagem muito pequena; o sentido geral da coisa é mais no caminho da frustração, do não encontrar repercussão e aí S leva a outro ponto.

18. Por quê? (pergunta S, e responde:) Por que a sua (do professor) iniciativa é isolada; mesmo que você tenha o máximo de boa vontade, o máximo de empenho, e S conhece professores que têm um empenho incrível, quer dizer, as duas horas de sala de aula multiplicam-se por quatro, cinco, seis fora da sala de aula, em contato com os alunos. Mesmo esses encontram a repercussão numericamente pequena, porque é um esforço isolado.

19. Aí S vê: seria fundamental que se tivesse um projeto de trabalho que fosse a tônica de atuação de uma faculdade ou de um instituto, ou de um curso, ou de um departamento, onde esse esforço não fosse isolado, onde ele tivesse uma correspondência no trabalho de outras pessoas, onde houvesse uma interseção interdisciplinar, de tal modo que estas iniciativas não se perdessem pelo isolamento também. Porque S acha que uma das causas dessa impotência em quebrar a coisa é o fato de ser um

esforço isolado; é como se S estivesse tentando quebrar um círculo vicioso apenas num ponto e de repente esse fosse o ponto mais sólido do círculo vicioso.

20. Sem querer, S vai ter de voltar a uma colocação anterior, para *(descrever mais componentes de um esquema natural de envolvimento de estudantes e professores num trabalho apaixonante para todos esses segmentos). Por exemplo, o que é um dos artificialismos? É que a ação se limite a coisas no contexto da própria Universidade, quer dizer, ela (a ação) não tem uma correspondência lá fora; por exemplo, de repente (na disciplina que S leciona) há um trabalho que os alunos estão interessados em fazer, sob a forma de (produzir um material) audiovisual. O que acontece? Quase sempre o aluno fica à procura de uma idéia qualquer que para ele é um tanto quanto artificial.

21. Quando você (o professor) encontra, às vezes, uma correspondência com outra disciplina e acha que há uma possibilidade de uma atividade interdisciplinar, às vezes o trabalho da outra disciplina também é um tanto artificial, é preso aos limites da aquela sala de aula. É uma iniciativa um tanto quanto hipotética, mas não é uma situação real.

22. Quando, por outro lado, há um trabalho lá fora, por exemplo, alguns alunos em algumas ocasiões que foram fazer trabalhos em escolas da periferia; que viram e conviveram com a realidade diferente daquela que ele está acostumado a ver na Universidade, a primeira reação é de um certo susto, uma descober-

ta de algo que êle não imaginava existir daquela maneira. O aluno daqui, de classe média, da Faculdade de Educação, de modo geral é um aluno bastante alheio à realidade menos dourada. Então a primeira reação tem sido de ficar-se um pouco assustado pela descoberta de que aquele tipo de coisas existe.

23. Em segundo lugar, (a experiência de S) tem demonstrado também que de repente eles têm uma enorme disposição por realizar aquele trabalho, exatamente por ser num contexto novo, diante de uma situação que para eles era desconhecida. Portanto tem o fator novidade para eles (os alunos).

24. S também já viu alunos que o surpreenderam, alunos que tinha na conta de profundamente desinteressados, depois se manifestarem alunos realmente interessados à educação e que pôde detectar neles, exatamente desse momento para a frente, um outro tipo de atitude em relação aos estudos, aos problemas que fazia numa disciplina ou noutra.

25. S acha que a inserção da Universidade na sociedade não é apenas um chavão, é uma necessidade mesmo. Não é só que a Universidade vá lá prestar um serviço. S acha que há um pouco de confusão nessa colocação de que a Universidade precisa interagir com a comunidade. Quer dizer, quando se fala nisso a maioria das pessoas entende que seria a universidade fazer um tipo de prestação de serviço, daí a confusão que se faz com a idéia de extensão, que ainda tem hoje muito aquela estória do Projeto Rondon e coisa assim: vamos lá, dar uma de bonzinho. Não é

por aí.

231

26. Segundo S, em função do próprio contexto do ensino e da aprendizagem dos alunos essa inserção traz esse elemento de novidade, de desafio, de percepção de que aquilo tem uma utilidade real, não é um estudo que eles (os alunos) chamam de teórico. Às vezes, até inapropriadamente, o teórico é no sentido de uma coisa etérea, que não se aplica em lugar nenhum, é apenas uma ilustração do aluno, é uma inutilidade. Quando há um trabalho daquele tipo, desaparece essa idéia do teórico, com esse caráter pejorativo que a palavra tem.

27. S então acha que essa inserção do trabalho da universidade nos diferentes cursos, com algum aspecto da realidade - esta realidade mais próxima, tem talvez como o principal fruto a ser colhido, de imediato, o sentido de despertar um outro tipo de motivação para os alunos.

28. Para S, é evidente que isso não é fácil. Há também os alunos que reagem (mal) a isso, (é) claro. Partem primeiro para a desculpa de que isso gera uma série de problemas administrativos para a Universidade, por causa do deslocamento; e para êles próprios que, de repente, têm um trabalho (no mercado); ou (dizem): como você vai fazer isso com um esquema de duas horas de aula, se êle (o aluno) tem de ir lá para longe, de oito às dez, e estar aqui (na Universidade) às dez horas? Quer dizer, torna-se inviável.

29. Segundo S, é verdade que existem obstáculos práticos; esses

obstáculos são aumentados na ótica do aluno, como forma de defesa a se envolver naquilo, mas por outro lado, alguns alunos, é difícil dizer quais, na verdade muitos alunos que passam por essa experiência, mesmo encarando esse tipo de dificuldade, a reação (deles) mais imediata, mais visível, é de outra forma de envolvimento, de engajamento intelectual e emotivo em relação a esse trabalho.

30. S acha que um dos caminhos para você encontrar (a resposta) é (esse). E não vê que a Universidade tenha que, em todos os cursos, a toda hora, estar fora (do campus). Quer dizer, a interação (universidade/sociedade) não significa obrigatoriamente, a toda hora, uma presença física lá fora, e não sabe aonde (mais). Não é este o caso, mas passa até por isso também.

31. S acha que são incompatíveis *(um trabalho com características de interdisciplinaridade, de participação, em alguma medida, em atividades de campo e outras solicitações afins com essas características; e as delimitações de carga horária, de créditos, de conhecimento disciplinar - como aparecem atualmente na infraestrutura administrativa dos currículos). S considera exatamente essa a grande dificuldade prática que você encontra. Porque uma proposta dessa (diferente), se você por acaso vier a fazê-la, você a faz quando o semestre inicia, quando já está em andamento. A esta altura o aluno já está matriculado em diferentes disciplinas, em diferentes horários, por suas próprias conveniências e necessidades. A essa altura, às vezes ele pode até ter o interesse e se ver de fato bloqueado.

S acha que esta é uma idéia válida, mas inviável se você não fizer uma mudança relativamente grande na estrutura da universidade, uma das quais é quebrar os limites, as cadeias que representam a história da hora-aula.

32. Para S, a hora-aula é extremamente ligada à idéia de uma ausência de interdisciplinaridade, porque se você criar um esquema interdisciplinar, portanto em torno de um projeto que um departamento possa criar; ou de um certo conjunto de disciplinas que possa (se) representar à atividade regular, sistemática desse projeto; você tem condição de fazer desaparecer um limite de duas horas, mais duas horas. S imagina algo do seguinte gênero: o aluno trabalhando em duas disciplinas num determinado dia, cujo programa seja comum ou conjunto; e que ele tivesse uma manhã inteira dedicada a esse trabalho, sem o limite de que de oito às dez pertence a uma disciplina e de dez às doze pertence à outra; porque aí então você (aluno ou professor), se fosse o caso de haver deslocamento no espaço físico, para a periferia, para qualquer coisa, você teria, naqueles dias, suponhamos - segunda, quarta e sexta - a possibilidade de um deslocamento totalmente dedicado aquele trabalho, sem estar preocupado: eu estou aqui com essa disciplina, mas de dez às doze tenho que correr para a universidade, para a outra. Aí se torna impossível o trabalho.

33. S acha que o atual esquema inviabiliza (o que já foi dito) e passar por cima dele significa, de certa forma, um desrespeito às normas, o que só é possível em termos individuais; não dá para se ter isso como um projeto de trabalho coletivo, que

possibilite envolver todo um grupo: individualmente um topa, outro não; um tem transporte próprio, o outro não tem. S está citando um dos problemas que é o deslocamento físico, evidentemente não o único, mas um dos típicos. Nestes termos em que S acabou de colocar o deslocamento físico, o afastamento das quatro paredes da Universidade torna-se importante e, às vezes, fundamental, mas dentro do esquema vigente é inviável realmente.

34. Então, para pensar numa proposta (didática) nova, S tem de partir para uma proposta nova também em termos administrativos; em termos de estrutura curricular, em termos de um sistema de crédito ou seriado; esse esquema que se tem, para S êle não funciona, não serve a esse propósito (de mudança).

35. S não acha que estejamos *(condenados à imobilidade como resultado de uma cadeia de interdependências didático-administrativas que mantêm as coisas como estão na Universidade: uma didática careta que não força uma transformação da condição didático-administrativa e vice-versa). Mas S diria que a Didática careta existe e tem uma tendência a se perpetuar, porque ela é uma defesa do professor medíocre e acomodado e, numa certa medida, todos nós somos medíocres e acomodados, até por necessidade; você precisa se acomodar um pouco, porque isso é mais exigente, mais trabalhoso, consome muita energia, provoca tensões e tudo o mais.

36. Agora S acha que essa resistência é um tanto difusa; (que) se você tocar neste assunto, tal como estamos tratando aqui,

agora, vai provavelmente encontrar uma série de pessoas que aceitam essa idéia, que a acham bonita, mas na prática ela se torna difícil, porque há uma resistência, um temor.

37. (S acrescenta:) Por outro lado, o que acontece é o seguinte: esse temor também tem uma outra componente, é que como você está limitado a uma sala de aula, a um programa sobre o qual você tem todo o poder de decisão, isso não gera muitos problemas, mas permite haver, a cada semestre, uma repetição do semestre anterior; às vezes você tem até um script decorado na cabeça, os mesmos exemplos usados anos e anos seguidos; você não se dá nem ao trabalho de criar um exemplo novo para o mesmo problema; isso é muito cômodo e (S acha) que todo trabalho, a medida que se desenvolve nesses termos, tende a uma progressiva acomodação através da repetição rotineira.

38. Ora, (continua S) quebrar um fluxo de rotina ladeira abaixo, como é o nosso caso, é difícil; uma iniciativa pessoal não é tão simples assim. (S acha) que é preciso criar um contexto onde, às vezes, você é até um pouco obrigado a encontrar esse desafio, porque as rotinas são muito cômodas; e é aí que (S acha) que entra a razão daquela expressão que tem sido muito utilizada, o pacto de mediocridade que existe entre aluno e professor; é esse pacto de mediocridade que é um pacto de acomodação, para começo de conversa.

39. Agora S não acha que isso seja imutável. Tanto não é que aqui na Universidade conhece, e você (o pesquisador) deve conhecer também, uma série de iniciativas no sentido contrário,

ainda com um certo caráter isolado. Elas não venceram ainda a barreira do isolamento, ainda não foram capazes de criar um fato maior que é consubstanciar isso em termos de um projeto maior de um departamento, de um curso, de uma habilitação, de uma licenciatura, por exemplo. Mas como iniciativas pessoais, isoladas e, em poucas vezes, envolvendo uma dupla ou um trio de professores, já existe, quer dizer, a possibilidade existe, então S não vê como imutável esta situação. Mas é preciso criar-se outras condições institucionais que levem a um fortalecimento desse tipo de iniciativa, a uma certa ampliação.

40. S crê que não será, talvez nunca, uma solução genérica para toda a universidade; esperar que todos adotassem isso seria viver num mundo idealizado, numa universidade idealizada e sabemos que tem mil outras razões que impedem essa idealização; mas S acha que é possível, pelo menos uma experiência mais ampla, um envolvimento maior de cursos e de pessoas nesse tipo de coisa, acha que é possível, pelo menos uma experiência mais ampla, um envolvimento maior de cursos e de pessoas nesse tipo de coisa, acha que é possível sim.

41. S compartilha da mesma angústia e da mesma constatação *(que o pesquisador se aflija pelo fato de que há quinze anos, juntamente com S e outros, tenham formado até uma comunidade de mesa de bar, de professores com bolações novas, com ânsia de transformações, com projetos de mudanças, mas conseguindo neste tempo, no máximo (praticar) a responsabilidade individual de fazer alterações artificiais, em cursos pessoais, sem

contexto; e quinze anos pareça muito tempo.): você (o pesquisador) tem razão; mas acha que seria preciso partirmos para uma coisa um pouco além, era preciso talvez partir para uma autocrítica. Apesar das idéias, de sonhos de mesa de bar, ou de conversas de corredor, qualquer coisa assim, parece-me que havia idéias muito bonitas e que percebíamos como viáveis, e (S) acha que faltou uma coisinha mais, faltou um pouco de audácia para tentarmos isso. Faltou um pouco de audácia por um lado e sobrou um pouquinho de ingenuidade por outro. Por exemplo, a ingenuidade parece-me ter ocorrido quando esperávamos encontrar a possibilidade de um projeto coletivo mais amplo. S lembra-se que neste departamento brigamos muito para que esta fosse uma idéia adotada por ele. E pergunta: por que essa idéia não foi adotada pelos três ou quatro sonhadores de mesa de bar? Por que não se constituiu um pequeno grupo, já que não há uma ressonância maior e que não há outros dispostos a fazer; por que nós que tivemos essas idéias, muitas vezes não as colocamos em prática? S acha que nada nos impedia de fazer isso. Ficamos presos nas teias de uma dificuldade real, mas que de certa forma exacerbávamos, até talvez como uma defesa para não fazer. S acha que é esta uma autocrítica que falta a todos nós que tivemos ou temos êsse tipo de sonho.

42. Numa analogia meio forçada, é meio parecido com o que acontece no plano político nacional entre esquerda e direita (S continua). A direita se une com muita facilidade para fazer o que ela quer. A tendência da esquerda é exatamente o contrário, conversa demais, sonha demais, projeta demais, mas na ho-

ra de fazer há uma inevitável desunião. No nosso caso S não crê que tenha havido uma desunião por conflitos, por choques de interesse e vaidade, mas uma desunião por falta de disposição para se unir e dizer: é agora, vamos pegar o chifre do boi e derubá-lo. S acha que faltou isso; e (que) nas poucas vezes em que tentamos algo parecido percebemos que éramos capazes.

43. S está vendo, por exemplo, no momento atual (2º semestre de 1987) o que o entusiasmo no trabalho de uma unidade de produção de material educativo e cultural é que estamos (a equipe da Unidade) fazendo um esforço, com algum sucesso, de saltar da palavra para a ação. S (êle mesmo) já tem, olhando as suas gavetas, às vezes encontrado dezenas de anotações, de rascunhos de projetos individuais que nunca levou adiante. Nesse trabalho da Unidade, até por força das obrigações, S está sendo obrigado a dar esse salto, de passar de fato a fazer e não ficar somente no pensar, no projetar. Para S ainda está um pouco individual, por isso que essa conversa (que estamos tendo), em torno dessas coisas, S está tentando ver se consegue envolver de algum modo outras pessoas do Departamento, da Faculdade de Educação, em cima de algum projeto; para que não fiquem somente achando muito bonitinho mas sem se envolver, sem fazer. S está fazendo, mas não quer que seja uma coisa nessa linha que acabamos de criticar, um esforço desesperado e individual.

43B. S acha que perdemos isso e cita, aqui entre nós (S e o pesquisador): eu, você, nós quatro, nós poderíamos ter dito: bom, já que temos isso em nossa cabeça vamos fazer, dentro daquilo que está ao nosso alcance vamos fazer, gostem ou não os

demais; e as poucas vezes em que isso aconteceu, a prova é de que mais tarde, inicialmente as pessoas reagem com um certo tipo de crítica, de rejeição e, mais tarde, acabam imitando ou fazendo algo parecido.

44. Para S o limite de conhecimento é um limite móvel: *(mesmo que o nosso fator de impedimento fosse também que queríamos fazer coisas que realmente não sabíamos fazer, porque não eram tradicionais). É o nosso limite de conhecimento naquele momento em que disparamos um processo, mas o próprio andamento do processo obriga você a expandir esses limites. S acha que nós (S e o pesquisador) temos vivências disso, que têm demonstrado isso; o nosso trabalho no MEB, por exemplo, éramos muito mais limitados que hoje, mas a cada dia tínhamos de expandir um pouquinho aqueles nossos limites de conhecimento. S costuma dizer que a sua grande universidade foi o MEB, a época em que mais estudou, e foi um estudo coletivo: tínhamos uma parada obrigatória por dia, para sentar, ler, estudar e discutir.

45. *(Sobre a experiência em curso, de uma colega que tenta fazer algo de que não há (entre nós) experiência, que é uma integração de ensino, pesquisa e extensão - numa (atividade intitulada) "Prática de Ensino com Estágio Supervisionado", e que se cumpre através de projetos (em execução) em bairros da periferia da cidade e no projeto de escolarização dos servidores da Universidade; que parece (ao pesquisador) promissora e cheia de possibilidades, mas cujos responsáveis pela experiência, chamados a explicitar o projeto, revelam-se no limite do conhecimento (requerido) para realizá-lo), S continua: qualquer que

seja um projeto que esteja nos limites de conhecimento (dos seus participantes), que limites de conhecimento são estes? São limites em expansão, porque todo o dia eles estão sendo obrigados a estudar mais em relação aquilo; para S é claro que o limite de conhecimento aí aparece com um pouco da característica do autodidatismo, quer dizer, exatamente por não haver transposto a barreira do individual, mesmo que haja um esforço de expansão nesse limite, ele está limitado pela ausência de uma ressonância maior, de um diálogo, de um desafio, de uma outra forma de ver, quer dizer, fica nos limites do autodidata, que são os seus próprios limites; às vezes ele contém defeitos, falhas que só poderiam ser vistas com a interlocução. A própria pessoa tem, é natural, qualquer pessoa, a dificuldade de ver esses limites. Mas de qualquer forma S acha que se houvéssemos construído um grupo de quatro pessoas em função de um projeto qualquer, para começo de conversa o limite do grupo era mais amplo do que os limites do indivíduo. S sozinho teria mais limitações do que em conjunto com o grupo, quer dizer, as nossas fronteiras seriam mais amplas. Esse grupo também teria limite, segundo S, mas o processo em si leva a um avanço, força um pouco esses limites; além do que começar com o grupo não significa que você fatalmente terminará ou permanecerá com o mesmo grupo sempre; há uma certa possibilidade de que a esse grupo se agreguem outras pessoas e, portanto, com outras idéias, com outras dificuldades e outras visões que, por sua vez levam a uma nova expansão desses limites.

46. Mas o que traria essas pessoas não era somente uma conversa estéril de mesa de boteco, mas era um trabalho em andamen-

to. S acha que, ainda aí parece ser válido reconhecermos o aspecto dessa autocrítica, porque perdemos um grande tempo e hoje S não está mais disposto a perder este tempo.

47. Constatarmos (S e o pesquisador) que de repente o *(aluno sumiu dessa conversa) é meio amargo, porque dá primeiro a impressão de que estamos com uma visão um tanto quanto narcisista da coisa; no processo educativo como um todo, a instituição universitária está muito centrada na nossa figura. S acha que o aluno sumiu nessa conversa de uma forma um tanto inevitável, porque êle está de fato sumido nessa preocupação; acha que é um motivo a mais de preocupação o fato de eles estarem sumidos, tão ausentes que de repente percebemos que a conversa está em torno de nós mesmos e não os envolve de algum modo.

48. Bom, como é que esse quadro pode se alterar *(em relação ao estudante, na busca de um processo educativo mais autêntico, legítimo, apaixonante e que realmente permita uma reconstrução das pessoas)? S acha que hoje vivemos um momento em que tem um início de reação por parte dos alunos, para não se tornarem eternamente os ausentes dessa coisa, e S acha que até um dos fatores que leva a isso é a freqüente constatação, e até a acusação, de que os alunos estão alienados, que estão ausentes de toda e qualquer preocupação em relação a qualquer coisa da educação brasileira e da Universidade. S acha que os alunos estão, pelo menos aquela parcela de alunos que se preocupa com isso e se sente de certa forma atingida e acuada com isso, e então estão começando a reagir com relação a isso, até

muitas vezes de forma que possamos julgar infantil, ingênua ou por outro lado, radical, exacerbada e sem sentido. Mas de qualquer forma para S, em termos de Universidade, essa reação está surgindo, ela vai dar algum fruto na verdade, S não sabe exatamente que tipo de fruto.

49. S crê que essa reação possa resultar em algum fruto mais saboroso se, juntamente a isso, ocorresse de nossa parte (dos professores) aquilo que conversamos agora há pouco, a quebra dessas barreiras do individualismo nas iniciativas, nas tentativas; porque aí encontraríamos de lado a lado, S diria, uma espécie de estímulo mútuo, de reforço; porque certamente há atualmente uma certa preocupação dos alunos com a sua própria apatia, porque eles estão sendo a toda a hora acusados disso. Então, se tivermos (os professores) um tipo de trabalho com o qual eles sintam que têm alguma coisa para onde carrear o esforço, para onde superar o estado de apatia, isso pode dar alguma coisa diferente. Aí S acha que seria mais estranho se, mais adiante, realmente esquecêssemos numa discussão, sem sentir, a figura do aluno.

50. *(Quanto ao que é a avaliação, a escolar, a avaliação didática) S acha que qualquer trabalho que você faça, didático ou não, ele precisa ser avaliado. Qualquer que seja o processo, qualquer que seja o critério, S acha que não se pode fazer alguma coisa e simplesmente essa coisa se esfumegar no ar como se não tivesse havido. Você faz uma avaliação na sua vida todo o dia, você faz uma avaliação do seu trabalho; estamos fazendo aqui uma avaliação da nossa vida nos últimos anos e nas nossas

idéias. Então, todo e qualquer processo que é iniciado passa por uma avaliação, que não é que se tem um momento X; S acha que se está em avaliação constante, mas chega um momento que se tem de avaliar alguma coisa, se encerra de algum modo um ciclo.

51. S acha que a avaliação, enquanto idéia, é necessária no processo; mas acha que o que temos são métodos, processos, vícios que precisam ser superados para que a avaliação deixasse de ser também êsse elemento que leva até a necessidade de você burlar.

A picaretagem *(que tem muito a ver com o constrangimento da relação professor/aluno ligado às formas de avaliação usuais) é uma forma de burlar o autoritarismo embutido na avaliação, porque este tipo de autoritarismo não ocorre somente no momento da avaliação, certamente que ele ocorre em todo o processo.

52. (S continua:) Por isso é que numa situação como esta é uma maneira; veja bem, por que você picareteia, você burla a avaliação? Por que você não acredita no que está fazendo, você está cumprindo uma obrigação apenas, então para você tanto faz fazer aquilo com seriedade ou não, porque você sabe que não tem significado, é uma coisa inventada, é um artifício mais uma vez. Portanto, diante de um artifício, tanto vale para aquele aluno que acredita na importância do que está fazendo e que faz um trabalho a sério, quanto para aquele que faz de uma forma não séria, apenas copiando e trocando de capa de trabalho, porque no fim das contas ambos são julgados pelo mesmo processo, pelo mesmo parâmetro. Onde é que está o julgamento do processo de realização do trabalho e não apenas do produto final, não apenas do re

sultado? Então, para o aluno não há essa diferença. Muitas vezes você encontra até a coisa que virou piada, o aluno diz assim: eu fiz um trabalho; sou o autor original do trabalho e tirei uma nota mais baixa que um cara que me copiou. Por quê? O cara copiou, colocou um tipo de Escola Normal, colou uns desenhos, umas florezinhas lá, para enfeitar a capa, datilografou com máquina elétrica e pronto. Então, S está dizendo, por quê? Porque de fato, mais uma vez o artificialismo da coisa, esse artificialismo, que tem muito a ver com o autoritarismo do professor, leva o aluno a não crer em absolutamente nada do que está sendo feito; é uma forma de burlar.

53. À pergunta *(Companheiro, encadeando tudo isso, toda essa caracterização que conseguimos fazer da atividade (didática), dos problemas que a cercam, da necessidade de transformação, da avaliação imbricada nisso tudo; tudo isso tem a ver com o próprio meio em que esses processos educativos, essas instituições educacionais estão funcionando; o que você vê quanto à mudança no interior das instituições pedagógicas e a manutenção da sociedade política?) S responde que é um pouco complicada, ou seja, a sua formulação está um pouco complicada e que vai tentar ver se a desenrola. Primeiro, é claro que quando S se refere a essa coisa toda, está tendo à sua frente a universidade, e, particularmente esta Universidade, mas acha que há movimentação interna na Universidade, ou seja, há inquietação no interior da própria universidade consigo mesma; ela tem sido muito acusada, por todas as formas, de incompetente e tal. S acha que há uma preocupação muito mais legítima em relação a isso, que é aquela preocupação que surge no interior da pró-

pria universidade. As acusações que vêm de fora, muitas vezes são um tanto tendenciosas porque pretendem um determinado peso; portanto essa inquietação dentro da universidade é que pode resultar em alguma coisa para mudar isso aí; porque (veja) essa inquietação não é apenas com determinados aspectos que se poderia a rigor chamar de acadêmicos e pedagógicos; há outras implicações na própria maneira como a universidade se estrutura, como ela se administra internamente, como ela se define em termos de forma, de equação, em termos de prioridade e que fatalmente chega na questão política do exercício do poder dentro da universidade. Essa inquietação, então, leva a universidade a sacudir a poeira interna.

54. S não quer dizer, com isso, que seja a partir daí que surjam os grandes resultados de mudança da universidade, mas que isso tem de certa forma uma correspondência com a necessidade de se sacudir também a instituição que está por fora dela, que é a sociedade que a abriga. Pelo menos no momento presente, há uma preocupação tão grande na sociedade com sua própria conformação, com seus próprios mecanismos sociais, políticos e econômicos, como há internamente na universidade em relação ao caráter acadêmico de suas atividades específicas, aos aspectos administrativos, ao exercício do poder político interno da universidade. S acha que há uma preocupação muito similar não diria igual, mais lá fora, na sociedade, e aqui dentro da universidade.

55. S crê que a junção dessas duas coisas é que pode resultar

em alguma mudança significativa para a universidade; porque não teria sentido, acha que até não ocorreria nenhuma preocupação séria da universidade consigo mesma se não estivesse ocorrendo algo lá fora; porque quando a universidade se propõe a alguma coisa lá fora, interagir com a sociedade, prestar algum serviço a ela, ser útil à sociedade que a sustenta é porque está percebendo claramente que lá fora há essa necessidade; talvez não percebida com essa clareza, a proposta acaba surgindo de dentro da universidade para fora. Mas se lá fora não houvesse essa preocupação, a universidade nem sequer chegaria a formulá-la, porque essa formulação cairia no vazio.

56. S continua: do mesmo modo (mas) invertendo o raciocínio, quando a sociedade questiona a universidade de várias maneiras, às vezes de forma justa, às vezes injusta ou menos coerente, é porque também percebe que a universidade internamente também tem condições de reagir a isso. Então, internamente, aí é que entra aquele papo que tivemos agora há pouco, quer dizer, internamente terá que fatalmente envolver os dois segmentos que colocam a universidade em andamento enquanto instituição, que são o professor e o aluno. S não está menosprezando o funcionário, no caso, mas o professor e o aluno são os dois segmentos que dão vida, existência, a esses propósitos que ela tem.

57. Essas mudanças então, que estamos discutindo, ou essa grande dificuldade de realizar essa mudança, por apatia, por dificuldades reais, etc., S acha que é preciso saber administrar e fazer corresponder os problemas internos da universidade aqueles problemas externos que se tenta resolver na sociedade, por-

que há uma certa similaridade entre eles. A questão do poder político interno na universidade está na questão lá fora; a questão da finalidade e utilidade dos cursos que você pode questionar enquanto problema interno da universidade tem obrigatoriamente o correspondente lá fora, em termos de inserção do camarada no mercado de trabalho, na vida útil da sociedade e vai por aí...

58. S acha que é preciso, e que as universidades tem procurado, encontrar uma forma de estabelecer essa ligação entre elas e a sociedade em relação à similaridade existente entre os problemas internamente vividos, com aqueles que são vividos lá fora. S não sabe exatamente como é que se exerce, mas a agitação política interna da universidade, e a inquietação que existe dentro da universidade, e que S acha que deve ser estimulada ao invés de sufocada, é que pode resultar em alguma mudança significativa para a instituição, para a educação.

59. O que S acha *(que, se pudesse, mudaria na sua prática didática), e tentaria mudar na prática didática de toda universidade, era no sentido de algo que de fato caracterizasse os nossos estudos universitários como realmente merecedores do título de ensino superior. Superior em que sentido? Por exemplo, o aluno que entra na universidade deve encarar o tipo de trabalho que ele faz com outro grau de seriedade mas ele não vai fazer isso por espontaneísmo. A quem cabe estabelecer o grau de seriedade é o professor, já discutimos aqui, de passagem, a questão da picaretagem. S acha que a seriedade não é apenas uma questão da honestidade intelectual com que se encara o seu

trabalho e o trabalho dos alunos. Ela vai um pouco além, no sentido da apreensão de novos mecanismos de trabalho intelectual e de formas de aprendizagem, de formas de interação entre duas pessoas, ou dois grupos, sabe-se lá, dois segmentos diferentes que interagem, no caso o professor e o aluno, pesquisadores e tal, que são diferentes daquelas formas superficiais, artificiais e frouxas que são trazidas de um ensino de 2º Grau.

60. S continua: Mais uma vez, não é apenas uma questão de uma decisão pessoal, de uma iniciativa pessoal: ou você provocará e terá condições para realizar isso, ou isso não se torna possível.

61. A primeira coisa a se estabelecer como diferença na prática didática é na relação professor/aluno. Essa relação, no que precisa ser diferente? S acha que ela precisava ser uma relação mais pessoal. O ensino de massa ou de grandes grupos, que se faz dentro da universidade, sem formas alternativas para isso, impede a diferenciação da prática didática, por que você fatalmente está trabalhando com uma massa que acaba se tornando informe; você não sabe exatamente qual é a forma que tem um grupo de trinta alunos em uma sala de aula - já dissemos isso aqui em nossa conversa - o aluno há que reagir de uma maneira a uma proposta; há outro que reage de outra maneira; tem o que diante mesmo de uma proposta medíocre é capaz de se entusiasmar e dela fazer alguma coisa interessante; tem o aluno que, diante de uma bela proposta, ele a transforma numa farsa; portanto, encarado como um grupo essa massa maior ou menor é necessariamente informe.

62. E S crê que essa maneira de relação entre professor e aluno, de um lado o cara que conduz, orienta ou propõe, de outro lado o pessoal que exerce o trabalho de aprender, essa forma não ajuda, seria preciso haver uma operação nova.

63. S acha que aí entram as necessidades de alteração institucional para tornar isso possível e não extremamente trabalhoso e doloroso para iniciativas pessoais do professor. Uma coisa que S mudaria em primeiro lugar seria isso.

64. A segunda coisa que S mudaria na prática didática seria a tentativa de mudança da noção que se tem de dois elementos do chamado binômio teoria/prática. Ou se você não quiser binômio, uma antinomia teoria/prática.

65. S acha que há uma péssima utilização do que habitualmente chamamos de teoria, porque na verdade não trabalhamos com teorias, quase sempre; avaliamos, às vezes, tão somente com verbalizações de idéias ou conceitos, verbalizações na sua forma escrita, e achamos que isso é teoria.

66. Por outro lado, prática; nós temos uma dificuldade muito grande em muitas áreas do conhecimento em descobrir uma forma de prática, algumas coisas que se acaba visualizando com mais facilidade e que poderíamos chamar de uma prática. Então primeiro é preciso também alterar o conceito de prática. S acha que há inúmeras práticas envolvidas no processo de aprendizagem e que algumas delas não sendo encaradas e entendidas como prati-

cas são negligenciadas. S vai tentar exemplificar: num trabalho nitidamente intelectual, em cima de uma matéria cujo grau de abstração é grande, por exemplo, Filosofia; a primeira resposta que você obterá de alguém (à pergunta) é possível alguma prática no estudo da Filosofia? - Quase sempre vai haver uma resposta negativa: não, não há, é uma matéria essencialmente teórica. S acha que há um engano nisso. Será que não existe nenhuma prática na forma de estudar Filosofia? S crê que há práticas: o exercício de uma determinada maneira de abordar um assunto, a forma de sistematização de algumas coisas, a maneira de se buscar as informações, isso para S se caracteriza como uma prática; (no entanto) ela não é caracterizada como tal e por isso não é entendida, nem valorizada como prática. O que S chamaria de prática em exercício, a consolidação de determinados mecanismos de conhecimento que um estudo como o de Filosofia envolve: para S isso é prática. Temos o hábito de encarar como prática apenas aquele que fazer, alguma coisa que se exerça mecanicamente, alguma forma de manipulação, algum exercício que resulte no produto material palpável, isso é prática; quando isso não corre, parecemos não ver prática nisso.

67. S não sabe se conseguiu fazer-se entender mas o que está tentando resumir basicamente seria: S acha que trabalhamos qualquer área de conhecimento com essa antinomia teoria e prática e acha que ela é dificultada, porque o próprio conceito de teoria está mal percebido, como o conceito de prática está mal percebido. Há uma enorme delimitação da idéia de prática, descaracterizando como prática alguma coisa que, na prática, é prática.

68. S tentaria *(acrescentar mais) uma outra mudança que acha estar ligada a isso. S não sabe se é possível em toda área de conhecimento, mas crê que em algumas delas há um estreitamento muito grande no campo de definição; por exemplo, Didática, que é a tua área (do pesquisador), você tem um estreitamento. S faz uma analogia visual: qualquer área de conhecimento é um universo relativamente grande ou muito grande, na maioria das vezes e quando estudamos, no que chamamos de disciplina, numa universidade, fazemos um corte, tiramos uma fatia desse universo e dizemos: isto aqui é Didática, isso aqui é Metodologia, isso aqui é Introdução à Física. Isso, você ignora todo o universo ou então pega esse universo que seria um balão com um metro de diâmetro e você o comprime e faz dele uma bolinha de gude, mas sem densidade. Então esse é o mecanismo que se faz. Uma das coisas que S tentaria alterar na sua prática, mas que também acha difícil fazer essa alteração através de iniciativas isoladas, seria acabar com esse estreitamento, essa superdelimitação de campo de conhecimento para a abordagem de um determinado trabalho didático. É mais ou menos a idéia que você (o pesquisador) tem colocado como a atomização do conhecimento, mas ela não é apenas a fragmentação em n pequenas partes, mas é o estreitamento dessa fatia também. E a perda, S diria, dessa visão ciliar da coisa, ela não tem cílios que enfiem as garras nos conhecimentos periféricos.

69. S tem visto muito na universidade e por aí afora também que cada área dessas é como se se estabelecesse um limite, uma parede de vidro inquebrável entre uma coisa e outra, porque até

avançar um pouquinho na área contígua é uma certa forma de invasão no campo de conhecimento pertencente a outra pessoa, a outro departamento.

70. Na prática didática de S e na prática didática da universidade, do ensino superior, seria preciso acabar com esse estreitamento não apenas com o alargamento de alguns milímetros a mais; em outras palavras, seria transformar essas fronteiras, isso que você (o pesquisador) chama de imbricação de uma coisa com a outra, era estabelecer umas fronteiras difusas entre umas coisas: obrigatoriamente, um campo de conhecimento teria que penetrar em outros campos de conhecimento. Aí é que é necessária a interdisciplinaridade, para evitar que esse seu avanço em outro campo se faça de um modo desordenado, caótico, sem sentido, mas é você acabar metendo os pés pelas mãos, por invadir um terreno no qual não tenha nenhuma segurança.

71. S (continua): mas isso é possível se você tiver um trabalho em que, de outro lado, em que aquela interação se faça com a pessoa, o instituto ou departamento que seja realmente afim com o seu. Mas que não haja esta espécie de autodefesa de um lado, evitar que invada o meu terreno, e essa minha auto-contenção de não invadir o terreno do outro.

72. S (acrescenta): Isso faz com que tenhamos uma visão estreita das coisas, fragmentada e sedimentada e que passemos essa visão muito mais estreitamente ainda para o aluno, porque mesmo você como uma pessoa mais experimentada, com uma história mais

longa no campo de conhecimento, você sente essa delimitação, essa sua fragmentação; evidentemente que para o aluno menos experiente, mais imaturo, ele incorporará essa visão fragmentada e estreita nos demais.

73. S (evidencia): Veja então esses três aspectos da prática didática que seria fundamental serem mudados. S sabe que você corre o risco da acusação de se virar um generalista e não aprender nada com profundidade; você passeia superficialmente por uma série de coisas e não aprofunda em nada. Esta acusação tem uma razão de ser, mas S crê que não é bem por aí; não significa que você fique passando superficialmente por tudo, mas que o seu campo que tem uma delimitação real, que você não acrescente outras limitações a isso; você obrigatoriamente encontre os pontos de contato com outros campos de conhecimento afins e outras razões para explicar isso.

74. S pede para acrescentar uma coisinha mais: Por exemplo, a idéia de estudos brasileiros, que foi enfiada na universidade há alguns anos. S acha por exemplo, educação, o que eram estudos brasileiros da educação? Para S eram todo o curso de educação, ele tinha de ter no curso todo o caráter de estudos brasileiros. Não adianta você estudar Didática, Metodologia, História da Educação, etc., se você não tiver o olho o tempo todo voltado para a realidade da educação brasileira, historicamente situada. Se você está tratando da educação hoje, é a educação hoje, aqui e agora. Se você está tratando da história da educação de ontem, do século passado, é a história da educação aqui,

do século passado. Então S acha que a maioria dos cursos, sobre tudo na área de ciências chamadas humanas, todo e qualquer desses cursos, os chamados Estudos dos Problemas Brasileiros eram exatamente a espinha dorsal da coisa; estudo de problemas brasileiros em Antropologia, em Educação. É isso que S está... ao invés de se ter uma delimitação estreitinha de um troço chamado "Estudo de Problemas Brasileiros" e ali "História da Educação", ali "Evolução da educação", ali "Didática", ali "Estrutura e Funcionamento da Educação" - o problema brasileiro da educação perpassa tudo isso; assim como toda e qualquer outra área terá que, obrigatoriamente, perpassar uma série de outras áreas próximas.

75. Agora, como você fazer isso sem correr o risco da extrema superficialidade, sem correr o risco do supergeneralismo e sem um aprendizado de mais profundidade S não sabe, (mas) acha que é um problema a enfrentar, que não é um problema a evitar.

76. Exatamente por isto *(que há um problema a enfrentar, porém sobre o qual não se sabe) que ele é um problema. Se já soubéssemos não seria um problema, seria uma solução.

77. *(Mas as pessoas parecem evitar esse vazio), por quê? Porque é cômodo, como S disse há pouco. S acha que você (o pesquisador) constata isso tanto quanto ele (próprio). O que temos feito na educação? S olha para a Universidade onde está: somos especialistas em apresentar soluções, mas não somos especialistas em enfrentar problemas. S conhece inúmeras disciplinas, e

que são uma herança da nossa formação nos últimos vinte anos, disciplinas que trabalham essencialmente em cima de modelos, modelos de planejamento, disso e daquilo; o que é isso? Soluções, pronto. Soluções para quê? S não sabe, (soluções) para qualquer problema.

78. É muito diferente de você enfrentar um problema, caracterizá-lo, estudá-lo e buscar possíveis soluções ou até descobrir que ele não tem solução imediata ou fácil; mas estudar o problema, que S acha que isso é uma atividade intelectual significativa e proveitosa, (diferente) de você chegar com a idéia de solução pronta.

79. Porque as pessoas, realmente... S disse agora há pouco que o pacto de mediocridade na verdade é um pacto de defesa; porque encarar o problema não é uma forma de se defender, é uma forma de se expor e se expor até ao fracasso, até ao ponto sem saída por não encontrar a solução, por não haver soluções.

80. Mas é aí que S acha que está encontrando agora a maneira de dizer o que S caracterizaria de ensino superior, porque aí você teria encarado com algum método, algum rigor científico que merece o nome, um determinado problema que é situado. Então, por isso S acha que o enfrentamento desse tipo de problema, de caráter individual, não resolve, porque S evidentemente não vai ter a visão ampla sobre uma problemática de educação que envolve economia, cultura, mil coisas, a política, o diabo a quatro; os limites de S certamente são grandes, mas esses li-

mites serão menores na medida em que tivéssemos uma atividade interdisciplinar, para a abordagem desses problemas de uma forma mais comum, em que os limites se tornassem menores.

81. Agora (S conclui) é preciso, em primeiro lugar, a disposição para se encarar um problema e não para trabalhar comodamente em cima de soluções "próprias", que são, muitas vezes e quase sempre, copiadas e nem sequer adaptadas à realidade.

82. Aí já é mais difícil de se dizer *(o que S conservaria) porque quando começamos a raciocinar nestes termos fatalmente ficamos um tanto iconoclastas, não tem jeito, é derrubar tudo e começar tudo novamente. De repente, depois de ter começado, você vai se surpreender fazendo quase tudo o que fazia antes. S não sabe o que conservaria, não sabe bem se a questão de dizer o que conservaria significa dizer que aquilo que acabou de propor não tem nada desses elementos do que é feito atualmente. Tem. Parte dos elementos que são usados atualmente, dentro deste contexto competitivo, também estarão presentes no outro; não quer dizer que você vá criar algo absolutamente novo; S acha que você vai alterar as relações das coisas.

83. Por exemplo, os professores habitualmente colocam para os alunos uma certa carga de leitura. Isso é uma coisa a conservar. Um novo trabalho desse tipo envolveria também uma certa carga de leitura. O que há de diferente entre uma coisa e outra? S conservaria a carga de leitura mas alteraria o seu significado. Enquanto hoje é uma leitura para preenchimento de espa-

ços vazios que você imagina que existem, é a idéia de conteúdo, supõe que você tem um buraco, um espaço vazio no cérebro e que é preciso enfiar algum conteúdo até preencher isso. Daí leitura e mais leitura, etc., discussão, seja lá o que for. Num outro contexto onde você tenha um problema que você encontre dificuldades para propor uma solução lógica, com algum caráter de lógica, de realidade, desse problema também você teria necessidade de leitura, no sentido de que precisaria de ir em busca de experiências outras relacionadas com aquilo, em busca de teorizações sobre aquilo; a exigência dessa busca que se pode fazer através da leitura, essa exigência também permanece. Então S conservaria lá, como cá, a necessidade da leitura, só que com um significado inteiramente diferente, por que ela viria em socorro a uma necessidade, em preenchimento de uma necessidade e não como se faz hoje, quase sempre na tentativa de preencher um espaço vazio com este conteúdo e que acaba fazendo o seguinte: o espaço é vazio e necessita um conteúdo, e o conteúdo acaba se tornando também um vazio, para você preencher um vazio com um vazio. Por quê? Na suposição, quase sempre desmentida, de que esse conteúdo, um dia aparecerá uma utilidade para ele. Mas supondo que ele tenha essa utilidade, até o dia que ele tenha essa utilidade, até o dia em que essa utilidade surja ele será vazio, ele só terá algum significado no dia em que surgir aquela necessidade; enquanto não, ele é vazio. Portanto é vazio. Ao passo que se você fizer o caminho inverso, que S acabou de colocar, se você tem um problema encarado sob diferentes ângulos e diferentes especialidades, cada uma das buscas que você terá em relação a isso já vem para preencher uma necessidade imediata,

portanto ela não tem este interregno de vazio, é imediatamente útil e não vazia.

84. Será que isso alteraria, você teria de ter um ensino em que tudo é utilitário e imediato? S não sabe se passa por isso, mas acha que em outras palavras o que chamamos atualmente de teoria, ou outras formas de conteúdo, ela passa a ter um significado diante de uma problemática, a teoria acaba se construindo a partir dessa necessidade. É uma alteração para se pensar.

85. S vê *(um sentido que atribui (tentativamente) à sua atividade com os alunos) e que acha que está traduzido em tudo isso que disse aqui. Por exemplo, faz um esforço, dentro dos seus limites, para que a visão dos alunos em relação aos problemas que discutimos quanto à educação não seja estreita; em outras palavras, procura estabelecer na discussão dos problemas, sempre as relações que eles têm com as coisas, com a vida das pessoas, com a sociedade. Por que há uma tendência muito grande em você se fechar em si mesmo e começar a dar o valor das coisas apenas pelo que elas são, e não descobrir que uma determinada coisa tem obrigatoriamente uma função qualquer dentro da vida das pessoas, da sociedade. O sentido que S tenta dar nesse trabalho com os alunos é de alargamento da visão das duas coisas. Por outro lado, S trabalha com uma área que tem os seus objetivos mais ou menos definidos, sua perspectiva; S também tem como preocupação, como sentido da sua ação, que eles (os alunos) se tornem o mínimo competentes naquilo que caracteriza a disciplina com a qual trabalha. Isso passa por

uma determinada competência num ponto de atuação profissional, ou uma determinada iniciação desta competência, mesmo que seja introdutória ou de iniciante, mas sempre com uma preocupação de que ele não perceba aquilo de uma forma limitada.

86. S (continua): Quantas vezes o aluno tem até o interesse e o desejo de passar de imediato a fazer coisas, sem procurar entender que tipo de coisa ele está fazendo. É como se ele quisesse aprender a apertar um botão sem questionar o que significa o ato de apertar aquele botão, o que ele provoca com aquilo.

87. Então, o sentido que S procura dar parece-lhe que é basicamente êsse, ou seja, procura fazer com que o aluno tenha uma percepção mais larga em relação à problemática com a qual ele trabalha e, ao mesmo tempo, que ele adquira um mínimo de competência naquilo que é específico da área proposta, para que ele não seja apenas um falador sobre tal coisa. Um cara que seja capaz de fazer alguma coisa que é pertinente àquela área.

88. S *(tem encontrado dificuldade para compatibilizar esse sentido e o sentido que os alunos trazem). S acha que a dificuldade traduz-se no entrechoque de experiências nossas, S diria mais ainda, no entrechoque de muitos de nós. Aí é o seu caso particular; talvez seja o do pesquisador; a gente viveu determinada experiência; nós vivemos num determinado contexto político, histórico, em que nós nos formamos naquele contexto. S acha que esse contexto ainda é muito forte na sua vida; está muito presente o significado mais profundo daquela experiência que a gente viveu na época em que nós éramos estudantes universitá-

rios. Então temos um pouco ainda deste entusiasmo; essa coisa, é como se não quiséssemos que ela se perdesse definitivamente.

89. Passado um pouco disso, quando você procura aqui na Universidade, fazer com que determinados alunos de classe média alta, muito bem situados na vida, chegando aqui no seu carro, que esse cara tenha alguma preocupação com o social que está aqui na periferia, que é um social miserável, você sente que isso é importante, mas passar um pouco dessa tua preocupação, desse teu entusiasmo, dessa tua vivência anterior para esses alunos, muitas vezes é difícil, e S acha que é aí que entra a dificuldade de compatibilizar as duas coisas.

90. S (continua) Porque o inverso seria você simplesmente reconhecer que eles são de outro estamento social, reconhecer que eles são mesmo alienados, que os últimos vinte anos os fizeram alienados; reconhecer que eles são de alta classe média, que es tão pouco se lixando, e fazer um cursinho qualquer, mas isso se ria você se violentar, do ponto de vista de S. Então, você tenta um pouco forçar essa sua visão e S não sabe se isso não seria violentá-los, talvez fosse isso aí.

91. S volta à colocação que fez há algum tempo *(para encarar o problema de compatibilizar os objetivos de um professor, no caso, e os objetivos de cada um dos demais alunos). Aí, há dificuldade de se ter essa relação professor e aluno estabelecida de um professor de um lado e de um grupo de vinte, trinta ou quarenta alunos de outro; porque se você, por exemplo, mantém viva essa sua preocupação, vamos dizer, com a problemática so-

cial maior, que você julga importante, e você tenta fazer com que o aluno sinta dessa maneira, que ele perceba a importância, que ele se engaje num projeto qualquer que tenha um significado desse tipo, é evidente que você não vai encontrar uma resposta uniforme; os trinta ou quarenta alunos não vão reagir da mesma maneira. Uns reagirão normalmente a isso e com estes você estabelecerá uma interação bastante profícua. Os que não reagem favoravelmente a isso, ou se tornam um empecilho à realização de um projeto maior que envolve o grupo todo, ou o aceitam de uma forma apenas consentida: porque o professor pediu, propôs, mandou - nós fazemos.

92. S (continua): Agora, é evidente que o resultado da ação de uma pessoa ou de um grupo envolvido emocionalmente com essa proposta, será diferente daqueles que a façam apenas rotineiramente. Agora, se você estiver interagindo de uma forma grupal, dificilmente você vai encontrar as condições para diferenciar uma parte do grupo, da outra parte.

93. S (prossegue): Essa diferenciação que vai aparecer concretamente no final de um determinado período de trabalho, onde você chega até a uma inevitável avaliação. Quer dizer, como você fazer essa avaliação sem (ser) através de parâmetros semelhantes para todos, sem cometer qualquer forma de injustiça, por uma razão ou por outra. Por exemplo, aquele que se engaja mais numa proposta semelhante aquela que é a sua, é natural que você tenha uma interação maior, é natural que você tenha uma simpatia maior. Dá para julgar da mesma forma e avaliar da mesma forma um trabalho com pessoas com as quais você estabeleceu

uma empatia maior, e julgar outros que você sentiu que eram completamente apáticos, fazendo à força uma determinada coisa, que pode até ser que os resultados não se diferenciem muito, mas os processos certamente terão se diferenciado?

94. Então, S acha que mais uma vez recaímos naquela necessidade de estabelecer, para a universidade, um outro sistema de trabalho que não se pautе exclusivamente pela massa.

95. S entende que o grupo é uma instância de trabalho que é útil, é necessária em determinadas ocasiões, mas sendo uma forma exclusiva - que é praticamente o que nós temos, o trabalho é o grupo, é o professor dando aulas para o grupo e raramente você foge disso. Como instância única o grupo, S acha altamente limitante para uma proposta mais séria, em termos de didática do ensino superior.

96. S (prosegue): Mais uma vez caímos no problema que já tivemos muitas vezes, como passar por cima disso nas circunstâncias atuais, para estabelecer essa possibilidade de uma relação mais próxima, talvez mais demorada, mais proveitosa; era preciso que você não tivesse que encarar massas, como de repente tem um professor com trinta alunos numa turma, trabalha duas horas, larga e pega outros trinta, alguns pegam oitenta. Um trabalho como este será obrigatoriamente de qualidade inferior e que não justifica de modo nenhum a pretensa qualificação do ensino na universidade como superior.

97. S (considera que) talvez tenha proposto a idealização de

uma proposta que, para si, terá de passar obrigatoriamente pela alteração das circunstâncias de sua realização. E S acha que a instituição do ensino superior é profundamente presa a determinadas teias que não permitem a realização disso, pelo menos em nível de graduação.

98. É (S comenta), as contradições da sociedade aparecem aí *(com a sociedade (circundante) ou com o problema político (dessa) sociedade. É possível que já tenhamos algumas indicações de como as coisas deveriam ser, mas a sociedade e a orientação política dessa sociedade não percebem isso, ou não querem isso e alegam que não podem fazer isso, porque isso é muito custoso, exigiria mais gente qualificada do que existe, mais recursos do que estão disponíveis e daria como resultado pessoas melhores do que as que a sociedade quer; ela não iria absorvê-los com tanta boa vontade assim). Basta se dar uma olhada na política científica do governo, em que evidentemente estamos hoje, mais do que nunca, numa encruzilhada científica e tecnológica; e o governo reconhece isso e usa isso no seu discurso e, na prática, reduz essas possibilidades, estrangulando financeiramente as universidades, reduzindo o incentivo à pesquisa, coisa da qual temos uma enorme necessidade; reduzindo ou tentando congelar os valores das bolsas dos estudantes brasileiros no exterior, quando se sabe que esta formação a que estamos nos referindo aqui, para uma pequena parte que vai buscá-la no exterior, é importantíssima. Como você conciliar com um mínimo de coerência, em termos de política governamental, reconhecer essa necessidade e, ao mesmo tempo, solapar as condições de realização dessa coisa. De um lado, estrangulando financeiramente a uni-

versidade e de outro estrangulando financeiramente a pesquisa e de outro desincentivando a formação num nível mais sério, em termos de qualificação de pessoal no exterior.

99. S (continua): Há então uma enorme incoerência, como em inúmeras outras áreas, entre discurso e prática, que é evidente que esta incoerência também se estabelece dentro da universidade, tanto como incoerência e mais ainda como possibilidade, quer dizer, ao mesmo tempo em que estamos discutindo isso, e S acha que a maioria dos professores universitários veria a coisa mais ou menos por esse ângulo, mas a constatação imediata é de que isso é uma impossibilidade; a sociedade entenderia um professor que ao invés de oitenta alunos tivesse oito, para poder trabalhar dessa maneira? Como justificar um custo, a relação custo/benefício, num curso de graduação?

100. S (prossegue): Isto é, de certa forma, o que pode acontecer numa pós graduação, de certa maneira ocorre mais ou menos por aí, o que de fato transforma a universidade num nível apenas nominal; o verdadeiro nível superior só se torna possível em nível de pós-graduação; possível, nem sempre realizável, por que é aí que se estabelecem esses graus de interação.

101. S (considera): Pode-se até argumentar, será que um aluno de graduação teria o mínimo de maturidade através de um processo como este? S acha que sim. Mais uma vez S acha que se esbarra em circunstâncias externas, na relação sociedade com universidade, enquanto a relação de dependência que a universidade pode, pelo menos em termos financeiros.

102. S, só para encerrar, diria *(à indicação do entrevistador de que esta entrevista lhe sugere o que poderia dar um dos sentidos de sua tese: o de procurar organizar as preliminares de, a partida para encarar os problemas novos e que dessem segurança ao professor para sair desse uso de fórmulas prontas, de um modelo já estabelecido e encarar, fazer um caminho novo que ain da está por ser aprendido) uma coisa: S acha que precisamos hoje ter o peito de dar o salto do pensador para o fazedor. S respeita muito as pessoas que são capazes de tomar iniciativas um tanto quanto quixotescas, por exemplo, coisas como as que uma colega faz; não é que seja quixotesco, mas é que o grau de resistência pessoal é tão grande que acaba sendo quixotesco, exatamente por falta de um sistema de apoio institucional maior. S respeita muito porque acha que é isso que vai quebrar com esse imobilismo, porque apenas uma teorização, alguma formulação nesses termos, S acha que não vai levar a nada; vai levar talvez a um engajamento apenas intelectual de algumas pessoas, se empolgar com a idéia, embelezá-la com novas teses em torno da coisa, mas sem rigorosamente realizá-la. S (diz) que está fazendo aqui uma apologia do ativismo, mas é preciso fazer alguma coisa, tomar iniciativas, disparar processos dessa natureza, mesmo que eles nos pareçam inicialmente quixotescos, caóticos, até destinados ao fracasso.

Expressão das Unidades de Significado em uma Linguagem
mais Precisa Quanto à Relevância do Fenômeno Ensino

1. Para S o fundamento do ensino é o empenho pessoal do professor na sua atividade, pelo sentimento de que dispõe de algo que tem valor e por sua crença de que essa atividade produz resultados que compensam o esforço de realizá-la. Embora o ensino contenha inevitavelmente obrigações rotineiras e prescrições curriculares que independem do professor, passa por isso e vai à decisão do professor de tomar o que considera valioso como ponto de partida para levantar questões e alimentar discussões em torno de um conjunto de problemas básicos para sua disciplina ou campo de conhecimento.

2. S ensina um campo de conhecimento em que se articulam o conhecimento da educação e o dos meios de comunicação; sendo esses conhecimentos não apenas o seu fundamento, mas bases passíveis de discussão, em si e em suas implicações recíprocas. Assim, o seu programa tem uma estrutura que funciona como ponto de partida e referência para tematizar questões significativas, numa infinidade de perspectivas diferentes.

3. Para S o que há de interessante no ensino é que lhe dá sentido é a possibilidade de aprendizagem pessoal que é comum aos seres humanos mas é vulnerável a determinados fatores que nela podem interferir.

4. S compreende que o ensino não realiza o seu sentido sem o interesse dos alunos e não é suficiente para provocá-lo.

5. Para S o que há de pior na atividade de ensinar é o professor sentir-se incapaz de obter o interesse do aluno para as propostas a que o professor dá valor.

6. S considera difícil explicar o desinteresse do aluno já que suas causas são múltiplas. Mas distingue como uma causa imediata a falta de relação, que o aluno percebe claramente, entre o que é estudado e a realidade, ainda que a expectativa daquela relação não seja uma expectativa consciente, previamente estabelecida.

7. S acha que o desinteresse do aluno pode anteceder o exercício de uma dada disciplina e que um trabalho contextualizado por situações da vida real da sociedade da qual o aluno faz parte pode levantar o seu interesse pelos estudos com elas relacionados.

8. S tem como resultado de sua experiência que um trabalho daquele tipo, que difere da rotina estabelecida, mesmo ocasional - já que não os há como uma programação regular - e independentemente de que decorra da iniciativa de professores ou alunos, sempre obtém uma dedicação surpreendente, até mesmo de alunos tidos como alheios aos estudos.

9. S acha que essa relação vital, do trabalho acadêmico com os

acontecimentos presentes do meio sócio-cultural imediato, seja qual for, pelo simples fato de existir, quase sempre muda o desinteresse em um interesse até inesperado.

10. S acha que uma das causas do desinteresse do aluno, que vem de muito tempo, está na indiferenciação entre a atividade docente que se diz superior, e o ensino que a precede: o confinamento à sala de aula; a predominância do método expositivo; a condição de passividade do estudante, quando seria de esperar alguma distinção que justificasse a pretensa superioridade dos estudos universitários.

11. S nota que, quando há um trabalho realmente novo, cujas características solicitam a atividade do aluno e o desafiam, êle contém um interesse intrínseco que pode articular-se aos motivos do aluno e deflagrar o ato de aprendizagem.

12. S, reconhecendo que simplifica muito, resume em duas as causas principais do desinteresse dos alunos: uma, que S toma como próxima ou direta, prende-se à natureza livresca do curso, dissociada da experiência a que se destina a qualificação que supõe desenvolver; e a segunda, indicada como causa distante, relacionada à manutenção de processos rotineiros e hábitos que vêm da escolaridade anterior.

13. S acha que, mantidas as causas descritas, o que resta ao professor para obter o interesse dos alunos são recursos artificiais que, ou não funcionam ou tem um efeito passageiro e logo desapontam a atenção que conseguem captar; daí sua ilegitimida-

de e a sensação de impotência do professor, com os artifícios ou sem eles.

14. S acha que a sensação de impotência adquire uma dimensão social, na medida em que a disposição inovadora de um professor es barra na resistência dos alunos, dados os hábitos de uma rotina acadêmica generalizada, e o faz sentir-se estranho e isolado.

15. A dimensão social da impotência cresce com a consciência de que um número muito maior de professores mantém a rotina e uma atitude paternalista que tem como contrapartida a rejeição dos alunos a trabalhos intelectualmente mais exigentes, que contendam dificuldades, demandem esforço e tempo e apresentem situações que solicitam sua iniciativa; numa atitude a que informalmente se chama "picaretagem" e que se relaciona à dependência do aluno à atividade docente.

16. Segundo S uma outra faceta da combinação paternalismo/dependência e que também se relaciona à sensação de impotência do professor é o uso de recursos fraudulentos, por parte dos alunos, para escapar à avaliação, como a cola ou a cópia de trabalhos alheios; esta, por sua vez, facilitada pelo comportamento negligente de alguns professores, quanto aos trabalhos que exigem como forma de avaliação; também a isso se chama picaretagem e é uma, entre as inúmeras causas pelas quais os alunos rejeitam tentativas de inovação do trabalho didático.

17. Para S a sensação de impotência concorre com o entusiasmo

frente a uma reação tão positiva de alguns alunos, no mesmo contexto, que pode até motivá-lo; mas os que reagem assim são minoritários, prevalecendo como sentido geral a frustração do desejo do professor por reciprocidade, o que solicita uma explicação.

18. S explica a ausência majoritária de uma resposta satisfatória, pelo isolamento da iniciativa do professor no contexto, mesmo que êle, como S conhece alguns, tenha o máximo de boa vontade e empenho no contato com os alunos.

19. S vê que um esforço isolado não pode quebrar um contexto de isolamento, mas apenas confirmar a impotência individual de ultrapassá-lo. Daí considerar fundamental que se tenha um projeto de ação coletiva, com uma abrangência maior ou menor, em que o trabalho das pessoas seja articulado e assuma características de interdisciplinaridade.

20. Segundo S a atividade universitária limita-se artificialmente às instalações didáticas da universidade, sem manter correspondência com o contexto onde se insere. Se os seus alunos estão interessados em produzir um material audio-visual educativo, êles não dispõem de uma situação que dê sentido a essa produção.

21. Quando os professores encontram possibilidades de complementaridade recíproca entre as disciplinas que lecionam, entretanto não dispõem de uma situação real pela qual a hipotética articulação se faça; pelo contrário, a artificialidade das ativida-

des limitadas à sala de aula simplesmente não solicita a interdisciplinaridade.

22. Segundo S o contato de estudantes de cursos de licenciatura, com situações de escolaridade real, na periferia da cidade, uma realidade muito diferente daquela da universidade e da experiência anterior do estudante de classe média, provoca uma reação primeira de susto, pelo contraste que oferece.

23. Mas, segundo a experiência de S, ao susto segue-se uma enorme disposição de fazer o trabalho que levará os estudantes até lá, precisamente porque uma situação nova e real solicita atividade exploratória e dá um sentido novo ao trabalho que lhe corresponde.

24. S já observou que alguns alunos mudaram sua atitude em relação aos estudos, de um extremo desinteresse para o seu inverso, a partir do trabalho com uma situação real.

25. S acha que a universidade precisa mesmo articular-se com o meio que a circunda e manter-se em comunicação com ele, o que não significa necessariamente prestar serviços benéficos - com o que é comum confundir-se a idéia de extensão.

26. Segundo S, o reencontro com a experiência atual beneficia o contexto do ensino/aprendizagem pela novidade e pelos desafios que apresenta, pela oportunidade que oferece à utilização das teorias que, sem o teste de sua aplicação, parecem aos alunos

não ter senão um sentido ilustrativo. Quando se trabalha com si tuações reais, a idéia do teórico perde o caráter pejorativo que os alunos lhe atribuem e adquire o significado de um apoio requerido.

27. S então acha que o imbricamento da atividade didática dos cursos nos setores correspondentes da realidade imediata tem, possivelmente, como sentido principal, direto, a motivação dos alunos.

28. É evidente, para S, que estabelecer relações entre os processos educativos e o curso das atividades setoriais da vida sócio-cultural é difícil. Relações habituais, a organização administrativa da universidade, conveniências pessoais e trabalhistas dos alunos, estranhas aos procedimentos acadêmicos, atritam com possíveis deslocamentos e clamam pela manutenção da divisão do trabalho e dos cronogramas pré-estabelecidos segundo as conveniências da instituição universitária. Tudo isso serve antes como desculpa e depois inviabiliza a proposta.

29. S reconhece que há obstáculos práticos, entretanto aumentados pelos alunos para evitar uma situação desconhecida; enquanto muitos alunos que passam pela experiência do convívio com si tuações reais da atualidade, apesar de tais dificuldades, evidenciam, por suas reações, uma qualidade diferente de envolvimento intelectual e emotivo no trabalho.

30. S acha que esse é um dos caminhos da reconstrução da experi

ência didática da universidade, embora não intencione que todos os cursos, todo o tempo, devam realizar-se pela presença física fora da universidade.

31. S acha que não dá para compatibilizar interdisciplinaridade e trabalho de campo, com uma organização didático-administrativa que os exclui, particularmente depois que o semestre letivo se inicia - quando todos os arranjos de tempo e local das atividades estão feitos e passam a constituir possíveis impedimentos. A validade da idéia seria viabilizada por mudanças significativas na estrutura do trabalho universitário, entre as quais a divisão do trabalho e a correspondente distribuição do tempo - que aprisionam as atividades.

32. Para S a divisão do trabalho didático e do tempo que lhe corresponde desconhece a articulação possível entre as disciplinas, cuja atualização supõe um projeto de um departamento, de execução regular e sistemática, que demande o concurso convergente de um conjunto de disciplinas. Com a mediação desse projeto, a atividade do aluno nas disciplinas a ele vinculadas não estaria mais sujeita ao controle de presença à hora-aula, mecanicamente pré-estabelecido, e que inviabiliza o trabalho de campo.

33. Para S o esquema atual não comporta um trabalho diferente e trabalhar à margem dele pode ser uma opção individual mas não uma norma coletiva; o projeto ficaria dependente de possibilidades, recursos e decisões pessoais, desde o deslocamento físico, que é um dos problemas típicos dessas tentativas, importante e,

às vezes, fundamental; mas dentro do esquema vigente é inviável.

34. Uma proposta didática nova, para S, supõe um sistema didático-administrativo consistente com ela e que lhe dê suporte; o esquema usual não se presta ao propósito de mudança.

35. S acha que é possível mudar a didática careta que existe, ainda que os professores tendam a mantê-la, dada uma necessidade generalizada de evitar os trabalhos, as tensões e o dispêndio de energia que acompanham as situações inusitadas.

36. É uma resistência difusa, segundo S, que não se traduz necessariamente em oposição, pelo contrário, há pessoas que aderem à idéia de transformação e a admiram, mas na prática dificultam-na por temê-la.

37. Para S o temor também compreende o limite da sala de aula e o domínio exclusivo de um programa, como espaços e controles de segurança, passíveis de repetição facilitada ao longo do tempo e cômoda; tais características levam à rotina.

38. Contrariar essa tendência e suas estruturas de suporte é tão difícil que ultrapassa as possibilidades de uma iniciativa pessoal; é preciso criar um contexto que engendre obrigações novas e desafie o professor a ultrapassar suas comodidades: a relação professor/aluno participa de um pacto de mediocridade e acomodação.

39. Mas não é impossível, como o demonstram iniciativas locais

conhecidas, ainda que restritas às possibilidades de indivíduos, que não chegaram a abranger um departamento, curso ou habilitação, mas eventualmente articulam dois ou três professores; a situação pode ser mudada mas há que prover condições institucionais adequadas ao fortalecimento e à ampliação deste tipo de iniciativa.

40. S acredita que suas proposições não são generalizáveis à sua universidade como um todo, mas que em alguma medida se poderia ter a experiência delas.

41. S concorda que as intenções críticas que compartilhou ao longo dos quinze últimos anos, quanto ao ensino universitário, produziram apenas iniciativas didáticas marginalizadas. Mas da constatação vai à autocrítica: faltou-nos a disposição de fazer efetivamente aquilo que pensávamos belo e viável; sobrou-nos a ingenuidade de esperar uma aceitação coletiva mais ampla. Não fizemos o que estava ao nosso alcance fazer, enquanto não conseguíamos obter a cooperação requerida a um projeto maior. Deixamos que as dificuldades nos detivessem, mesmo porque isso nos dispensava de fazer. S acha que esta auto-crítica precisava ser feita.

42. S, forçando um pouco, compara a situação descrita à do plano político nacional, no qual a facção conservadora une-se facilmente para conseguir seus intentos, enquanto a facção inovadora não consegue ultrapassar a discussão das próprias diferenças e chegar à ação unificada; e conclui que não foram as dissenções que nos impediram, mas a falta da decisão de começar.

43. S está entusiasmado com o trabalho de uma unidade universitária cuja função é produzir materiais para uso educativo e cultural, com o concurso de professores e estudantes. Nela se trata menos de ensinar o que se sabe, do que de aprender a produzir juntos - que no momento é o que mais encanta S: fazer; S porém quer que a atividade da unidade sirva também ao desenvolvimento dos cursos de licenciatura e não apenas aos seus motivos pessoais, pelo que tenta envolver outras pessoas do seu departamento e de sua faculdade no projeto.

43A. S acha que perdemos a oportunidade de fazer o que poderíamos ter feito, passando da palavra ao ato - que as resistências iniciais acabam por imitar o que é bem sucedido.

44. S acha que o conhecimento usual pode ser ampliado e só é ampliado se se procura transcender os seus limites, se não nos conformamos ao consumo do que já sabemos. S viveu experiências em que o curso mesmo das atividades demandava e obtinha soluções, pela reflexão e estudo que provocava entre os que o desempenhavam.

45. Sejam quais forem os limites de conhecimento dos agentes de um projeto qualquer, esses limites são ultrapassados pelos esforços desses agentes em atender às solicitações do projeto em execução e esses esforços podem ser ampliados pela incorporação ou cooperação oportuna de outros agentes, num processo interativo que aproveite de contribuições diferentes. De qualquer forma, os limites de um indivíduo constroem mais e têm menos condições de ser superados que os de um grupo aberto. Se

houvéssemos constituído um grupo em função de um projeto qualquer, teríamos sido menos limitados que individualmente; e nos limites como grupo, pelo impulso intrínseco ao processo e pela agregação de outras pessoas e contribuições, seriam progressivamente transcendidos, indefinidamente.

46. Entretanto, um trabalho em andamento, segundo S; tem mais apelo que as conversas hipotéticas nas quais consumimos nosso tempo, sem agir.

47. S acha que o aluno desapareceu da conversa porque a universidade tem o professor como o seu agente e o aluno como paciente, no processo didático e na cogitação de possíveis reordenações do ensino; e toma isso como um problema de fato.

48. S acha que pelo menos uma parte dos alunos se dispõe a interferir ativamente, mesmo porque têm sido pressionados a assumir um papel diferente, que entretanto pode tomar formas diversas e diferentes das expectativas também heterogêneas dos professores; de qualquer forma, algum movimento se desenvolve entre os estudantes, quanto à própria Universidade, mas S não sabe que resultados poderão advir dele.

49. S acredita que o movimento estudantil poderia obter melhores resultados se encontrasse uma movimentação tentativa equivalente dos professores e a estimulação recíproca desses ensaios descobrisse uma convergência construtiva, no que os professores têm uma responsabilidade maior. Se isso acontecer realmente, surpreenderia que os alunos fossem imperceptivelmente

esquecidos na discussão da atividade universitária.

50. S acha que a avaliação não é privilégio da atividade didática e que é uma função espontânea da atividade humana, que se exerce continuamente embora também marque a etapa final de um ciclo de atividade.

51. S acha que é preciso avaliar; mas processos de avaliação viciados podem engendrar a necessidade de burlar a avaliação, especialmente se o autoritarismo pervade todo o processo educativo.

52. A avaliação que se burla é aquela cujo sentido não decorre espontaneamente da atividade em que alguém se empenha; que, como um artifício, não tem consequência funcional para essa atividade; não discrimina os significados que a atividade tem para quem a cumpre; que não cuida do processo mas apenas do resultado; que está sujeita a equívocos grosseiros, dada a impessoalidade com que é feita, mediante aplicação mecânica e critérios homogeneizadores; que é uma imposição formal e, por tudo, em si mesma uma burla que não merece crédito e leva o aluno ao descrédito do processo todo.

53. S acha que no interior mesmo de sua universidade há insatisfação manifesta quanto à própria configuração acadêmico-pedagógica e político-administrativa; e desconfia das críticas externas sobre a propriedade do desempenho da instituição. S atribui maior legitimidade à crítica interna e é dela que espera o advento de um processo de reconstrução de forma, estrutu-

ra e priorização de intenções - que implica a questão do modo pelo qual o poder político se exerce internamente.

54. S assume que a possibilidade de mudanças significativas no âmbito interno da universidade se articula com a necessidade presente de transformações equivalentes da experiência em curso na sociedade como um todo.

55. S acredita que a articulação recíproca dessas preocupações é que dimensiona o alcance das mudanças internas à universidade; mesmo porque as proposições de transformação da universidade compreendem os problemas e necessidades sociais e tem o sentido de atendê-los, ainda que pareçam originar-se na própria universidade. A reformulação da universidade não teria propósito sem a relação com uma sociedade em crise.

56. Invertendo o raciocínio, S toma as demandas da sociedade à universidade, independentemente de seu mérito, como expectativas de resposta de uma instituição que percebe com o poder de engendrã-la. Essa responsabilidade recai sobre os dois segmentos sociais - professores e alunos - que dão existência aos propósitos da instituição, sem que isso desvalorize a contribuição dos funcionários administrativos.

57. S acha que a inércia e os problemas internos da universidade tem que ver com os problemas que a sociedade ainda está por resolver e que é preciso lidar intencionalmente com sua articulação e convergência recíprocas, seja quanto à questão do poder político, seja quanto à significação didática dos cursos que

são internos apenas e na medida em que a universidade considera os próprios correlatos políticos, econômicos e sociais.

58. Em que pese a necessidade e as tentativas das universidades de revigorar os nexos com a sociedade, estes apresentam-se mais factuais do que intencionais, pelo que a expectativa de S é de que as transformações tomem forma a partir da movimentação interna à universidade, devendo esta portanto ser estimulada e não sufocada.

59. Se S pudesse, cuidaria de diferenciar os estudos universitários daqueles dos graus anteriores, pela renovação dos processos de trabalho intelectual e das formas de aprendizagem, dos modos de relacionamento entre pessoas e grupos que segmentam-se em professores e alunos e pesquisam; seriedade e honestidade no trabalho acompanham essa renovação ainda que dependam principalmente da atuação do professor, de quem S espera a contribuição mais responsável para a superação dos procedimentos que considera superficiais, artificiais e frouxos que advêm do segundo grau.

60. Entretanto, para S essa diferenciação transcende as possibilidades de um indivíduo mas poderá advir de uma ação social que crie as condições requeridas ao seu exercício individual.

61. S começaria pela modificação das relações usuais entre professores e alunos que caracterizam a experiência didática corrente: sempre massificadas pelo número de alunos por professor, ao ponto que os comportamentos individualizados do estudante

não obtêm uma atenção diferenciada; a atuação do professor se faz para a turma e não com cada estudante.

62. A hierarquização das relações professor/aluno dissocia os processos de ensino e de aprendizagem, distancia o professor do aluno, confere poder e iniciativa ao professor e atribui ao aluno uma atividade que seria apenas conseqüente. Essa maneira de ordenar precisaria ceder a uma nova forma de operar.

63. As iniciativas individuais no sentido de um relacionamento diferente entre professores e alunos fazem-se penosamente, se a tentativa transcorre à margem da instituição e não com o seu apoio.

64. Em segundo lugar, S corrigiria os equívocos da didática corrente, relativamente às noções de teoria e prática.

65. S acha que a verbalização escrita de idéias e conceitos não preenche a designação de teoria que o uso lhe aplica, muito equivocadamente.

66. O uso habitual do conceito de prática, segundo crítica de S, esgota-se na atividade física observável, levando à negligência do processo de aprendizagem e da aprendizagem de processos. Assim, muitos não verão prática possível no estudo de Filosofia, cuja reflexão procede por abstrações, enquanto seus processos metódicos de pesquisa e sistematização, que para S são práticas, não são entendidos e valorizados como tal, nem exercita-

dos à sua consolidação.

67. S não está seguro de que sua expressão tenha sido clara, mas quer significar que a informações de um dado campo são comumente ensinadas sem sentido de conjunto e sem o exercício dos processos intelectivos, o que dificulta seu conhecimento; enquanto a prática fica restrita aos fazeres.

68. S acrescentaria outra mudança que não tem segurança de que poderia ser aplicada a todos os diferentes campos de conhecimento e que se refere à separação do conhecimento em disciplinas, para efeito de estudo: implicando redução de perspectiva, desarticulação do campo e abstração da experiência. Para S essa delimitação excessiva não tem justificativa didática e requer uma ação social em sentido contrário.

69. S observou que a delimitação curricular das disciplinas adquire contornos administrativos e psicológicos que dificultam a efetivação da atividade interdisciplinar.

70. Para S seria preciso diluir essas fronteiras por um processo de colaboração entre os professores, a partir de uma disposição à mútua complementação, sem o que se perderia em ordenação, sem ganhar em alcance e complexidade.

71. É preciso um trabalho que faça a mediação das interações, nos planos pessoal e institucional, a partir de afinidades, viabilizando transcender as disposições recíprocas de defesa e contenção que caracterizam a conduta dos professores na configura-

ção vigente.

72. A experiência universitária usual é uma condição de amesqui^unhamento, mesmo do ponto de vista dos professores familiarizados com o estudo que, ainda assim, assimilam estes limites; ain^uda mais o será para a inexperiência dos alunos.

73. Às modificações da experiência didática que S aponta (perso^unalização das relações professor/aluno, imbricamento de teoria e prática e experiência da interdisciplinaridade) se objeta que prejudicariam o aprofundamento ou especialização dos estudos. S admite algum risco na condução da experiência, mas acredita que a superficialidade não pode ser explicada como conseq^uência de uma abordagem compreensiva do conhecimento.

74. S exemplifica com o "Estudo de Problemas Brasileiros", que foi imposto às universidades como uma disciplina a mais, enquan^uto deveria constituir uma perspectiva a pervadir todos os cursos superiores com um sentido comum e servindo como referência à articulação das disciplinas, notadamente à situação das Ciências Humanas. Os problemas da educação brasileira perpassam cada disciplina do currículo pedagógico e solicitam a articulação de suas diferentes perspectivas e contribuições.

75. Realizar essas intenções é problemático e S sabe que não há so^ulução prévia ao exercício de práticas sociais desconhecidas; mas a consciência do problema demanda o processo de resolução, para além do temor de equívocos possíveis, associados à hipótese de um aprendizado demasiadamente geral e superficial.

76. A solução não antecede o problema, daí porque considerar os dados que o compõem supõe a coragem de ir além do que já se conhece, de lidar com a incerteza.

77. S acha que as pessoas preferem a comodidade das fórmulas conhecidas às dificuldades provocadas por situações não resolvidas; que no meio educacional em geral e na sua Universidade há o hábito, pelo menos dos últimos vinte anos, de substituir o trato com problemas reais pelo ensino de modelos abstratos, significando isso que se trabalha com soluções pré-fabricadas e independentes de uma situação concreta.

78. S acha que o significado e proveito de uma atividade intelectual vai desde a identificação de um problema, passando pelo seu estudo, até o processo de tentar resolvê-lo, sob a possibilidade de que uma solução não esteja imediatamente ao alcance, nem seja fácil - o que é o oposto de simular problemas cuja solução é de antemão conhecida.

79. Para S o pacto de mediocridade, já referido, é uma defesa que, escamoteando os problemas, evita que professores e alunos se exponham à ausência de solução, ao esforço de obtê-la, à possibilidade de fracassar nessa busca, à impossibilidade de resolvê-los no presente.

80. É pelo contato com problemas situados e pelo rigor científico dos métodos de abordá-los que S agora caracteriza o ensino como superior. Um ensino que não se comporta pela disciplina individualizada, porque a situação de um problema transcende es-

ses limites e demanda a intersubjetividade, para além das fronteiras administrativas que se impuseram ao conhecimento e não compreendem a complexidade das situações.

81. S conclui que é preciso em primeiro lugar que as pessoas de cidam situar-se, transcendendo a comodidade do conhecimento pronto e apropriado como tal, enquanto alienado das situações.

82. Ao passar da idéia de mudança à de conservação, S hesita e sua disposição iconoclasta, associada ao desgosto da situação vivida, cede à compreensão de uma continuidade na mudança: have ria, antes que criar algo absolutamente novo, que mudar as rela ções entre as coisas e a competição entre as pessoas.

83. Exemplificando, S manteria a exigência didática usual de leitura mas mudaria o significado com que essas leituras se fazem. O sentido costumeiro das leituras e de outros procedimentos didáticos é o de oportunizar aos alunos o acesso a informações que o professor tem como necessárias em si e que portanto não poderiam deixar de ser veiculadas. Já S daria às leituras o sentido de atender às necessidades postas por uma situação-problema cujas características as requeiram. Em ambos os casos o mesmo recurso às leituras é utilizado, mas o sentido de seu uso completamente distinto. No primeiro caso, a informação tem um sentido lógico mas carece de sentido funcional e psicológico presente; enquanto no segundo, todos esses sentidos estão acoplados e a busca de informação pode mesmo transcender a simplificação disciplinar.

84. S não está seguro de que essa orientação redundaria num ensino utilitário e imediatista mas acha que se pode renovar o sentido dos estudos universitários pela correspondência entre situações-problema, significação psicológica e estruturação lógica do conhecimento científico; e que vale a pena pensar nisso.

85. O sentido que resume as intenções de S, dentro dos limites de suas possibilidades individuais de ensinar, é o de que os alunos desenvolvam uma disposição compreensiva dos fenômenos a partir da particularidade das questões pertinentes à disciplina, evitando que esta apareça como um conjunto fechado, cujo valor está contido nos limites intrínsecos a um corte epistêmico, em detrimento de seu significado relacional; isso sem prejuízo dos objetivos específicos da disciplina e do nível de competência adequado ao grau de complexidade que lhe seja atribuído.

86. S compreende esses sentidos como mutuamente complementares e observa que é comum que os alunos se esqueçam das funções e consequências atinentes a um dado produto, tomados pelo interesse imediato de produzi-lo.

87. Esses são os sentidos concorrentes que S intenciona realizar conjuntamente: a compreensão dos alunos quanto ao significado social do que aprendem e uma competência operativa que ultrapasse a mera verbalização do conhecimento.

88. S acha que a compatibilização entre o sentido que o professor atribui à disciplina e o que os alunos já trazem consigo

contém dificuldades que imbricam nas diferenças de experiência anterior, num período histórico e político distinto, e nas diferenças de personalidade. S percebe-se como a expressão atual de sua experiência passada, destacando o tempo de estudante universitário cujos entusiasmos e valores deseja preservar.

89. S não encontra a correspondência que gostaria de obter entre os alunos provenientes dos estratos sociais mais altos, para com a situação dos miseráveis; dá valor à sua obtenção e toma a incorrespondência como um obstáculo ao sentido social que tem como necessário à sua atividade.

90. S vê aqueles alunos como alienados pela própria condição de classe e por sua experiência político-histórica (de vinte anos de ditadura militar) e sente as diferenças entre a sua perspectiva e a dos alunos como um dilema que não se resolve nem por uma desistência pessoal, que não admite senão por hipótese, nem pela imposição de sua própria perspectiva.

91. Para S a compatibilização de intenções ou sentidos diferentes implica relações intersubjetivas diferenciadas, a partir das quais as reações pessoais possam comunicar-se. A proporção de alunos por professor, a partir de um certo ponto, dificulta as trocas; com alguns alunos se estabelece uma relação empática que pode ser mais produtiva, enquanto a relação com os demais pode obstaculizar um projeto que abranja o conjunto dos alunos, ou adquirir um sentido homogeneizador, pelo exercício da autoridade do mestre.

92. Para S os resultados que se pode obter da ação de uma pessoa ou grupo emocionalmente empenhados é diferente daquele que decorre de um desempenho rotineiro; mas se o professor interage apenas com a classe ou turma não tem condição de acompanhar e distinguir os processos.

93. Nesta situação, a avaliação dos resultados da aprendizagem confunde S porquanto aquela diferenciação, que aparece concretamente, não se revela tão nítida à verificação; e S indaga sobre como julgar por parâmetros semelhantes, sem cometer injustiças, aquelas pessoas cujo desempenho ao longo do processo se aproximou das suas expectativas e manteve-se em contato com ele, e aquelas outras que ficaram à margem.

94. S encontra nas situações que acaba de descrever razões adicionais para a necessidade de estabelecer um sistema de trabalho universitário que estimule relações intersubjetivas, cujo sentido admita a diferenciação ao invés de massificar.

95. S entende que o agrupamento dos alunos em turmas ou classes, para o ensino em salas de aula, apesar de habitual e ocasionalmente oportuno, não deveria ser o método exclusivo ou predominante da didática do ensino superior.

96. S vincula a redução do número de alunos por professor, em cada turma ou conjunto de turmas, à possibilidade de mudanças na metodologia didática que aproximem professores e alunos en-

tre si e facilitem relações intersubjetivas, sem as quais não se efetiva a presumida superioridade do ensino universitário.

97. S considera que sua proposta não se viabiliza senão pela modificação intencional das circunstâncias que, presentemente, aprisionam a universidade, pelo menos no nível do ensino de graduação.

98. S vê na política científica do governo exemplos de contradição entre o discurso político, que reconhece a importância estratégica do conhecimento científico e tecnológico, e a praxis da administração federal, quanto às universidades públicas, que reduz os recursos disponíveis à pesquisa e às bolsas de pós-graduação no exterior.

99. S vê a incoerência entre discurso e prática também no interior da universidade, sob a forma de um impasse entre a manutenção do número de alunos e as implicações de uma mudança qualitativa no ensino de graduação, numa sociedade que não aceita essa mudança às custas daquela quantidade.

100. Para S a mudança qualitativa tem sido possível em certa medida, embora nem sempre efetivada, no nível de pós-graduação, onde o número de alunos por professor possibilita o estabelecimento de relações pessoais entre professor e aluno.

101. Para S não é a condição de maturidade do estudante que determina as características do ensino de graduação, pois o estudante de graduação é capaz de reagir positivamente à interação

próxima com professores, mas são as relações de dependência da universidade à sociedade, particularmente as de caráter financeiro, que o limitam.

102. S encontra mérito maior nas experiências de mudança do ensino, apesar do sistema institucionalizado, do que numa reflexão que não se acompanhe de uma ação transformadora.

Descrição Específica das Estruturas do Ensino como Fenômeno Situado.

1. O Ensino é uma atividade eminentemente pessoal, pela qual o professor, valendo-se de seus modos de sentir, pensar e fazer e sob a delimitação de prescrições sociais definidas, seleciona os recursos culturais disponíveis e utiliza-os como meio de relacionar-se com os estudantes, num sentido produtivo.
2. O programa didático de uma disciplina cujos conhecimentos estão sujeitos a debate constitui uma estrutura aberta à tematização.
3. O sentido do ensino é a aprendizagem que, embora seja uma possibilidade comum aos seres humanos, realiza-se pessoalmente e está sujeita a interferências.
4. O ensino é uma atividade auxiliar que depende do interesse dos alunos para realizar o seu sentido.
5. O Professor cujo ensino não capta o interesse do aluno sente-se reduzido à inutilidade.
6. O desinteresse do aluno pelo ensino não tem uma explicação simples mas uma de suas causas imediatas é a percepção de que os estudos que perfaz não são situados.

7. Esse desinteresse é mais ou menos generalizado e poderia ser ultrapassado pela articulação dos estudos a situações de vida real que lhes correspondam, notadamente no contexto existencial do aluno.

8. Aquela articulação, independentemente de circunstâncias, tem obtido dedicação surpreendente mesmo de alunos de quem não se esperaria obtê-la.

9. A pervasão recíproca do viver cotidiano e do trabalho acadêmico, por si só costuma despertar o interesse dos alunos.

10. O desinteresse dos alunos pelo ensino universitário de graduação também é causado pelo seu desapontamento com a indiferenciação deste ensino ao ensino de 2º Grau.

11. Quando o ensino universitário se modifica verdadeiramente e assume a forma de um trabalho que desafia o aluno a novas formas de atuação, passa a ser intrinsecamente motivador à atividade pessoal de aprender.

12. O desinteresse dos alunos tem como causas resumidas: a alienação do ensino à realidade para a qual os alunos supostamente se preparam e a manutenção das rotinas didáticas da escolaridade anterior.

13. Os artifícios didáticos utilizados para obter atenção e despertar interesse não são suficientes para sobrepor-se de forma duradoura às causas indicadas, resultando disso que elas

prevalecem aos esforços do professor.

14. A resistência que o professor encontra entre os alunos às suas iniciativas de mudança da rotina didática dão-lhe consciência da dimensão social do problema e do seu isolamento.

15. O ensino universitário de graduação, de um modo geral caracteriza-se por uma relação paternalista cuja contrapartida é a falta de auto-confiança do aluno e a sua indisposição para sair da rotina.

16. A subordinação do aluno ao professor também se revela na imposição da avaliação didática e no recurso dos alunos à fraude, por sua vez facilitada pelo tratamento negligente que alguns professores dão aos trabalhos que exigem.

17. Embora uma minoria dos alunos transcenda as circunstâncias desfavoráveis, a maioria apenas as reflete, o que aponta simultaneamente para a importância do contexto na conformação do comportamento pessoal e para o significado psicológico e social da individualidade.

18. A iniciativa isolada de um professor, mesmo caracterizada por uma dedicação fora do comum, alcança um menor número de pessoas porque se faz num sentido diferente ou contrário aquele da instituição em que opera.

19. Um esforço individual, enquanto permaneça isolado, não modifica um contexto de isolamento institucionalizado; a inten-

ção de modificá-lo ganharia dimensão social e instrumental dentro da universidade, mediante um projeto de ação coletiva que, no âmbito possível, explorasse a intersubjetividade, por suas características de interdisciplinaridade.

20. Limitada à artificialidade das próprias instalações, a atividade universitária dificilmente adquire um sentido de realidade.

21. A artificialidade das disciplinas componentes do currículo e das salas de aula onde são ministradas simplesmente desconhece a articulação interdisciplinar a não ser que uma situação real a demande.

22. O contato dos alunos com situações reais e diferentes das que conhece costuma provocar um impacto psicológico significativo.

23. Uma situação nova e real pode significar para o aluno a percepção estimulante de uma experiência diferente, em si mesma e em seu significado: o motivo para atividades exploratórias e a intenção de envolver-se com ela.

24. O trabalho com uma situação real pode mudar positivamente a atitude dos alunos quanto aos seus estudos, para além da disciplina.

25. É necessário que a universidade se mantenha em comunicação com a atividade vital do meio a que pertence, independentemen-

te dos serviços que possa prestar-lhe.

26. O convívio com as experiências em curso na sociedade beneficia tanto o ensino como a aprendizagem, resgatando o significado pleno das teorias acadêmicas, enquanto não apenas as requer, como as submete à prova de sua utilização.

27. A motivação dos alunos é um dos sentidos diretos do imbricamento da atividade didática dos cursos universitários nos setores correspondentes da realidade imediata.

28. A intenção de relacionar os processos educativos ao curso das atividades setoriais da vida sócio-cultural implica a construção de novos padrões de relacionamento inter-pessoal e interinstitucional, uma reorganização do uso do tempo e do espaço, que não se coadunam com os componentes instituídos do sistema didático administrativo da universidade, cuja interiorização psicológica revela-se na indisposição do aluno ao esforço de transcender as disfunções consequentes ao exercício daquela intenção, neste sistema.

29. Os estudantes que se aventuram ao convívio com situações reais da atualidade cultural, apesar das dificuldades que se lhes opõem, revelam uma qualidade diferente de envolvimento intelectual e afetivo no seu trabalho.

30. O retorno à experiência é um sentido necessário da restauração do ensino universitário, que não se esgota na presença física fora do campus, mas passa por ela.

31. O ensino universitário está aprisionado por seus mecanismos estruturais internos, destacando-se a divisão disciplinar do trabalho e a respectiva distribuição temporal e espacial, como dispositivos práticos mantenedores de sua alienação do contexto e, paradoxalmente, desta decorrentes. Transcender a alienação do real implica mudança substancial das estruturas vigentes no ensino.

32. Pode-se começar por um projeto de um departamento universitário ou parte dele, que proponha a contribuição convergente de um conjunto de disciplinas, articuladas por uma situação real que a solicite. A atuação interdisciplinar sistemática de professores e alunos no projeto demandaria controles diferentes da frequência obrigatória à hora-aula por disciplina.

33. A questão em foco representa um dilema: o esquema didático-administrativo usual não oferece suporte às formas de operação que escapam à sua organização, enquanto a opção por uma atividade didática à sua margem não obtém suporte suficiente para institucionalizar-se, permanecendo à mercê de decisões e possibilidades individuais.

34. Uma proposta didática nova requer um suporte administrativo que sirva aos seus propósitos e que entretanto tampouco a antecede.

35. É possível mudar a didática tradicional, apesar de que toda tradição tenda a manter-se, prevenindo os esforços, tensões e

desgastes que o enfrentamento de situações novas provoca.

36. A resistência à mudança se apresenta mesmo entre os que aderem a ela, sob a forma de um temor difuso que opõe dificuldades à sua efetivação.

37. A sala de aula e o domínio exclusivo de um programa constituem espaços de segurança onde situações familiares podem repetir-se indefinidamente, convidando à rotina e ao hábito de sua comodidade.

38. A relação professor/aluno faz parte deste contexto cuja reestruturação ultrapassa a possibilidade individual. Haveria que criar uma situação nova que requeira ajustamentos dinâmicos de seus agentes.

39. Há experiência de iniciativas individuais que se agregaram, ainda que sob constrangimentos, sem nem por isso dispensar a criação de condições institucionais que permitam sua consolidação e ampliação.

40. Não se espera que as proposições feitas se generalizem para a universidade como um todo mas apenas que se possa experimentá-las em algum âmbito.

41. A crítica do ensino universitário, para ser conseqüente, demanda uma ação social decidida e capaz de suportar um começo modesto e um processo difícil.

42. A união política dos conservadores, na intenção e ação de conservar, é mais fácil de realizar do que o acordo dos agentes de mudança, quanto ao que deve ser mudado e à decisão de fazê-lo.

43. Trabalhar numa unidade de produção de materiais educativos e culturais pode oportunizar experiências de articulação do ensino de várias disciplinas e de aplicação do conhecimento, que permitam aos professores e alunos transcender a mera verbalização.

43B. O ensino costumeiro não se modifica sem iniciativas que, confrontando embora seus opositores, se justifiquem por seus resultados.

44. Como produto do conhecimento, a informação é limitada mas é na relação entre a situação e a intenção de quem conhece que o processo de conhecer encontra suas condições de possibilidade, por sua vez desdobráveis na intersubjetividade.

45. Os limites de conhecimento de um indivíduo são mais estreitos que os de um grupo aberto à cooperação externa ou à incorporação de outros sujeitos; esses limites, sejam quais forem, podem ser transcendidos indefinidamente pelo empenho das intenções de um projeto no processo de sua realização e nas solicitações que advêm desse processo.

46. O exercício de um projeto de mudança do ensino convida mais à cooperação que a mera cogitação de fazê-lo.

47. De um modo geral não se espera do aluno do ensino de graduação que participe ativamente do ensino, o que por sua vez contribui para o seu alheamento daquela experiência e sua passividade no processo didático.

48. Os movimentos de participação dos alunos que se esboçam sob a pressão de um processo de democratização política da Universidade são heterogêneos, como é heterogênea a reação dos professores às expressões desses movimentos, dificultando expectativas claras sobre os resultados advindouros.

49. Aos professores cabe a responsabilidade de oferecer experiências alternativas de ensino que captem o impulso transformador do movimento estudantil, enquanto lhe acrescentem possibilidades construtivas, em especial de relações interpessoais para além da subordinação.

50. A avaliação é uma função espontânea da atividade humana, presente em todos os seus momentos, mas particularmente enfatizada ao término de uma atividade ou de uma etapa desta.

51. Avaliar é preciso, porém sistemas de avaliação viciados pelo autoritarismo que pervade todo o processo educativo engendram até mesmo a necessidade de burlar os seus resultados, anulando o sentido genuíno da avaliação.

52. A avaliação que se burla é aquela cujo sentido não decorre espontaneamente da atividade em que alguém se empenha e não tem

conseqüência funcional, seja para a atividade em si mesma ou para o sujeito que a desempenha; que é uma imposição formal, de aplicação mecânica e sentido seletivo, a partir de critérios homogeneizadores, referidos aos resultados antes que aos processos.

53. A crise da universidade revela-se na insatisfação de professores e alunos com a configuração acadêmico-pedagógica e político-administrativa da instituição, bem como na crítica da sociedade ao desempenho de suas funções. De ambas pode aproveitar o processo de mudança, mas é da insatisfação interna que se espera a conformação específica que os poderes próprios da universidade darão à instituição.

54. Há correspondência entre a crise da universidade e a crise da sociedade que a contém, cuja reciprocidade possibilita aprofundar a transformação da universidade instituída.

55. A reformulação da universidade não teria propósito sem as relações com uma sociedade em crise, de cuja leitura compreensiva se engendram os caracteres e as dimensões daquela reformulação.

56. As expectativas sociais sobre a universidade significam uma delegação de responsabilidade e a presunção de um poder que recaem diferentemente sobre professores, alunos e funcionários administrativos, enquanto os dois primeiros respondem pelos propósitos da instituição e os últimos pelos meios que a estes servem.

57. A inércia e os problemas internos da universidade estão correlacionados à ambivalência das trocas entre esta e a configuração histórico-cultural e política da sociedade. Há que tematizar a articulação e selecionar os intercursos, até porque as atividades universitárias também expressam a imersão dos seus agentes no mundo.

58. Enquanto os nexos da universidade com a sociedade carecem de uma intencionalidade a dirigir seu fortalecimento seletivo, a esperança de reestruturação da universidade apoia-se sobretudo na movimentação social de seus agentes institucionais, cuja expressão merece ser considerada.

59. Cabe preliminarmente aos professores universitários imprimir ao ensino superior suas características distintivas, entre as quais relações com os alunos adequadas ao exercício comum da investigação metódica.

60. Entretanto, fazê-lo supõe, mais que uma decisão pessoaal, uma ação social que crie as condições necessárias.

61. É preciso que as relações didáticas massificadas pela proporção de alunos por professor dêem lugar a relações intersubje-
tivas.

62. É preciso reintegrar ensino e aprendizagem, dissociados pe-
la hierarquização da relação professor/aluno, mediante novas
formas de operar a atividade didática.

63. É preciso que mudanças institucionais apoiem as tentativas de modificar as relações de professores e alunos.

64. É preciso corrigir os equívocos da didática corrente quanto às noções de teoria e prática.

65. O uso corrente do termo teoria designa conhecimentos verbais mais ou menos atomizados que ficam aquém de formar um sistema de conjunto.

66. O uso corrente do termo prática esgota o seu significado nas atividades físicas observáveis, favorecendo o negligenciamento do processo de aprendizagem em si mesmo, como o da aprendizagem de processos intelectivos, ainda que ambos suponham exercício.

67. Resulta desses equívocos que o ensino da "teoria" acaba limitando-se à apresentação verbal de conteúdos relativamente dissociados de um arcabouço teórico, mesmo porque, sem a consequência explícita dos processos intelectivos, não cuida de exercitá-los intencionalmente.

68. É preciso uma ação conjunta para reexaminar o processo de divisão do conhecimento na composição dos currículos do ensino universitário e resistir aos seus efeitos dissociadores do conhecimento e das relações deste com a experiência cotidiana.

69. O ensino por disciplina tende a isolar o trabalho de profes

sores e alunos, dificultando a interdisciplinaridade.

70. Uma atividade cooperativa pode prevenir a insegurança dos especialistas em lidar com situações que transcendam sua disciplina e evidenciar as possibilidades da interdisciplinaridade.

71. É preciso um objeto de trabalho que requeira a contribuição articulada de diferentes especialidades, pelo qual a intersubjetividade aprofunde suas trocas para além dos mecanismos de defesa vigentes.

72. A experiência corrente do ensino universitário, se constrange os professores, mais constrangedora ainda será para a aprendizagem dos alunos.

73. Uma abordagem compreensiva do conhecimento não implica necessariamente em conhecimento superficial, como a divisão da qual pode significar estreiteza.

74. A tradição de ensino disciplinar é capaz de transformar em disciplina mesmo o estudo de problemas brasileiros, cuja configuração complexa poderia mediar a situação e articulação de vários cursos, sobretudo na área das ciências humanas.

75. A consciência das alienações do ensino tradicional requer o risco da experiência de sua resolução.

76. Sem a experiência das soluções apenas imaginadas para os

problemas do ensino a alienação continua.

77. Os professores universitários tendem a manter uma tradição de ensino que abstrai a experiência e evita problemas que não estejam resolvidos.

78. A atividade intelectual requer disposição para enfrentar problemas e segurança quanto à capacidade de proceder à solução, sem a certeza de obtê-la.

79. O ensino universitário corrente, restringindo-se ao estudo do que é conhecido, protege professores e alunos de defrontar-se com situações efetivamente não resolvidas.

80. Um ensino superior se caracteriza pelo rigor metódico e compreensividade da abordagem de problemas situados.

81. É preciso que professores e alunos decidam-se à situação do ensino universitário, para transcender as facticidades: próprias, deste mesmo ensino e da situação em si.

82. Mudar o ensino universitário significa, antes que substituir os seus componentes atuais e criar outros, modificar as relações que entre si mantêm pessoas e coisas.

83. O significado lógico e psicológico das leituras e demais procedimentos, determinados aos alunos para a apropriação de informações que os professores julgam indispensáveis, muda ra-

dicalmente se as consultas ao conhecimento disponível sobrevêm espontaneamente dos motivos à compreensão de uma situação-problema, cujas características até requeiram informações multidisciplinares.

84. O processo de estruturação lógica e psicológica do conhecimento, por referência a situações-problema pertinentes ao viver cotidiano, pode renovar o ensino universitário, sem prejuízo necessário de sua universalidade.

85. A conciliação dialética das tensões pertinentes às ambiguidades do processo educativo, ao longo da atividade didática, tais como as que há entre o particular e o universal, a parte e o todo, o pessoal e o social, o geral e o profissional é um dos sentidos possíveis do ensino, limitado que seja pelo contexto em que se cumpre.

86. Os alunos nem sempre compreendem essa complexidade, empenhados por algum dos seus termos.

87. O sentido do ensino é auxiliar os alunos à compreensão do significado de sua inserção social, mediante o domínio operativo de competências específicas.

88. A compatibilização dos sentidos subjetivos preexistentes à relação professor/aluno contém dificuldades que imbricam nas diferenças de experiência em momentos históricos e políticos distintos e dos modos pessoais de expressá-las à continuidade.

89. Diferenças de posicionamento relativas à extrema disparidade do perfil de estratificação social agravam as dificuldades para compatibilização dos sentidos preexistentes à relação professor/aluno.

90. As diferenças e até mesmo o antagonismo de perspectivas, valores e sentidos que concorrem à atividade didática apresentam-se como um dilema que não se resolve pela exclusão ou pela imposição de qualquer um deles.

91. A compatibilização de sentidos pessoais requer a comunicação destes sentidos mediante relações intersubjetivas diferenciadas; estas, por sua vez, dificultadas pelo número de alunos por professor, acabam sendo substituídas pelo exercício da autoridade do mestre, de sentido homogeneizador.

92. A qualidade dos processos e resultados de aprendizagem e o seu acompanhamento didático têm na intersubjetividade de professores e alunos sua condição de possibilidade.

93. A qualidade dos processos de aprendizagem não se conforma a critérios pré-estabelecidos, nem se revela necessariamente à verificação de resultados, confundindo a apreciação do professor sobre o mérito dos alunos cujos processos não acompanhe.

94. O ensino universitário, para ser superior, há que assumir a intersubjetividade e a diferenciação processual.

95. Embora o ensino de turmas, em salas de aula, tenha usos

oportunos, constitui severo constrangimento didático ao ensino superior, quando exclusivo ou predominante.

96. O número de alunos por professor é uma das condições de possibilidade às transformações metodológicas que facilitem a intersubjetividade.

97. O ensino de graduação está aprisionado às próprias características e circunstâncias, não se libertando senão por sua modificação intencional.

98. As contradições entre o discurso e a prática do governo revelam a ambivalência de sua política administrativa quanto às universidades públicas, reconhecendo a importância da universidade para o estratégico conhecimento científico e tecnológico, enquanto constrange os recursos financeiros destinados ao incentivo à pesquisa e à qualificação dos professores no exterior.

99. No interior mesmo da instituição universitária, a ambivalência também se revela pela intenção contraditória de operar uma transformação qualitativa no ensino de graduação, mantendo inalterado, até pela pressão da demanda social, o número de alunos por professor.

100. A mudança qualitativa no ensino de pós-graduação não se realiza necessariamente, ainda que o número de alunos por professor possibilite relações intersubjetivas.

101. A maturidade do aluno de graduação condiciona esse nível

do ensino universitário menos que as relações de dependência, particularmente a financeira, da universidade à sociedade.

102. Para transcender a inércia do ensino de graduação a efetivação de experiências vale mais que a tematização deste ensino, tão somente.

ESTRUTURA DO FENÔMENO SITUADO (*)

Ensino e aprendizagem são processos pelos quais os indivíduos, a sociedade e a cultura preparam dialeticamente suas possibilidades de articulação e transformação recíprocas.

O ensino, uma atividade auxiliar do estudante, encontra na aprendizagem o seu sentido. Ambos requerem a mediação de bens culturais e realizam-se pelo exercício de modos pessoais de sentir, pensar e fazer, segundo prescrições sociais, histórica e culturalmente definidas.

Essas atividades desenvolvem-se usualmente em condições artificiais, nas quais a informação disponível e a experiência anterior dos sujeitos carecem de situação que a ambas solicite, articule, dinamize e ponha à prova.

Excluído o imbricamento em situações concretas e confinada às dependências escolares, a atividade didática rotiniza-se: *pela administração mecânica do tempo, pela utilização habitual dos espaços, pela atomização curricular do conhecimento abstrato, pelo isolamento do professor na disciplina ou disciplinas que leciona e pela dificuldade imposta pelo número de*

(*) Os trechos em itálico, apresentam especificações da estrutura geral, no intuito de esclarecer e concretizar a extensão dos significados desta. A descrição geral entretanto conserva seu sentido pleno, mesmo supressos aqueles trechos.

alunos aos intercâmbios pessoais; e a relação entre professores e alunos praticamente passa a restringir-se à verbalização de informações previamente conhecidas do professor mas de escasso significado psicológico para o estudante.

É assim que o acervo de conhecimentos torna-se a referência central e o critério homogeneizador dos resultados do processo didático, ocupando implícitamente a posição de objetivo e determinando a verificação de resultados; como é com relação ao seu domínio que se estratificam as funções docente e discente da educação, distinguindo os que sabem (o que já se conhece) dos que não sabem; fazendo prevalecer a atividade do mestre (como uma condição à aprendizagem) sobre a do estudante, o resultado da experiência de outrem, sobre a própria experiência; viabilizando a massificação das turmas; dissociando, à propósito de suposta facilitação, a teoria, em si e dos processos de sua gênese, assimilação e utilização.

Destituídos de motivos intrínsecos à atividade didática; habituados desde os graus anteriores a relações de subordinação; sem perspectivas quanto às possibilidades de um ensino diferente e condicionados pela prática escolar corriqueira - os estudantes em geral acatam a organização e os modos de ensinar, defendendo-se sobremodo do insucesso nos exames.

Os professores, por sua vez, escoimados na "aceitação" de seu trabalho, repousam sobre a autoridade com que apresentam, em situações que lhes são familiares, os resultados codificados da experiência, dela apartados; e previnem-se dos esforços, tensões e desgastes que o enfrentamento de situações des-

conhecidas provoca.

O contexto é marcado pelo isolamento dos professores entre si, no domínio excludente de cada disciplina; pela hierarquização das relações professor/aluno, vinculada ao uso coercitivo da avaliação seletiva; pelo distanciamento da instituição à realidade para a qual supostamente prepara os estudantes.

Tais caracteres, conjuntamente, vão de constituídos a constituintes da alienação universitária à vida real, na medida em que os professores e alunos que se dispõem a transcendê-los encontram resistências de ordem psicológica, sócio-política e administrativa que minimizam seus esforços e permanecem intransponíveis, enquanto suas iniciativas forem isoladas e marginais ao sistema institucionalizado.

A crise de transformação da sociedade brasileira pervade a crise da universidade, assim como os padrões sociais e culturais expressam-se nos caracteres do ensino dito superior. Do imbricamento dessas pervasões, o movimento universitário pode, mediante a contribuição diferenciada mas convergente de seus segmentos sociais - professores, alunos e funcionários, intervir no processo de sua resolução, sabendo tematizá-las e selecionar as possibilidades de reconstrução que elas transportam.

Há necessidade de um projeto coletivo de reestruturação do ensino superior, que sirva de referência à articulação das experiências espontâneas de mudança já em curso e à criação de condições institucionais para sua consolidação e ampliação.

Os limites da experiência universitária corrente podem ser ultrapassados indefinidamente, pelo empenho das inten-

ções de um projeto no processo de sua realização e nas solicitações que advenham desse processo, uma vez inaugurado no âmbito possível.

O cerne desse projeto é o retorno da atividade universitária à experiência cotidiana, cujos enigmas solicitam novas relações entre pessoas e coisas:

permitindo aos professores e alunos reconhecerem-se como companheiros que interrogam os fenômenos a partir de experiências e motivos diferentes, havendo ambos que aprender e ensinar reciprocamente (intersubjetividade);

imbricando ensino, pesquisa e extensão como ações funcionais ao seu desvelamento, entre si indissociáveis;

fazendo prevalecer sobre os resultados codificados da experiência (uma referência e não o sentido da atividade didática) a experiência dos processos da aprendizagem de processos;

promovendo a articulação dinâmica das contribuições disciplinares, como as requeira o conhecimento dos objetos de estudo (interdisciplinaridade);

oportunizando a pervasão mútua de trabalho acadêmico e ato cultural, de estudo e acontecimento, de teoria e prática, de problema e investigação;

resgatando as funções da avaliação para orientar a cooperação de professores e alunos;

direcionando à ordenação flexível do tempo; à utilização de espaços diversificados; ao redimensionamento dos grupos e de sua durabilidade; à renovação enfim da administração

do trabalho universitário;

construindo a reversibilidade da manutenção da Universidade, por sua participação seletiva no processo cultural e civilizatório.

APRESENTAÇÃO DA MATRIZ DE CONVERGÊNCIA

A análise nomotética, fundamentalmente, supõe e re produz a análise ideográfica que a antecede. Supõe porque se exerce sobre as estruturas de significado em cada um dos discursos; e a reproduz, embora em âmbito maior, porque opera com aquelas estruturas na intenção de verificar as convergências e idiosincrasias contidas no conjunto por elas formado.

É a partir dessa análise comparativa das estruturas constitutivas da essência dos discursos, expressas no limite de sua generalidade possível, no plano psicológico, que se pode chegar a outro patamar de generalização, o do fenômeno na perspectiva sócio-cultural, de alcance indeterminado, excluída porém a intenção de chegar à universalidade. A generalização qualitativa circunscreve-se às possibilidades dadas pelos limites situacionais do fenômeno pesquisado e apresenta-se também vulnerável às mudanças constituintes do tempo, ainda enquanto as estruturas que lhe sirvam de suporte se definam como relativamente duradouras ou, pelo menos, como mais persistentes que os acontecimentos específicos a que ordenam e dão sentido.

Ao proceder a co-relação daquelas estruturas, o pesquisador notou que a sua convergência não era nunca total, ao ponto que se pudesse fundi-las numa identidade. Mas, pelo contrário, podia ser reconhecida apenas por aproximações cujas diferenças deixavam restos, nem por isso destituídos de significado. Desprez-los empobreceria o resultado da investigação.

Assim, resolveu-se a mantê-las individualizadas e indicar, na Matriz de Convergência, a partir de seus respectivos números, a agregação intercomplementar de seus significados em conjuntos de significação ampliada. Esse é o sentido das correspondências numéricas registradas na Matriz.

Na coluna à esquerda - Estruturas de Significado nos Discursos I ou II - estão indicados os números que lhes correspondem no respectivo discurso, conforme o leitor resolva considerar um discurso ou o outro, exceto a partir do momento em que o Discurso I, mais extenso (140 unidades de significado) excede o número de unidades de significado (102) do Discurso II. Daí por diante, aquela coluna passa a conter apenas as estruturas do Discurso I.

Na coluna do meio - Convergência com o Discurso II - se indicam as estruturas no Discurso II que apresentam convergência com as estruturas indicadas na coluna à esquerda, estas consideradas como pertinentes ao Discurso I.

Na coluna à direita - Convergência com o Discurso I - se indicam as estruturas no Discurso I que apresentam convergência com as estruturas indicadas na coluna à esquerda, estas consideradas como pertinentes ao Discurso II.

A Matriz foi construída por meio da verificação de convergência de cada estrutura de significado em um dos dois discursos considerados, com cada uma das estruturas de significado no outro discurso; e vice-versa, como não poderia deixar de ser feito: o que interessa numa estrutura de significado é o seu significado intrínseco e não o seu número de ordem, que serve apenas para permitir localizar, no corpo da tese, a sua expressão

literal, ou para designá-la sinteticamente.

Por exemplo, tome-se na coluna à esquerda a estrutura 4, considerada como pertinente ao Discurso I. Ela não apresentou convergência com o Discurso II, coluna do meio. Já a estrutura 4, coluna à esquerda, considerada como pertinente ao Discurso II, converge com as estruturas 18, 22, 40 e 64 no Discurso I, coluna à direita, com elas conformando um conjunto de significação intercomplementar, portanto ampliada.

Num exemplo mais completo, tome-se, na coluna à esquerda a estrutura 2, considerada como pertinente ao discurso I. Ela apresenta convergência com as estruturas 3, 62, 85, 91 e 92 no Discurso II, coluna do meio, com elas conformando um conjunto de significação ampliada. Já a estrutura 2, considerada como pertinente ao Discurso II, coluna à esquerda, converge com as estruturas 33, 35 e 60 no Discurso I, coluna à direita, com o mesmo efeito de ampliação intercomplementar antes mencionado.

Uma forma de controlar a consistência da Matriz é verificar se essas correspondências numéricas se confirmam em cada uma das estruturas referidas como convergentes. Assim, as estruturas 3, 62, 85, 91 e 92 do Discurso II devem necessariamente apresentar convergência com a estrutura 2 do Discurso I, mas não só com ela. E as estruturas 33, 35 e 60 do Discurso I devem mostrar convergência necessária com a estrutura 2 do Discurso II, entre outras.

Sobre as convergências, em si mesmas, das estruturas, cumpre dizer que algumas são ostensivas e fáceis de reconhecer; outras são tênues e exigem algum esforço à sua confirmação. As que foram apontadas na Matriz não esgotam todas as possibilidades de convergência e são, eventualmente, passíveis de inter

pretações divergentes. Vale também destacar que tanto mais estruturas convirjam entre si, maior a segurança do seu sentido social. Por outro lado, a ausência de convergência não confina o fenômeno ao plano idiossincrásico, ficando ao pesquisador, numa pesquisa com número par de discursos, a decisão sobre o seu possível alcance, ocasião em que opera como tertius.

Recomenda-se ao leitor seguir o sentido vertical da Matriz, o mesmo que presidiu sua construção, pela verificação da convergência das estruturas de um discurso com as do outro discurso e, só em seguida, fazendo a co-relação inversa.

Cada conjunto de significação ampliada revela entrecimentos setoriais que podem auxiliar a compreender o fenômeno investigado. Mas se se quiser seguir todas as convergências indicadas na Matriz, a partir de uma delas, se poderá reencontrar até a totalidade das estruturas contidas nos dois discursos, o que seria retornar ao ponto de partida. No entanto, como resultado principal do processo de construção da Matriz de Convergência conta-se a compreensão do significado individual e de conjunto das estruturas que, deste modo, passam a constituir-se estruturas geradoras da Interpretação do Resultado e nesta vão reaparecer, total ou parcialmente, idênticas ou modificadas, na gênese do discurso do pesquisador sobre o fenômeno pesquisado, já agora como estruturas à significação.

Matriz de Convergência

ESTRUTURAS DE SIGNIFICADO NOS DISCURSOS I OU II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO I
1	3,20,28,31, 61, 91,95,97	6,10,11,12, 13, 33,35,65,66, 71, 118,137
2	3,62,85,91,92	33,35,60
3	3,62,85,91,92	1,2,3,6,20, 24, 25,64
4	-	18,22,40,64
5	12,30,50,53, 57, 58	18,19,52
6	1,3,28,49,61,70, 94	19,41,42,43,69
7	7,11,26,29, 71, 74,77,78,79, 80, 81	7,44,45,49, 70, 84,85,86, 134, 135
8	16,18,20,31, 39, 52,63,72,93,97	11,45,86,134
9	18,31,49,63, 65, 68,69,73,97	19,86,134
10	1,49,61,62	15,17,19,28, 33, 41,42,43,77,94
11	1,8,11,29,49,87	7,11,43,45,70
12	1,44,45,61	5,7,29,41,44
13	1,28,38,44, 61, 73,92	41,42,46,47, 52, 86

- não se verificou convergência

ESTRUTURAS DE SIGNIFICADO NOS DISCURSOS I OU II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO I
14	20,28,31,37, 38, 49,61,92	18,20,22,31, 54, 76,77,92,94
15	10,20,31,37, 38, 39,63,75,95	28,29,30,31, 32, 54,76,77,95,104, 105,109
16	20,31,37,38, 53, 63,73,75,84	8,95,98,101,104, 105,107,110
17	10,18,20,31, 35, 36,37,38,39, 62, 75,84,90,94,97	20,21,22,26, 59, 63,88,89,90, 92, 100,109
18	4,14,28,83,84	8,9,17,24,25,38, 41,42,43,67, 69, 71,84,100
19	5,6,9,10,83,84	128,129,130,131
20	3,14,17,83, 84, 161	1,8,14,15,16,17, 41,42,69,70, 84, 135
21	17,40,101	42,85,124, 127, 128,130,131
22	4,14,17,28, 44, 83,84,101	44, 45,66
23	37,38,44,49, 51, 82,92	7,44,45,52, 66, 79,80,129,134
24	3,18,33,38, 53, 61,71,91	66,79,80, 130, 131
25	3,18,33,39, 49, 63,91	70,135

ESTRUTURAS DE SIGNIFICADO NOS DISCURSOS I OU II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO I
26	17,33,44,49, 61, 91,95	7,70,79,80, 85, 134,135
27	28,31,33,63, 94, 97	44,45,66
28	15,28,31,33, 36, 47,63,69,75, 91, 92,94,97	1,6,13,18,22,27, 28,38,41,54, 76, 77,83,94,95, 96, 103
29	12,15,33,36, 47, 77,84,92,94	7,11,41,42, 43, 44,45,49,52,66
30	37,44,47,66, 78, 90,91,94	5,15,16,17, 42, 69,70,79,80
31	14,15,44,49, 61, 92,94	1,8,9,14,15, 16, 17,27,28,38, 41, 69,85
32	15,61,91,96	124,127,128,129, 130
33	1,2,10,84	24,25,26,27, 28, 29,34,38,39, 41, 42,67,69,88, 98, 99,127,128,129
34	33,36,47,61, 62, 92,94	88
35	1,2,36,47,61,62, 63,94	17,87,103, 124, 127,128,129
36	38,44,75,76, 92, 96	17,28,29,34, 35, 103

ESTRUTURAS DE SIGNIFICADO NOS DISCURSOS I OU II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO I
37	-	14,15,16,17, 23, 30,85,124,127
38	18,28,31,33, 39, 63,72,97	13,14,15,16, 17, 23,24,36,128,129
39	33,63,64,67, 69, 77,79,84,94,97	8,15,17,25, 38, 41,67,69,97,127
40	4,45,85,86, 88, 89,90,91	21,89,90,92, 97, 100,103,124,127, 128,129
41	6,10,12,13, 18, 20,28,29,31, 33, 39,53,63,65, 68, 69,94,75,87,97	97,103,124,127
42	6,10,13,18, 20, 21,29,30,33, 63, 68,80,81,82, 87, 89,95,97	96,97,98,99,102, 103,105
43	6,10,11,18, 29, 68,75	69,78,91,131
*43B	-	89,90,92,97,100, 103,124,127,128, 129

* Este número nada tem de especial, sendo utilizado simplesmente para designar uma unidade de significado identificada com atraso.

ESTRUTURAS DE SIGNIFICADO NOS DISCURSOS I OU II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO I
44	7,12,27,29, 64, 68,80,84,88, 89, 92	12,13,18,22, 23, 26,30,31,36, 58, 64,65,71,73, 75, 125,134,135,137
45	7,8,11,22,23,27, 29,54,64,68, 81, 83,84,89	12,40,125, 128, 134,135
46	13,71,88,89,90	97,103,124,128
47	13,71,84,85,86, 88,89	28,29,30,34, 35, 52,54,95
48	92,94	83,87,95
49	7,29,62,71, 83, 84,90,92	6,9,10,11,14,23, 26,31,52,58, 72, 78,95,105
50	-	5,78,80,106,108, 110,111,112,115, 116,121
51	-	23,96,99, 101, 104,107,110,116, 117,119,120,122, 123
52	5,13,23,27, 29, 47,49,62,66,71, 79,80,92	77,96,98,99,107, 110,117,119,120, 123
53	81,82	5,16,24,41, 67, 69,97,100, 134, 135

ESTRUTURAS DE SIGNIFICADO NOS DISCURSOS I OU II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO I
54	14,15,28,47, 78, 88,89,90,91,101	45,104
55	90,91,92,95	104,128,129
56	90,91,92,95	-
57	90,91,92,94	5,95,96,97, 98, 99,101,102
58	44,49,85,87,94	5,100,103, 124, 125,127,128,129
59	17,63,91,92,95, 96	72,73,75
60	2,91	128,129
61	62,63,76	1,6,10,12,13,14, 24,26,31,32, 34, 35,87,88,92,118
62	-	2,3,10,17,34,35, 49,52,61,76, 77, 79,118
63	17,78,80,81,85, 87	8,9,15,16,25,27, 28,35,38,39, 41, 42,59,61,67, 92, 103,105,124,125, 127,128
64	3,4,44,77, 79, 83,84,85,87,90, 91,92	39,44,45,69, 72, 73,85
65	1,44,77,79, 83, 84,85	9,41,71

ESTRUTURAS DE SIGNIFICADO NOS DISCURSOS I OU II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO I
66	1,22,23,24, 27, 29,66,78,87	30,52,66,75, 79, 86
67	18,28,31,32, 33, 39,43,53,63,75	30,39,71,79,80
68	-	9,41,42,43, 44, 45,69,70,79, 83, 87
69	6,18,20,30, 31, 33,39,43,53, 64, 68,71,77,81, 84, 95	9,28,39,41,80
70	7,11,20,25, 26, 30,71,81	6,80,87
71	44,65,67,77, 78, 79,82,92	7,24,46,47, 49, 52,69,70,85,124, 127,128,129,130
72	49,59,64,82,92	8,17,38
73	44,59,64,82, 83, 84,96	9,13,16,128,129, 130,131
74	-	7,41
75	44,59,66,80, 83, 84	15,16,17,28, 41, 43,67,80
76	14,15,28,62, 78, 88,89,90,101	36,61,92,96,97
77	10,14,15,28, 52, 62,78,88,89,90	7,29,39,65, 69, 71

ESTRUTURAS DE SIGNIFICADO NOS DISCURSOS I OU II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO I
78	43,49,50	7,30,54,63, 66, 71,76,77,109,125
79	23,24,26,30, 62, 66,67,68,81, 83, 84	7,39,52,64, 71, 137
80	23,24,26,30, 50, 67,69,70,75, 83	7,42,44,52, 63, 75,84,85,86,131, 134,135
81	-	7,42,45,53, 63, 69,70,79,88, 98
82	-	23,42,53,71, 72, 73,83,87, 103, 124,125,127,128, 129,130
83	28,48,68,82, 83, 85	18,19,20,22, 45, 49,64,65,73, 75, 79,80,83,130,131
84	7,18,20,80	16,17,18,19, 20, 22,29,33,39, 44, 45,47,49,64, 65, 69,73,75,79, 85, 134,135
85	7,21,26,31, 37, 64,71,80,84	2,3,40,47,58,63, 64,65,83,89,90
86	7,8,9,13,66,80	40,47,92,94
87	35,36,48,61, 68, 70,82,92,94	11,41,42,58, 63, 64,66,91
88	17,33,34,61,81	40,44,46,47, 54, 76,77,92,94

ESTRUTURAS DE SIGNIFICADO NOS DISCURSOS I OU II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO I
89	17,40,43B,85,90, 91	40,42,44,45, 46, 47,54,76,77, 92, 94
90	17,40,43B,85,90, 91	17,30,40,46, 49, 54,55,56,57, 64, 76,77,89,90, 92, 94
91	43,87	1,2,3,24,25, 26, 28,30,32,40, 54, 55,56,57,59, 60, 64,89,90,92
92	14,17,40,43B,61, 63,76,86,88, 89, 90,91	2,3,13,14,23,28, 29,31,34,36, 44, 48,49,52,55, 56, 57,59,64,71, 72, 87,109,112, 115, 121,122
93	-	1,8,106,109,112, 115,116,119,121, 122
94	10,14,28,86, 88, 89,90	6,17,27,28, 29, 30,31,34,35, 39, 48,57,58,87,112, 115,121,124,127, 128,129
95	15,16,28,47, 48, 49,57	15,26,42,55, 56, 59,69
96	28,42,51,52, 57, 76	32,36,59,73

ESTRUTURAS DE SIGNIFICADO NOS DISCURSOS I OU II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO I
97	39,40,41,42,43B, 46,57,76,97,102	1,8,9,17,27, 28, 38,39,41,42, 97, 128,129
98	16,33,42,52, 57, 81	-
99	33,42,51,52,57	-
100	17,18,40,43B,53, 58	-
101	16,51,57	-
*102	42,57	97,128,129, 134, 135
103	28,35,36,40, 41, 42,46,58,63, 82	
104	15,16,51,54, 55, 57	
105	15,16,42,49,63	
106	50,93	
107	16,51,52	
108	50	
109	15,17,78,92,93	
110	16,50,51,52	

* Ao depoimento 2 correspondem 102 unidades de significado: pelo que os números desta coluna doravante referem-se somente às Unidades de Significado no Depoimento 1.

ESTRUTURAS DE SIGNIFICADO NOS DISCURSOS I OU II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO I
111	50	
112	92, 93, 94	
113	-	
114	-	
115	50, 92, 93, 94	
116	50, 51, 93	
117	51, 52	
118	1, 61, 62	
119	51, 52, 93	
120	51, 52	
121	50, 92, 93, 94	
122	51, 92, 93	
123	51, 52	
124	21, 32, 35, 37, 40, 41, 43B, 46, 58, 63, 71, 82, 94	
125	44, 45, 58, 63, 78, 82	
126	-	
127	21, 32, 33, 35, 37, 39, 40, 41, 43B, 58, 63, 71, 82, 94	

ESTRUTURAS DE SIGNIFICADO NOS DISCURSOS I OU II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO II	CONVERGÊNCIA COM O DISCURSO I
128	19,21,32,33, 35, 38,40,43B,45,46, 55,58,60,63, 71, 73,82,94,97,102	
129	19,23,32,33, 35, 38,40,43B,55,58, 60,71,73,82, 94, 97,102	
130	19,21,24,32, 71, 73,82,83	
131	43,73,80,83	
132	-	
133	-	
134	7,8,9,23,26, 44, 45,53,84,102	
135	7,20,25,26, 44, 45,53,84,102	
136	-	
137	1,44,79	
138	-	
139	-	
140	-	

INTERPRETAÇÃO DO RESULTADO

A Dissociação de Ensino e Aprendizagem

No jargão pedagógico corrente não há um termo consagrado para designar a ação conjunta de professores e alunos. Ora fala-se na função docente, ora na atividade discente. Supõe-se que o professor ensina e que o aluno aprende. E quando é preciso referir-se ao processo de que ambos participam, menciona-se o "ensino/aprendizagem". (2)

O processo didático parece fadado à dissociação. Mesmo que uma expressão como esta aparentemente resolva a procura de uma referência verbal integradora, o seu uso não é suficiente para dissolver a arraigada tradição de conceber a atividade de professores e alunos como radicalmente distinta, embora relacionada por alguma complementaridade. Até porque o seu significado contém uma diferenciação de papéis inquestionável ao senso comum, cabendo ao grupo do magistério a hegemonia no processo.

Essa concepção funda-se, entre outras razões, na existência de uma categoria profissional socialmente reconhecida, incumbida de ensinar. É tão natural que houvera alguém para ensinar, uma vez que é por aprendizagem que se faz humano o indivíduo, a ontogênese atualizando a filogênese mediante relações

(2) Curiosamente, no idioma Francês, o mesmo verbo - apprendre, designa quer o ato de aprender, quer o de ensinar. Cf. Petit Larousse. Paris, Librairie Larousse, 1961, p. 56.

intersubjetivas.

Por ensino entende-se, nos tempos atuais, o auxílio à aprendizagem dos alunos. Uma tarefa decerto complexa, a tirar pelo conjunto de instituições destinadas a suportá-la.

Há escolas normais, faculdades de educação e todo um conjunto de institutos superiores, nas áreas de ciências e humanidades, para preparar professores ao exercício profissional em diferentes graus. A qualificação dos mestres sendo tanto mais insipiente, quanto maior o grau de sensibilidade e sutileza requeridos ao magistério; pois à educação de crianças, desde a pré-escola até o primeiro grau, para começar basta a formação de segundo grau; já o ensino de adolescentes requer licenciatura; e para lecionar na universidade não há requisito de formação pedagógica.

Estranho escopo, este. De quanto mais atenção e cuidado o estudante precisa, porque sua faixa de idade e inexperiência o fazem vulnerável, ao extremo, aos acontecimentos, menos oferece ao professor o sistema responsável por sua preparação. Se a intervenção do professor pode ser crucial para o futuro de uma criança e determinante em suas conseqüências, como Freud seguramente concordaria, haveria que dotá-lo das melhores condições prévias e concomitantes à sua atuação. Isto para sermos racionais. E supõe-se que o sejamos, ainda que a razão se mantenha dialeticamente contextualizada.

Há aqui um paradoxo a solicitar compreensão.

A tirar pela negligência quanto ao preparo didáuticos dos lentes universitários, pode-se cogitar que o ensino su

perior não tenha veleidades educacionais, em princípio porque lida com adultos, cujo potencial de auto-determinação dispensaria preocupações maiores nesse sentido. Do professor universitário exige-se mesmo (ou até certo ponto) o domínio dos conhecimentos que ministra, para o que, aliás, muito se vem investindo na escala da pós-graduação.

No segundo grau, cuja população é sabidamente ins-tável, dados os conflitos inerentes às transformações biopsíqui-cas da puberdade, à busca de identidade e aos desencontros com as expectativas sociais, notadamente as familiares, o sistema transparece equilibrado, com a exigência de licenciatura para os seus docentes, relegando-se a evidência de que esta norma não se cumpre rigorosamente, mesmo porque não há oferta de licenciados em número suficiente para atender à demanda que os leigos preenchem.

Em matéria de educação, a correspondência entre as condições e necessidades dos discentes e a competência do educa-dor sempre tem sentido. O que escandaliza é a disparidade que observamos quanto ao início da escolarização. Fica em suspenso, por enquanto, que a relação professor/aluno, no terceiro grau, possa isentar-se de ser educativa.

Visualizando os três graus de ensino, do ponto de vista da formação profissional do respectivo magistério, salta à vista uma aberração, no primeiro grau; uma adequação, grosso mo-do, no segundo grau; e uma displicência acentuada no terceiro grau. Seguramente, não há consistência nesse perfil.

Poder-se-ia tentar alguma forma de explicação his

tórico-cultural: que contingente e instituição poderia, desde antes e ainda agora, assumir a responsabilidade de licenciar os cientistas, técnicos e profissionais liberais correspondentes ao amplo e diversificado espectro curricular do ensino superior? (Do magistério se requerer, implícita ou explicitamente, algum grau de estatuída superioridade sobre os alunos).

E ademais, para que procura? A pós-graduação, ainda tão recente no Brasil, pouco interessou-se pela formação pedagógica, às mais das vezes incluindo uma que outra disciplina de cunho didático nos currículos de mestrado ou de doutorado, o que, como veremos, não responde à questão. Esta, com certeza, não é a sua prioridade, nem há pressão social ostensiva para atendê-la. Haja vista a escassez de tentativas, não raro desbaratadas, de cursos de mestrado centrados na tematização do ensino da área respectiva.

O aprofundamento do conhecimento à revelia de que possa constituir matéria curricular, em especial com acesso à metodologia de pesquisa correspondente, é o móvel preferencial dos estudos pós-graduados. É nesse sentido que os programas de pós-graduação de professores universitários põem ênfase quase exclusiva, e não no preparo para o ensino educativo. Entendendo-se por ensino educativo a relação dinâmica e intersubjetiva cujo sentido, para além da divulgação de informações, se resolve na qualificação das aptidões individuais dos seus participantes.

Note-se que as unidades encarregadas do licenciamento de professores para o segundo grau não requerem, como condição necessária ou sequer preferencial, que os seus docentes

sejam, eles mesmos, licenciados. Até as faculdades de educação, que têm como tema e metier o "ensino/aprendizagem", admitem em seus quadros de pessoal bacharéis de diversas procedências, preferivelmente pós-graduados, cuja iniciação ao conhecimento e à prática da educação não chega a ser objeto de exame.

A conjuntura (será mesmo?) dos salários, miseráveis no primeiro grau e parcos no segundo, poderia explicar a conformação social à formação de nível médio, no caso da normalista, e a insuficiência da oferta de licenciados no escalão intermediário. Entretanto, a paga mais aceitável dos agentes do ensino superior, que nem por isso se qualificam especificamente para esse mister, desautoriza essa variável como determinante, ainda que não seja destituída de sentido, enquanto contingência desestimuladora à busca de qualificação pedagógica dos docentes.

Observa-se porém uma referência consistente na fisionomia incoerente da formação dos professores do sistema educacional brasileiro. A exigência de preparo profissional varia, não segundo a escala evolutiva do educando, mas de acordo com o nível aparente (3) de complexidade da informação ministrada; e no nível em que esta seria mais complexa, a formação pedagógica é negligenciada ou tida como supérflua.

A referência central do sistema de preparação de

(3) Diz-se aparente porque não há como sustentar que a informação necessária à educação de crianças, para auxiliá-las a alfabetizar-se ou iniciar-se à ciência do mundo, por exemplo, seja menos complexa que os conhecimentos ministrados no terceiro grau. Dir-se-ia até que estes são bem simplificados, enquanto abstraídos às situações e reduzidos à ótica específica de cada disciplina curricular.

professores, como de resto a da concepção societária do ensino seria, assim, menos o estudante ou a relação professor/aluno (pela qual o processo educativo se resolve ou não, enquanto tal) e mais o objeto que a escolaridade toma como intrinsecamente educativo.

É a posse desse objeto que distingue professores e alunos e autoriza a estratificação dos papéis que uns e outros desempenham. Ensina aquele que sabe e aprende quem ainda não sabe.

Essa lógica, aparentemente sensata, está implícita na própria disposição do mobiliário das salas de aula; no confinamento predominante do processo didático entre quatro paredes; na indefectível presença do quadro, seja qual for a sua forma, cor ou respectivo instrumento gráfico; na eventual disponibilidade de artefatos eletrônicos, para o professor. Todo o aparato físico da instituição organiza-se em apoio dessa diferenciação preliminar, que orienta inteiramente a atividade de que é ponto de partida.

Chegados ao local de "trabalho", os alunos sentam-se e aguardam pela iniciativa do mestre. Sua conduta, culturalmente condicionada, é a de espectadores. Não lhes ocorre senão esperar pelo desempenho do professor, cuja eventual ausência é suficiente para dispersá-los, frustrados ou até contentes, na medida em que o espetáculo seja mais ou menos satisfatório, independentemente de que o tema varie, no âmbito do programa.

O professor, por sua vez, enquanto profissional consciente de suas responsabilidades, não aparece assim, sem

mais nem menos. Há todo um ritual a cumprir, antes que se apresente à classe. É preciso desincumbir-se de uma seleção mais ou menos criteriosa daquilo que é necessário aprender. Fase esta que até pode realizar-se, voluntariamente, em comum com colegas da mesma disciplina ou de disciplinas afins. E, uma vez cumprida e organizada na forma de um plano de ensino, pode até ser submetida à aprovação do departamento pertinente, para controle formal da ação docente. Isso no 3º Grau, pois nos graus anteriores é mais freqüente que o programa seja prescrito pela Instituição.

É então que o professor se apresenta aos estudantes, munido de um plano. O forte desses planos costuma ser a explicitação do conteúdo da disciplina, ao qual corresponde em geral uma vasta bibliografia. Para os demais componentes de um plano-padrão: objetivos, método e avaliação, algumas referências mais ou menos vagas, possivelmente destinadas à satisfação formal dos quesitos técnicos do modelo de plano vigente.

Aliás, o costume é produzir o plano antes que o professor sequer saiba quem serão os seus alunos. Somente algum tipo de irresponsabilidade ou irreverência às normas vigentes levaria o professor ao primeiro dia de aula, sem plano adrede preparado. O zelo profissional pode, também, ser medido pela presença ou ausência deste instrumento de trabalho, no contato inicial do período letivo.

A bem da verdade, pode-se encontrar, por vezes, magníficos exemplares de excelente e detalhada especificação técnica. E quanto mais bem especificados os planos, mais eles revelam a grande fragilidade do planejamento didático corrente:

é elaborado pelo professor, excluídos os alunos.

Como não sê-lo, se é pressuposto que o professor sabe e os alunos ignoram? Com tal ponto de partida, como esperar dos alunos uma atividade diferente da disposição passiva?

Professores há que, ingenua mas honestamente, expõem o plano aos estudantes, na expectativa de que seus pontos de vista diferentes, suas sugestões críticas ou reivindicações possam acrescê-lo, com a contrapartida de incrementar a disposição de fazê-lo cumprir-se.

A participação efetivamente compromete. Mas seria essa uma participação efetiva?

Veja-se a posição do estudante: ao adentrar aquela sala de aula, apartou-se do seu contexto vivencial; defronta o plano de uma disciplina que desconhece, por sua vez elaborado por uma autoridade, com informações que não lhe são familiares; um plano pronto e acabado, impresso e distribuído, ainda que confessadamente passível de ser modificado, desde que as sugestões sejam compatíveis com as disposições (pouco flexíveis) de espaço e tempo da instituição e sirvam, não só a si, como aos demais colegas e ao professor, de cujas circunstâncias não sabe o suficiente para estimar a pertinência de suas hipotéticas indicações.

Evidentemente, há precária base para esse convite à participação que, mesmo encontrando eco nos estudantes, é desperdiçado na inviabilidade das sugestões improvisadas e, em geral, confirma-se somente em acréscimo, modificação ou redução de tópicos do conteúdo programático. Não admira que só os alu-

nos que eventualmente disponham de back-ground na área da disciplina arrisquem algum palpite, nem sempre bem recebido, ainda que instigado.

Mas afinal, o que planeja um professor: o ensino ou a aprendizagem? Porque, ao que parece, são dois processos distintos.

Se o professor planeja sua atividade e por isso o faz só ou entre seus pares, não haveria por que envolver os estudantes com o seu plano. Bastar-lhe-ia a satisfação de haver premeditado o seu trabalho, maximizando a probabilidade de sucesso. Executá-lo para os alunos demandaria sobretudo que estes compreendessem a execução. E não são poucos os instrutores que operam desse modo.

Mas não é bem assim. O plano, como o próprio ensino, tem sentido se, e somente se, os alunos aprendem. Os objetivos, há que realizá-los o estudante; este acompanha o professor como um dos sujeitos do método; a avaliação há que servir a professores e alunos, mesmo que diferentemente. O conteúdo, apenas, subsistirá como propriedade exclusiva do professor, enquanto não for aprendido. E não poderá sê-lo, senão a partir do que os alunos já sabem. Problema muito conhecido, sobretudo dos que ensinam linguagens, cujas aquisições progressivas dependem de encaimento preciso às etapas antecedentes. A presença ou ausência de "base" (4) é mais aguda nesses casos, mas permanece signifi-

(4) Base, na gíria didática resume os pré-requisitos considerados necessários aos estudos em pauta.

cativa em qualquer campo. Se a base está na informação previamente assimilada ou nos processos de assimilação, é uma questão a abordar mais adiante.

Fica portanto coisa alguma, no processo didático, que pertença exclusivamente ao professor. E a dissociação entre ensino e aprendizagem vai-se revelando uma determinação histórico-cultural, passível de ser modificada. Seu referente sociológico é o perfil de estratificação social. A antropologia da cultura aponta para o autoritarismo patriarcal. Mas do ponto de vista didático-psicológico não há a sustentá-la senão o hábito, inclusive daqueles que ensinam os fundamentos científicos e técnicos que o contrariariam, se prevalecessem sobre ele. Uma amostra cabal desse paradoxo evidencia-se pelo ensino autocrático do "método não diretivo" de Carl Rogers, muito praticado enquanto esta moda vigiu no meio pedagógico-universitário brasileiro.

Agora, se o plano didático, mais do que o ensino, organiza antecipadamente a aprendizagem, não é inteligente excluir os alunos do processo mesmo de sua elaboração, oferecer-lhes o resultado final, tão somente, e esperar que adiram.

A simples, "inocente" e consuetudinária apresentação de um plano de ensino, ainda que construído com esmerada competência, sem o concurso dos estudantes, significa que estes não contam na prática didática, senão como massa de manobra. E não contam para decidir o sentido de sua aprendizagem; para operá-la como atividade autônoma; nem para informar-se do seu curso, apreciar seu processo e os resultados alcançados, ou para corrigir-lhe o próprio rumo.

A sobrevalorização do conteúdo vela a anulação do estudante no processo didático, com a lógica primária do sabe-ou-não-sabe. E o professor assume solitário uma responsabilidade de que há de cumprí-la o estudante, este queira ou não queira.

Entretanto, se há alguém que seguramente aprende, e muito, do ensino é o professor. É possível que aluno algum, por mais brilhante e dedicado que seja, aproveite de um curso mais do que o seu mestre.

Supõe-se que este estude para ensinar, ainda que o curso se repita; que o saber jamais se esgote e até se renove quanto mais alguém a êle se dedique, em particular se o fizer sob o estímulo da curiosidade e da resistência dos alunos, potencialmente capazes de propor questões ou de fazer objeções interessantes, como freqüentemente ocorre.

O professor não apenas estuda a temática do curso, mas escolhe, de tudo o que poderia ser ensinado, aquilo que é mais necessário ao estudante, conforme o currículo, e uma vez aprendido, possa servir-lhe de matriz a desdobramentos indefinidos pela vida afora. Não basta que a informação seja pertinente à disciplina, sobretudo quando o progresso dos conhecimentos, em extensão e profundidade, exerce uma pressão irremediável sobre o tempo disponível para ensiná-la: há que ter qualidade.

Além de selecioná-la, ordena (5) a informação de

(5) Sobre os conceitos didáticos de ordenação, relacionamento e seqüência - os dois últimos subsumidos no primeiro, ver Valnir Chagas - Educação Brasileira: O Ensino de 1º e 2º Graus. S. Paulo, Edição Saraiva, 1978, p. 213-216.

purada, do ponto de vista de sua gênese histórica, de sua lógica intrínseca, de suas articulações diacrônicas no campo da disciplina, de modo que esta assuma uma feição orgânica e se justifique a seqüência, como o relacionamento de sua apresentação; e deve questionar-se sobre que abordagem a faria mais adequada à psicologia do estudante e poderia torná-la intrinsecamente motivadora à aprendizagem ou mais acessível à compreensão.

Até aqui o professor já desempenhou, formal ou informalmente, a avaliação preliminar das circunstâncias e possibilidades que a instituição dispôs ao ensino, muito embora não possa sondar os alunos, por absoluta ignorância de quem serão eles. Portanto, a ordenação psicológica do conhecimento ao seu alcance padecerá de ausência de concreção e diversidade, perdendo em boa parte, mas não de todo, o seu sentido, se foi tentada.

Fazer tudo isso já implicaria aprendizagem significativa, mas a isso não se restringe o professor. Além de planejar, logo ele estará empenhado em observar, da recepção do plano ao comportamento dos estudantes no processo didático, atento às oportunidades de auxiliá-los nas dificuldades, animá-los frente aos insucessos e, pela avaliação, manter o curso no sentido dos objetivos colimados e verificar se estes foram alcançados.

Sem contar que a reiteração do curso consolida e enriquece a experiência do mesmo, a responsabilidade e as exigências inerentes à orientação da atividade didática incrementam, no seu decurso, a aprendizagem do professor, estimulam-no

ao aprimoramento profissional, favorecem a diversificação e o aprofundamento de suas perspectivas pessoais.

Um curso, em suma, pode ser, para o professor, um conjunto de afazeres cheio de vida e envolvente, objeto de planejamento complexo e cuidadoso, ocasião de múltiplos intercâmbios e de eventuais debates, em cujo dinamismo inclui-se o exercício da avaliação.

A contrapartida dessa proposição também se afigura verdadeira: a exclusão dos alunos do planejamento e da avaliação didáticos, senão como objeto da intervenção do professor nos procedimentos executivos, minimiza as possibilidades do processo educativo e constrange os alunos a uma participação superficial, episódica e descompromissada, que tende a alcançar apenas a intenção mais ostensiva e menos importante da disciplina (veiculação de informação), desconhece o sentido transformador da aprendizagem e revela-se numa atitude que varia de entediada a divertida, simultaneamente excludente de um comprometimento autêntico.

O aluno, como o professor, aprende daquilo que sente, pensa e faz, a partir da experiência de que dispõe, num momento dado. O que quer que o professor saiba pode ajudar o aluno, mas não substitui o empenho deste no processo de conhecer, pelo qual modifica seu repertório de comportamentos concretos e abstratos e os afetos que os acompanham (6).

(6) Cf. Jean Piaget - Psychology of Intelligence. New Jersey, Littlefield, Adams & Co., 1963, p. 6.

O professor, é claro, não pode modificar a conduta do aluno. Quando muito, pode modificar-se e servir de referência e incentivo às mudanças que o aluno se disponha a fazer consigo mesmo; propor-lhe objetos de estudo que solicitem o exercício de aptidões previamente adquiridas, através do qual essas aptidões possam desenvolver-se e diferenciar-se; comunicar-se com o estudante a partir do que ambos distintamente já sabem, querem e podem, no sentido de que estes poderes individuais assumam alguma convergência e cresçam em quantidade ou qualidade.

A premissa de que o professor sabe o que ensina não o impede de aprender, mas, ao contrário, qualifica-o para aprender mais e melhor, inclusive do que o aluno possa ensinar-lhe. A de que o aluno ignora o que o professor sabe, longe de desqualificá-lo para gerir a própria aprendizagem, autoriza-o a inserir no processo didático o saber de que é portador, pelo qual se aproxima da perspectiva que o mestre lhe oferece e pode assimilá-la, enquanto também a enriquece de contribuições que podem ir de inesperadas a criativas, de surpreendentes a absurdas.

Qual o professor que não aprende de seus alunos, sobretudo quando lhes dá ocasião para serem espontâneos?

O processo de assimilação tem direções reciprocamente inversas: se a individualidade por ele acerca-se da objetividade, também personaliza a objetividade, resultando em eventuais invenções ou descobertas.

A objetividade, uma vez construída, não se modifica: ela é o que é, a expressão codificada de relações metódicas precedentes, entre o sujeito e os objetos de sua reflexão. A sub

jetividade é que dinamiza o contato individual com os objetos, atribuindo-lhes uma significação maleável, seja no sentido de apreendê-los segundo a consciência perceptiva, seja no sentido de operar com êles e de ajustar-lhes a experiência anterior (7). E pelo jogo da intersubjetividade, professores e alunos podem aproximar-se da objetividade e transcendê-la.

Há mais em comum no ensinar e aprender do que se sabe ou se quer admitir: são processos transmutáveis, no confronto das perspectivas individuais, no embate compartilhado destas com a experiência e decerto não se conformam à rigidez dos status atribuídos, mesmo sob repressão.

Tratar o aluno como se fora uma tabula rasa põe sobre o professor, e concomitantemente retira do estudante, a responsabilidade sobre o curso da aprendizagem. Tal premissa é inverídica em qualquer faixa etária. No terceiro grau porém, coloca o paradoxo de infantilizar o sujeito que, pelo fato mesmo de ser de maior idade, dispensaria o ensino superior de confessar-se educativo.

-
- (7) "Tout ce que je sais du monde, même par science, je le sais à partir d'une vue mienne ou d'une expérience du monde sans laquelle les symboles de la science ne voudraient rien dire." (Maurice Merleau-Ponty. *Phénoménologie de la Perception*. [s.ed.], Paris: Gallimard, 1976. p. II - III)
- (7) "Tudo o que sei do mundo, mesmo o meu conhecimento científico eu o sei a partir de uma visão minha ou de alguma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não teriam significado." (Tradução livre do Francês pelo pesquisador).

A questão da participação do estudante no ensino de graduação não encontra resposta unívoca, venha dos professores ou dos estudantes. As instituições de ensino superior hesitam em reconhecer a autonomia do estudante para co-laborar em todas as etapas do processo didático; enquanto alegam essa mesma autonomia para escamotear uma orientação individualizada, por exemplo. Entre os estudantes, são poucos os que se acreditam aptos a interferir em atividades tradicionalmente exclusivas dos professores. E continuarão inaptos, a não ser que participem efetivamente de um processo didático menos esquizóide.

Identidade de Ensinar e Educar

Se um professor se apresenta a uma turma de alunos do terceiro grau para ensinar uma dada disciplina, isto é considerado normalíssimo. Mas se ele próprio diz que vem aos estudantes para educá-los, certamente pareceria ridículo. O risível desta alternativa está na pretensão de realizar algo que foge ao seu alcance e portanto não pode ser dito como um ato próprio, uma decisão exclusiva, sem parecer engraçado, mormente em se tratando de adultos, cuja possibilidade de conduta autônoma impõe uma responsabilidade necessariamente partilhada.

A primeira conduta parece satisfazer as expectativas usuais. No entanto, nenhum professor que se preze limitaria sua intenção, o alcance de seus esforços, à mera transmissão de informações: os alunos chegando ao término do seu curso exatamente como a ele aportaram, um pouco mais ilustrados pela aqui-

sição de conhecimentos de que até então não dispunham, mas literalmente os mesmos nas maneiras de sentir, fazer e pensar.

O ato de ensinar contém a convicção implícita de que a aprendizagem modifica as pessoas, se bem que esta seja um ato do estudante. Ensinar e educar portanto se equivalem, pelo menos no sentido de que ambos escapam às possibilidades do professor enquanto agente exclusivo. Ensinar e educar começam como intenções que não se realizam senão pelo cometimento daqueles a quem elas se dirigem. Apesar do estudante, ensinar e educar persistem como ações igualmente inviáveis porque são auxiliares, ainda enquanto ato competente. O estudante se sobressai então como o sujeito determinante do processo didático. Não que ele deva orientá-lo por si só, ou possa prescindir de apoio à sua atividade. Mas no sentido de constituir a irrecusável condição de possibilidade do ensino e da educação.

Talvez porque o estudante possa obstar todos os esforços à eficiência e eficácia do ensino e decidir, à revelia do sistema educacional, o sentido de sua aprendizagem ou inclusive recusar-se a ela é que se prescreve para ele uma condição, no mínimo, de dependência passiva: vã é a tentativa de prevenir-se da incerteza que o "poder jovem" imprimiria aos rumos da educação, na razão direta (ou seria inversa?) de sua inexperiência.

Qual seria a medida da inexperiência dos estudantes universitários de graduação, aquela que autoriza a fisionomia paternalista atual do ensino superior? Provavelmente, a mesma medida que dá às instituições a certeza de sua permanência e

a segurança quanto à correção de suas determinações: o arbítrio da autoridade ou a autoridade do arbítrio... até que o presente revele as insuficiências do passado às reivindicações de um futuro a construir.

Pode haver aprendizagem independente de ensino. Mas o ensino não tem sentido sem aprendizagem que lhe corresponda. E sem aprendizagem não há educação, muito embora esta não decorra necessariamente do ensino, podendo até resultar de experiências sem qualquer intencionalidade didática. Comprová-lo não humilha o professor, tornando-o um agente dispensável. Há tanto o que aprender e é tão curto o tempo de que se dispõe antes que a vida o cobre, particularmente em face do avanço do conhecimento, que é inimaginável ao próprio estudante resolver-se sem o auxílio de alguém mais experiente, cuja solicitude lhe permita aprender mais, em menos tempo, com menor possibilidade de erro e com menos esforço. Nem sequer diminui a importância social e psicológica da interferência do mestre no processo educativo: a presença de um parceiro qualificado pode emprestar ao estudante uma certa segurança quanto às direções possíveis ao conhecimento, à adequação metódica das ações a êle pertinentes, à superação de inevitáveis dificuldades, à seleção, ao escalonamento e ao uso das qualidades pelas quais se apreciam o seu curso e os seus resultados. Resgata porém a função do estudante na atividade didática. E requer o reexame e a reorientação das relações nela implicadas. Em outras palavras, sem a consciência dessa reciprocidade dinâmica não há espaço na educação para a ação cooperativa à modificação da conduta pelo ato de conhecer.

A ação conjunta dos sujeitos da educação, o professor e os alunos, toma, na instituição escolar, os conhecimentos codificados como seu objeto preferencial. Ensina-se e aprende-se o acervo cultural da experiência acumulada como informação, disponível e veiculada, em nossa tradição didática, principalmente pelos livros, aos quais também o professor obedece.

Esses conhecimentos fazem a mediação das individualidades de professores e alunos, isto é, dispõem-se como tema comum ao intercâmbio de perspectivas idiossincráticas, originárias de experiências anteriores diferenciadas segundo a história de vida de cada um, de circunstâncias particulares, ainda que pertinentes a um contexto cultural com padrões assemelhados, e de propósitos próprios que expressam a articulação de tempo psico-social e de espaço cultural.

Dessa mediação o professor participa sem qualquer privilégio. Sua figura comunga da relatividade das demais: sua experiência é também particular, datada e localizada; sua perspectiva, mesmo adensada por informações especializadas, é uma das inesgotáveis perspectivas sobre coisas, acontecimentos e pessoas, portanto necessariamente incompleta, sempre passível de complementação, correção ou confirmação intersubjetivas.

Aos conhecimentos que leciona atribui-se, porém, o status da objetividade. Ensine ele na área de ciências ou de humanidades e, nesta, artes, ainda assim, com a presunção de um rigor maior ou menor, tem-se que os conteúdos curriculares são científicos ou cientificamente informados. E que passaram pelo crivo da experimentação, ou foram confirmados pela observação me

tódica, ou submetidos à discussão sistemática e demonstração suficiente, ou expressam a experiência de autores consagrados por excepcional maestria em seu ofício. Tais conhecimentos têm valor em si, pois se aproximam da verdade alcançável no tempo ou porque sua excelência os distingue da experiência comum. Alguns deles superaram o ônus cumulativo de todos aqueles critérios de validação e de outros não mencionados.

Não é menos certo, no entanto, que esses conhecimentos codificados, cuja apresentação é a de corpos teóricos, exteriores e independentes dos sujeitos que deles se aproximem, foram abstraídos de uma totalidade indivisa (o mundo) para generalização de sua especificidade. Os conjuntos que assim formam, regidos por princípios e leis, metodicamente construídos e articulados em estruturas, foram formulados progressiva, hesitante e conflitivamente a partir das situações de vida de seus criadores. Esses conjuntos serão acessíveis aos estudantes, como o foram ao professor, pelo exercício dos "esquemas de assimilação" (8) que experiências anteriores ao seu estudo prepararam e que, por sua vez, poderão desse estudo beneficiar-se.

Um dos problemas cruciais do ensino educativo é essa articulação da subjetividade fatural com uma presumida obje

(8) "A assimilação mental é, pois, a incorporação dos objetos aos esquemas do comportamento, e tais esquemas constituem o esboço de ações suscetíveis de serem repetidas ativamente". (Jean Piaget - Psicologia da Inteligência. Rio de Jãneiro, Editora Fundo de Cultura 1972, p. 29).

tividade; da minha experiência com a produção da experiência alheia; do intercâmbio entre ambas; da assimilação produtiva de uma pela outra e vice-versa.

O nível conceitual passa pelo empírico; o universal, pelo particular; o objetivo, pelo subjetivo; e assim permanecem abstratamente, apenas enquanto a apropriação psicológica não os emprenhe outra vez de subjetividade e contextualização, que eventualmente acabarão por renovar ou corrigir os significados a eles atribuídos desde a sua origem.

Subjetividade e intersubjetividade imbricam no processo didático, com a aprendizagem como o vetor de articulação: os sujeitos da educação identificados na intenção de realizá-la; o conhecimento disponível servindo de objeto privilegiado ao ato de conhecer; a pesquisa e a aplicação do conhecimento como possibilidades imanentes ao estudo e às condições dos sujeitos e da instituição.

Na sala de aula, o professor e os alunos defrontam-se quando haveriam que olhar na mesma direção. Apartados ambos da experiência vital, os saberes de que dispõem buscam reconhecimento social - o professor a defender o seu status de dominante, o aluno a afirmar-se, enquanto lhes falta um objeto de interrogação comum, o desafio de uma situação que não se conforma às especializações, ao que é sabido, nem detém seu processo e suas conseqüências como objeto dócil ao deslindamento, nem entrega seus segredos de mão beijada. A pertinência a uma situação sugere, de imediato, humildade e solidariedade.

Não são os conteúdos que por si sós educam, mas

o modo como são apropriados. (Decorá-los, por exemplo, serve apenas à repetição.) É o ato de conhecer que modifica as pessoas, antes que os conhecimentos já produzidos, por sua vez incapazes de comportar os acontecimentos à sua prévia e abstrata configuração. (9)

O processo de aprendizagem promete mais do que o objeto sobre o qual me debruço: permite-me aprender a aprender, enquanto simultaneamente transmuta o objeto interrogado em informação residual, que por sua vez não será decodificada senão por operações inteligentes e atos concomitantes de avaliação equiparáveis aos que a engendraram do processo de aprendizagem ou ato de conhecer.

Assim, o ensino não pode isentar-se de ser educativo. Seja qual for o seu grau, é a aprendizagem que lhe dá o sentido e implica desde o uso coordenado, à modificação interdependente: dos processos intelectivos pelos quais assimilamos os fenômenos; dos atos concretos ou operações motoras de que nos valemos para interagir fisicamente com o ecossistema; e das qualidades e dos valores que ora acompanham nossa percepção, ora

(9) "Rigorosamente descrita, a aprendizagem não aparece, aliás, como a adição às condutas antigas de certas conexões determinadas entre tais estímulos e tais movimentos, mas como uma alteração geral do comportamento que se exprime em uma multiplicidade de ações cujo conteúdo é variável e a significação constante. [...] Aprender, não é então jamais tornar-se capaz de repetir o mesmo gesto, mas de fornecer à situação uma resposta adaptada por diferentes meios. A reação também não é adquirida em relação a uma situação individual. Trata-se antes de uma aptidão a resolver uma série de problemas de mesma forma". (Merleau-Ponty - A Estrutura do Comportamento. Belo Horizonte, Interlivros, 1975, p. 128).

servem à apreciação e ao direcionamento da experiência.

A natureza intrinsecamente transformadora da aprendizagem e sua ação sobre a personalidade de professores e alunos desautoriza a presunção de reduzir o ensino à transmissão de informações ou de confiná-lo ao desenvolvimento intelectual: o exercício da inteligência apartada da existência; da teoria dissociada da prática; da abstração como exclusão da experiência; da avaliação sem juízo de valor.

Essas reduções entretanto já estão presentes na pressão do controle social à obrigatoriedade dos conteúdos didáticos. É do conteúdo que as "grades curriculares" (uma designação assaz apropriada) são mais reveladoras. O conteúdo é prescrito em Lei, para criminalizar o seu descumprimento, garantir e imobilizar a "substância" da escolaridade. "Dar a matéria" é uma descrição da obrigação docente comumente aceita, com o contraponto de que o aluno a aprenda, obrigatoriamente.

Não se repara na desapropriação do processo educativo, conseqüente da sobre-valorização de um único dos componentes da educação, justamente o que é objetual e que devera servir ao invés de servir-se dos sujeitos do processo didático.

Que sentido tem dizer-se do professor e do ensino que auxiliam o estudante, quando um e outro, também no nível dito superior, expressam a prevalência do conteúdo, do que é sabido e estabelecido, sobre a individualidade e a exigência de que esta se submeta àquele, às expensas de sua originalidade? Como se o professor não fora igualmente alguém dotado do poder de dis

tinguir-se por uma consciência própria, crítica e criativa. Consciência que certamente não seria possível sem a cultura historicamente constituída e, em especial, sem a tradição científica ou artística que veícula, mas que o impele a reconstituí-las subjetivamente e a oferecer-lhes alguma contribuição!

Se o professor, como usualmente se propala, também é um delegado da sociedade (da mais ampla, às fraternidades mais restritas) e disso infere-se que se compromete a preservar as instituições pelo seu ministério, nem por isso se desobriga da liberdade de pensamento e expressão que só o reconhecimento da individualidade justifica: da sua e da de cada um dos alunos com quem trabalhe.

Que o ensino superior, como o de qualquer outro grau, é intrinsecamente educativo, não padece dúvida. Dúvida há sobre o que distingue a educação superior e "inferioriza" a dos graus precedentes, uma vez que a participação dos estudantes no processo didático de terceiro grau se assemelha inquietantemente à dos cursos secundários e é através dela que a educação de fato se cumpre.

A inquietadora similitude da educação escolar corrente impregna o ensino por inteiro, mas é na graduação universitária que o seu motivo se revela de modo mais completo e contraditório: a preservação da cultura, mediante a comunicação de seus resultados às novas gerações, passa então a concorrer com a necessidade social e a intenção coletiva confessa de modificá-los, ao menos por um conhecimento capaz de produzir a aptidão para responder criativamente às insolvências do estabelecido.

Conhecimento este, advirta-se, pertinente a uma tradição científica ou artística, cujos agentes, por sua vez, se incluem num processo histórico-cultural e vivem particularmente situados no espaço-tempo da existência imediata.

Não obstante, uma mudança de ênfase deveria por conseguinte operar-se: da divulgação da informação como produto da experiência histórica, o insumo por excelência dos processos de socialização típicos da escolaridade anterior, mas nem por isso excludentes do exercício da inteligência, para a valorização e uso dos processos cognitivos (motores e abstratos): à crítica da informação disponível e à busca de renovação do saber; como instrumento de acompanhamento e compreensão das dinâmicas culturais; e, no sentido adequado à instituição educativa, como recurso à transformação do cotidiano. Processos esses inconcebíveis sem uma imersão no mundo dos valores.

Deveria operar-se. Contudo não se realiza necessariamente, a tirar pela persistência das formas de relacionamento de professores e alunos herdadas da escolarização de segundo grau e pela manutenção da mesma ênfase nos conteúdos, modificados apenas os seus temas, inclusive pela introdução de assuntos novos, e quicá o grau de complexidade de sua abordagem.

Embora essas modificações, por si sós configurem maior apelo à reflexão, este não encontra suporte eficiente, se as relações entre os sujeitos da educação não mudam e não se modifica a orientação predominante do ensino à repetição do que é sabido.

Atribuir esse estado de coisas às deficiências de formação pedagógica dos professores universitários é uma

possibilidade tentadora. E não se duvida que a ignorância didática participe dele: como patenteia Skinner (10) ao dizer que os professores tendem a ensinar como foram ensinados, perpetuando práticas obsoletas e descontextualizadas. Entretanto, a configuração didática das Faculdades de Educação e dos demais centros de formação pedagógica do país não distingue essas instituições daquelas que não dispõem da informação educacional. Há que compreender o fenômeno em termos mais amplos.

O conteúdo, esse repositório e resíduo da experiência cultural em geral, e da científica ou artística em particular, pode deixar de ser meio, para tornar-se a finalidade do processo educativo: as operações e os afetos correspondentes, de que a pessoa é capaz, utilizados incidentalmente e sob coação, apenas e na medida necessária para absorvê-lo com a fisionomia e na configuração em que é apresentado, se não atrapalharem sua transmissão.

Em todo lugar onde se ensina, ensina-se alguma coisa. (Até aqui, tudo bem - teria pensado o homem da piada ao passar vertiginosamente pelo décimo andar do edifício muito mais alto de onde caíra.) Mas o que é ensinado (conteúdo ou informação codificada, de corte disciplinar) é menos função de atualizar as potencialidades dos sujeitos envolvidos, sua individualidade inclusa, que da intenção de encerrá-los nos limites homogeneizadores de uma objetividade estatuída pelos modelos científicos cor-

(10) B.F. Skinner - Tecnologia do Ensino. São Paulo, Ed. Herder, 1972, p. 243.

rentes, a serviço porém de um autoritarismo generalizado, benéfico à manutenção do statu quo. (Aí que a ideologia se traveste de ciência, como o lobo da fábula na pele do cordeiro).

Decerto, no ensino de primeiro e segundo graus as condições evolutivas dos educandos delimitam mais estritamente sua mobilidade espacial e supõem uma progressividade no sentido da autonomia intelectual e do equilíbrio emocional, ao longo da acumulação e da qualificação pessoal da experiência na sociedade e na cultura. Qualificação que variará, em que pesem os esforços em contrário, conforme o indivíduo e as suas circunstâncias. (11)

Nessas condições, o confinamento do processo didático às salas de aula ou aos limites físicos do estabelecimento tende a prevalecer, a não ser que a escola disponha de recursos humanos e materiais extraordinários; como predominam também os significados culturais, científicos ou não, elaborados desde os ancestrais, mais do que nunca os objetos preferenciais ao exercício e desenvolvimento dos caracteres psicológicos e sociais requeridos ao convívio no sistema. Por esses fatos, tais significados são aprendidos como uma iniciação, menos para serem criticados e transcendidos, do que cumpridos e aceitos, até porque o poder de transcender se apronta tentativa e inseguramente, não revelando ainda todas as suas possibilidades.

Nem por isso se justifica a inversão do sentido

(11) "Eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela não me salvo a mim". Ortega y Gasset - Meditações do Quixote. São Paulo. Livro Ibero - Americano Ltda., 1967, p. 52.

do ensino, subjugando os sujeitos à expressão do objeto que o processo didático deveria utilizar como meio e meio passível de retificação. Pelo contrário, a autoridade de uma tradição reside na sua capacidade de resistir à crítica, principalmente a daqueles que, se não estão condicionados por ela, também não a possuem ainda, e de flexibilizar-se à consciência das gentes, peculiar ao seu "surto de tempo" (Merleau-Ponty, 1976: 489), assim conservando sua atualidade.

É equívoco, como se vê, o sentido da educação. Esta, como os seus sujeitos, caracteriza-se pela ambigüidade de uma natureza simultaneamente individual e social. E o processo didático há que resolver-se na tensão dialética dos seus termos psicológicos e políticos. Pois não se preserva a cultura sem estímulo e incremento às características individuais pelas quais, da mesma forma a etnia se enriquece e se define; nem se mantém uma sociedade somente pela unidade de sua língua, recordação de seu passado e inadimplência imanente de um presente inelutavelmente problemático, mas igualmente pela capacidade dessa sociedade de acolher dos viventes a expectativa de um devir gerado na criatividade dos seus cidadãos.

Ora, se ao ensino superior não compete mais, como na escolarização precedente, qualificar o ser humano pela interiorização psicológica dos significados básicos da sociedade. (Esses são tidos como aquisição realizada, ainda que passíveis de aperfeiçoamento indefinido.) Cumpre-lhe todavia cuidar, preliminarmente, do que poderíamos nomear uma socialização de terceiro grau, análoga àquela, pela qual os estudantes se apropriam das linguagens adequadas aos diversos campos do saber,

dos seus padrões de informação, de informatização e dos métodos padronizados de produção do conhecimento e de exercício profissional, num nível de complexidade compatível com as possibilidades do estudante, não do grau. (Do mesmo modo que o ensino não excede, seja qual for o seu grau, as possibilidades de quem ensina.)

Portanto, no terceiro grau, como nos graus anteriores, há uma socialização que se faz como difusão de formas estabelecidas, por meio das quais o social se organiza, cumpre-se a atividade coletiva e a comunicação se dá. A diferença efetivamente é de grau. E o problema da diferenciação dos graus, no que ela tem de essencial, parece centrar-se na incidência da ênfase: sobre o conteúdo ou sobre os processos. Porque, é evidente, não se pode substituir um pelo outro, sem incorrer numa forma (agressiva ou mitigada) de totalitarismo imobilista, ou na desestabilização das estruturas sociais; e, do ponto de vista psicológico, sem escolher entre um aprendizado estúpido (memorístico) ou vazio de significado.

Não se contesta que esses substratos (conteúdos e processos) estejam na base do convívio civilizado. Mas convém discutir o equívoco de sua dissociação, a sobrevalorização do coletivo genérico às expensas da individualidade e a intocabilidade da herança cultural às mudanças de contexto e à consciência dos jovens. Essas as questões essenciais que permeiam a educação, em que pese o grau em que se realize. Afinal, no grau superior, como de resto em toda a escolaridade, nada se conseguirá de efetivo, enquanto se opuser o conteúdo aos processos.

É simples fazer de uma escola o lugar da "mesmice" ou um centro de "dissolução" dos costumes. O difícil é celebrar a passagem das tradições na gênese de uma personalidade autônoma, o suficiente para ultrapassar as formas usuais, sem desmoralizar-se, e enriquecê-las de novos significados.

A Educação, Agora

O primeiro dia de um período letivo: a ocasião de uma perplexidade a cada vez renovada. O momento do encontro de pessoas que a sorte reúne, em que pese sua pertinência a um subsistema de ensino do sistema mais amplo da cultura, com o propósito comum de realizar um processo educativo, necessariamente intersubjetivo.

Intenção e sorte mesclam-se em paradoxo tal que todos os componentes de uma turma, o professor incluído, pretendem algum desenvolvimento pessoal da atividade didática, mas ali estão por desígnios disparatados, em boa parte independentes de preferência, tecidos por uma combinação de contingências de toda ordem e de escolhas próprias que fazem daquele agrupamento uma convergência deliberada de acasos.

É assim que professores e alunos chegam àquele encontro de desconhecidos, de antemão esperando aproveitar dele enquanto dure o seu convívio e para além, nos afazeres cotidianos. Entretanto, as categorias funcionais que os designam como uma dualidade velam a perturbadora polivalência do ajuntamento de individualidades.

Nenhum daqueles rostos revela ainda, no momento inaugural do semestre letivo, a expressão de sua própria história de vida, de suas atuais circunstâncias e da conjugação de ambas na geração de projetos pessoais. Todavia, cada um deles é

uma peculiaridade de tempo que, por sua vez, se espraia na latitude das diferenças individuais, de si e por sua vitalidade, inconformáveis aos esforços classificatórios. Diferenças de inteligência, ritmo, temperamento, caráter, senso estético, motivos, estilo, autonomia de conduta são destaques referenciais que, longe de exaurir, apenas categorizam modos pelos quais a personalidade se manifesta original.

Originalidade essa que se confronta na turma e vai amalgamar uma fisionomia social peculiar, na tessitura das interações ao longo do curso. Ninguém é igual. Nenhuma classe repete-se jamais.

Numa sociedade como a brasileira, cindida por condições sociais de extrema disparidade, a posição social do professor, sua classe de origem e postura política ora facilitam, ora dificultam a aproximação dos segmentos que se esboçam na turma, como reflexo das tensões entre camadas da população que coexistem na cultura mas convivem pouco e distanciam-se nos modos de ser e de dispor da riqueza socialmente produzida. Quanto mais se democratize o acesso à universidade, tanto mais presentes e significativas tornam-se as distinções de classe e ideologia na composição das turmas.

Em geral, o tempo do professor contém alguma defasagem do tempo em que vivem os seus alunos. Estes, por exemplo, anseiam pela experiência profissional que ainda não têm, enquanto o primeiro já se dispõe a refletir sobre sua experiência precedente.

Por tudo isso, o professor há que fazer-se a ex-

pressão atual do futuro de um passado, referencial possível, disponível aos estudantes para comungar da plenificação do presente como passado de um futuro. (12) Ainda assim há diferenças a mediar entre o profissional algo amadurecido e os aprendizes de uma profissão universitária, nem por isso destituídos de uma existência própria e distinta, tendente à auto-afirmação e à obtenção de reconhecimento social. E não só diferenças, que a experiência prévia de ambos, a partir da qual se aprende, é também passível de recusa à aprendizagem, de resistência às mudanças de comportamento implícitas na apropriação de conhecimento novo, pelo apego aos significados preestabelecidos de cada um, nessa aventura de contradições em que as gerações se engalfinham.

Vistos assim, os sujeitos de uma turma, sob o prisma inesgotável dos caracteres individuais e das diversidades pessoais, sociais e políticas, não deixam perceber como poderiam agir conjuntamente. A originalidade de cada um, que dá sentido à sua reunião, é a mesma que obsta a convergência. Para que se juntariam seres iguais senão para monotonamente repetir-se? E o que fariam agrupados entes totalmente diferentes, além de atritar-se?

Que os sujeitos de um processo didático compartilham padrões de conduta, sua pertinência à mesma cultura e os processos da socialização precedente garantem. Esse substrato, entretanto, não opera somente num sentido unívoco, mas reveste-se de inumeráveis formas psicológicas e sociais, combina-se,

(12) Paráfrase da descrição dos horizontes de tempo. (Merleau-Ponty, 1976:83).

no sujeito, em modos de ação e reação de tipificação sempre problemática, porque inesgotáveis e suscetíveis de transformarem-se, e expressa-se por aptidões cujo grau de qualificação pode variar, e efetivamente varia, numa escala positiva ou negativa, em relação ao que há a aprender, segundo a tradição, num momento dado.

As diferenças e até mesmo o antagonismo de perspectivas, valores e sentidos que concorrem à atividade didática apresentam-se como um dilema que não se resolve pela exclusão ou pela imposição de qualquer um deles. É preciso admitir, de antemão, que a coesão social e a convergência das individualidades não implicam a homogeneização das pessoas, embora suponham a aquisição de um referencial comum que amplie as possibilidades dos intercâmbios sociais, enquanto facilita a intersubjetividade.

O fato é que, no instante do encontro inicial e na configuração de uma turma, se abre um tempo novo, peculiar, uma confluência de tempos, o período de contato e de relações interpessoais possíveis, de que professor e alunos participam, distintamente que seja, mas um tempo essencialmente comum aos diversos participantes.

Antes que se inicie o trabalho didático, professores e alunos constituem enígm^as recíprocos e o primeiro dia de aula é o momento primordial de um reconhecimento mútuo que se prolongará por todo o curso. Há que decifrar no outro a possibilidade de articulação. E a interrogação fundamental que cada um dos sujeitos da educação faz aos demais é: o que podem, sabem e

querem?

Simultânea a essa indagação, outra questão insinua-se ao professor ainda ignorante das respostas que a primeira poderá trazer-lhe, responsável que é pela coordenação didática do potencial aglomerado de centrifugação constituído pela turma: como atuar conjuntamente, preservando as idiossincrasias, ou dissentir sem obstaculizar o agenciamento cooperativo de mudanças comportamentais?

O estudante universitário recém-ingressado não sabe bem o que o espera. Sua expectativa é a de deparar-se com a oportunidade de experiência didáticas superiores àquelas do grau precedente. E pouca coisa poderia ser-lhe mais desapontadora do que perceber que a escolaridade já cumprida não só não se continua, como seria de esperar até para salvaguardar-lhe a possibilidade de aprender sem sobressaltos, mas repete-se à semelhança do tempo de um ritual, imobilizado em suas formas simbólicas para resistir à provisoriedade que as transformações instalam nos objetos de mudança.

Dar continuidade ao grau imediatamente anterior significaria, para o estudante, reencontrar seus motivos nas ofertas curriculares, com o apêlo a transcendê-los; para o professor, assumir a condição de cada estudante como um ponto de partida específico, sondar sua base, auxiliá-lo segundo suas necessidades individuais e exigir a contrapartida de suas respectivas possibilidades, conforme um processo personalizado, das suas características ao ritmo e, portanto, aos momentos das conclusões parciais e do cumprimento do currículo. Em síntese, é o que

recomenda a Psicologia Diferencial, cujas pesquisas apontam que, variando a duração do processo de aprender, o rendimento dos estudantes já tende à máximizacão dos resultados; na condiçã de que estes, sob a forma antecipatória de objetivos socialmente descritos, assimilem e, por sua vez, sejam assimilados aos motivos dos estudantes.

A sala de aula não autoriza essas expectativas. O professor defronta os estudantes munido apenas do plano da disciplina, à revelia destes feito, cujo sentido pode ser pleno para o docente mas tem escasso significado psicológico para os alunos. Nela, todas as atenções convergem para o mestre. Os alunos, até porque não têm alternativa, aguardam as instruções para o início de um processo cujos objetivos e a respectiva resolução são conhecidos só do professor. Este, contrariando a psicologia, involuntariamente opõe-se, como uma força centrípeta, ao apelo centrifugador do grupo discente.

Nas condições desse encontro, entre as quais se pode indicar o ambiente artificial de uma sala de aula; em segundo lugar a ausência de experiências comuns, anteriores e atuais, que fundamentem a aproximação interpessoal; seguida pela vagas intenções possíveis de um fragmento disciplinar que pode servir a diferentes opções, tendendo, pelo fato mesmo, a um tratamento genérico e verbal; e, afinal, enigmáticos uns para os outros, professores e alunos estão presentes a uma situação que se caracteriza precisamente por haver-se excluído do espaço-tempo da existência cotidiana. Aquela de não estarem situados.

O conhecimento verbalizável da disciplina, dispo-

nível ao professor, resta como o recurso imediato de mediação das relações prestes a desencadear-se na inauguração de um curso. Os alunos, nem disso dispõem. Sua referência é o mestre, sem o qual sua reunião aparentemente não encontra razão de ser; a iniciativa individual, que não a de ausentar-se, tolhida pela assepsia inerente àquele espaço enclausurado entre quatro paredes e arrumado para uma audiência. Que afirmar? Que indagar? Alguém faça alguma coisa, pelo amor de Deus!

Cabe ao professor fazê-lo, tudo armado para que o conhecimento objetivo, delimitado na disciplina, se apresente como a saída do imbroglio para os sujeitos da educação, quaisquer que sejam as suas funções. Mas seria efetivamente uma saída fazer convergir ao espetáculo único do professor, cujo ponto de partida e de chegada é a objetividade compendiada, portanto homogeneizadora, tocado num ritmo excludente dos demais, a atenção dispersa de uma platéia diferenciada e a ele obrigada pelo controle de sua ausência física mas cujas intenções são insuscetíveis à compulsão?

A desconfiança quanto à eficiência desse esquema levou muitos professores, instrumentalizados pelos recursos da tecnologia educacional, ao esforço de tornar a aula expositiva mais atraente, com algum sucesso. Acertam no varejo, que nenhum ensino pode ser bem sucedido sem o aval dos estudantes, e erram no atacado, porquanto esse empenho não redundaria senão na atribuição de uma sobrevida àquele procedimento, como padrão metódico anterior à invenção da imprensa, ainda predominante no ensino "superior" corrente.

As possibilidades abertas à aplicação didática da tecnologia dos áudio-visuais foram, em larga medida, desperdiçadas às mãos dos professores, para manter sua atividade e justificar-se, enquanto o seu aproveitamento ótimo estaria em dispô-las à operação dos alunos. Este uso implicando a intenção de propiciar o desenvolvimento de processos, antes que a veiculação de informações; como o pesquisador constatou pessoalmente, nos idos de 1971, em uma escola de primeiro grau, numa comunidade de baixa renda, na periferia de New Orleans, área subdesenvolvida dos Estados Unidos da América: os artefatos técnicos implementavam a atividade das crianças, sob a atenção de professores pós-graduados, atentos à estimulação de suas capacidades operatórias. Os extraordinários horizontes da informática, que apenas começamos a vislumbrar, podem ser também malbaratados, no primeiro grau, como no terceiro, se as aptidões cognitivas continuarem submersas à disposição de repetir o pensado.

Nesse sentido, o uso abusivo da exposição didática vincula-se à evidência de que este procedimento se presta admiravelmente ao intento de ministrar o maior número possível de informações à quantidade de pessoas que um dado auditório possa comportar, num período de tempo curto. Sua prática descuida do potencial de absorção individual dos componentes da platéia, até porque a mensuração deste ou o seu atendimento são inviáveis ao procedimento em foco. Eis um ato que não admite nem remorsos.

A atenção e o interesse que os artifícios técnicos possam trazer à aula não compensam o caráter centralizador da preleção que, se consegue entreter os estudantes e encontra

momentos ótimos de uso na introdução de um assunto novo, na performance sintetizadora de uma etapa cumprida de trabalho e para provocar motivos preexistentes ou evidenciar atitudes, como procedimento dominante ou mais freqüente distrai os estudantes da única atividade que efetivamente produz aprendizagem: o ato próprio de conhecer, que pode ser auxiliado ou dificultado, mas não substituído.

A esse respeito, tentativa bem mais radical é a transferência da atividade para o aluno. Fundado nas proposições da Dinâmica de Grupo e embalado pelo movimento da contracultura americana, nas décadas de sessenta e setenta, o "ensino não diretivo", cuja principal fonte divulgadora, no Brasil, foi a bibliografia de Carl Rogers, ensejou experiências interessantes no ensino superior brasileiro. Experiências que praticamente desapareceram do nosso panorama educacional, hostilizadas pela atmosfera adversa da ditadura política refletida nas instituições pedagógicas e, principalmente, inviabilizadas pela condição de um processo didático não situado.

Os estudantes simplesmente não se mobilizam, se o que se lhes propõe em pouco ou nada lhes significa. Manter o ensino centrado no professor, constrangê-lo à operação com abstrações, confinar os estudantes à sala de aula e transferir-lhes apenas alguns procedimentos é puro contrasenso. Não vão mobilizar-se mesmo, a não ser como disfarce, enquanto sob vigilância. Embora continuem a movimentar-se segundo seus motivos particulares e concorrentes aos do ensino.

E o que restou desse período de uma quase revolução didática foi o uso eventual, ainda que metódico, da ativi-

dade do aluno em grupos de discussão ou seminários. Tais técnicas, entretanto, costumam desapontar os docentes pelo pouco entusiasmo dos participantes e ante a sua ostensiva falta de dedicação aos estudos preparatórios do evento. É comum que os próprios estudantes pressionem à retomada das exposições pelo professor, diante da fragilidade dos debates que os têm como agentes e da dificuldade de atribuir-lhes a devida continuidade, da da a instabilidade da frequência, nos dias aprazados.

É fundamental compreender o fenômeno não como in-cúria dos estudantes, que até pode ocorrer da parte deste ou daquele, mas que dificilmente seria epidêmica, ao ponto de desmoralizar as tentativas de por os alunos a operar, não fora a sua falta de envolvimento com a temática que se lhes oferece, nos modos usuais de fazê-lo.

Em geral, o que se propõe aos universitários, ávidos de vivenciar situações de fato, é a ocasião de atentar para o discurso do mestre ou a oportunidade de verbalizar entre si e com o auxílio do professor, quando presente, a comunicação verbal e, pois, indireta da experiência de outrem, alcançada por meio de textos, cuja intenção sistematizadora e cujo elevado grau de abstração não colocam ao estudante outro problema que não o de entendê-los. Entendê-los para quê?

Não se poderia dizer que se trata de um trabalho árduo, ou pelo menos há de sê-lo menos do que foi para os descobridores e inventores o ato de engendrar o conhecimento ou, para os autores, reunir, organizar e comentar essa produção. A eles todavia não aborrecia o próprio cometimento, como aos lei-

tores que são obrigados a tomá-los, não como referência auxiliar ao equacionamento e à resolução de questões existenciais presentes, com as quais estejam comprometidos, mas como substitutivo à experiência; a sala de aula imposta como o lugar preferencial de um ensino suposto, em detrimento da aprendizagem que a situação de fato configurada faz acontecer.

Retira-se do processo educativo a situação que o faria intrinsecamente motivador e cerca-se o estudante de condições que o obriguem a estudar, ainda que não o queira: nessa conjuntura não é factível fundá-lo sobre o desejo de aprender: e é parco o sucesso das tentativas esporádicas de transferir a atividade aos estudantes.

O resultado dessa política pedagógica faz-se sentir também na pós-graduação e atinge o doutorado, onde é possível encontrar professores e estudantes que mal conseguem avançar à repetição de suas fontes de consulta e, quando o conseguem, é para apresentar trabalhos que parecem ajustar-se a qualquer lugar e tempo e a nenhum tempo e lugar referem-se.

Ensinar deste modo, o conteúdo pelo conteúdo, e para que os alunos passem a dispor dele sem razão imediata, funda-se na idéia de um conhecimento objetivo que, como um bem em si mesmo, independe dos sujeitos e será apropriado sem interferência nos modos de ser de quem aprende ou modificação deles decorrente. Este sentido objetivo do ensino e objetivante da pessoa, não devera ser, pelo contrário, o de desenvolver a subjetividade, tendo o conhecimento como um meio? Conhecimento aqui entendido como ato de conhecer e não como coisa estatuída.

A polarização do ensino pela transmissão do que é conhecido desvia a atenção de professores e alunos dos processos metódicos de investigação e reflexão que produziram aquele conhecimento e podem levar a conhecimentos novos. Todo o esforço é posto na leitura e compreensão do que é sabido, enquanto o processo originador do conhecer é negligenciado. É assim que o exercício metódico da pesquisa, da extensão e do pensamento que lhes é concomitante é obstado pelo pensado. Mas esse óbice desaparece quando o motivo da consulta passa a ser a resolução de uma situação que, embora não caiba inteiramente no conhecimento estabelecido nos manuais, o requeira como referencial auxiliar ou de apoio instrumental e, por isso, longe de excluir o comportamento dinâmico, o exija dos seus prospectores, segundo os dados que a conformam.

A imprescindibilidade de fazer cumprir um programa comum e preestabelecido aponta à confiança nas informações para dar credibilidade a um profissional; à crença de que é a norma objetiva, dada pelo que é sabido, que funda a competência socialmente válida. No entanto, e sem menosprezo à informação disponível, seria melhor acreditar nas aptidões que o estudo interessado desses conhecimentos pode engendrar, mesmo porque as situações que o futuro reserva ao desempenho profissional não se conformam aos aportes que os livros fornecem. Essas situações sequer são porventura previsíveis, nem se resolvem apenas pela evocação, ainda que a esta se possa ou se deva recorrer.

Frente à realidade em trânsito, as operações motoras e abstratas, apoiadas nas estruturas dos conhecimentos, is-

to é, nas grandes generalizações que, no âmago da ciência, organizam seu acervo de informações (13), e em códigos de valores passíveis de jurisprudência, podem conferir estabilidade às mudanças sociais e psicológicas em curso, se, e somente se assimilam e são assimiladas às estruturas de significação preexistentes. A segurança de indivíduos e grupos não reside na disposição de imobilizar a cultura, por um lado, ou de desenvolver uma ciência paralela à História, por outro, mas na possibilidade de se conjugarem ciência, arte e existência no preparo da aptidão daqueles para admitir a mudança, acompanhar seus trâmites, atribuir-lhe o sentido que possam julgar conveniente e negociar suas implicações.

O conhecimento científico é uma referência palpável, um fator de articulação, e serve de denominador comum à socialização, não mais do que outras expressões culturais. Como referência relativamente estável e estabilizadora, concorre com o senso comum e está, não menos que este, sujeito às contingências histórico-culturais, ainda que diferentemente. Mas nisso não se esgota a sua função que é também, e sobretudo na educação universitária, de libertação psicológica e social, via o exercício de afetos e processos sobre os seus significados: lógicos, psicológicos e culturais às situações da experiência; de modo especial, seu papel não é substituir esta última mas supri-la de sistematização que, por sua vez, demanda individualização e intersubjetividade.

(13) Jerome Bruner - O Processo da Educação. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1968, p. 15-29.

Contudo, se a atividade do professor centraliza o processo didático, é-lhe impossível diferenciar o atendimento proporcionado aos estudantes. Ademais, com que propósito? Uma vez que o ensino, pautando-se ou supondo pautar-se pela objetividade científica, não leva em conta os antecedentes do aluno ou suas circunstâncias presentes e pretende que todos, no mesmo tempo, aprendam as mesmas informações, mediante procedimentos padronizados para uma ação eminentemente coletiva.

Ora através da atuação do docente, ora pelo intercâmbio verbal dos sujeitos da educação, o conteúdo programático formalmente se cumpre segundo a ordenação lógica prescrita no quadro de um imperativo social. A decisão de aprender portanto se origina não das motivações que as relações intersubjetivas suscitam e absorvem, mas da determinação unilateral de quem ensina e do aparato institucional que o suporta.

Os laboratórios e oficinas que eventualmente quebra essa rotina atribuem alguma praticidade à maciça teorização acadêmica. Todavia, também servem à justificação da permanência dos sujeitos da educação nas dependências universitárias. Por decorrência, contribuem à exclusão de seu aprendizado participativo nas lides profissionais dos setores da dinâmica sócio-cultural correspondentes aos seus estudos, mais do que à efetivação de uma competência progressivamente desenvolvida sob a prova de uma realidade não inteiramente acomodada ao ensino, mas compatível à aprendizagem. E o mesmo se pode dizer das "escolas de aplicação", vinculadas às Licenciaturas, que também traduzem, a custos elevadíssimos e insanáveis problemas de seleção do corpo discente, o repúdio dos universitários, professo-

res e alunos, ao imbricamento de seus estudos no cotidiano das escolas públicas ou privadas do "sistema" escolar vigente. O argumento de que só naquelas escolas se pode aproximar as condições adequadas à experimentação científica, antes que uma justificativa deveria levar à desconfiança de que o paradigma experimental pode ser inadequado à pesquisa pedagógica e à constatação de que mais vale buscar outros padrões metódicos que artificializar as situações da experiência a conhecer.

Há algo de patético no esforço de alguns professores de um curso superior de administração, por exemplo, para replicar, no interior da universidade, o ambiente físico de uma empresa ou de uma repartição pública, na suposição de que a aprendizagem seria incrementada por tal artifício; como se a metização física, certamente canhestra, das instalações de um empreendimento merecedor de administração complexa pudesse oferecer mais do que um brinquedo e os parques produtivos do entorno não estivessem ao alcance de alguma negociação interinstitucional.

A sala de aula deixa de constituir-se o local privilegiado para o reagrupamento de sujeitos dispostos à sistematização de experiências afins, em curso, no ensaio espontâneo da intersubjetividade. Em consequência passa a desviar a percepção (14) do mundo, no desenraizamento da vivência e na assepsia

(14) [...] "perception est justement cet acte qui crée d'un seul coup, avec la constellation des donnés, les sens qui les relie, - qui non seulement découvre les sens qu'elles ont mais encore fait qu'elles aient un sens." (Merleau-Ponty, 1976: 46).

(14) [...] "percepção é justamente este ato que cria de um golpe, com a constelação dos dados, o significado que os une - que não apenas descobre o significado que eles têm mas, aliás, provê que tenham significado." (Tradução livre do Francês pelo pesquisador).

de tudo o que possa distrair o estudante e o professor do conhecimento pretensamente objetivo. Como tal entenda-se o saber codificado, abstrato e reduzido a recortes de disciplinas como expressões conceituais de um tipo de ciência que exclui a experiência.

Poucos deixarão de ter o seu próprio anedotário neste campo. Para citar um exemplo recorde a afirmativa do titular de uma disciplina do currículo de Engenharia Agrônômica, de uma Universidade Federal, por ocasião dos estudos à fundação de um Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), cuja principal função haveria de contribuir à interiorização da universidade: não contem com o pessoal da Faculdade de Agronomia, eles têm tanta aula que não há tempo para irem ao campo. E falava sério.

Mantida a sala de aula como o locus do ensino, ficam ao professor os recursos da persuasão ao longo do curso ou da sedução didática, para obter o envolvimento dos estudantes. Estes, entretanto, são recursos de eficiência imponderável, podendo funcionar ou não.

Às mais das vezes, a persuasão recoloca o aluno como objeto da manipulação de alguém que, por estar-lhe hierarquicamente acima ou deter o poder de deslumbrá-lo, poderia paternalizá-lo e fazê-lo gostar do ensino (não da aprendizagem) a contragosto de si próprio ou apesar da qualidade do serviço educativo. Não é sem algum horror que, manuseando livros de didática tradicionalmente usados nas Escolas Normais e, até onde se pode saber, há algum tempo banidos do ensino superior, encontra-se ne

les uma seção recorrente, se não intitulada, pelo menos correspondente ao "manejo de classe"; mutatis mutandis essa seção equivale, nos manuais de tecnologia agro-pastoril, ao sub-título obrigatório "manejo do rebanho".

Refletindo sobre a sedução didática, o pesquisador, enquanto doutorando redigiu uma carta que apresenta alguma contribuição ao tema e que serviu à avaliação de sua passagem pelo curso da disciplina Filosofia dos Valores, dirigida ao seu Professor, a seguir transcrita:

Professor,

Já havia pensado em escrever-lhe uma carta, como forma de apresentação deste trabalho, quando você, pelas comparações feitas na última aula, entre o telefone e a carta como meios de comunicação, involuntariamente ajudou-me a decidir por esta.

Parece-me um modo apropriado de evitar a conformação acadêmica (que você de antemão descartou) e de aproximar aquele tom de intimidade, possivelmente satisfatório para quem, como você, parece fascinado pela Psicanálise, a tirar pelo que pôs nas aulas e pelo texto principal do curso: "Vida Contra Morte", de Norman O. Brown.

De certo modo a aula é uma sessão de análise de ponta-cabeça, em que o professor, substituindo o terapeuta, se expõe aos alunos (pacientes no sentido clínico ou moral do termo), na expectativa de que tal revelação seja benéfica.

Clinicamente, aproveitei de sua entrega. Doravante, seja paciente comigo, por favor.

É bem verdade que a ilusão científica acredita na objetividade do conhecimento transacionado nos cursos. Essa crença, porém, abriga a sedução, por isto que ilusória.

Talvez seja o traço mais irredutível da sedução: a subjetividade.

Olho retrospectivamente à minha experiência didática, na qual incorporo todos os contatos com outros professores. Havia sedução (didática) sempre que ao "conhecimento independente do sujeito" se mesclava, simbioticamente, a figura do mestre, nisto mesmo consistindo o encanto que a ambos envolvia, sem que se pudera mais discerni-los.

Não padece dúvida, também, a possibilidade inversa desse imbricamento: a rejeição. Mas que valor não tem o seu antípoda, servindo este à confirmação daquele? (E vice-versa!). Em qualquer hipótese, é o ensino de que a gente não esquece. Aquele que amamos ou odiamos, pois alguém o encarna.

Sedução e rejeição são fenômenos cheios de mistério. Algo porque estejam ao nível da arte, fora do âmbito da estrita racionalidade científica. Para conhecê-las, um pouco, é preciso consultar a vivência delas, observá-las em processo, escrutar seus personagens, ver-se a si próprio como parte comprometida, com prazer ou sofrimento.

Por felicidade que a sedução me é mais familiar, se é que este verbo se lhe pode aplicar, como sedutor ou seduzido. No que aliás não há diferença essencial, senão provalmente uma ênfase narcísica. Vaidade.

Uma vez um professor, que veio a ser meu amigo (foi quem me ensinou a escrever, depois que tirei zero na redação em Língua Portuguesa, por ocasião do meu primeiro exame vestibular) confessou-me que execrava a idéia de ser seduzido.

Sua vida parecia empenhada em seduzir, o que fazia em nome da fé religiosa, praticando o "apostolado entre os jovens". Contudo não queria aceitar que o mesmo pudesse ocorrer-lhe. Nunca entendi sua recusa. Parece-me que se equívocava e desperdiçava parte proporcional das possibilidades da sedução.

É que a sedução não é um ato de conquista. (Assim como a rejeição não nos liberta). Apenas nos inclui, como um convite. (Ou nos exclui, sem necessidade). Na sedução tudo é voluntário. E, no entanto, só seduz quem pode. Pode ser seduzido quem o

quer. A intencionalidade da sedução é uma questão de articulação de reciprocidades. Não é uma decisão monótona, mas um acontecimento dialógico. Contém sempre a incerteza. Surpreende, ainda quando se confirma. Não é replicável. Nem universal: numa dada população, alguns lhe são impermeáveis, outros são vulneráveis diferentemente. A sedução é difícil de detectar e ardilosa, sobretudo quando se usa a voz passiva, sabem-no as mulheres, melhor que os homens. Não por qualquer suposto atavismo mas como resposta histórica à opressão machista.

Eis um outro traço óbvio da sedução: a intersubjetividade. Há que haver pelo menos dois ou um espelho para que ela se cumpra. Seduzir tem sempre como objetivo comungar, não importa o que. O objetivo é secundário, mero insumo da celebração de atos que identificam os que dela participam.

O que é que faz de um professor um sedutor?

O domínio da matéria não haveria de ser. Pois há professores que o têm de sobejo e nem por isso seduzem. Ou talvez tornem-se aversivos pelo excesso de zelo daí decorrente, demasiada empáfia e inadmissível segurança. De algum modo, porém, este componente participa da sedução, uma vez que não se conhece sedutor incompetente naquilo que, precisamente, se espera dele. O conhecimento é necessário, no caso, embora não seja suficiente.

Lembro de quando aceitei participar de um curso de especialização didática para professores universitários, de uma outra cidade. Eu e uma colega éramos os únicos com títulos de mestrado, no meio de uma equipe de Doutores, responsáveis pelo prestígio do programa.

Na véspera do início da minha participação naquela atividade, eu rolava na cama do hotel, em posição fetal, apavorado diante da estréia iminente, recriminando-me pela irresponsabilidade de aceitar empresa tão exigente, sem maior preparo que a modesta didática servida aos alunos de graduação. Como eu gostaria de me excluir daquele dever, livremente aceito enquanto o seu momento era longínquo e eu imaginava poder prepará-lo cuida

dosamente! A hora chegara, sem que a preparação fosse possível...

Fui convidado a voltar para mais dois cursos-solo. No terceiro deles, abandonei a função depois do primeiro dia de aula. Nada ocorrera que pudesse justificar-me. Até hoje não sei bem o que houve comigo. Foi a única vez em que fiz uma coisa dessas. Acho que não consegui suportar o peso de tanta sedução, com tão pouco conhecimento.

Uma vez deflagrada a sedução, é preciso mantê-la. Ela cria laços. Desenvolve responsabilidades. Provoca expectativas. Possibilita desilusões potenciais. Nenhuma sedução é gratuita. Toda sedução é um fardo. Daí a tragi-comédia dos sedutores sem caráter.

O mais interessante é que aquela ruptura inexplicável de um compromisso já iniciado, não me deixou mal, naquela universidade. Apesar da frustração que causei, uma aura de excepcionalidade criou-se espontaneamente sobre o fato, metamorfoseando fuga em autenticidade, fazendo de uma fraqueza decisão, diferenciando positivamente o autor episódico de uma falência psíquica.

As pessoas recusam-se a aceitar a miséria de seus sedutores, enquanto possível. E até impossivelmente. A sedução gera solidariedade.

Seria uma questão de método, a sedução? É possível. Mas de que método falamos?

Se método didático fosse o critério, professor, você não seria um sedutor. (Não é confete, nem vai ofensa nisso).

Cada sedutor sabe-se como tal. Ademais, isso se lê na conduta dos alunos, na procura dos seus cursos, numa certa inibição de intervir nas suas aulas e, contraditoriamente, no prazer com que o fazemos. No gosto de frequentá-las. E você sabe também que, confrontado à ortodoxia dos manuais de Didática, seu método de ensinar é um horror! Da indisciplina no uso do quadro, ao apagá-lo com as mãos; ao plano que cede ao improvisado, quase sempre: uma aula inteira batalhando que "isso é aquilo"; aos rodeios: Fi-

filosofia dos Valores ou poética? A inestruturação é tal que torna difícil tomar notas. A atividade docente (expositiva, embora dialógica) predominando sobre a dos alunos.

De tudo isso, todavia, não há desgosto. Nem queixa que eu conheça ou professe a respeito. Aceitei, com satisfação, este seu jeito espontâneo de encaixar no programa a paixão do seu momento. Uma forma de encarnação, sem dúvida. O que me recorda um diálogo com um aluno, em fim de semestre:

- Professor, por causa do seu curso estou me relacionando melhor com minha família e com a minha namorada.

- Poxa, eu queria apenas ensinar Didática.

Não posso me resignar, é claro. Preciso abordar sistemicamente a Filosofia dos Valores. E agora vou fazê-lo contando com algumas frases descosidas (minhas anotações, como pista inicial), as leituras cumpridas deste curso (em aparência não muito pertinentes) e uma renovada disposição para embebedamento poético, ocasionada do acento literário que você lhe atribuiu.

Aquelas frases, soltas porque perdidas do contexto em que foram propostas, na aula, ficam instigando. "O objetivo da política é abolir a política." Parecia não fazer sentido. A falta de sentido fica martelando a cabeça, até que uma leitura de Foucault (15) a confirma e preenche com significados adicionais, por acaso neste mesmo semestre.

Quando conseguirei plenificar o sentido velado da expressão: "Não é possível o amor, sem surpresa!?" Outras proposições têm sentido completo e ficam, já agora por contê-lo: "Todo o esforço da ciência é eliminar o diálogo. O ideal de uma tese, por exemplo, é não dar chance à discussão." Mas ficam de maneira conseqüente...

Não era bem o que eu esperava. E foi mais do que poderia desejar. A sedução engendra uma disposição receptiva, ar

(15) Michel Foucault - Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, Graal, 1986, p. 176.

ticuladora dos eventos mais disparatados, inimaginável aos seus próprios figurantes. É evidente que há sortilégio nisso tudo.

Conheci outro desses feiticeiros da sala de aula e presenciei algumas de suas façanhas. Fiz parte delas eventualmente, como um soldado nas batalhas. Pois bem, aquele mago, eu o soube, pensador autônomo que era no plano político e ainda o é, encantar sutilmente o mais aguerrido grupo de mestrandos de que já tive notícia, até tornar-se uma referência para os seus jovens componentes; que nem por isso mudaram de postura política e continuaram aprontando com outros professores, inclusive de mesma fê.

Este mestre falou-me um dia, citando alguém, "na confraria dos homens educados, todos se entendem." Tinha razão: a sedução supõe refinamento, para transcender as delimitações, mesmo as ideológicas.

Aqui para nós, o sedutor não seria necessariamente um tímido que, de seu medo de gente destila sedução?

A sedução pode tornar-se um estilo de vida e um modo de sobreviver: rigorosamente ôntica. Não pode ser ensinada, que não é um saber. Mas, como um poder, se aprende, talvez pelo exercício, pelo convívio e por contágio subliminar.

É assim que a vejo. Como um poder que se sabe poder e se exerce como tal. Que sô se limita por si mesmo, pelo próprio alcance. Que imbrica na expansão do outro, sem detê-la e sem imobilizar-se. Que comunga. Transaciona. Articula, plástico, amoroso! Capaz de rir do seu ridículo e, ainda mais, do ridículo alheio, embora com discrição.

Não obstante, devo admitir que a sedução, como todos os poderes humanos, está sujeita a usos questionáveis. Isso, entretanto, diz respeito às funções da sedução e não mais à sua ontologia.

A sedução é o modo mais humano que conheço de curtir a inelutável dialética de nossa limitada condição. Frequentemente a liberdade do outro parece condenar-nos à nossa. A sedu-

ção dispensa o veredicto e faz da liberdade uma benção.

Se há uma coisa na atividade educacional que envilece a sedução, é aquilo que se pratica, como se avaliação fora, nas nossas escolas. Sim, porque a avaliação faz parte imprescindível da sedução, como sua precursora e enquanto ela dure, podendo até servir ao amadurecimento amoroso dos sujeitos quando, por alguma catástrofe à sua revelia, ou erros de manutenção, a sedução se extinga (que pena!). Mas esta avaliação que está aí, derrelicta, fetichizada em notas e conceitos promocionais. Instrumento de dominação. Essa corrompe o professor, os alunos e a relação entre nós, conseqüentemente degradando a sedução.

Com amizade.

Importa lembrar que a satisfação de professores e alunos com o ensino não implica necessariamente aprendizagem e pode significar uma maneira agradável de iludí-la. É a advertência que o pesquisador costuma propor aos alunos, antes de encerrar os seus cursos, como uma maneira de alertá-los às condições limitadas em que se trabalha. Talvez devesse fazê-la no início...

Skinner (1972:110), além de prescrever uma solução fatal à aprendizagem de processos - a instrução programada linear, soube fazer uma crítica percuciente à didática tradicional e dela inferiu, coberto de razão, que tanto mais o professor ensine, menos fica ao aluno para aprender. Aquela didática demanda ao mestre mais do que seria legítimo e solicita do aluno muito menos do que está ao seu alcance. O apreço dos estudantes às habilidades do mestre, embora relevante, não basta à sua assimilação e ao seu uso, entre elas inclusa a de relacionar conhecimento acadêmico e vida real.

No ensino superior, como de resto em toda a escolaridade, excetuado (quem sabe?) o início da escolarização, a condição de ingresso do estudante no processo didático não é objeto de consideração. O programa do curso há de cumprir-se, independentemente de que os alunos consigam acompanhá-lo ou não. Calamidade essa que só se torna possível pela concentração da atividade didática no professor. Estivesse centrada na experiência e o aluno colocado em uma situação de fato (e não apenas presenciando o desenvolvimento de abstrações), ele mesmo cuidaria de resolver os problemas ou de solicitar assistência. É o que se faz espontaneamente, quando as dificuldades ultrapassam as possibilidades individuais, para chegar a uma resolução compartilhada do processo em que se está envolvido, obter apoio à busca de fundamentos e companhia à avaliação.

Os índices de cancelamento, trancamento e de reprovação mais valorizam o professor e a disciplina, enquanto desfeiteiam os estudantes, do que põem à prova a competência do docente. Já a aprovação generalizada ou a concentração das notas nos níveis mais altos da escala de mensuração depreciam o status acadêmico do ensino respectivo. Nas universidades, em geral, atribui-se virtude à distribuição do rendimento escolar que se afasta da curva normal, se for descendente.

Este viés interpretativo esconde uma verdade e contém escandalosa contradição: se o ponto de partida individual é diferente, como não pode deixar de ser, dada a condição distinta do estudante, e o ritmo da aprendizagem, próprio a cada um, a duração do processo sendo única, os resultados teriam de ser dessemelhantes. Poderiam entretanto assemelhar-se, variando aquela

duração ou diferenciado o padrão de resultados. Como não se flexibiliza nem uma coisa nem a outra, o rendimento da aprendizagem distribui-se, a sua representação estatística revelando concentração da maioria em algum grau de déficit. O padrão de aferição é satisfeito apenas por uma pequena minoria e decai para os demais até à sua metade, com valor de aprovação. Não se mantém portanto, senão como uma referência ficcional, ao tempo em que nada se faz para recuperar o aluno das deficiências evidenciadas.

Queira-se ou não, a defesa da qualidade do ensino, postulada na manutenção de padrões inflexíveis, está a servir de biombo ao uso e à permanência da coação do estudante que o padrão possibilita e cujo poder é corroído se, ceteris paribus, a distribuição dos resultados tende às notas máximas. Quem tem medo de notas boas?

Sequer a habilidade de operar com as linguagens vernácula e matemática é objeto de sondagem pelo professor de cada disciplina. Aliás, esta responsabilidade precede à da universidade. Assim justificado, o instrutor escolhe pressupor sua possibilidade devida, a reconhecer a facticidade de sua ausência, nas dificuldades concretas de cada aluno.

No entanto, só um farsante pode ignorar que a matéria de sua responsabilidade não está ao alcance do discente porque este interpreta mal o que lê e opera com impropriedade a linguagem com que houvera de pensar e expressar-se. Remetê-lo à obtenção do domínio hábil dessas ferramentas cognitivas seria uma precondição à consecução dos objetivos do ensino e à possibilidade de aprendizagem bem sucedida; no mínimo seria menos irracional

do que pressionar o estudante a realizar algo que não está imediatamente ao seu alcance e ainda puni-lo por não conseguir ou fazer de conta que está ensinando a alguém que não pode gostar de aprender porque não tem como fazê-lo e, sob coação, defender-se-á de fazê-lo.

Uma dupla de professores, oriúnda do Instituto de Matemática e recém-admitida para lecionar na Faculdade de Educação de uma universidade, notou que a "permissividade" ali reinante não pressionava os alunos ao estudo e aceitava uma conduta negligente dos estudantes, ao contrário da "didática" usual na instituição de que vinham. Assim, os dois resolveram gravar o nível de exigência, para incrementar a aprendizagem, através da avaliação. Logo perceberam que o "terror" por eles instituído provocaria, à revelia de suas intenções, que os alunos passassem a sabotar o ensino, de modo que houvesse menos do que dar conta nas provas de verificação. Como se diz hoje, "o caminho das pedras não é por aí"...

Fica-se atônito com a notícia de que algumas instituições de ensino superior "inventam" cursos de nivelamento, prévios ou concomitantes ao início da pós-graduação (mestrado), para homogeneizar o back-ground dos estudantes, isto é, estabelecer uma base conceitual comum, alegando que estes advêm de cursos de graduação pertinentes a áreas bem diversificadas.

A eficiência do "nivelamento" jamais foi confirmada, na função que se propõe. Mas a presença dessa iniciativa demonstra a crença no poder da informação como base à aprendizagem. É discutível se, nesse caso, a disponibilidade de um corpo concei-

tual comum é negligenciável ou não. É, entretanto, espantoso que não se reconheça às linguagens o status de uma qualificação propedêutica à aquisição do saber.

Qualquer que seja a eficiência dos cursos de nivelamento, não poderiam eles substituir o domínio hábil das linguagens implicadas num dado currículo, como instrumento de inteligência.

Se há que escolher entre o certo e o duvidoso, não parece sensato selecionar o segundo. Se se admite que de ambos advêm resultados equiparáveis, ainda que distintos, mas complementares entre si, haveria que deles cuidar igualmente. Só não dá para aceitar que a unificação basilar da competência assimilativa dos estudantes seja atribuída à aquisição de conceitos como informação residual, equívoco este que se pode discernir insofismavelmente da abordagem adotada em tais cursos: a capacidade de operar com as linguagens entraria como condição de acesso (seleção dos mais aptos); a ênfase principal teria de ser dada ao processamento da informação, antes que à informação dos conteúdos; seria preciso que a atividade estivesse nos estudantes, mais do que nos professores; que os currículos reservassem o seu tempo melhor à aprendizagem, assistida pelos docentes, que à assistência dos estudantes ao ensino; e que a avaliação interrogasse a competência no uso dos conceitos, e não a memorização destes.

Um dos equívocos à implantação do primeiro ciclo universitário - à implantação, repito, não à sua concepção que é tão antiga quanto a própria idéia de Universidade - foi prescrevê-lo para todos indistintamente, quando deveria ser obrigatório

para aqueles que evidenciassem deficiências e específico às deficiências detectadas quanto ao uso operatório das linguagens vernácula e matemática, cuja função é ancilar aos estudos acadêmicos.

O segundo problema foi pretender antecipá-lo enquanto educação geral, ao ciclo profissional, idéia que algumas universidades acrescentaram às funções contidas na Lei 5.540/68, expressas no Artigo 5º do Decreto-lei 464, de 11 de fevereiro de 1969. Isso veio contrariar os motivos precedentes dos estudantes à profissionalização, que não poderiam jamais ser satisfeitos pela oferta de disciplinas introdutórias, jungidas às apresentações verbais, como de hábito tem sido feito. Ademais, pouco ofereceria de novo aos egressos do ensino academizante de segundo grau, cuja presença é majoritária no ensino superior. Assim, não seria possível aos estudantes e professores a resolução dialética, ao longo do curso, das tensões pertinentes às ambigüidades do processo educativo, tais como as que há entre o geral e o especial, o particular e o universal, a parte e o todo, o pessoal e o social. Tal resolução seria em parte espontânea e, por outro lado, parcialmente autorizada pelo espaço curricular que a instituição abrisse à eleição de estudos opcionais.

O terceiro erro ultrapassa o primeiro ciclo, além de invalidar-lhe as funções, e permeia o ensino superior como um todo: o ponto de partida da aprendizagem não é a condição presente do estudante mas o ensino, à revelia dele.

Só um costume muito arraigado e uma concepção por demais autoritária, até agora impermeável à razão, pode insistir em basear o processo didático na falsa suposição do que as pes-

soas deveriam poder, saber e ser e, no entanto não são, não sabem e não podem. Com o agravante de que esta exigência, tão draconiana, vige apenas para o aluno.

Alguma sensibilidade houvera no sistema de terceiro grau, para com a psicologia evolutiva e social do estudante universitário, e a atividade didática, para ser eficaz, faria por convergirem o concreto ao abstrato; o fazer e o sentir o que se faz, ao pensar; a experiência à generalização; a situação sincrética à análise, até que a síntese pudesse sobrevir como a expressão do poder do imaginário sobre a dispersão das coisas, dos eventos e das divergências de perspectivas. No entanto, é preciso admitir que a facticidade da educação superior se pauta evidentemente pelo avesso desse direcionamento.

Os currículos, atomizados como é usual fazer às abstrações; a experiência, postergada para o longínquo estágio supervisionado ou para os projetos de fim de curso, proporcionalmente ridículos à teorização livresca, em boa medida importada; as disciplinas, trabalhadas sem um fio condutor ao longo do curso ou articulação horizontal (interdisciplinaridade) e sem uma pedagogia política à orientação da formação pessoal e profissional do cidadão.

A perspectiva que preside às construções curriculares é a dos que sabem e dispõem desse saber como dado, legitimados talvez pela lembrança de como lhes ensinaram, mas esquecidos de que chegaram a ele (se chegaram) por uma atividade própria, tão menos eficaz quanto mais alienada da pesquisa e do teste da sua aplicação aos fatos, e a duras penas desconstruída

de sua "inocência" acadêmica.

Que há de ser inocente o egresso de um curso superior cujas relações com os professores são pulverizadas a cada semestre e com elas a continuidade dos sentidos que essas relações estabelecem; que não participa do planejamento e da avaliação do seu curso porque fazê-lo, de contrariar os costumes, também toma às disciplinas o tempo escasso de seu aprendizado precípuo; que perpassa o cumprimento verbal dos tópicos dos programas sem o convite consistente a debruçar-se sobre os mesmos e operar com eles, de múltiplas maneiras, até dominá-los crítica e criativamente, dado que a duração de sua aprendizagem é predefinida pelo período necessário ao professor para apresentarlhe os conhecimentos fundamentais da disciplina, numa visão ordenada e de conjunto que é deste e não daquele; que não pesquisa, nem exerce a extensão uma vez que o conhecimento já está feito e as disciplinas que o atomizam não duram o suficiente para pô-lo à prática, até porque as funções da universidade se apresentam dissociadas.

O processo didático flui, tão ligeiro, fragmentado e verbal que poucos professores sabem quais as aptidões que os alunos estão desenvolvendo, apesar de que os planos de ensino se cumpram; e ninguém responde pela proficiência dos graduados, na ação profissional de intervir no fluxo dos acontecimentos e alterá-los conforme a ciência de que foram servidos. No ambiente neutro das salas de aula, dos laboratórios e oficinas universitários, nos exames de lápis e papel ou nas manipulações técnicas divorciadas de um contexto profissional-existencial, o que há para recolher senão uma amostra atomizada dos comportamentos

verbais e motores que lhes ensinaram? No entanto, a expectativa dos professores, como a dos alunos, sobre a educação superior excede a mera preparação de especialistas para o consumo das engrenagens do mercado de trabalho.

A fisionomia atual do ensino de graduação, ao espelhar o ensino de segundo grau, frustra as esperanças dos alunos, os sonhos dos professores que sonham e reduz o potencial da pós-graduação, quando seria de esperar que transcendesse a escolaridade anterior e, de ser fiel a si mesma, isto é, autêntica no serviço educacional prestado aos estudantes, constituísse uma base sólida a estudos posteriores, independentes de escolarização ou a ela vinculados. (A "educação permanente" não é, como às vezes se considera, uma escolarização contínua ou intermitente, que se prolonga por tempo indeterminado ou se restabelece por ciclos, mas sim a qualificação psicológica à auto-renovação do saber, que eventualmente pode recorrer à escolaridade ou dispensá-la.) E, ainda pior, o ensino superior, mediante os seus exames vestibulares atrela o segundo grau a uma função "propedêutica" aos exames, assim contribuindo à falsificação do ensino médio, em prejuízo da educação, antecipadamente forjando boa parte de seus problemas.

De articulação vertical ora se trata, cuja essência é tempo. Outro não tem sido o tema desse capítulo, senão a dialética imanente à contraposição de tempo subjetivo e cronologia do tempo. As condições evolutiva e diferencial do estudante pertencem ao tempo que somos. O estudante universitário é uma nova dimensão de tempo a demandar outra abordagem do processo de conhecer: uma abordagem geradora de auto-determinação. Uma turma, nela incluído o professor, é uma pluralidade de tempos à pro

cura de convergências possíveis e de reconstruções voluntárias. Esses tempos desdobram-se de infinitos modos...

A cronologia é uma invenção do homem. Expressão de sua situação na eternidade, essa "atmosfera do tempo" (Merleau-Ponty, 1976:451). Ela pode ser cronometria de uma passagem ou instrumento linear e padronizado de delimitação e medida. Referência à organização individual e coletiva das atividades, serviria aos sujeitos da educação se a concepção mecanicista e descontextualizada dessa criatura não aprisionasse os seus criadores, a todos e a tudo constringendo.

A concepção burocrática do tempo, o confinamento à sala de aula, a objetividade excludente, a coação aos estudantes são modos de evadir-se à intersubjetividade ou, pelo menos, de reduzir suas chances e, dessa forma, de subjugar a espontaneidade e de obstar à subjetividade o direito à indeterminação política.

A universidade atua como se fora uma máquina: os seus tempos, programados em função da própria comodidade administrativa que a todos sujeita. Um programa, porém, é uma perspectiva. A perspectiva de quem o faz. É possível construir um sistema no qual o tempo subjetivo e a administração do tempo sejam compatíveis, a última subordinada ao primeiro. Mas para isso há que acreditar nos sujeitos, antes que nos mecanismos pelos quais a instituição acredita poder determiná-los.

Tudo se passa, no ensino superior, como se a objetividade pudesse ser ofertada e aprendida sem que os sujeitos da educação a conspurcassem com suas histórias de vida, conjun-

tura atual, condições psicológicas e relações sociais; e, uma vez assimilada, paradoxalmente pautasse a conduta segundo a verdade e a racionalidade de suas proposições, as condutas reais do viver postas de lado como um detalhe destituído de significado. O intelectualismo acadêmico refuga a consciência perceptiva (experiência) e o compromisso existencial (16).

(16) "Plus généralement l'idée d'un univers de pensée ou d'un univers de valeurs, où seraient confrontées et conciliées toutes les vies pensantes, se trouve mise en question. [...] Nous ne dirons plus que la perception est une science commençante, mais inversement que la science classique est une perception qui oublie ses origines et se croit achevée." (Merleau-Ponty, 1976: 69).

(16) "Em termos mais gerais, a idéia de um universo de pensamento ou de um universo de valores, no qual todas as vidas pensantes seriam confrontadas e conciliadas, está posta em questão." [...] Não mais admitiremos que a percepção seja uma ciência incipiente, mas inversamente que a ciência clássica seja uma percepção que esquece suas origens e se acredita completa." (Tradução livre do Francês pelo pesquisador).

A Educação, Aqui

Os alunos estão aí, ao ensino. Não podem ter como objetivo um conteúdo que, de antemão, ignoram. Se se pergunta a um estudante o que quer ser ou que profissão pretende seguir, ele jamais responde indicando as informações que delimitam aquela qualificação, mas descrevendo os atos que a constituem e distinguem das demais, dos quais a sua notícia pode ser pouca mas sempre tem alguma ou não cogitaria dela.

Só o docente pode ser responsável pela disfunção de elevar a informação ao seu alcance à função de objetivo da aprendizagem, quando importa hoje o **como se sabe** ou os processos pelos quais o saber pode não apenas ser originado, como apropriado ao seu uso. E, com os processos, os métodos de procedê-los.

A fixação nos conteúdos é o equívoco histórico de sociedades que pretendem manter-se relativamente estáticas, de cuja aparente imobilidade cultural as respostas habituais resolvem satisfatoriamente os problemas recorrentes. Nestas sociedades, o statu quo aparenta como que uma perenidade e a inovação é percebida como uma ameaça ao equilíbrio presente, herança de um passado sempre dramático. Tais sociedades, (ou facções que lhes pertencem mas com acesso a setores do poder) não se aparelham à mudança pois, estribadas na referência à autoridade da tradição, tolhem a iniciativa do sujeito e desconfiam da imaginação criadora: os que defendem a conservação acham-se no direi-

to de excluir os que dela divergem. Os demais são conduzidos, voluntariamente ou não, da condição de produtores de cultura à de receptores passivos de bens culturais. E os processos, que remetem ao seu desenvolvimento, constrangidos a procedimentos ritualizados e orientados à permanência do estabelecido.

Embora, de longa data, o país esteja mergulhado na problemática de uma sociedade em mudança, a educação formal brasileira não parece dar-se conta deste fenômeno. O ensino acompanha aquele equívoco sócio-cultural e, até por uma onda pedagógica recente no tempo, mas de propósitos anacrônicos, reitera sua disposição de sobrevalorizar os conteúdos programáticos. Os nossos legisladores, freqüentemente, demonstram seu apreço pela "atualização" da escola, indicando esta ou aquela matéria a acrescentar às grades curriculares, locupletadas de informação.

Poucos se apercebem de que o avanço da ciência e o incremento industrial e político da investigação e de suas aplicações tecnológicas não permite mais a qualquer escala de graduação formal do ensino cobrir tal extensão de conhecimentos, na profundidade requerida. E, ainda que pudera, pouco aproveitaria aos estudantes tanto saber, rapidamente obsoletizado pelos saberes que se sucedem. A quantidade de informação produzida e comunicada no mundo contemporâneo (excluída a que é escamoteada pelos interesses mesquinhos da política industrial e de segurança nacional), não tem precedente histórico.

Entretanto, o que está ao alcance do estudante e da escola e que pode responder satisfatoriamente ao bombardeio de informações em constante atualização é a assimilação dos pro-

cessos constituintes da inteligência, em relação aos quais as respostas já elaboradas às indagações precedentes, os conteúdos didáticos, são recursos ou meios privilegiados.

Privilegiados porque, como diz Giorgi, a ciência é sistemática, crítica e metódica (17), isto é, detém a memória de conhecimentos ordenados, seja em sua acumulação seqüencial ou disruptiva, seja pelas estruturas que organizam horizontalmente as informações de um dado campo, agregam-nas entre si, expressam suas relações e, como generalizações, podem articular-se em múltiplos arranjos com outras estruturas, de campos afins ou diversos, admitindo aplicações indefinidas e transferências, por parte de seus operadores; crítica porque submete a produção dos conhecimentos a critérios de apreciação que lhes atribuem alguma validade e fidedignidade; e metódica enquanto realiza ou tenta realizar o ajustamento recíproco dos sujeitos, procedimentos e instrumentos, entre si e ao objeto, bem como aos objetivos das suas pesquisas.

Mas nem por ser privilegiado, o repositório dos conhecimentos científicos legitima-se como objetivo educacional. Pelo menos, não depois que a mudança se instalou na vida contemporânea como a instância permanente das coisas, condenando-nos à provisoriedade. Não que se queira deter a mudança: a permanência do statu quo só interessa aos que são dele beneficiários exclusivos. Há porém que subordinar a mudança à humanização do mun

(17) Amedeo Giorgi. The Crisis of Humanistic Psychology. The Humanistic Psychologist, vol. 15, nº 1, p. 17, Spring, 1987.

do. E isso é tarefa em que qualquer um pode meter-se, mas só pesoas educadas levam a bom termo. Ainda bem que nem só de escola-rização formal se faz educação.

O que é que produz informação? O que é que permite, uma vez produzida, decodificá-la? O que é que preside à utilização da informação? São os processos, que diabo! Para intuir o que são processos, basta consultar os verbos da língua vernácula. Todos os verbos designam operações ou processos (18).

Por que a presença ou ausência de base é mais agu-da no aprendizado de linguagens? Porque as linguagens são siste-mas simbólicos. Estes, mais que à representação dos objetos, se apresentam à significação e à operação de transformações abstra-tas. Neste sentido, constituem o próprio procedimento do ato de conhecer e supõem uma atividade progressivamente ordenada, isen-ta de lacunas, e metódica, desde o seu aprendizado, sempre e ne-cessariamente operatório, no qual o signo e a significação já não se distinguem. Do que decorre que o seu domínio implica pen-samento hábil e autonomia para aprender. Uma vez qualificada a posse operatória das linguagens vernácula e matemática, o estu-dante pode abordar qualquer universo passível de ordenação que

(18) Operação, no sentido Piagetiano é "ação interiorizada, re-versível e coordenada a outras ações, segundo certa estrutu-ra de conjunto." (Henri Piéron, Dicionário de Psicologia. Porto Alegre, Ed. Globo, 1972, p. 308-309). Neste trabalho o termo é usado como sinônimo de processo psicológico ou atividade psico-motora que, sem excluir suas possibilidades lógicas, transcende a lógica no sentido em que esta é uma forma limitada de lidar com a existência. Uma abordagem ge-ral dos processos como objetivos educacionais pode ser en-contrada em Valnir Chagas, 1978:164-190.

se lhe ponha ao alcance. Segue-se também que a base para aprender por via de informações codificadas reside, principalmente, nos processos de assimilação que as linguagens, embora não só elas, cultivam com eficácia, ainda que não de modo suficiente.

E por que se haveria de por a informação, que depende dos processos como a criatura do criador, que lhes serve de insumo e é deles resíduo, na posição de objetivo da ação educativa? Quando o desempenho das operações com os conteúdos não apenas desenvolve a inteligência, como, para completar sua vantagem, constitui a assimilação psicológica dos conteúdos, seja no seu sentido lógico, seja na sua configuração valorativa. O sujeito que incorpora informações estáticas sem a mediação necessária dos processos e portanto sem acesso às estruturas que as organizam, não as compreende, nem com elas significa ou o faz com deficiência. Mas então coloca-se como um repetidor, vulnerável a inconsistências de toda ordem, por ocasião de seu embate com a maleabilidade dos acontecimentos ou do trato com questões acadêmicas a cuja resolução o simples evocar não basta.

Pode fazer parte da experiência de qualquer estudante deparar-se com um professor que só acredite possível ensinar algo que já esteja nos livros. E tal professor lhe diga, dos professores que podem transcender o dado pré-fabricado, que esconderiam os livros nos quais esse saber estaria contido. Esse professor, como um profissional correto que era, e esforçado, orgulhava-se de sua honestidade em indicar aos estudantes os livros que serviam de fonte à sua repetição. Mas não aceita-

va que se pudera fazer mais do que isso. Havia, nessa figura, um certo pânico à maneabilidade criativa que o domínio hábil dos processos confere ao seu possuidor e, como é ao que se teme que se odeia, a inteligência de alguns colegas deixava esse acadêmico deveras irritado. Ele tinha dificuldade em aceitar que alguém, em particular a quem devotasse admiração, se afastasse de alguma proposição anterior ou a transcendesse para uma nova, melhor ou, até mesmo, inversa proposição. Aquilo que reconhecesse como verdadeiro, haveria de permanecer assim, sob pena de lançá-lo à insegurança. Era um professor dedicado aos afazeres didáticos, mas que se sabia não fez outra coisa senão ensinar. Assim, não expunha o seu saber ao teste de sua aplicação.

Outro caso interessante é o do professor que conhecia todos os clássicos da sua disciplina e os principais autores contemporâneos, na sua especialidade. Discorria fluentemente sobre os tópicos programados e revelava domínio efetivo dos conceitos e idéias pertinentes ao campo, enquanto generalizações abstratas. Se, porém, e os estudantes gostavam de fazê-lo, num misto de maldade e curiosidade, o convidassem a interpretar os acontecimentos do dia a dia citadino, eventos significativos e problemáticos da realidade em curso, a resposta dele raramente excedia as possibilidades e o conteúdo comum da expressão da classe média de um lugar provinciano. São reminiscências do curso de graduação que já vai longe. Entretanto, mesmo na pós-graduação, bem mais recente, encontra-se professor que indica um texto básico e ponteia suas aulas pela reprodução literal dos capítulos nele contidos. Não parece a melhor forma de consumir recurso tão nobre como o tempo (que somos).

Descrever casos é mais fácil que compreendê-los. No entanto, não é preciso exauri-los, para neles observar condutas magisteriais sintomáticas das relações em pauta e a indicação de sua persistência. Nos três casos, é evidente a fixação dos professores na informação entendida como conteúdo dissociado dos processos. E não se poderia afirmar que revelassem incapacidade à reflexão. Todavia, os três parecem preferir a segurança de lidar com informações prontas, ao risco de com estas exercer o próprio pensar. E em todos eles há uma evidente indisposição de defrontar-se com a complexidade e fluidez dos eventos em curso fora do meio acadêmico.

Essa discussão é decisiva sobre os rumos da educação em qualquer grau. Porque, na transposição dos conteúdos em objetivos didáticos e dos processos em recurso do ensino, joga-se com a alienação dos sujeitos da educação e com a corrupção de suas relações na dominação de um pelo outro.

E não é difícil confundir-se, uma vez que os conteúdos não podem ser assimilados senão pelos processos a que deveriam servir; estes por isso, além da posição de objetivos, ocupando também a função de procedimentos metódicos. Daí a tautologia de que só se aprende a pensar, pensando, a operar, operando, a processar, processando os objetos de reflexão; por outro lado, a ansiedade dos operadores culturais por preservar o sistema sócio-cultural que incorporam como a ordem e o sentido de suas vidas ou de afirmar o conhecimento de que dispõem, expressa-se como uma pressão, mais ou menos consciente, à aceitação das novas gerações; e finalmente, a condição coletiva da turma trancafiada nos limites estreitos da sala de aula deixa pouca margem à opera

ção finalística dos processos objetivados.

A referência aos processos como objetivos admite melhor a pluralidade dos métodos de interrogar os fenômenos e a diferença de perspectivas. Já a remissão aos conteúdos, naquela função, tende a colocar os sujeitos em antagonismo e excluir um deles, a partir dos pares de oposição: certo ou errado, verdadeiro ou falso, entre outros. Talvez porque se admita melhor a diversidade de procedimentos que a de resultados.

Nunca será demais insistir em que a atividade do estudante, muito mais que um meio para aprender, constitui o ato mesmo de conhecer, pelo qual as operações em que se desdobra são exercidas e aprimoradas ao uso perfectível e autodeterminado e em relação ao qual, o que quer que seja ou se chame ensino é acessório. E não sendo assim, não é de libertação psicológica e social que se fala, mas de espelhamento narcisista e de servidão.

O posicionamento dos processos na função de objetivos põe a didática tradicional de cabeça para baixo. Principalmente no terceiro grau, quando a condição evolutiva do estudante abre possibilidades desconhecidas aos graus anteriores. Não se trata mais de fazer o aluno reproduzir uma concepção de mundo, seja a da sociedade constituída ou a de grupos ideológicos que a contestam, mas de por-lhe ao alcance objetos de reflexão em que suas capacidades cognitivas se afirmem e adestrem à autodeterminação que o exercício profissional não dispensa, sob pena de fracasso. Mais do que isso, de auxiliá-lo a reconhecer e descobrir suas estruturas e, desses afazeres, desenvolver o poder de estruturar. Ainda mais, de lançar-se com ele à vivência do

mundo e de acompanhá-lo na gênese e interpretação das significações que daí resultem. E tudo há de ser simultâneo ou não será eficaz.

Ora, isso transcende o ensino, ou melhor, permite dizer que ensinar é compartilhar o processo de aprender, numa relação em que ninguém ensina e todos aprendem, porque querem aprender e aprender juntos.

Aprender ou operar os processos pelos quais os objetos, problemas ou situações que se nos apresentam à percepção (19) são desvelados de sua opacidade supõe a intenção de fazê-lo, o gosto de proceder ao deslindamento e, na medida do desafio que propõe, sugere espontaneamente o acompanhamento intersubjetivo. Não resulta de uma determinação externa, mas sim de uma ressonância afetivo-operativa entre indivíduos solidários e o mundo a completar.

O signo, por convenção, representa o seu referente. A ciência esforça-se por codificar sua informação com o máximo de objetividade, isto é, despindo-a de tudo o que não seja convencionado à representação, assim gerando uma terminologia que lhe é característica e seria menos vulnerável aos equívocos da linguagem corriqueira, menos precisa. Entretanto, o significado expressa não só o referente, como a intenção de quem refere e

(19) [...] "percevoir dans le plein sens du mot, qui l'oppose à imaginer, ce n'est pas juger, c'est saisir un sens immanent au sensible avant tout jugement." (Merleau-Ponty. 1976: 44).

(19) [...] "perceber, no sentido pleno da palavra, como o oposto de imaginar, não é julgar, mas apreender um sentido imanente ao sensível, anterior ao juízo." (Tradução livre do Francês pelo pesquisador).

as qualidades que essa intenção atribui ao objeto referido. O significado, portanto, enquanto contém o objeto representado, também expressa a relação direta do sujeito a ele ou a experiência do objeto (20). Deste modo, qualquer que seja o objeto, o significado exprime o que ele é para alguém. O significado constitui-se da relação que se estabelece entre sujeito e objeto e que objetiviza o sujeito, enquanto simultaneamente personaliza o objeto: implica atenção, motivos, qualidades ou valores, intimidade ou repulsa, envolvimento pessoal e, até mesmo, necessidade. Objetividade e significação não se excluem reciprocamente, mas ao contrário, completam-se. Pois ninguém se ocuparia de objetos que nada significassem. E nem por percebê-los significativos deixa alguém de ater-se à realidade dos objetos. A incapacidade de significar, isto é, a competência exclusiva para registrar o objeto como ele é, se isso é humanamente possível, revela impotência para refletir e o aprisionamento do indivíduo na onticidade das coisas, de que só o ato de significar liberta: a função precípua do imaginário. Afinal, aquilo a que se chama descoberta ou invento outra coisa não é que significação nova atribuída à natureza, que sempre esteve aí, e à História que é de significações feita.

Objeto e fenômeno fazem-se, pela percepção, pre-

(20) "Assim, para justificar nossa experiência direta das coisas, seria preciso manter ao mesmo tempo, contra o empirismo, que elas estão além de suas manifestações sensíveis e, contra o intelectualismo, que elas não são unidades da ordem do juízo e que elas se encarnam em suas aparições". (Merleau-Ponty, 1975:221).

sententes um ao outro e são formalizados ambigüamente mediante o mesmo sistema simbólico. Sistema esse que não se limita à representação, ou melhor, que representa para, com as representações, operar transformações abstratas que ora refletem o fluxo dos acontecimentos à comunicação, ora expressam a espontaneidade dos sujeitos ou a ambas concomitantemente dá curso. Comunicação e expressão passam por ser os usos concorrentes de um único sistema que veicula essa dupla intencionalidade. Significado, pois, é a expressão subjetiva do objeto ou a forma que expressa a experiência ou relação direta do sujeito ao objeto; já o conteúdo é o referente de um signo, dado sensorial socialmente convencionado à codificação ou ao registro do objeto como informação. O problema desta distinção, plausível, é que, numa dada proposição, a comunicação tomada como objetiva (mas rica de historicidade e de condicionamento étnico) é imediatamente indiscernível da subjetividade que a expõe. Enfim, conteúdos e significados apresentam-se à intencionalidade dos sujeitos e por seu intermédio. Ora, excluída a experiência direta do objeto ou mantido este à distância o conhecimento reduz-se à apreensão do sentido lógico das proposições que o circunscrevem, às custas de seu significado ou sentido psicológico.

Para escapar à obscuridade provisória da percepção, para evadir-se à insegurança de uma experiência que já não pode ser marginalizada porque é o objeto de estudo, mas que não é apenas cadastro, escolhe-se a venda dos conteúdos e cria-se uma didática da compulsão. Não pode deixar de sê-lo se aos estudantes se escamoteia a oportunidade de significar, em benefício de uma concepção superada de objetividade. "Teremos de distinguir a inteligência e o intelectualismo e talvez reconhecer a

existência de significações que não são da ordem lógica." (Merleau-Ponty, 1975:160). Se o sistema didático vigente fosse satisfatório, precisaria de corromper a avaliação por seu uso seletivo e, portanto, coercitivo?

Uma das contribuições mais brilhantes do Professor Paulo Freire à educação brasileira tem sido precisamente a ênfase que dá aos significados e à sua importância para o envolvimento dos sujeitos no devir de sua própria educação. Essa ênfase supõe, desde a alfabetização, tomar como chave o recurso mais indicado ao processo de significação, seja ou não verbal. No seu oposto, deixa-se despercebido que crianças ou adultos se motivam ao cálculo quando ele expressa ou responde às suas necessidades cotidianas (operações com valores), remontando às origens ancestrais da inteligência desse ato.

Já a técnica dos "objetivos comportamentais", de origem behaviorista, que teve o mérito, apesar dos seus exageros, de deslocar o conteúdo da posição de objetivo do processo didático, redundou na falsificação dos planos de ensino, dado que sua aceitação meramente intelectual não alterou o sentido das atividades de docentes e discentes. Ainda que, naqueles planos, os verbos indicadores de comportamentos apareçam como objetivos, a prática metódica do ensino e da avaliação, em todos os graus, não permite ilusões quanto à permanência do propósito de ensinar conteúdos. A mencionada técnica nem pelo seu conteúdo, nem pela sua (questionável) racionalidade, modificou a orientação consuetudinária dos que a receberam. Por outro lado, os professores que compreendem o significado dos processos à aprendiza

gem os tomam como objetivos e por eles orientam tanto o ensino, como a avaliação.

No entanto, fazer, pensar e sentir o que se pensa ou faz são espontâneos no convívio humano. Não é estranho que na escolaridade, de um modo geral, operações e afetos tenham de ser compelidos ou reprimidos, sob a ameaça das verificações? Se os alunos não se dispõem às atividades escolares, há que perguntar se os objetos de estudo têm significado para eles e o que mais, além da falta de sentido, entrava sua espontaneidade.

Para que os objetivos de professor e alunos con-
virjam e convirjam no sentido operatório, é preciso mais, muito mais, do que um plano de ensino e uma execução confinada às paredes de uma sala. É preciso uma situação (de que a sala de aula é o avesso) que evidencie essa convergência como necessária ou que se imponha como mediadora de uma aproximação recíproca (não unilateral, dos alunos ao professor ou vice-versa).

A intangibilidade de informações técnicas e significados propicia absurdos inimagináveis, dentre os quais já se fez menção, de passagem, ao ensino contraditoriamente autoritário do método não diretivo, de Rogers, e à reinterpretação dos professores quanto ao uso didático dos recursos audio-visuais.

Nos idos de 1970, uma professora universitária recém-vinda de pós-graduação nos E U A dispôs-se a levar a não diretividade às últimas conseqüências e deixar aos alunos que estudassem o que quisessem, no seu curso de Didática. Uma aluna preferiu estudar Psicologia da Infância, porque isso aproveitaria melhor à sua condição de mãe que era e sem pretensões a pro

fissionalizar-se; outro aluno escolheu continuar dedicado às matemáticas do seu curso de graduação pois, ainda que pretendesse licenciar-se, não via na Didática serventia suficiente. E por aí foram as disparatadas reações dos indivíduos componentes da turma. A isso que chamamos potencial de centrifugação, sob o qual não há currículo que persista organizado. Entregues aos próprios desígnios e sem uma situação para ancorar-se, os estudantes centrifugaram a professora. Não obstante, dispusesse ela de um plano e, nele, do conhecimento disciplinar que organizara, não contraria desses instrumentos com apelo satisfatório para contrabalançar a centrifugação e articular as individualidades.

Uma atividade que se pretenda didática é educativa ou deixa de sê-lo, conforme o significado que tenha para os alunos. A configuração abstrata do conhecimento disciplinar e do plano que lhe corresponde, de cuja elaboração os alunos estão excluídos, não basta para fazê-los significativos. Aliás, como substituto de experiência efetivas, na vida real, de uma situação vivenciada em comum, o plano de ensino é paupérrimo de significado, para o aluno, e não o solicita senão como coadjuvante, nos procedimentos do método de ensino selecionado pelo docente. Em contrapartida, mantém o escopo do curso na delimitação redutora à disciplina. Aparentemente, o grande problema da experiência efetiva, numa situação real, é que ela não se conforma à atomização dos currículos, quando este ultrapassamento é justamente sua melhor consequência. Nenhum plano daquele tipo comportaria a sincrise pertinente à realidade fática. Que significado pode ter para o aluno o que o professor sabe, se as experiências anteriores

de ambos são reciprocamente desconhecidas e a atual cumpre-se em uma sala de aula de onde baniu-se a experiência? Que sentido educativo pode ter a discussão lógica de informações abstraídas da experiência que as engendrou ou daquela de suas aplicações possíveis, outra que não o desenvolvimento do raciocínio? Sem dúvida que este já seria um resultado animador, não fora fato que aquisições apenas abstratas e traduzidas em loquacidade não bastam à existência. Nem ao exercício profissional.

A profissionalização do ensino de graduação é uma questão polêmica no terceiro grau, particularmente nas universidades. Os estudantes têm nela o seu interesse mais imediato. Os professores universitários, todavia, expressam o tema com ostensiva ambivalência. A profissionalização não lhes parece a função mais nobre da universidade mas foi um dos argumentos mais brandidos contra a implantação do primeiro ciclo, como o é para sonegar espaço às disciplinas eletivas que permitiriam aos estudantes alargar sua formação para além do escopo estritamente profissional; admite-se que essa é uma responsabilidade inelutável da graduação, ao tempo em que se afirma, corretamente, que a universidade é mais do que qualificação para o mercado de trabalho. Contudo, é praticamente impossível correlacionar uma profissio-
grafia e o currículo pleno de um curso superior de graduação. A primeira descreve uma estrutura ocupacional e o segundo, informação acadêmica, na qual funções, tarefas e operações estão subsumidas, quando muito, e obviamente não constituem uma ordenação norteadora, pelo que a instituição passa a ser menos do que qualificação para o mercado. Poderia o mais, quem nem o menos consegue alcançar?

Profissionalizar parece à academia uma bitola demasiado estreita, quase um mal necessário, mas nem por necessário, um bem. Não obstante, a transferência da pesquisa e da extensão, que vem ocorrendo progressiva e inexoravelmente, da graduação para a pós-graduação, não deixa àquele nível, à maioria dos alunos matriculados na instituição, senão a oportunidade de uma profissionalização empobrecida.

Aquela ambivalência remonta às origens escolares do professor universitário, maciçamente egresso do ramo secundário do grau precedente: uma escola de classe ociosa, que se popularizou sem perder suas características de classe, mas persistiu destituída de eficiência e de eficácia educacionais e que para mais não serve senão à preparação aos exames vestibulares. O seu currículo não contém, hoje, nada que se pareça com a preparação para o trabalho, até porque essa dispersão se faria prejudicial à função propedêutica àqueles exames (não ao ensino superior).

Com essa formação prévia e habitando um país quando a condição do trabalhador ainda é servil e vil a paga do fazer operário, a instituição pela qual os indivíduos tentam prevenir-se da servidão não poderia deixar de refletir algum preconceito à profissionalização e de sobrevalorizar o pensar desinteressado. Professores retornados da pós-graduação na Europa, na Alemanha em especial, patentearam sua objeção à generalização da qualificação para o trabalho, obrigatória com o advento da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, enquanto os dispositivos a ela correspondentes vigiram e até que fossem cancelados, sem que a execução dos mesmos houvesse jamais superado o estatuto de uma

camuflagem de péssima qualidade. A crítica não se dirigiu ao cumprimento falsificado da Lei ou à obrigatoriedade da formação especial, mas ao sentido profissionalizante em si, pretensamente prejudicial à formação intelectual. Aqueles professores não perceberam talvez, que a escola secundária européia, a alemã em destaque, é a expressão pedagógica de uma nobreza remanescente que nem por duas guerras mundiais logrou suicidar-se, enquanto impunha à humanidade, direta ou indiretamente, inconcebíveis sofrimentos. Tampouco os chamados progressistas de esquerda protestaram contra a restauração do ensino secundário, no apagar das luzes do regime militar imposto à nação em 1964, o mesmo regime de direita que, surpreendentemente, admitiu a desconstrução da "estrada real" da universidade, específica àqueles a quem a subsistência já não preocupa, talvez porque em todos os países desenvolvidos se venha ensaiando impregnar de preparação para o trabalho o ramo secundário do ensino de segundo grau.

Defender a escola secundária é tão europeu, quanto é brasileira a discussão aristocrática do conhecimento puro ou aplicado. O de que se precisa é de uma escolaridade capaz de operar o desenvolvimento da inteligência a partir de situações que a afetem, entre as quais avultam com especial importância as correspondentes ao conhecimento profissional. A inteligência não é privilégio de classe. O seu desenvolvimento depende menos da especificidade dos conteúdos curriculares que da sua abordagem. E as condições da vida urbana, bem como os sistemas contemporâneos de produção, demandam maximizá-la em todos os setores e níveis de atividade, quando não seja para possibi-

litar a auto-realização da pessoa.

Bem, situar um curso de graduação, necessariamente profissionalizante, implica refletir sob esses condicionantes e assumir o interesse dos estudantes na profissionalização, que só por enviesamento intelectualista pode aparecer como inconveniente à plenificação da função da universidade.

Mantendo-se irresoluta entre a profissionalização e o conhecimento desinteressado (de quê?), entre ensinar (conteúdos) ou educar pessoas, entre transmitir conhecimentos prontos ou aprontar conhecimento novo, a universidade estiola-se na indecisão de seus agentes e faz um pouco de tudo e nada suficientemente bem para merecer efetivo respeito educacional.

Na verdade, a educação para o trabalho e pelo trabalho pode qualificar as aptidões psicológicas e a sociabilidade bem melhor que o beletismo secundarista, no qual, mesmo o conhecimento científico é destituído de sua significação operativa, para ser tratado como distintivo de classe social (21). Lamentavelmente, o ensino superior de graduação assemelha-se bastante ao secundário, apesar de sua conotação profissionalizante.

Depende de para que e como se orienta a profissionalização fazer dela uma perspectiva aberta ao conhecimento científico e artístico que a excedem ou um sistema fechado em

(21) Geraldo Bastos Silva. A Educação Secundária. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1969, p. 107-112.

ações de treinamento repetitivo. Esta última feição não inere à qualificação para o trabalho mas é concebida dos que a temem ou fazem assim e dos interesses que propõem uns e outros.

Não se pode esquecer, como já se disse, que a formação profissional é intrínseca ao ensino de graduação. Cumpri-la não é objeto de escolha. A opção está em fazê-la bem ou mal. E levá-la a bom termo significa não sobrecarregá-la com informação supérflua, de um lado; de outro, cuidar que os estudantes dominem suas ferramentas abstratas, que são as linguagens correspondentes às suas habilitações; e finalmente, mas não menos importante, fazer-se presente, ao longo de todo o curso, às lides profissionais no mercado de trabalho, o que implica correlacionar o currículo e os fazeres operativos, escalonados, do campo de atuação profissional, sem nem por isso subordinar-se a ele mas, pelo contrário, por isso mesmo mantendo-se capaz de criticá-lo e de estimar as possibilidades de encaminhar ou sugerir a modificação de suas formas.

Quem conhece as estruturas do próprio campo ou tem delas alguma aproximação pode a elas recorrer, para manter-se organizado e organizar mentalmente o fluxo dos acontecimentos. Quem não as conhece de imediato encontra na integridade dinâmica dos fatos e na sua problemática atual, magníficos apelos à sua perquirição e ao seu desvelamento. O convívio com as experiências em curso na sociedade beneficia tanto o ensino como a aprendizagem, resgatando o significado pleno das teorias acadêmicas, enquanto não apenas as requer, como as submete à prova de sua utilização. O recurso às estruturas, de que o presente

trabalho é um esforço, pode servir à demonstração de como essa informação de qualidade (as estruturas) e um método adequado a pesquisá-las podem conjugar-se à produção de conhecimento. Este trabalho, decerto, não seria possível sem a consulta aos autores que o inspiraram, mas também não passaria de uma macaqueação do gênio que tais fontes criou, não fora sua contraposição à experiência didática dos depoentes e do pesquisador, que é tão comum, como absolutamente única.

Tudo isso é bem diferente da sala de aula e da manipulação de um programa didático excludente, que constituem espaços de segurança onde situações familiares podem repetir-se indefinidamente, convidando à rotina e ao hábito de sua comodidade. Caso em que o substrato cultural comum, tão afirmado em sua anterioridade, enquanto tradição, é negado como presença da universidade aos fatos da atualidade da cultura em processo. Valoriza-se o passado e projeta-se o futuro, ambos apenas acessíveis à simbolização, enquanto surrupia-se a encarnação do presente, sem a qual o tempo é pura assombração e o espaço pode ser amesquinçado. O ensino superior corrente, restringindo-se ao estudo do que é conhecido, protege professores e alunos de defrontar-se com situações efetivamente não resolvidas e evita que se exponham à ausência de solução, ao esforço de procurá-la, à possibilidade de fracassar nessa busca, à impossibilidade de resolvê-las no momento. Os professores tendem a manter uma tradição de ensino que abstrai a experiência e desborda problemas cuja solução não pode ser antecipada. É então que a substituição do real pelo signo (num paradoxo surpreendente) faz pender a balança para o lado dos componentes constituídos, auto

riza a dissociação de ensino, pesquisa e extensão e põe os currículos à mercê dos caprichos combinados da redução científica e das conveniências administrativas de um sistema, tão fechado em si mesmo que pode gerar e manter indefinidamente inalterados, cursos de graduação que não têm sequer eficácia na preparação ao trabalho.

A atividade intelectual verdadeira requer disposição para enfrentar problemas e segurança quanto à capacidade de proceder à resolução, sem a certeza de obtê-la; correspondentemente, o ensino, para ser superior, caracteriza-se pelo rigor metódico e pela compreensividade da abordagem de problemas situados. É preciso que professores e alunos se decidam à situação da aprendizagem, para transcender as facticidades: próprias, do ensino e da situação em si.

Quando se propõe à educação que há de atender à condição evolutiva, como às características individuais do aluno, corre-se o risco de que se remeta o estudante aos psicólogos, para que se lhes aplique uma bateria de testes e se municie o professor, como o terapeuta, de um dossier que lhes permita prescrever ao aluno, identificado ao paciente, o desenvolvimento que mais lhe conviria, com as devidas correções de sentido. Essa seria a expectativa autoritária de uma sociedade que deposita sua confiança mais na autoridade das técnicas e dos técnicos, do que nas possibilidades dos sujeitos e da experiência ao seu alcance.

A educação, a profissional em particular, flui mais de uma experiência adequada, assistida pelos professores,

do que da ação de especialistas, mesmo porque são os sujeitos que se educam, a partir de situações sempre renovadas com que se envolvam. Por adequada entende-se a experiência que vem ao encontro das aptidões dos sujeitos e serve à sua qualificação. A presença à escola e a participação planejada em suas atividades não poderia ser mais adequada ao estudante que se prepara ao magistério. Nela e a partir dela é que o estudante se resolve segundo suas possibilidades. E na atenção específica que lhe der o professor, deve estar o atendimento diferenciado de que precisa. Nada esotérico e muito pouco especializado, diga-se.

Há muito pouco tempo, uma das raras universidades, senão a única, no Brasil, que apresentava aos alunos um professor orientador, no ensino de graduação, resolveu-se pela extinção dessa função. Substituiu-se a figura do orientador que, mediante uma relação pessoal, deveria acompanhar o estudante ao longo do seu curso e assessorá-lo, pelo menos quanto à sua vida acadêmica como um todo, por um coordenador genérico, encarregado de auxiliar formalmente o aluno quanto ao aproveitamento da lista de ofertas e demais procedimentos assemelhados. Foi a vitória da burocracia sobre a intersubjetividade e, é preciso admitir, o reconhecimento de que os professores universitários, por sua maioria, bem como os alunos, haviam já esvaziado aquela relação, por desconhecimento ou desprezo ao seu significado. Este acontecimento é sintomático de que, e cada vez mais, há menos lugar na universidade à personificação da didática e à continuidade da experiência educativa. Atomizar e especializar são as palavras de ordem que, de longa data merecem acatamento generalizado, enquanto os ouvidos se fazem moucos à advertência

oral do Professor Serafini: "o contrário da síntese não é a análise, mas o déficit". A análise fica a meio caminho entre uma coisa e outra. Se a síntese a ela não se acrescenta, o corolário é a desintegração dos conhecimentos, a deficiência...

Uma das desrazões pelas quais o professor universitário repudia sua função educativa é que ele não se sente, até porque não tem formação pedagógica, capaz de exercê-la, no contexto do ensino superior. Argumento equivalente constrange o sociólogo a evitar questões econômicas, o didata a esquivar-se de problemas psicológicos e assim por diante, todos cientes de que há que respeitar as áreas de competência específica, no traço curricular. Mas quando esses especialistas vão viver as suas vidas, fazem de tudo ou não orientariam a educação de seus filhos, nem se resolveriam nas suas relações afetivas, nem poderiam suportar qualquer economia. Não se nega lugar à especialização, porém há que denunciar a estreiteza e impermeabilidade das delimitações projetadas da prática preletiva do ensino. Essa concepção que pretende preparar um professor às lides com crianças e adolescentes, mantendo-o afastado das situações escolares e empanturrado de informações especializadas segundo os cortes disciplinares. As mesmas concepção e prática que impedem um professor de assumir-se como educador e de acreditar na experiência. Experiência da qual todos sabem um pouco, cujo conhecimento ninguém esgota e que não admite paternalismos, até porque escalonável para chegar à plena assunção de sua responsabilidade.

O paternalismo é uma disposição protetoral pela qual o aluno, supostamente, depende do professor para aprender e não poderia resolver-se com autonomia frente às situações de

fato da profissão a que concorre. O exercício paternalista do ensino engendra uma cumplicidade mútua, da qual o aluno se previne de aprender a autonomia de conduta e o professor se mantém distante do dia a dia da escolarização vigente, nos cursos que preparam ao magistério, por exemplo.

É difícil encontrar um estudante que não queira aprender. Mais comum é achar aqueles que não podem fazê-lo, por que lhes faltam as ferramentas cognitivas ou mal conseguem usá-las. Freqüentemente os estudantes desbordam o que lhes propomos. Coisa bem diferente de não haver curiosidade. A situação do ensino profissional nos eventos correspondentes do mercado de trabalho, permitiria alavancar dessa curiosidade um envolvimento concreto, de antemão estruturado pela delimitação própria à experiência factual, se admitirmos a experiência como a coluna vertebral dos currículos profissionalizantes do ensino de graduação; experiências que são intrínsecamente motivadoras, porque insolvidas e efetivas; que requerem ajustamentos dinâmicos das pessoas envolvidas; que ultrapassam as salas de aula e os laboratórios, no plano físico, ou a ordem lógica preestabelecida às informações, no plano abstrato; que solicitam eficiência ao aprendizado, dão direção aos estudos e atribuem eficácia aos currículos, pois é por vivê-las e para saber enfrentá-las que se vai a um curso superior; que sirvam de freio à atomização do conhecimento e de apelo à transdisciplinaridade, por sua configuração compósita.

Se se disser dos estudantes que estão dispostos às experiências, dos professores que as temem e dos administradores que lhes interessa apenas controlá-las mais facilmente se estaria negando a ambigüidade presente em todos esses segmen

tos: que tanto querem a possibilidade de nelas imbricar-se, como a temem e se atrapalham com ela. Pois a universidade distanciou-se da experiência mas, apesar desse afastamento, deseja realizar-se como instituição. A universidade brasileira entorpeceu-se no seu isolamento e seus agentes como que abdicaram de seus sonhos; só que não se admitem sem eles. Ou sonham o equívoco de engrandecer a ciência e a tecnologia que a mesma ciência autoriza, distraídos de que, para chegar a tanto, se passa por uma educação profissional de qualidade e esta, à sua vez, por fazeres e pensares situados.

A rigidez da estrutura espaço-temporal da universidade e o seu funcionamento mecanístico ultrapassam as possibilidades individuais de rebelião e tais ônus impõem às iniciativas isoladas dos professores, dos alunos ou de ambos que as reduzem a quixotismos, quando não as fazem abortar.

O ensino universitário está aprisionado aos seus mecanismos estruturais internos, destacando-se a divisão disciplinar do trabalho e a respectiva distribuição temporal e espacial, como dispositivos práticos mantenedores de sua alienação do contexto e, paradoxalmente, desta decorrentes. Ultrapassar a auto-exclusão universitária do quotidiano cultural requer mudança substancial das formas vigentes na instituição.

A intenção de relacionar os processos educativos ao curso das atividades setoriais da vida sócio-cultural implica a construção de novos padrões de relacionamento intersubjetivo e interinstitucional, uma reorganização do uso do tempo e do espaço, que não se coadunam com os componentes instituídos do sistema didático-administrativo da universidade, cuja interiorização psicológica revela-se na indisposição ao esforço de transcender

as disfunções conseqüentes ao exercício daquela intenção, neste sistema.

A questão configura um dilema: o esquema didático-administrativo usual não oferece suporte às formas de operação que escapam à sua organização, enquanto a opção por uma atividade didática à sua margem não obtém suporte suficiente para institucionalizar-se, permanecendo à mercê de decisões e possibilidades individuais.

Uma proposta didática nova requer um suporte administrativo que sirva aos seus propósitos e que, entretanto, também pouco a antecede. Isso faz inevitável um período de instabilidade das formas usuais e de prospecção de novas formas de relacionamento didático-administrativo, com os correspondentes conflitos entre tendências de mudança e resistência à transformação, acompanhado dos esforços, tensões e desgastes que o enfrentamento de situações novas provoca.

A crítica à universidade, para ser conseqüente, demanda uma ação social decidida e capaz de suportar um começo modesto e um processo difícil. Uma coisa é certa, a atividade universitária costumeira não se modifica sem iniciativas que, confrontando embora seus opositores, se justifiquem por seu processo e pelos resultados.

Os professores não são menos condicionados às estruturas que os estudantes. Mas são incomparavelmente mais responsáveis do que estes pelo estado atual das coisas ou pelo direcionamento à sua modificação. E não conseguindo distinguir o grau superior dos anteriores, pelo ensino, tentariam fazê-lo pe

la pesquisa ou pela extensão, passando a negar a universidade como escola ou relegando o ensino de graduação à condição de uma função duplamente subalterna: porque profissionalizante e (por eles mesmos) dissociado da produção do saber.

No entanto, nada há no processo de profissionalização de um estudante que obste à sua participação programada nas atividades em curso, em setor do mercado de trabalho que corresponda à sua habilitação curricular, e às pesquisas que delas se acompanhem. Pelo contrário, nenhuma habilitação pode ser eficiente e eficazmente aprendida, sem que se recorra àqueles processos. Não são muitos a perceber que o "estágio supervisionado" é já extensão em ato, se não for desperdiçado pelo tratamento negligente e pela ausência de compromisso que os docentes, costumeiramente, lhe devotam, em que pese o envolvimento do estudante.

A universidade foi, no Brasil, uma instituição tardia resultante não dos interesses locais ou do diálogo intercultural, mas das necessidades de uma corte de origem européia, a mesma que protelara, enquanto possível, a emergência de estudos superiores na colônia para autorizá-los uma vez obrigada a aqui refugiar-se. Por isso, desde o seu início, ela constituiu uma tradição de ensino do conhecimento produzido alhures, sem compromisso necessário com a pesquisa e a extensão, compartimentado segundo o recorte da preparação de profissionais para o atendimento daquelas necessidades.

Assim lançado em nossas plagas, o ensino superior herda as formas da escolaridade que o antecede e a elas modernamente acrescenta, sem modificar-se, as demais funções que o

caracterizam no estrangeiro e que serão exercidas em paralelismo recíproco, excepcionalmente excetuado.

Ainda se está na luta para sobrepor o espírito universitário à fisionomia feudal das faculdades e escolas isoladas de ensino superior, ciosas da perda da auto-suficiência, quando o advento da pós-graduação, mais por imitação dos sistemas de ensino de terceiro grau alienígenas, do que por desenvolvimento endógeno, propicia a composição dos quadros de mestres e doutores formados no exterior para, em seguida, instituir os cursos desse nível no Brasil, antes que brasileiros. A pós-graduação não prejudica a graduação apenas pela concorrência aos recursos escassos, antes exclusivos à segunda. O novo nível tem um valor próprio que justifica o investimento que acarreta. O grande problema que vem, com ele, às universidades reside na disposição dos pós-graduados de desenvolver a pesquisa, dissociada do ensino e da extensão. Esse interesse que também decorre do estado atual da ciência que aprenderam, na medida em que é obsessivo, dogmático e desintegrador, não se adverte de que a pesquisa pela pesquisa pode ser conveniente a um sem número de instituições que se apropriam de seus resultados, mas é inadmissível à universidade. A pesquisa universitária tem como propósito fundamental o rigor necessário à formação de profissionais, agentes do desenvolvimento social e cultural, cientistas e pesquisadores. Não sendo por isso, seria impossível distinguir uma universidade de uma firma industrial contemporânea ou de uma agência pública de assistência social ou fomento econômico.

O sistema público universitário expandiu-se com

rapidez acentuada pelo país todo, as mais das vezes congregando estabelecimentos públicos isolados de ensino superior e absorvendo algumas instituições particulares, até 1964. Com a imposição do regime militar e sob a influência marcadamente americana do norte na definição da política administrativa governamental para o setor, aquele sistema admite sustar sua expansão no ensino de graduação, para benefício do crescimento da iniciativa privada. Atualmente, as universidades públicas, como todo o terceiro grau das esferas estadual e federal, se deterioram sob a pressão esmagadora da classe média, por vagas, e da insuficiência do financiamento dos governos respectivos. O número de alunos do ensino de graduação não pode, nem deve ser reduzido. A pós-graduação cresce lentamente mas amplia-se, enquanto a "massa crítica" universitária tem dificuldade para captar fontes alternativas de sustentação, até porque, mas não só por isso, a última década (80) se caracterizou pelo descenso da economia e da qualidade de vida dos cidadãos, apesar do processo de democratização política em curso.

O ensino superior brasileiro, acostumado à generosidade de um estado paternalista, administrou perdulariamente recursos públicos aparentemente inesgotáveis, sem questionar, enquanto instituição, a legitimidade política do sistema de governo e sem preparar-se à possibilidade de um desenvolvimento autossustentado, ao menos parcialmente. O meio acadêmico jamais considerou seriamente que a expansão desordenada do ensino superior público não poderia continuar indefinidamente, ao capricho de grupos políticos vinculados ao poder; ou qual o custo social dessa expansão. E não cuidou de merecer o respeito, acata

mento e respaldo do ecossistema a que pertence, quase satisfeito de servir principalmente como canal de mobilidade social aos segmentos organizados da sociedade.

São traços mal esboçados, há que reconhecer, mas pertinentes à compreensão da miséria de uma instituição que, entre nós, não chegou ainda a ser universitária, senão nominalmente. Uma instituição sem dúvida recente, no Brasil, em termos de tempo histórico. Recentíssima em sua distribuição nacional. E seguramente ainda engatinhando à integração de suas formas de atuação pelo imbricamento na existência brasileira de que deve ra participar, se dela não se apartasse, entre outras coisas, por não se aceitar como instituição educativa.

Dizer da universidade que tem uma tríplice função é um equívoco histórico. A universidade desempenha uma única função e não mais que uma: a qualificação das aptidões pessoais de seus agentes ou sujeitos, por meio da qual responde, ou deixa de responder, às necessidades impostas pelo meio físico e às aspirações da ecologia humana que lhe deu origem e a contém. A extensão e a pesquisa são as formas especificamente superiores de ensino. Este, sem elas, é uma excrescência. Aquelas, sem intenção educativa não configuram uma universidade. E não é por outra razão que a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão foi explicitamente posta na Constituição de 1988 (22) co

(22) "Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão." Brasil. Constituição (1988), Fortaleza, BNB, 1988, p. 131.

mo constituinte da instituição universitária. Pela indissociabilidade se postula a unidade fundamental da instituição. E nem por se distinguirem formas de atuação intercomplementares rompe-se essa unidade, como não destrói a unidade do organismo nele reconhecer cabeça, tronco, e membros. Há porém que impregnar a historicidade da configuração universitária presente pela concepção simbólica de sua unidade que, por sua vez, expressa a consciência dos universitários quanto aos limites da experiência em curso e a disposição de transcendê-los.

A pesquisa, no ato de fazer-se é já ensino, por quanto não há outro modo de aprender a pesquisar. A extensão, de ser presença ao conhecimento em ação, dispõe-se como um canal entre a universidade e o meio que a envolve, pelo qual essa instituição se assenhora de atualidade cultural e, no sentido inverso, expõe o conhecimento universitário ao teste de sua aplicação e às perspectivas concorrentes, enquanto o divulga. Em ambos os sentidos a extensão é uma fonte de pesquisa e de aprendizagem. Pesquisa e extensão identificam-se pelo exercício do método científico, sem o qual não há atividade universitária autêntica. Há, sim, uma embaraçosa dificuldade, soturnamente inconfessa, de comportar a experiência cultural no paradigma metódico dos experimentos típicos das ciências naturais. Mas a necessidade de buscar métodos adequados não é suficiente para que se negue à extensão a possibilidade de fazer-se também científica ou se confine a pesquisa a condições tão artificiais que o sentido existencial dos seus resultados se perca. Admitir que a pesquisa não decorre de envolvimento existencial é tomar o humano como puro espírito. Negar à extensão que ora se faça como

pesquisa, ora como reflexão da situação espaço-temporal da universidade é acreditar que o conhecimento acadêmico seja completo, auto-suficiente e que sua aplicação tenha, de antemão, resolvido o problema de existir.

Não há dúvida em afirmar que a prática indissociável da pesquisa e da extensão subverte o ensino supostamente superior que, atomizado em disciplinas, se faz às custas de dissociações que nos são históricas, mas se sustentam, hoje, do isolamento das instituições educativas ao seu meio e da aceitação acrítica de uma concepção ultrapassada da ciência e do seu método. Mais do que isso, essa configuração, tomando a forma de um círculo vicioso, adquire tal fisionomia porque os que são responsáveis por ela a isso se dispõem, enquanto se deixam manter numa condição de distanciamento recíproco, hierarquizações excludentes, isolamento competitivo, enfim de constrangimento intersubjetivo e de recusa à espontaneidade dos sujeitos.

O grau de complexidade da abordagem universitária ao conhecimento, que, em si, já é ato ou processo de conhecer, sua indissociabilidade da pesquisa e da extensão, com as ênfases correspondentes na operação metódica do pensar e fazer e no exercício da intersubjetividade, não bastam à educação superior para firmar-se como tal. Há que reconhecer os poderes do estudante universitário e confiar nas suas possibilidades, se não como um dado (que os exames vestibulares e a escolaridade de segundo grau, deles corrompida, não garantem) pelo menos como um potencial capaz de revelar-se com alguma presteza, se convenientemente cultivado, mas passível de ser desperdiçado pela exigência irresponsável de que uma pessoa seja o que ainda não

é e possa, de imediato, o que só progressivamente seria alcançável.

A extensão e a pesquisa não apenas situam a educação superior, como abrem-lhe a possibilidade de fazer-se criativa, ao tempo em que a enraízam no ecossistema a que pertence. A condição evolutiva dos estudantes, a elevada qualificação técnico-profissional dos docentes e os recursos de que a instituição consiga dispor ampliam aquela possibilidade a ponto de que nenhuma outra instituição educacional, no país, pode a ela equiparar-se. Prodigalizar tais valores é um crime, enquanto transformar a universidade significa, antes que substituir os seus componentes atuais e criar outros, modificar as relações que entre si mantêm pessoas e coisas.

A Experiência Didática

Ao longo desta pesquisa, da reflexão que a acompanha e do esforço para atribuir-lhe uma forma à comunicação, a experiência didática acaba por revelar-se a expressão sintética do seu resultado.

Quer isso dizer que por experiência didática doravante se entende uma concepção distinta de currículo, isto é, uma forma ao mesmo tempo geral e específica de relacionamento dos sujeitos da educação a partir de sua situação à experiência. Geral porque sua estrutura pode estender-se à toda a escolaridade, como uma primeira referência comum à formulação de uma pedagogia política (23). E específica ao distinguir-se do "paradigma" (24) didático que toma a informação como objetivo; centra o método na atividade do professor; e usa a avaliação seletiva como instrumento para subjugar os estudantes.

Os sujeitos da educação encontram na experiência,

(23) Entenda-se, por essa expressão, o conjunto das orientações pedagógicas que podem estender-se a todos os cidadãos.

(24) "Considero "paradigmas" as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência." (Thomas S. Kuhn - A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo, Editora Perspectiva, 1978, p. 13).

ou seja, no processo de vivenciar uma situação: na atividade delimitada no espaço-tempo e por seus figurantes, acontecimentos, relações e objetos pertinentes, a forma por excelência de reconhecimento da subjetividade e de mediação da intersubjetividade. Ao argumento de que a escolaridade comum contém todos esses componentes formais, há que responder, entretanto, que lhes falta a essência: o sentido existencial, a contextualização de um ato ou processo que se realiza na circunstância em que é funcionalmente requerido; a autenticidade, afinal. E o que faz didática a experiência é precisamente a intenção dos sujeitos de desenvolver suas aptidões por intermédio dela: dos processos que a constituem, mantêm e modificam e da configuração que os reclama com a urgência de um devir, independentemente de artifícios ao ensino. Nessa intenção professores e alunos podem identificar-se. É por meio dela que a dualidade ensino/aprendizagem se dissolve, de fato, como diferenciação de papéis sociais, para unificar-se como dialética de perspectivas no curso de uma atividade comum, na qual cada um maximiza o que pode e recebe na medida das próprias possibilidades.

Em face dos atuais cursos de licenciatura, é embaraçoso sugerir, tal a distância deles à experiência de magistério, que a formação de professores seria tão mais eficaz quanto mais se aproximasse do exercício voluntário do processo educativo, nas situações do cotidiano escolar. Sem que se pretenda substituir o conhecimento pela experiência. É evidente que um e outro não se excluem mas completam-se, **reciprocamente**. No entanto, a ênfase acadêmica no emprego de informações praticamente marginalizou, dos currículos das licenciaturas, a experiência de magistério.

rio e, para que não se diga que a banuiu de todo, reservou-lhe um mísero espaço, sem qualquer proporção aos estudos livrescos, chamado "estágio supervisionado". A composição dos currículos desmente a expressão batida daquela evidência, dita consensual, e demonstra a evidência inversa: a de que a experiência foi desqualificada à formação dos professores; e sobre sua quase-exclusão prevalece a comunicação do conhecimento por meio de linguagens ou a aprendizagem indireta, via informações.

Uma série de constatações, cuja aparente banalidade velava o seu significado, se torna, de repente, inquietante: o fazer didático usual nas disciplinas dos cursos de preparação de docentes substitui as situações reais da profissão pelo exercício de simulações. Não haveria de ser por que essas fossem mais eficazes, uma vez que é para aquelas que os professores se destinam, seja para mantê-las ou para modificá-las. A experiência é o de menos: o que importa é o conhecimento, ainda que este não ultrapasse o "mero pensar" (25), isto é, uma atividade latente, destituída do propósito de realizar as próprias projeções e, portanto, desinteressada dos cuidados indispensáveis à intencionalidade e das tensões que os acompanham: uma fantasia, em suma.

Interessante, num sistema pedagógico e sócio-cultural que sobrevaloriza o conteúdo ao ponto de deslocá-lo da função de objeto-meio à de objetivo dos sujeitos, abre-se espaço a um curso superior que prepara professores e especialistas em edu

(25) Cf. Alfred Schutz - El Problema de la Realidad Social. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1962 (c), p. 200-201.

cação, sem lhes servir os conteúdos pelos quais a educação de primeiro e segundo graus procede: o curso de Pedagogia.

Contraditório, o esquema das licenciaturas incumbe aos professores das faculdades de educação ministrar uma formação pedagógica que não podem fazer corresponder a conteúdos que desconhecem; mas dificilmente admite que o corpo docente das demais licenciaturas assuma a responsabilidade de patrocinar uma formação pedagógica que alguns dos seus componentes até possuem. Formação essa, como já se viu, negligenciada desde a seleção dos professores para ingresso na carreira do magistério superior. Não se trata portanto de uma impossibilidade ou de uma manifestação de respeito ao conhecimento didático. Trata-se mais de preferência ou de escolha. O estágio supervisionado, entretanto, tende a permanecer sob a responsabilidade de cada uma das unidades administrativas que ministram o conteúdo. Decerto porque, quando se trate de viver a educação, já não se possa apartar o sujeito dos seus objetos de conhecimento. Talvez a melhor evidência à interseção de sujeito e objeto seja o processo de aprender, para desconforto dos cultores do preconceito da objetividade (dicotomização de sujeito e objeto).

Não apenas a experiência foi postergada pela abstração. O conhecimento dos sujeitos e dos objetos à educação é radicalmente dissociado, como se cuidasse de universos distintos. O resultado é que, nas unidades universitárias incumbidas de lecionar e desenvolver o conhecimento científico e artístico do qual será extraído o conteúdo da educação de primeiro e segundo graus, não se cogita de quem por eles se educa e das ma-

neiras de fazê-lo; e nas faculdades de educação e demais unidades onde se procura, como a uma chave, conhecer os sujeitos do processo educativo, se desconhece o "conteúdo" de que esse processo haverá de servir-se para educar. Essa divisão do trabalho pode ser tudo, mas nunca adequada à formação de professores e, de qualquer maneira, ela só se faz possível enquanto as licenciaturas, recusando-se à experiência didática que é antes de tudo vivência, reduzem a educação à condição de assunto, cuja tematização apenas abstrata permite as dissociações mais arbitrárias. Essa disposição não está, pois, nos acontecimentos, mas nos regulamentos quase sempre escamoteados, como não poderia deixar de ocorrer, entretanto às expensas da eficácia.

Um sintoma do mal-estar vinculado àquela distribuição de papéis é a pressão das unidades administrativas responsáveis pelo "conteúdo" das licenciaturas, para reduzir, nos currículos, a carga horária correspondente à formação pedagógica; enquanto, no interior mesmo daquelas unidades, alguns dos seus professores se esforçam por acrescentar àqueles currículos disciplinas que conjuguem o conteúdo à sua didática. Na prática, tem-se assistido a esse "cabo-de-guerra" pedagógico, com o placar atual tendendo ao encolhimento da formação pedagógica dissociada de conteúdo e ao acréscimo, pelo menos nominal, das disciplinas que articulam o conteúdo ao seu ensino e à sua aprendizagem.

Dada a "especialização" das unidades empenhadas no conhecimento dos sujeitos, dos processos psicológicos e sociais e das relações ao desenvolvimento pessoal, seria de esperar que

seus estudos se distinguíssem, de algum modo, dos das demais licenciaturas, que não apenas pelos temas. A plausibilidade dessa esperança chega somente ao verossímil. A rotina didática dos cursos de educação não se diferencia daquela dos outros de grau superior, senão pelo que se ensina, ressalvadas obviamente as exceções que confirmam a regra. Ambos compartilham das mesmas características dos cursos do mesmo nível. Os de educação, nem por prepararem para o magistério desenvolvem um trabalho didático que se destaque: pela modulação do tempo às atividades; ou pela utilização do espaço ao alcance, aí incluídas as escolas de primeiro e segundo graus; pelo relacionamento de professores e alunos; ou pelo sistema de avaliação que utilizam.

Possivelmente uma tênue diferença possa caracterizar-se, entre o curso de Pedagogia e os demais, pelo uso constrangido da avaliação seletiva como instrumento de compulsão dos alunos. Mas que, mesmo "envergonhado", acaba por se cumprir segundo uma legislação comum, incontestada, e disposições consensuais que pressionam os resultados da aprendizagem à distribuição normal. Uma das razões do desprestígio das faculdades de educação no contexto universitário está na resistência, de alguns dos seus professores, ao abuso das notas baixas, o que aparece aos demais como uma degeneração do rigor acadêmico. Não que toda nota alta seja "honesta", onde quer que seja atribuída. Mas tampouco o são as notas que resultam baixas da imposição de um padrão monolítico a pessoas diferentes.

Por aquele indício se pode perceber que o paradíg-

ma didático corriqueiro não passa incólume pelo reconhecimento do significado da subjetividade no transcurso do processo educativo. Ao professor que sabe das condições evolutivas e diferenciais da aprendizagem; que conhece a importância da intersubjetividade nos processos de desenvolvimento psicológico e social; que dá primazia ao descobrir (mesmo que seja um redescobrir), antes que ao já pensado; a esse professor não passa despercebido que a avaliação é um recurso indispensável, tanto para si como para o aluno, e que a seletividade que nela se embute a degrada enquanto avaliação.

Mais significativo porém, é compreender que aquele reconhecimento não basta para se sobrepor às formas consuetudinárias do ensino superior. Essas prevalecem sobre uma pedagogia antes falada que vivida. E é por isso que o ensino superior de educação não se distingue do que é ministrado em outras unidades mas apenas com ele se confunde. Tal indiferenciação decorreria só do peso dos costumes, contraposto à leveza das concepções didáticas de que há pouca ou nenhuma experiência local e cuja divulgação permanece no circuito fechado da "especialidade" pedagógica?

Esse fenômeno põe em evidência um dos caracteres marcantes dos cursos de educação: a verbalização de fórmulas educacionais em boa parte elaboradas no estrangeiro. Tais fórmulas, independentemente de sua origem, são desautorizadas no momento mesmo em que se apresentam, por sua inconsistência à prática didática dos sujeitos do processo ou por sua inviabilidade às condições reais da escolaridade vigente. Essas contradições, ou por outra, essa inautenticidade cultural da formação pedagógica universitária é resgatável pelo imbricamento na

experiência corrente dos sistemas educacionais, seja pela pesquisa ou pela extensão. De outra maneira não se chega à teorização como expressão de um conhecimento situado.

Um primeiro obstáculo a esse mergulho na experiência é que os estudantes de Pedagogia e os seus professores, em geral, não têm acesso aos meios pelos quais a escola educa: os conteúdos didáticos.

As demais licenciaturas não padecem dessa lacuna e nem por isso se aprestam à experiência escolar em curso, ou por meio dela. Em parte porque, preliminarmente, falte aos respectivos professores e estudantes a formação pedagógica que delegaram à responsabilidade de outras unidades e que, dissociada dos conteúdos e da experiência, não poderia ser sólida ou sequer satisfatória. Mas não se entenda como tal o perpassar verbal de um rol de temas pertinentes ao ensino. Aquela formação deve significar direcionamento à educação: mais do que competência técnica e informação pertinente, motivação e segurança às relações intersubjetivas que operam ao longo da atividade curricular. Formação pedagógica quer dizer preparo para relacionar-se com outros, no sentido do desenvolvimento da subjetividade. Esse resultado certamente é estranho ao estudo de objetos de conhecimento cuja intenção se esgota no conhecimento dos objetos, ao qual pretende chegar independentemente dos sujeitos.

Assim, a dissolução da relação sujeito-objeto, em termos de conhecimento, com suas implicações sobre o esquema das licenciaturas, redundando na exclusão da experiência cotidiana nos diversos graus do ensino, uma vez que essa não se conforma à

divisão de trabalho convencionada para o ensino superior. A presença da universidade àquela experiência embaraça a organização padrão das licenciaturas e põe em questão sua legitimidade. Também revela a dificuldade dos professores para impingir a crianças, adolescentes e adultos os conteúdos, científicos ou não, que apenas tangenciam os sentidos da existência ou que simplesmente vegetam, em sua intangibilidade, sem sistematizá-la com sua contribuição lógica e sem dela captar atualidade (significação).

A atribuição do conhecimento pedagógico às faculdades de educação também permite aos institutos de ciências cuidar da objetividade, sem o estorvo da subjetividade. Em outras palavras, as faculdades de educação recebem a incumbência de trabalhar um conhecimento que os institutos científicos rejeitam porque não cabe na concepção de ciência que neles vige e vige com os "efeitos de poder" de uma estrutura de pensamento dominante (Foucault, 1986:169-172). Não se trata de uma repartição ingênua do trabalho mas da entrega de um setor do conhecimento que é desqualificado como científico, no momento mesmo em que é entregue, ou melhor, que é entregue porque não é reconhecido como científico; e então deve passar à margem da ciência e do poder e prestígio que a ciência carrega para as suas atividades.

A divisão dos cursos universitários em bacharelado e licenciatura, nas áreas de conhecimento que interseccionam com a formação de professores para o segundo grau, é tradicional no Brasil. Essa divisão permite ao estudante obter sua licença para lecionar, acrescentando ao currículo do bacharel a formação pedagógica. Formação que, no regime seriado, correspondia ao úl-

timo dos quatro anos dos cursos de graduação e, agora, pode fazer-se ao longo deles. Quaisquer das duas modalidades admite que se estude em separado: o objeto do ensino (conteúdo) e a aprendizagem propriamente dita, com os seus correlatos; a segunda parte da equação geralmente ofertada por outras unidades administrativas que não as responsáveis pelo bacharelado.

A possibilidade de integrar esses estudos, obviamente, já foi considerada. O conceito de "instrumentação para o ensino", do Professor Valnir Chagas, é uma demonstração recente disso, mantendo embora a dualidade bacharelado/licenciatura, mas conduzindo o problema didático à consideração das unidades responsáveis pelo conteúdo. Esse conceito, que concilia com os antecedentes históricos e, por isso mesmo, seria mais factível, nem por isso encontra aceitação generalizada. Como aliás acontece, de um modo geral, à política de formação do magistério consoante a Lei 5.692/71, que orienta a formação pedagógica à "imprescindível integração com o que ensinar" e da qual aquele conceito é parte consistente (26). Essas contribuições pretendem inserir a intencionalidade didática nos currículos até então exclusivos do bacharelado e, a partir dela, estabelecer formas curriculares de integração horizontal das ciências, entre si e com a formação pedagógica, e de articulação vertical das licenciaturas em curtas e plenas. Pois bem, é precisamente aquela intencionalidade que a concepção dominante de ciência repele, como o diabo à cruz.

(26) Valnir Chagas Formação do Magistério. São Paulo, Atlas, 1976, p.47-48.

Em primeiro lugar, prospectar o imbricamento do conhecimento científico universitário na perspectiva educacional e vice-versa, ademais de ser premonitório, significa, pelo menos do ponto de vista dos cientistas, articular um saber qualificado a outro nem tanto. Considerado o status dos campos em destaque, essa disposição parece inconveniente: beira a promiscuidade.

Outra fonte de atrito está na intencionalidade da educação, dada a sua intrínseca historicidade e a não menos evitável inclusividade cultural. Ora, a ciência não deixa de ser um esforço de distanciamento crítico e de uso transcendente da razão sobre a localização e os costumes. Embora a educação não se guie necessariamente pelas tradições, ou apenas por elas, e a ciência não consiga renegar suas origens humanas, há que reconhecer no processo educativo algum grau de situação necessária, a mais que na ciência; no mínimo, uma intencionalidade diferente da que orienta os cientistas.

Diferença que não significa superioridade ou inferioridade. E que, de sutil, freqüentemente cede à identificação no corporativismo, por exemplo. Cientistas-professores posicionam-se em bloco contra as licenciaturas curtas, tomando-as ora como uma ameaça aos currículos tradicionais, ora como um risco à depreciação do status e dos salários do magistério, ou como uma combinação das duas possibilidades.

No entanto, considerada a presença significativa de professores leigos nos sistemas escolares das capitais das áreas desenvolvidas; sua proporção na composição do professorado nas áreas rurais de todo o país e inclusive nas grandes cida-

des do Norte, Nordeste e Centro-Oeste; a proposição de licenciaturas curtas não só é razoável, como permanece oportuníssima. Sobretudo se se leva em conta que a grande agência de formação do magistério de primeiro grau, no Brasil, tem sido a Escola Normal, de segundo grau. A má intenção contra as licenciaturas curtas e a má vontade em admitir a formação superior dos professores do primeiro grau como um interesse universitário legítimo evidenciam movimentação irrefletida. Algum risco, passível de prevenção, ao interesse corporativo, não poderia sobrepor-se ao interesse social de estimular a formação do magistério, articulando-a em lances verticais progressivos e paulatinamente transferindo-a para o terceiro grau.

Para a ciência a produção de informação, o conhecimento novo, é uma finalidade intrínseca, assim como o acesso instrumental à informação fronteira ao desconhecido. Para a educação o conhecimento é, principalmente, um meio ao desenvolvimento das aptidões de sujeitos situados e esse é o seu critério para selecionar e ordenar os conteúdos que utiliza, nem sempre científicos mas também artísticos, técnicos, etc.

As ciências naturais lidam, ou pretendem lidar, com conteúdos e para isso envidam todos os esforços à exclusão da subjetividade. Para as ciências naturais, subjetivo é um termo depreciativo, sinônimo de localização (ausência de universalidade), inconclusividade ou viés. A versão mais divulgada da operatividade das ciências naturais ainda é a da busca da certeza pelo método experimental, por meio do qual relações de determinação podem ser hipotetizadas, verificadas, quantificadas e replicadas. Seus resultados, relativamente seguros e dedicados à des-

coberta de um sistema cósmico determinado, aspiram também à universalidade e, uma vez obtidos, não esperam menos que aceitação social. Seu propósito geral tem sido resumido como "explicar, controlar e prever". Essa é a modalidade dominante de saber científico que, pelo seu pioneirismo e sucesso, serve até hoje de modelo, mesmo para as ciências do homem, embora cada vez mais contestado (27). Para esse tipo de ciência tudo e todos podem ser objeto, menos o cientista que, portanto, detém uma posição hierárquica ímpar e sem equivalente, ao menos na realidade acadêmica. O paradigma das ciências naturais presta-se melhor ao conhecimento das coisas que à pesquisa dos fenômenos.

A educação, por sua vez, se interessa menos pelos conteúdos que pelos significados, pois é a partir do que significa que para os estudantes uma situação didática, nela incluídos os conteúdos correspondentes, que ela se faz educativa ou deixa de sê-lo. Priorizar os significados redundaria em abrir-se à pluralidade de perspectivas, subjetivamente dadas. Assim, professores e alunos lidam não só com fatos mas também com interpretações dos fenômenos e o seu critério de objetividade passa a incluir, necessariamente, o confronto intersubjetivo das perspectivas e a preferência por sistemas abertos de pensamento.

Por outro lado, admitindo à Pedagogia, além do recurso às ciências, a pretensão de fazer-se também científica, de

(27) Amedeo Giorgi - Status of Qualitative Research in the Human Sciences: A Limited Interdisciplinary and International Perspective. A Journal for Human Science, vol. 1, nº 1, p. 29-62, Spring, 1986.

ve-se reconhecer que o método experimental não é forçosamente adequado à pesquisa educacional; como a ela não serve a explicação causal dos acontecimentos didáticos, dada a multiplicidade das variáveis que neles interferem, a interatividade delas e a composição deles em estruturas maleáveis à significação. Situações e experiências didáticas não são passíveis de controle rigoroso, sem uma excessiva artificialização que, de permanecer insatisfatória à educação ou ao experimento, acaba por invalidá-los.

Para a ciência da educação, manter o paradigma das ciências naturais implica discriminar todas as dimensões do processo educativo que não são passíveis de controle experimental, mas que nem por isso desmerecem de ser investigadas. É preciso então procurar outras abordagens metódicas, se não criá-las, menos pretensiosas, por certo, quanto ao grau de certeza dos resultados, ao alcance das generalizações possíveis e às diferenças de papéis entre o sujeito-pesquisador e o sujeito-pesquisado, porém mais fiéis à primazia dos fenômenos e à sua situação (Giorgi, 1987:5-20).

Embora as faculdades de educação ainda padeçam da influência paradigmática das ciências naturais e só muito recentemente se tenha notícia de pesquisa qualitativa na sua área, uma opção definida pela qualidade, em desfavor da quantidade, haverá de ser mais um ponto de tensão entre a intencionalidade didática e o padrão de ciência dominante.

A divisibilidade do objeto das ciências naturais é função das possibilidades da análise, dos instrumentos disponíveis e dos objetivos da investigação. Esse exercício de disso-

ciação da matéria pode desdobrar-se indefinidamente, no sentido do infinitamente pequeno, engendrando cortes epistêmicos progressivamente reduzidos, sem problema para a pesquisa. As segmentações dos conteúdos curriculares, por seu lado, deveriam ter como referentes os caracteres evolutivos do educando e definir-se segundo as possibilidades psicológicas e as necessidades sociais destes, bem como conforme os interesses do preparo do professor para lidar com eles.

Se houvesse que contrapor os fins da educação aos propósitos das ciências naturais, se poderia dizer que os primeiros, ao menos nas democracias, se orientam à compreensão mútua, ao desenvolvimento conjunto, à liberdade psicológica e à indeterminação política dos cidadãos. Efetivamente, tais propósitos dirigem-se às pessoas e não a coisas. Pessoas a cuja compreensão se chega melhor pela síntese capaz de enfeixar as relações que as constituem e que, por sua vez, são também constituídas. Poucos se advertem com a queda do muro de Berlim e com os acontecimentos que se lhe seguiram na Europa Oriental, que ruuiu também a expectativa de uma determinação monolítica do social, fundada no "materialismo científico"; embora seja evidente que o progresso da ciência e da tecnologia, bem como o avanço nas artes e nas liberdades públicas se dão melhor em ecologias humanas compatíveis à diversificação de perspectivas, mas nem por isso infensas às alienações.

É uma lista bem ponderável, ainda que não se pretenda completa, de óbices ao imbricamento dos cursos de formação científica e de formação do magistério na graduação superior. Nenhum deles é intransponível. Mas todos e cada um demandam tempo

e paciência à articulação de pessoas e perspectivas com papéis, características, direções e disposições metódicas potencial ou efetivamente conflitantes. Tempo, por vezes, secular.

Alguma coisa há que se fazer, entretanto, para não continuar suportando o custo da ineficácia da formação "superior" dos professores. Custo esse que se pode inferir, por exemplo, da indiferença institucional com que os setores universitários das linguagens vernácula e matemática, neste país, assistem, ou desconhecem, a tragédia pedagógica do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, nas escolas de primeiro e segundo graus. A formação científica não se interessa por essas questões, em aparência demasiado elementares e, ao mesmo tempo, insubordináveis às reduções acadêmicas; enquanto a formação pedagógica das licenciaturas, por seu lado, conforma-se à superposição convencional de um conhecimento "desqualificado" mas útil como salvaguarda de eventuais fracassos das aspirações científicas dos jovens bacharéis. Efetivamente, a dualidade bacharelado/licenciatura acomoda a segunda numa posição de estudos opcionais que, ainda tomados, não estorvam a preparação científica, à revelia de que se tornem, assim, deficientes.

Na experiência universitária do pesquisador, que já vai para os trinta e três anos, incluindo o período da graduação, o único momento em que percebeu interesse institucional generalizado dos institutos de pesquisa pela educação escolar, correspondeu à condição governamental de priorizar as licenciaturas para conceder o RETIDE (Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva) aos professores das universidades federais. A percepção sugere que esse escalão volta-se para o ensino precedente, pelo

qual uma boa parte do seu contingente passa antes de ascender ao magistério superior, com ressentimento semelhante ao do "novo rico", sobre o seu tempo anterior de pobreza.

As condições do mercado de trabalho têm sido a desculpa mais usada para negligenciar a formação pedagógica e privilegiar a formação científica. Entretanto, há mais garantia de mercado para o professor que para os bacharéis. O mercado dá menos valor ao pesquisador sem pós-graduação, de modo que os bacharéis das áreas correspondentes às licenciaturas, que não tiverem acesso à pós-graduação (provavelmente a maioria), estão fadados a ensinar, ou a fazê-lo como um modo de aumentar seus vencimentos, e poderiam empenhar-se com vontade se uma formação melhor lhes desse a chance. Afinal, em algumas Unidades da Federação, a organização sindical dos profissionais do ensino tem obtido sucesso suficiente, em suas reivindicações, para aproximar os salários dos professores no primeiro e segundo graus e, eventualmente, fazê-los sobrepujar alguns níveis de remuneração do magistério superior federal. A questão salarial pesa, sem dúvida, mas não basta para explicar o fenômeno, muito menos para compreendê-lo.

Há uma tendência nacional de deixar as licenciaturas às instituições privadas, ficando às universidades públicas a formação de pesquisadores. Por sua parte, as instituições privadas têm menos pretensões à produção científica. Já nas universidades públicas a opção pelas licenciaturas é apenas admitida e os melhores alunos são encorajados ao bacharelado; depois, a direção de cada curso valoriza ostensivamente o conhecimento que ministra como o seu caráter dominante; e, para completar, a possibilidade de pesquisar é associada aos conteúdos científicos e

não à formação pedagógica. Não é caso de mero desinteresse pela educação mas de rejeição, mesmo, à didática, cujo motivo principal é o risco que essas formas de saber desiguais, mas concorrentes de algum tempo para cá, passam a representar uma à outra. Risco que se evidencia progressivamente e que, para preveni-lo já não é suficiente constranger as licenciaturas a uma formação pedagógica apendicular. É preciso agora apartá-las das instituições de prestígio. Exorcizar as universidades públicas federais das licenciaturas.

Não se trata, fique bem claro, de uma conspiração conscientemente articulada para prejudicar as licenciaturas. Trata-se menos de uma intenção que de um preconceito com origem definida e razões práticas. Se não se lhe pode apontar uma premeditação, tampouco se pode admitir que a situação das licenciaturas perdurasse como está, há tanto tempo, sob legislação que ora é acatada, ora cancelada, sem outro sentido que o da eventualidade. No mundo humano se atribui um sentido até ao acaso.

Prevalecendo, a atitude das ciências naturais permeia a didática tradicional. Suas projeções na educação podem ser descobertas: na impessoalidade a que professores e alunos se obrigam no trato com os conteúdos curriculares; na consideração exclusiva pelo seu sentido lógico e na despreocupação de que tenham um significado psicológico ou existencial; na priorização do referencial teórico sobre a experiência; no isolamento disciplinar de professores e alunos; na hierarquização e no distanciamento social das relações intersubjetivas; no desinteresse pela situação dos estudos e pela singularidade do aprendido; e na disposição às determinações mecânicas do trabalho didáti-

co. Todos esses caracteres, que vêm sendo evidenciados, revelam o acoplamento da didática usual às formas do pensamento científico dominante.

Todavia essa didática tem sofrido severo desgaste. Teoricamente, pela crítica fenomenológica à "atitude natural" (28) e pelas contribuições convergentes das ciências humanas que buscam um paradigma mais adequado. O advento da pós-graduação em educação, que se acompanha de uma reflexão sobre os sistemas e processos educativos e da vontade de proceder a educação, tanto quanto possível, cientificamente (mas numa linha qualitativa que se afasta radicalmente da orientação das ciências naturais), pouco a pouco retira-lhe o suporte na comunidade pedagógica. Finalmente, essa didática tem conduzido a educação à inapetência de suas formas, quanto mais alto o seu grau. Não se deve esquecer que as ações, mesmo as triviais e ordinárias, afiguram-se impraticáveis aos que não as têm como motivos. No ensino de graduação, não só os alunos mas também os professores parecem destituídos do desejo de aprender, entediados dos seus afazeres acadêmico-pedagógicos. A diferença é que ao término dos cursos os alunos podem sair e alguns não conseguem nem esperar por isso.

A experiência didática há de ser a resposta a esse

(28) "La fenomenologia nos ha enseñado el concepto de *epoché* fenomenológica, o sea, la suspensión de nuestra creencia en la realidad del mundo como recurso para superar la actitud natural radicalizando el método cartesiano de la duda filosófica." (Schutz, 1962: 214).

torpor, na medida em que configura o encontro marcado de todos os que querem aprender na vida, o que a vida significa e não se contentam com simulacros, ainda que sejam lógicos.

Como concepção de currículo, a experiência didática começa por aceitar a "positividade da indeterminação" (29), conseqüentemente colocando professores e alunos das licenciaturas, de imediato na situação a conhecer, contrariando o princípio da pré-paração ao acontecimento, do conceito antecipado à existência, do referencial teórico prévio ao problema a investigar. Situação real, na qual o processo educativo desdobra-se cotidianamente e pode ser pesquisado enquanto se dá, podendo contribuir à aprendizagem de seu devir e de suas formas, ou apresentar-se como objeto de intervenção e de mudança, nos horizontes do espaço-tempo (extensão).

Nessa concepção, evidentemente a universidade já não se basta ao conhecimento, como jamais bastou. Essa incompletude porém, é lançada à subliminaridade pelo uso incontinente do signo e acaba por acreditar-se eficaz, enquanto preparação. É preciso retomar a cotidianeidade do contato dos cursos universitários com os setores correspondentes da cultura em processo, o que implica compartilhar com os operadores no mercado de trabalho, o trabalho de aprender. A universidade é muito menos auto-suficiente do que pensa ou quer parecer. A exemplo dos professo

(29) [...] "Il nous faut reconnaître l'indéterminé comme un phénomène positif. C'est dans cette atmosphère que se présente la qualité." (Merleau-Ponty, 1976: 12).

(29) [...] "Precisamos reconhecer o indeterminado como um fenômeno positivo. É nesta atmosfera que a qualidade surge." (Tradução livre do Francês pelo pesquisador).

res que agem como se sua atividade bastasse à aprendizagem dos alunos, embora saibam, no âmago da consciência, que isso não é verdadeiro mas quando muito um costume, tão somente e, além do mais, equivocado.

Não padece dúvida que a experiência didática é holística, como qualquer experiência o é. A segmentação e a ordenação lógicas consistindo em artifícios epistêmicos que lhe são posteriores. O conhecimento porém, não é o refúgio da realidade e sim o processo, ora antecipatório, ora concomitante à ação efetiva no meio ambiente. Há que facilitar esse trânsito entre ação e abstração e modificar os caracteres organizacionais que o obstaculizam. A disciplinaridade é um desses óbices. Agregar os cortes epistêmicos constitutivos de currículos atomizados e agrupar os professores segundo afinidades interdisciplinares aproxima a atividade universitária da experiência didática e faria da transdisciplinaridade menos uma ficção acadêmica que um projeto.

Esse projeto, do qual a experiência didática é o contraponto necessário, compreende os sujeitos em operação na situação a conhecer, cuja estrutura é simultaneamente constituída e constituinte das relações que entre si estabeleçam pessoas e coisas. Ora, essa descrição expressa a equação mesma do viver em sociedade, à qual se acrescenta a intenção didático-científica, sendo essenciais a ela: as significações pessoais ou as perspectivas dos sujeitos, que nela atuam como valores ou referências sintéticas da experiência nos horizontes do espaço-tempo; os processos intersubjetivos pelos quais o confronto de perspectivas revela incompatibilidades, complementaridade e a melhor aproximação de objetividade imediatamente alcançável; as operações que

estão na origem, na aprendizagem e no uso de quaisquer conhecimentos e que, nessa condição, constituem uma das referências mais poderosas à integração de perspectivas, porque dinâmicas e comuns a todos os campos; as estruturas dos conhecimentos disponíveis à situação-experiência em foco, cuja generalidade transcende delimitações, disciplinares, por exemplo, e serve de base à articulação de informações e a transferências; por fim, e englobando tudo, a própria situação, que é maior que a soma de suas partes, e que assim se apresenta ao deslindamento.

A transdisciplinaridade, como se vê, não se obtém de uma fórmula, de uma vez por todas estabelecida. Ela é menos uma estrutura que uma possibilidade; mais um modo de atuar que um organograma. Se faz e se renova como um processo originário e originador do encontro de perspectivas: sua possibilidade está antes nos sujeitos que fora deles e, de qualquer maneira, só por meio deles e das relações que entre si mantenham numa situação, pode acontecer.

O isolamento, seja da universidade ao seu contexto, seja o dos professores e alunos entre si, ou o dos agentes de uma disciplina aos de outra, ou ainda o destes quanto aos administradores e funcionários, é a expressão mesma de uma estrutura severamente burocratizada, na qual todos os eventos estão previstos ou tornam-se previsíveis. A presença a situações dinâmicas e imprevistas, cuja resolução tem urgências autônomas, provoca a agregação espontânea (nem por isso fácil) das pessoas, face às dificuldades de controle e às limitações da individualidade. O isolamento é o vício de uma segurança que a burocracia tornou artificialmente excessiva.

A forma, por excelência, do ensino superior, enquanto este se cumpre como exercício da pesquisa e da extensão, é o contato pessoal ou o convívio entre participantes de grupos-tarefa empenhados em atividades cooperativas. Propicia interações sempre significativas, nas quais a contribuição individual é requerida e as diferenças podem ser consideradas. A qualidade dos processos e resultados de aprendizagem e o seu acompanhamento didático têm, nos processos intersubjetivos, sua condição de possibilidade. Sem o recurso intensivo à intersubjetividade o que resta à educação é o sentido homogeneizador dos conteúdos, cujos suportes são a autoridade do professor e o aparato institucional que a sustenta.

Se, conjunturalmente, cresce a proporção de alunos por professor, faz-se necessário cuidar que os estudantes possam desincumbir-se de suas atividades com mais autonomia e buscar cooperação à sua assistência nos setores de trabalho onde estejam operando, ainda como estudantes. A produção e uso de materiais didáticos pode também minimizar, até certo ponto, o problema da freqüência dos contatos ou da sua menor duração.

Absurdo é, por um lado presenciar o crescimento desproporcional da matrícula dos alunos em relação ao número de professores; e, pelo outro: manter inalterado um exame vestibular (30) que privilegia a retenção de informações e não os pro-

(30) O vestibular usual não verifica aptidão para estudos superiores. Se o fizesse, bastaria checar o domínio operativo das linguagens vernácula e matemática, os melhores indicadores de talento à abstração. E só. Ao estabelecer programas de conteúdo, calcados sobre o "núcleo comum", para os exames vestibulares, a universidade reduz o segundo grau ao

cessos que o domínio das linguagens vernácula e matemática atesta satisfatoriamente; desconhecer as deficiências dos estudantes quanto a essas linguagens, portanto quanto à autonomia intelectual; negligenciar a produção de materiais didáticos capazes de orientar o estudante no processamento autônomo da aprendizagem; e descuidar de que a presença de estudantes e professores no mundo da profissão se realize verdadeiramente como uma extensão da universidade ao meio e deste à universidade. O absurdo está na deterioração progressiva e continuada do ensino de graduação - sem iniciativas à reversão dessa tendência. Iniciativas possíveis, que continuam apenas possíveis porque, entre outras razões, transcendem o âmbito atômico de cada disciplina e não encontram quem se sinta responsável pelo desenvolvimento de um consenso a seu respeito e pelo processamento de uma resolução que se supõe colegiada e demanda continuidade.

A propósito disso, é possível perceber que a universidade brasileira passa por um processo em que encontra, ainda, muita dificuldade para resolver-se democraticamente sobre questões de mudança interna mas cujo âmbito ultrapasse a ação individual, o interesse restrito de grupos menores ou de unidades didático-administrativas de pequeno porte. Uma Faculdade que

treinamento para aqueles exames; privilegia a "escola secundária", que não faz outra coisa senão esse treinamento; prejudica escandalosamente os egressos do ensino profissionalizante do grau precedente na competição por vagas, para afinal revelar-se o que efetivamente é, enquanto se mantiver como está: um instrumento à reserva do ensino superior para os mais abastados ou, dizendo pelo avesso, de discriminação dos pobres no acesso ao ensino universitário, "público" e gratuito. Sobre o tema ver Aloylson Pinto. O Vestibular na UnB: Contraproposta à COPEVE. Educação e Seleção, São Paulo, nº 18, p. 119-127, 1988.

não consegue manter unificado o seu curso de pós-graduação, é um sintoma. Outro indicador é o impasse de um Instituto quanto à reformulação de seu currículo de graduação, cujas demarches já duram quatro anos, sem resolução à vista. Uma Universidade que há seis anos tenta, sem conseguir, reorganizar seus estatuto e regimentos completa a exemplificação de uma heteronomia insuperável, a superar. A união política dos conservadores, na intenção e ação de conservar, é mais fácil de realizar do que o acordo dos agentes de mudança, quanto ao que deve ser mudado, ao sentido da mudança e à decisão de fazê-la.

Não haverá experiência didática como estrutura diretora dos currículos das licenciaturas, sem um drástico reexame da divisão de trabalho entre todas as unidades universitárias que colaboram à formação de professores. Desde já porém, a disposição de restaurar a experiência na formação profissional do magistério espelha uma imagem por demais deficiente dos estudos pedagógicos das licenciaturas, ao tempo em que esclarece o jogo de poder que subjaz à sua permanência inalterada.

A experiência didática agrava as diferenças e tensões entre a intencionalidade que a caracteriza e a das ciências naturais - ou porque as radicaliza ou porque lhes acrescenta outras. À perspectiva dominante de ciência não interessa uma pedagogia com pretensões à equidade no ato de conhecer o processo educativo (pesquisa) e ao imbricamento na experiência em curso no sistema educacional (extensão). A experiência didática, por sua vez, põe a concorrer pelo mesmo espaço-tempo curricular perspectivas de trabalho que passam a opor-se no momento em que as ciências naturais, enquanto paradigma científico dominante, ex-

cluem a subjetividade que à educação incumbe desenvolver.

A disposição universitária de fazer ciência, paralelamente ao ensino, mantido como atividade estanque, tem criado muito mal-entendido quanto às relações entre ciência e educação, ocasionando identificações malconcebidas entre essas atividades, distintas mas entre si complementares - no âmbito de instituições educativas.

A literatura sobre objetivos comportamentais, por exemplo, em particular o texto de Mager (31), é uma demonstração de como o paradigma " $S \rightarrow R$ ", que orienta a pesquisa behaviorista, pode ser transposto, sem mais nem menos, à educação: nele se estabelece que só podem ser considerados objetivos educacionais aceitáveis aqueles comportamentos diretamente observáveis e mensuráveis; com isso se proscreeve da intencionalidade didática o pensar, cuja natureza encoberta não atende àqueles critérios - admissíveis enquanto diretriz opcional à investigação psicológica, mas não como direção político-pedagógica.

A formação de cientistas é um projeto educacional. A produção científica é um propósito da ciência. Na universidade essas intenções se permeiam na prática didática do fazer científico e no uso da ciência para desenvolver aptidões subjetivas, entre as quais aquelas qualidades que caracterizam os cientistas.

O ensino de graduação é o tempo de profissionali-

(31) Robert F. Mager - Objetivos para o Ensino Efetivo. Rio de Janeiro, SENAI, 1971.

zar em grau superior, do qual uma boa base científica faz necessariamente parte. Não é certamente o período adequado para produzir cientistas ou artistas, cujas vocações não podem ser confundidas e tratadas como à distribuição da força de trabalho pelas ocupações disponíveis no mercado. Dividir o período em foco entre essas duas intenções, não é só prematuro quanto à primeira, mas injusto com a segunda, que é condenada à depreciação. Torna-se também uma fonte de ineficiência à aprendizagem, de ineficácia para os cursos e de frustração da maior parte dos estudantes.

Cada estudante de graduação precisa de um ofício que lhe dê acesso a um posto de trabalho remunerado. Mas quantos, dentre esses estudantes, se dispõem a fazer ciência ou arte? Ninguém, a não ser por um pendor muito especial, precisa devotar-se à criação. Empreendimento circunscrito a uma decisão pessoal que a necessidade ou o interesse pragmáticos de obter uma profissão de nível superior tornam condição comum, se a feitura do cientista ou do artista houver de ser "resolvida" na graduação. Ainda que essa preparação perfaça o itinerário da escolaridade, desde o seu início, e da existência como um todo, uma coisa é fazer-se um profissional criativo e outra, bem diferente, haver por cometimento de uma vida a busca do novo.

A graduação universitária presta-se bem à prospecção dessas vocações, no quadro da aprendizagem profissional, antes que elas se definam aos próprios sujeitos que haveriam de escolhê-las ou saber-se nelas enredados. O talento à criação supõe um cuidado especial ao longo da atividade escolar precedente e uma pós-graduação especificamente orientada ao desenvolvimento

do conhecimento, na qual a presença de professores, entre alunos provenientes das profissões mais variadas, tem o sentido de um enriquecimento equivalente ao que advém dos demais estudantes de pós-graduação, e não o de uma contradição desagregadora da formação científica ou artística.

Já é passada a hora de repensar uma universidade que instalou seus cursos de pós-graduação, sem que os currículos da graduação que precederam esse advento, por ele se alterassem.

É preciso que as unidades administrativas responsáveis pelas licenciaturas assumam, integralmente, com os conteúdos a respectiva didática. Desse modo, seus professores ou parte deles se obrigaria à perspectiva do uso da ciência e das artes para o desenvolvimento do sujeito. Isso intensificaria o convívio dessas perspectivas no interior daquelas unidades e beneficiaria o seu diálogo. Do modo como vêm atuando, as faculdades de educação esvaziam aquelas unidades do sentido subjetivo da educação, enquanto se deixam invadir pela objetividade excludente dos sujeitos, que o paradigma das ciências naturais difunde. Em qualquer hipótese, o currículo de uma licenciatura há que deixar de ser um apêndice ao bacharelado, para constituir uma configuração autônoma, ainda que mantenha com aquele alguma interseção, a dimensionar.

O sentido das faculdades de educação, na graduação, é a escolaridade de primeiro grau, pela qual o restante da universidade não parece interessar-se e que, nem por ser dita elementar dispensa uma boa base nos conteúdos que lhe correspondem. Trata-se de propiciar o mesmo diálogo, agora no sentido in-

verso, e no interior mesmo das faculdades de educação. Movimento este que as tímidas habilitações para a pré-escola e para o início da escolarização, mantido o escopo tradicional do curso de Pedagogia, bem ou mal já iniciaram.

Não é possível às universidades continuar aceitando a alienação de sua autoridade quanto aos próprios currículos, em favor da burocracia do Conselho Federal de Educação. Para que se afirme a autonomia daquelas instituições é que se inseriu na constituição o texto do Artigo 207. Agora, é fazer valer a prerrogativa. Uma universidade que não é responsável pelos próprios currículos, nem pode modificá-los conforme a experiência deles, que autonomia tem? E se não for para decidir-se quanto à atividade de fim que lhe dá sua unidade fundamental - a ação educativa - para que lhe serviria ela? Logo que a tenha merecido, haverá que dispô-la às unidades de base, os departamentos, o ponto mais próximo, na universidade, de onde se dá a experiência didática, quando há que maximizar a espontaneidade e minimizar as prescrições burocratizantes.

Se alguém reflete sobre as universidades brasileiras, um aspecto provocador de perplexidade é a passividade com que estas instituições se sujeitam ao jugo centralizador do poder, seja no plano interno, como no âmbito nacional. Essa disposição pode ser identificada tanto no padrão universalizante da ciência que nelas vige, como no seu contraponto: a fraqueza do seu enraizamento local; e não pode ser transcendida senão pelo entranhamento participativo na experiência cultural em curso. Experiência, afinal, outra coisa não é que atividade situada; situação que implica o singular, o vivido.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Fortaleza: DIMEC-BNB, 1988.
- BRUNER, Jerome S. O processo da educação. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ed. Nacional, 1968. (Coleção Cultural, Sociedade, Educação, 4).
- BRUNER, Jerome S. e OLSON, David R. Apprentissage par expérience directe et apprentissage par expérience médiatisée. Perspectives. Paris: UNESCO, III (1): p. 21-42, 1973.
- CASTRO, Amélia Americano F. Domingues de. Bases para uma didática do estudo: na perspectiva do desenvolvimento intelectual. Boletim 306. Metodologia Geral do Ensino (4). São Paulo, USP, 1969.
- CHAGAS, Valnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.
- CHAGAS, Valnir. O ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Saraiva, 1978.
- ECO, Umberto. Como se faz uma tese. Trad. de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 3. ed., São Paulo: Ed. Perspectiva, 1986. (Coleção Estudos, 85)
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Trad. de Roberto Machado. 6. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1986. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, 7).
- FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. de Salma Tannus Muchail. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GIORGI, Amedeo. Sketch of a psychological phenomenological method. In: ——— Phenomenology and psychological research. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1985. p. 8-22.
- GIORGI, Amedeo. Status of qualitative research in the human sciences: a limited interdisciplinary and international perspective. a Journal for Human Science: methods. San Francisco: Saybrook Publishers, v. 1, n. 1, p. 29-62, 1986.
- GIORGI, Amedeo. The crisis of humanistic psychology. The Humanistic Psychologist. [s.l.]: v. 15, n. 1, p. 5-20, 1987.

- KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. [s.t.]. 2. ed., São Paulo: Ed. Perspectiva, 1978. (Coleção Debates, 115)
- MAGER, Robert F. Objetivos para o ensino efetivo. [s.t.]. Rio de Janeiro. SENAI, 1971.
- MARTINEZ M., Miguel. Nuevos metodos para la investigacion del comportamiento humano. Caracas: Mimeogr. Departamento de Ciencia y Tecnologia del Comportamiento, Universidad Simon Bolivar. 1985.
- MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação. São Paulo: Ed. Moraes, 1983.
- MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos: São Paulo: Ed. Moraes, 1989.
- MARTINS, Joel. Subsídio para redação de dissertação de mestrado e tese de doutorado. 3. ed., São Paulo: Ed. Moraes, 1991.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. A estrutura do comportamento. Trad. de José de Anchieta Corrêa. Belo Horizonte: Interlivros. 1975.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Phénoménologie de la perception. [s.ed.], Paris: Gallimard, 1976.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. The primacy of perception. Trad. de James M. Edie et al. [s.l]: Northwestern University Press, 1964.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Signs. Trad. de Richard C. Mc Cleary. 8. ed., [s.l]: Northwestern University Press, 1964.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. O visível e o invisível. Trad. de José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. 2. ed., São Paulo: Ed. Perspectiva, [s.d.]. (Coleção Debates, 40).
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Textos selecionados. Trad. de Marilena de Souza Chauí et al., São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).
- ORTEGA Y GASSET, José. Meditações do Quixote. Trad. Gilberto de Mello Kujawski. São Paulo: Livro Ibero Americano, 1967.
- ORTEGA Y GASSET, José. Misión de la universidad. 4. ed., Madrid: Revista de Occidente, 1965.
- PETIT LAROUSSE. 7. ed., Paris: Librairie Larousse, 1961.
- PIAGET, Jean. Psychology of intelligence. Trad. de Malcolm Piercy e D. E. Berlyne. Paterson: Littlefield, Adams and Co., 1963.

- PIAGET, Jean. Psicologia da inteligência. Trad. de Eglêa de Alencar. 2. ed., Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1972.
- PIÉRON, Henri. Dicionário de psicologia. Trad. de Dora de Barros Cullinan. 1. ed., Porto Alegre: Ed. Globo, 1972.
- PINTO, Aloylson. Funções e objetivos da educação escolar. Educação. Brasília, MEC. ano 7, n. 26, p. 97-112, jan./mar. 1978.
- PINTO, Aloylson. A seleção dos objetivos numa cultura em transformação. Educação. Brasília, MEC. ano 7, n. 28, p. 35-47, Out./Dez. 1978.
- PINTO, Aloylson. O vestibular na UnB: contraproposta à COPEVE. Educação e Seleção. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. n. 18, p. 119-127, Jul./Dez. 1988.
- PIRSIG, Robert M. Zen e a arte da manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores. Trad. de Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. (Biblioteca de Ficção Contemporânea, 2).
- ROGERS, Carl R. Tornar-se pessoa. Trad. Manuel José do Carmo Ferreira. 2. ed. Santos: Livraria Martins Fontes, [s.d.].
- ROGERS, Carl R. Liberdade para aprender. Trad. Edgar de Godoi da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.
- SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. Trad. de Vergílio Ferreira. A imaginação. Trad. de Luiz Roberto Salinas Fortes. Questão de método. Trad. de Beto Prado Junior. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).
- SCHUTZ, Alfred. El problema de la realidad social. Trad. Néstor Míguez. 1. ed., Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1962 (c).
- SILVA, Geraldo Bastos. A educação secundária: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. (Atualidades Pedagógicas, 94).
- SKINNER, B.F. Tecnologia do Ensino. Trad. de Rodolpho Azzi. São Paulo: Ed. Herder. 1972.