

A docência como profissão e objeto de pesquisa

Helena Faria de Barros

Doutora em Educação – UNESP, Presidente Prudente-SP.
Livre Docente – Universidade Federal de Santa Maria-RS.
Coordenadora do Mestrado em Educação – UCDB – Campo Grande-MS.

O texto que segue constitui parte da justificativa do Programa de Mestrado em Educação – Formação de Professores da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande (instituição promotora) e das outras duas instituições consorciadas: Faculdades Integradas de Dourados e Centro de Ensino Superior “Plínio Mendes de Souza” de Campo Grande. Ele põe em destaque a relevância acadêmica da área de concentração pela qual se optou.

A crise de qualidade por que passa hoje a educação escolarizada tem suas raízes em fatores da macro-estrutura do sistema social, como os sócio-culturais e político-econômicos e, também, nos fatores intra-escolares. Há muito o que se tentar e qualquer alternativa de mudança deve considerar todos esses fatores e a complexidade do problema exige que sejam atingidos num escalonamento e ritmo bastante determinados e previstos. Seja qual for a tentativa de superação da crise, por quais caminhos se decidir, nenhum deles pode ficar alheio ao professor. Pelo contrário, deve envolvê-lo sob o risco de todo o esforço se tornar infrutífero.

Nenhuma nova proposta deve ser “à prova de professor”, isto é, não sensível a ele. O êxito de qualquer proposta é influenciado sempre pelos modos com que o professor incorpora e traduz a inovação no seu fazer diário. “Não é mais possível considerar os professores como uma variável de ‘distúrbio’; eles devem ser vistos não somente como variáveis essenciais mas também como mediadores indispensáveis de todo processo de inovação curricular”, diz Pontecorvo.

Não se pode cair na posição extrema da que centra nos professores toda a responsabilidade pela melhoria do ensino, mas parece essencial admitir que nenhuma mudança possa acontecer sem sua participação e comprometimento.

Num momento em que se buscam inovações criativas de superação da crise em educação, nada mais justo do que a ênfase e a opção pela – Formação de Professores – como área de concentração num curso de Mestrado em Educação destinado, prioritariamente, ao aperfeiçoamento dos docentes das instituições envolvidas.

Podem-se distinguir, na evolução do processo de formação de professores no

Brasil, algumas fases que indicam a importância, a complexidade e a direção que o problema assume. Até a década de 60, formar professores consistia em descobrir, para desenvolver, as qualidades a nível pessoal consideradas importantes por favorecerem um melhor relacionamento didático-pedagógico ou por incidirem em ensino mais efetivo e atrativo. A aplicação de testes de personalidade ou de atitudes era o recurso usado para se constatar a presença ou a aquisição dessas características.

As pesquisas na área consistiam em descobrir, pela aplicação de testes de personalidade ou de opinião, quais as características que diferenciavam o comportamento do professor, relacionando-as com o sexo, idade, experiência docente, tempo de formatura etc. Com esse esforço não se conseguiram senão descrições da personalidade do professor e o estabelecimento de “modelos ideais” das qualidades tidas como as mais convenientes aos mestres, segundo a opinião colhida de grupos de supervisores, pais, alunos e dos próprios professores. Mas, constituiu trabalho interessante por permitir conhecer quais as características distinguem o professor de outros profissionais, conhecer-lhe a identidade, compará-la à de outros grupos, além de fornecer a tomada de consciência, por parte dos docentes, dessas características enquanto valorizadas e exigidas do bom mestre num dado contexto social. Muitas pesquisas foram feitas nessa direção mas, por ficarem em nível puramente descritivo do dizer como é a realidade, tiveram pouca projeção na formação dos professores e restrito valor científico enquanto perseguiam uma explicação de “como o professor é”, e do “porque compor-

ta da forma que o faz”.

Por volta dos anos 60/70, a formação do professor, refletindo o espírito tecnicista acentuado na época, se centrou na “aprendizagem para a competência” que dizia respeito não só ao aluno como também ao professor. A aquisição da competência em habilidades específicas de ensino, como fazer perguntas, organizar o contexto, conduzir ao fechamento, dar exemplos etc., era ao que se visava.

A formação dos professores e a investigação pedagógica se voltaram para o aspecto competência a partir do momento em que qualidades do professor foram postas em relação com os resultados acadêmicos dos alunos e quando se quis fazer descrições mais precisas das condutas docentes, estudando sua prática não por opiniões mas analisando a própria docência realizada. A atenção se voltou para o chamado modelo “processo-produto” que pretendia revelar as relações entre o comportamento dos professores enquanto ensinavam (processo) e as melhorias apresentadas pelos alunos em sua aprendizagem (produto), como conseqüências do “experimental” a ação do professor.

Assim, o estudo das qualidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem levou ao conceito de competência docente um tipo de condição, de habilidade específica, de conduta particular que se apresenta ligada a um rendimento mais aceitável por parte do aluno e que pode ser indicada como um traço que os professores deveriam ter, aprender ou desenvolver.

Representou um progresso, esse enfoque, tanto para a pesquisa como para a própria formação do professor que passou

a indicar perspectivas e objetivos mais definidos, apesar das restrições que se apresentam, ao tecnicismo como a ênfase demasiada aos detalhes com perda da visão de conjunto, a despersonalização, a automação e a alienação do professor que foi alijado do processo de decisão em seu trabalho, tornando-se apenas um seu executor.

A partir da década de 70, tem-se presenciado, em relação à formação do professor, o esforço de se considerar e de viver na prática a docência como ação fundamentalmente profissional. Para que uma atividade qualquer possa ser considerada com profissão, tem-se procurado estabelecer determinados critérios consensualmente aceitos e indicados, tais como: que os métodos e procedimentos empregados pelos membros dessa profissão derivem de uma base de investigações e conhecimentos teóricos sistematicamente elaborados; que haja subordinação do profissional ao interesse do cliente (como na medicina ou no direito em que a relação profissional-cliente se estabelece no sentido de valorizar o cliente, a ponto de sua cura ou dedicação à sua causa se tornarem pontos vitais de trabalho, além de questões de honra); que os membros da profissão se reservem o direito de formular juízos autônomos, no plano individual e no coletivo, isentos de limitações e controles externos, de origem não profissional (como na Medicina e no Direito que se regem por códigos de ética próprios, submetendo a avaliação e o julgamento de seus membros ao próprio grupo e que estabelece para si seus procedimentos disciplinares, responsabilidades, etc.); que a profissão docente seja um trabalho fundamentalmente inte-

lectual e, por fim, que conquiste e goze de prestígio e status social reconhecido pela sociedade, justos pela relevância do trabalho que realiza.

Verifica-se, assim, para que o ensino evolua no sentido de uma tarefa genuinamente profissional, como se deseja e se tenta, há necessidade de três tipos de mudanças. As atitudes e práticas docentes devem ter fundamentação teórico-filosófico-científica, advinda da investigação onde o empenho pessoal, ou de grupos, seja substantivamente considerado (competência técnica); que se assumam as responsabilidades profissionais de mestre no sentido da valorização do “cliente” que é um “usuário-cidadão”, com direitos específicos a partir de um contexto sócio-cultural e político-econômico que deve ser levado em conta (compromisso social); e que se amplie a autonomia profissional dos mestres no sentido de incluí-los nas decisões do contexto educacional mais amplo em que atuam, além de exigir-lhes que assumam e respondam pelos fazeres que lhes são próprios sem se limitarem a meros executores de ações planejadas por outros (participação).

Assim, um professor não nasce pronto e nem se improvisa, “se faz”. Aprende-se a sê-lo. O ensinar não é “terra de ninguém” ou “terra de todo mundo”, campo ao qual se atira sem formação. O ensinar é atividade que exige preparo prévio e também preparo continuado, em serviço. Sem se chegar ao domínio de um corpo conceitual determinado inserido num quadro cultural mais amplo, a princípios gerais sobre o ensino, à segurança de execução de operações técnicas específicas de ensino, orientadas por uma visão e um posicionamento histó-

rico-filosófico, não se pode exercê-lo.

As possibilidades de investigação pedagógica têm se ampliado e enriquecido dentro desse enfoque: os textos de política educativa incorporando os avanços de investigação didática (teorias implícitas); as teorias implícitas no trabalho docente revitalizando a atenção para os processos cognitivos operados pelos professores em ação; as crenças educativas dos professores como resultado da avaliação efetiva e pessoal do próprio ensino; de como a concepção da função sintática, por parte do professor de uma área específica do saber, é vivida na prática; o processo de decisão evidenciando a riqueza dos esquemas de relações que se estabelecem a partir das coisas percebidas; o conhecimento prático e pessoal dos professores informando e revisando a teoria de sua ação profissional; a aplicação da competência reflexiva em sala de aula como forma de pensar a ação; de como o docente encarado apenas como técnico reforça o seu caráter de usuário e não de proprietário do conhecimento; o desenvolvimento pessoal e profissional como mudanças sofridas pelo professor no tempo; as inovações didáticas enquanto meios de renovação e modificação das funções do mestre; a colegialidade como premissa da colaboração e compromisso docente; a elaboração dos mapas conceituais como estratégia de formação e atualização científico-pedagógica do professor e a formação do pensamento crítico dos professores exigindo a reestruturação dos planos de cursos, são veios, além de outros, pelos quais a pesquisa na área têm-se evidenciado e endereçado nas perspectivas que a formação de professores vêm

assumindo na linha da profissionalização.

Vê-se que nesta terceira fase o sentido da competência se amplia e supera as limitações do tecnicismo, porque se apóia numa compreensão política da escola e da ação educativa. A formação do professor é antes um processo, construção, desenvolvimento e tessitura do que simples “aquisições acumuladas”. Busca-se autonomia, ou seja, emancipação teórica e prática assentes na competência técnica e no compromisso político nascido da compreensão da relação Homem/Sociedade/Educação/Escola/Ensino/Aprendizagem.

Portanto, várias razões justificam a escolha da Formação de Professores como Área de Concentração deste Programa de Mestrado em Educação: a melhoria da qualidade do ensino, que se impõe como necessidade em todos os níveis de escolaridade e exige o aperfeiçoamento docente com vistas à sua efetiva profissionalização; a natureza da ação didática, cuja complexidade demanda estudos com abordagem multidisciplinar e abre ricas possibilidades para a construção do conhecimento que possa colocar num patamar mais elevado a formação do professor e o desejo de implementar a formação continuada dos docentes das Universidades mantenedoras do Programa. No que se refere à pesquisa, destaca-se o compromisso de produção do conhecimento, relacionado à problemática da Formação de Professores, no âmbito das três linhas de pesquisa delineadas: investigação dos fundamentos sócio-políticos e histórico-filosóficos que têm norteado a formação do professor e a formulação, implantação e gestão de políticas educacionais.

A docência como profissão e objeto de pesquisa

Helena Faria de Barros

Doutora em Educação – UNESP, Presidente Prudente-SP.
Livre Docente – Universidade Federal de Santa Maria-RS.
Coordenadora do Mestrado em Educação – UCDB – Campo Grande-MS.

O texto que segue constitui parte da justificativa do Programa de Mestrado em Educação – Formação de Professores da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande (instituição promotora) e das outras duas instituições consorciadas: Faculdades Integradas de Dourados e Centro de Ensino Superior “Plínio Mendes de Souza” de Campo Grande. Ele põe em destaque a relevância acadêmica da área de concentração pela qual se optou.

A crise de qualidade por que passa hoje a educação escolarizada tem suas raízes em fatores da macro-estrutura do sistema social, como os sócio-culturais e político-econômicos e, também, nos fatores intra-escolares. Há muito o que se tentar e qualquer alternativa de mudança deve considerar todos esses fatores e a complexidade do problema exige que sejam atingidos num escalonamento e ritmo bastante determinados e previstos. Seja qual for a tentativa de superação da crise, por quais caminhos se decidir, nenhum deles pode ficar alheio ao professor. Pelo contrário, deve envolvê-lo sob o risco de todo o esforço se tornar infrutífero.

Nenhuma nova proposta deve ser “à prova de professor”, isto é, não sensível a ele. O êxito de qualquer proposta é influenciado sempre pelos modos com que o professor incorpora e traduz a inovação no seu fazer diário. “Não é mais possível considerar os professores como uma variável de ‘distúrbio’; eles devem ser vistos não somente como variáveis essenciais mas também como mediadores indispensáveis de todo processo de inovação curricular”, diz Pontecorvo.

Não se pode cair na posição extrema da que centra nos professores toda a responsabilidade pela melhoria do ensino, mas parece essencial admitir que nenhuma mudança possa acontecer sem sua participação e comprometimento.

Num momento em que se buscam inovações criativas de superação da crise em educação, nada mais justo do que a ênfase e a opção pela – Formação de Professores – como área de concentração num curso de Mestrado em Educação destinado, prioritariamente, ao aperfeiçoamento dos docentes das instituições envolvidas.

Podem-se distinguir, na evolução do processo de formação de professores no

Brasil, algumas fases que indicam a importância, a complexidade e a direção que o problema assume. Até a década de 60, formar professores consistia em descobrir, para desenvolver, as qualidades a nível pessoal consideradas importantes por favorecerem um melhor relacionamento didático-pedagógico ou por incidirem em ensino mais efetivo e atrativo. A aplicação de testes de personalidade ou de atitudes era o recurso usado para se constatar a presença ou a aquisição dessas características.

As pesquisas na área consistiam em descobrir, pela aplicação de testes de personalidade ou de opinião, quais as características que diferenciavam o comportamento do professor, relacionando-as com o sexo, idade, experiência docente, tempo de formatura etc. Com esse esforço não se conseguiram senão descrições da personalidade do professor e o estabelecimento de “modelos ideais” das qualidades tidas como as mais convenientes aos mestres, segundo a opinião colhida de grupos de supervisores, pais, alunos e dos próprios professores. Mas, constituiu trabalho interessante por permitir conhecer quais as características distinguem o professor de outros profissionais, conhecer-lhe a identidade, compará-la à de outros grupos, além de fornecer a tomada de consciência, por parte dos docentes, dessas características enquanto valorizadas e exigidas do bom mestre num dado contexto social. Muitas pesquisas foram feitas nessa direção mas, por ficarem em nível puramente descritivo do dizer como é a realidade, tiveram pouca projeção na formação dos professores e restrito valor científico enquanto perseguiam uma explicação de “como o professor é”, e do “porque compor-

ta da forma que o faz”.

Por volta dos anos 60/70, a formação do professor, refletindo o espírito tecnicista acentuado na época, se centrou na “aprendizagem para a competência” que dizia respeito não só ao aluno como também ao professor. A aquisição da competência em habilidades específicas de ensino, como fazer perguntas, organizar o contexto, conduzir ao fechamento, dar exemplos etc., era ao que se visava.

A formação dos professores e a investigação pedagógica se voltaram para o aspecto competência a partir do momento em que qualidades do professor foram postas em relação com os resultados acadêmicos dos alunos e quando se quis fazer descrições mais precisas das condutas docentes, estudando sua prática não por opiniões mas analisando a própria docência realizada. A atenção se voltou para o chamado modelo “processo-produto” que pretendia revelar as relações entre o comportamento dos professores enquanto ensinavam (processo) e as melhorias apresentadas pelos alunos em sua aprendizagem (produto), como conseqüências do “experimental” a ação do professor.

Assim, o estudo das qualidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem levou ao conceito de competência docente um tipo de condição, de habilidade específica, de conduta particular que se apresenta ligada a um rendimento mais aceitável por parte do aluno e que pode ser indicada como um traço que os professores deveriam ter, aprender ou desenvolver.

Representou um progresso, esse enfoque, tanto para a pesquisa como para a própria formação do professor que passou

a indicar perspectivas e objetivos mais definidos, apesar das restrições que se apresentam, ao tecnicismo como a ênfase demasiada aos detalhes com perda da visão de conjunto, a despersonalização, a automação e a alienação do professor que foi alijado do processo de decisão em seu trabalho, tornando-se apenas um seu executor.

A partir da década de 70, tem-se presenciado, em relação à formação do professor, o esforço de se considerar e de viver na prática a docência como ação fundamentalmente profissional. Para que uma atividade qualquer possa ser considerada com profissão, tem-se procurado estabelecer determinados critérios consensualmente aceitos e indicados, tais como: que os métodos e procedimentos empregados pelos membros dessa profissão derivem de uma base de investigações e conhecimentos teóricos sistematicamente elaborados; que haja subordinação do profissional ao interesse do cliente (como na medicina ou no direito em que a relação profissional-cliente se estabelece no sentido de valorizar o cliente, a ponto de sua cura ou dedicação à sua causa se tornarem pontos vitais de trabalho, além de questões de honra); que os membros da profissão se reservem o direito de formular juízos autônomos, no plano individual e no coletivo, isentos de limitações e controles externos, de origem não profissional (como na Medicina e no Direito que se regem por códigos de ética próprios, submetendo a avaliação e o julgamento de seus membros ao próprio grupo e que estabelece para si seus procedimentos disciplinares, responsabilidades, etc.); que a profissão docente seja um trabalho fundamentalmente inte-

lectual e, por fim, que conquiste e goze de prestígio e status social reconhecido pela sociedade, justos pela relevância do trabalho que realiza.

Verifica-se, assim, para que o ensino evolua no sentido de uma tarefa genuinamente profissional, como se deseja e se tenta, há necessidade de três tipos de mudanças. As atitudes e práticas docentes devem ter fundamentação teórico-filosófico-científica, advinda da investigação onde o empenho pessoal, ou de grupos, seja substantivamente considerado (competência técnica); que se assumam as responsabilidades profissionais de mestre no sentido da valorização do “cliente” que é um “usuário-cidadão”, com direitos específicos a partir de um contexto sócio-cultural e político-econômico que deve ser levado em conta (compromisso social); e que se amplie a autonomia profissional dos mestres no sentido de incluí-los nas decisões do contexto educacional mais amplo em que atuam, além de exigir-lhes que assumam e respondam pelos fazeres que lhes são próprios sem se limitarem a meros executores de ações planejadas por outros (participação).

Assim, um professor não nasce pronto e nem se improvisa, “se faz”. Aprende-se a sê-lo. O ensinar não é “terra de ninguém” ou “terra de todo mundo”, campo ao qual se atira sem formação. O ensinar é atividade que exige preparo prévio e também preparo continuado, em serviço. Sem se chegar ao domínio de um corpo conceitual determinado inserido num quadro cultural mais amplo, a princípios gerais sobre o ensino, à segurança de execução de operações técnicas específicas de ensino, orientadas por uma visão e um posicionamento histó-

rico-filosófico, não se pode exercê-lo.

As possibilidades de investigação pedagógica têm se ampliado e enriquecido dentro desse enfoque: os textos de política educativa incorporando os avanços de investigação didática (teorias implícitas); as teorias implícitas no trabalho docente revitalizando a atenção para os processos cognitivos operados pelos professores em ação; as crenças educativas dos professores como resultado da avaliação efetiva e pessoal do próprio ensino; de como a concepção da função sintática, por parte do professor de uma área específica do saber, é vivida na prática; o processo de decisão evidenciando a riqueza dos esquemas de relações que se estabelecem a partir das coisas percebidas; o conhecimento prático e pessoal dos professores informando e revisando a teoria de sua ação profissional; a aplicação da competência reflexiva em sala de aula como forma de pensar a ação; de como o docente encarado apenas como técnico reforça o seu caráter de usuário e não de proprietário do conhecimento; o desenvolvimento pessoal e profissional como mudanças sofridas pelo professor no tempo; as inovações didáticas enquanto meios de renovação e modificação das funções do mestre; a colegialidade como premissa da colaboração e compromisso docente; a elaboração dos mapas conceituais como estratégia de formação e atualização científico-pedagógica do professor e a formação do pensamento crítico dos professores exigindo a reestruturação dos planos de cursos, são veios, além de outros, pelos quais a pesquisa na área têm-se evidenciado e endereçado nas perspectivas que a formação de professores vêm

assumindo na linha da profissionalização.

Vê-se que nesta terceira fase o sentido da competência se amplia e supera as limitações do tecnicismo, porque se apóia numa compreensão política da escola e da ação educativa. A formação do professor é antes um processo, construção, desenvolvimento e tessitura do que simples “aquisições acumuladas”. Busca-se autonomia, ou seja, emancipação teórica e prática assentes na competência técnica e no compromisso político nascido da compreensão da relação Homem/Sociedade/Educação/Escola/Ensino/Aprendizagem.

Portanto, várias razões justificam a escolha da Formação de Professores como Área de Concentração deste Programa de Mestrado em Educação: a melhoria da qualidade do ensino, que se impõe como necessidade em todos os níveis de escolaridade e exige o aperfeiçoamento docente com vistas à sua efetiva profissionalização; a natureza da ação didática, cuja complexidade demanda estudos com abordagem multidisciplinar e abre ricas possibilidades para a construção do conhecimento que possa colocar num patamar mais elevado a formação do professor e o desejo de implementar a formação continuada dos docentes das Universidades mantenedoras do Programa. No que se refere à pesquisa, destaca-se o compromisso de produção do conhecimento, relacionado à problemática da Formação de Professores, no âmbito das três linhas de pesquisa delineadas: investigação dos fundamentos sócio-políticos e histórico-filosóficos que têm norteado a formação do professor e a formulação, implantação e gestão de políticas educacionais.

A importância do lúdico para a criança

Lúcia Eugenia Pittas Martini

Com licenciatura em Pedagogia, é docente universitária de Currículos e Programas e de Metodologia do Ensino de 1º Grau, coordenadora pedagógica da rede estadual, em Dourados-MS, e mestranda do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.

Observando as crianças nestes muitos anos, trabalhando como professora, coordenadora e como mãe, tenho comprovado o quanto a brincadeira é parte integrante de suas vidas. Comparando o comportamento de alunos em sala de aula e durante as atividades recreativas ou no recreio, percebe-se uma grande diferença. Lá estão inquietas, distraídas, contidas, forçadas até. Soltas, livres das quatro paredes da “prisão”, correm, pulam, riem, gritam, o ambiente se transforma, tudo é motivo para diversão.

O que é brincadeira na vida da criança? Apenas um passatempo? Diversão? Momento para descobertas? Para a criação? Instantes de liberdade e de prazer? Ou necessidade?

Refletindo sobre estas indagações e outras é que nos propusemos à elaboração deste trabalho. Porque, quando observamos os jogos e as brincadeiras infantis, vem-nos a certeza de que para as crianças a brincadeira é coisa séria.

Por isso, detestam serem interrompidas. Quando isto acontece, geralmente rea-

gem, ignorando a interrupção, às vezes ficam irritadas, até mesmo agressivas.

Se nós educadores quisermos conhecer o sentido do lúdico para as crianças, precisamos observá-lo a partir do ponto de vista delas, pois a brincadeira é uma das atividades mais importantes para a relação afetiva e cognitiva com objetivos e conceitos que as cercam.

Cabem aqui alguns conceitos, conforme Friedmann (1992 : 24):

Brincadeira: refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada. **Jogo:** trata-se de uma brincadeira que envolve regras. **Brinquedo:** refere-se ao objeto de brincar. **Atividades lúdicas:** abrangem de forma mais ampla os conceitos anteriores. **Lúdico:** termo criado por Flournay para servir como adjetivo correspondente à palavra jogo.

Por que brincar? É Cunha (1992 : 35) quem responde:

Porque brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Brincar é coisa séria também, porque na brincadeira não há trapaça, há sincerida-

de, engajamento voluntário e doação. Brincando nos reequilibrados, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo atenção, concentração e muitas outras habilidades.

Das brincadeiras mais freqüentes que a criança utiliza para construir seu conhecimento destaca-se o jogo, pela sua importância. Devido a um conceito generalizado de que nas situações em que a criança atua através de jogos ou brincadeiras, não está fazendo ou aprendendo nada, a escola formal faz muito pouco uso destas estratégias.

Dentre os autores estudados, Lima (1998 : 48) caracteriza de forma adequada esta separação:

Tem-se, assim, historicamente formada, uma cisão entre o lúdico e o pedagógico, entre o que é brincadeira e o que é estudo sério. Isso do nosso ponto de vista de adulto, porque para a criança o brincar é sempre uma coisa séria na medida em que mobiliza suas possibilidades intelectuais e afetivas com um fim determinado.

Segundo Almeida (1987 : 26):

O brinquedo faz parte da vida da criança. Ele simboliza a relação pensamento-ação e, sob este ponto, constitui provavelmente a matriz de toda a atividade lingüística, ao tornar possível o uso da fala, do pensamento e da imaginação.

Brincando com seu corpo, nos primeiros meses de vida, a criança inicia sua primeira relação com o mundo. Movimenta seus pés, mãos e dedos; pega objetos manipulando-os, joga-os no chão, ouve o barulho, repete o gesto se alguém “entra na brincadeira” e lhe devolve o objeto. Inicia-se aí a interação entre o brinquedo e a criança, processo que continuará por toda a

vida.

Este processo envolve não apenas o brincar por brincar, mas é bem mais complexo: inclui o apego, a imitação, a representação que favorecem a vontade de crescer, de se desenvolver. Ao brincar com bonecas ou objetos domésticos, a criança se exercita e ao mesmo tempo reproduz através dos mesmos suas relações e conflitos. Se existem sentimentos de culpa, grita e gesticula como a mãe ou, se tem necessidade de afeto, trata com afeto e carinho. Utiliza-se do brinquedo para a representação, ocorrendo então uma forma de pensamento.

Para Benjamin (1984 : 69), a função do brinquedo ultrapassa os limites técnicos chegando a uma significação mais profunda, filosófica e psicológica. Isto porque não se chegaria à realidade ou ao conceito de brinquedo, explicando unicamente pela visão da criança ou pela concepção de adulto, mas sim através do estudo do povo, da classe de que provém o brinquedo, testemunho do diálogo mudo e simbólico entre ele e sua gente.

Subjacente está a conotação “política” que a sociedade oferece hoje, para a criança, o que ela deseja amanhã. A posição de Ariès (1978 : 113) é a de:

que em torno dos divertimentos mais naturais, com significado projetivo, como utilização de brinquedos, bonecos, soldadinhos, armas, rodas, que apareciam e desapareciam no decorrer das épocas, representava-se o tipo de valores e concepções que se desejava passar e incutir nas crianças e adolescentes (...) Os brinquedos atuais variam entre brados de guerra, morte, combates, prazer, consu-

mo, utilizados pelas crianças, passando pelos jogos eletrônicos utilizados pelos adolescentes e atingindo os brinquedos de sex-shopping e jogos nas estrelas utilizados pelos adultos. Neles todos está imbuído o desejo de destruir, alienar e consumir.

Até que ponto os pais e educadores estão cientes e conscientes desta conotação? Resgatar os brinquedos simples próprios da tradição cultural do povo deve ser tarefa dos educadores, principalmente dos que trabalham com crianças da pré-escola e das séries iniciais.

A criança inicia sua integração social através do brinquedo, aprende a viver com os que a cercam, situa-se frente ao mundo. Sua preferência e atenção voltam-se, principalmente, para caixas de papelão, papéis coloridos, tampas de panelas – “sucatas” – mais atraentes, pela textura, barulho, som e gosto, do que objetos “fabricados” para ela.

Aos poucos passa para a fase do jogo simbólico quando cria regras e punições, onde o brinquedo representa parte do universo já conhecido. Observando uma criança brincar, o adulto pode conhecê-la e ao seu estado de espírito, pois através do brinquedo a criança desenvolve seu lado emocional e afetivo, além de algumas áreas do domínio cognitivo, principalmente a capacidade de análise e síntese, bem como o jogo simbólico.

O brinquedo também tem um aspecto mágico. Para Weiss (1989 : 25):

este é mais difícil de ser analisado. Não sabemos responder com precisão por alguns brinquedos nos fascinam e até nos remetem à esfera de lembranças remo-

tas, sensações e emoções engavetadas em algum canto da nossa memória. Imagens ancestrais, arquetípicas, que transformam brinquedos em quaseritos: uma roda barulhenta, uma bola murcha, um barquinho de papel flutuando na água, uma pipa molhada pela garoa, um balãozinho de papel flutuando pelo ar; são brinquedos-lembranças eternos sempre atuais.

Este mundo do faz-de-conta, onde qualquer objeto toma formas variadas dependendo da imaginação, faz a criança ter domínio sobre a situação real, transformando a casa dos pais na sua casa, seu castelo, sua floresta, ocorrendo então uma integração plena do lúdico, em que brincar e aprender ocorrem concomitantemente.

Para muitos pais e educadores deve haver uma separação entre a hora de brincar e hora de aprender. Para Weiss (1989 : 26), faz-se dicotomia entre lazer/trabalho, entre brincar/estudar, fragmentação reforçada pela escola e continuada em casa, enfatizam-se os conceitos de que brincar é prazeroso, trabalhar – numa sociedade competitiva – é uma atividade superior, brincar não rende dinheiro, não é lucrativo, ao passo que trabalhar significa competir, sobreviver, ter “poder”. A brincadeira passa a significar uma recompensa após o estudo, após o trabalho. Após esta introjeção cultural, o adulto passa a ter dificuldade em aceitar o prazer, até no próprio trabalho, desenvolvendo processo de culpa em relação ao ócio, ao “não-fazer-nada”. A própria escola enfatiza esta visão ao desconsiderar aula de recreação, artes, música, teatro, etc... Não podemos esquecer que o brinquedo estimula funções importantes como o pensamento criativo e o desenvolvimento social e emocional.

É preciso atentar também para a indústria de brinquedos que oferece tantos e tão variados modelos, auxiliada pelos meios de divulgação, pondo à disposição de todos, adultos e crianças, às vezes de maneira pouco honesta, brinquedos atrativos aos olhos, nem sempre educativos, dificilmente criativos, onde o usuário, quase sempre, só aperta botões, tornando a criança passiva, apenas observadora. São mecanismos de causalidade adulta, já vêm prontos, a criança só os utiliza, não há caminhos a percorrer, não há nada para imaginar. Parado o mecanismo, o brinquedo deixa de interessar, fica de lado ou é desmontado para “ver” o que tem lá dentro.

O brinquedo tem uma conformação coletiva, bem caracterizada em atividades realizadas em quintais, ruas, parques: as bolinhas de gude, a amarelinha, os jogos de bola são exemplos típicos de atividades lúdicas sociais. Mas estes jogos tendem a desaparecer, pois o ambiente urbano é hostil à criança, principalmente nos grandes centros. Vão sendo substituídos por jogos mais passivos ou solitários: videogames, filmes e programas de TV. Alguns brinquedos tradicionais também estão sendo abandonados pois exigem a presença de pais e avós para a sua organização e estes já não dispõem de tempo para brincar com seus filhos e netos. Surge uma dúvida quanto à questão fundamental do lúdico: como resgatar do ato de brincar a sua atividade prazerosa, criativa, espontânea?

Segundo Piaget (*apud* FRIEDMAN, 1992 : 173), a criança tem, inicialmente, uma inteligência sensorio-motriz, somente perceber não basta para ela compreender

e assimilar as coisas: ela precisa agir. É para atender a esta necessidade que a criança busca sempre uma atividade “lúdica”. “Jogar é pensar” diz Piaget. É através do jogo que a criança descobre e compreende melhor o mundo que a cerca. E é de Piaget a classificação de jogos, relacionada com estágios evolutivos do pensamento infantil: a) de exercícios – forma mais primitiva de jogo, não comporta simbolismo e nem técnica lúdica; b) simbólicos – são os jogos de “faz-de-conta”, implicam a representação de significações e são indispensáveis ao equilíbrio afetivo e intelectual da criança, permitindo a ela reavivar suas alegrias, conflitos, medos, resolvendo-os à sua maneira; c) de regras – são transmitidos socialmente de criança para criança e são tão mais importantes quanto suas regras são aceitas e compreendidas – a criança está apta a estabelecer relações sociais e interindividuais. É através destas formas de jogo que a criança desenvolve condutas de manifestação de função simbólica que não pode ser formalizada na linguagem oral. O jogo, o brinquedo, é o complemento das palavras.

A família tem a função fundamental no desenvolvimento da criança. Para Almeida (1987 : 31):

Falar, ler, contar histórias, conversar, brincar, correr, montar a cavalo, ler para os filhos, possibilitar estimulações variadas, participar são atitudes que educam a criança, levando-a a alcançar uma mente ativa, um corpo saudável e um estado emocional de equilíbrio. Uma criança consegue distinguir um tratamento afetuoso e estimulante de um tratamento hostil e de desamor apresentado pelo adulto – e por sinal, consegue emitir uma resposta de apro-

ximação ou afastamento. É exatamente este contato afetivo e estimulante do adulto com a criança que caracteriza o primeiro sinal de uma verdadeira educação lúdica.

É justamente esta educação lúdica que precisamos implantar nas escolas. Para que isto se efetive, é preciso divulgar os estudos realizados na área para que o educador tome conhecimento da importância e da necessidade do lúdico para o desenvolvimento da criança, pois através do brincar ela irá sentir prazer, sem culpa, desenvolver o social e o emocional e principalmente evoluir no cognitivo, razão primeira da escola.

A criança vai à escola para receber a transmissão formal de conhecimentos, na

qual o professor é uma das grandes fontes na forma de ensinar. Mas a criança também aprende, na interação com as outras crianças. Para Lima (1988 : 53):

A transmissão oral e conhecimentos é uma das formas de ensinar; a experimentação direta, a observação dos fatos, a discussão das observações, a troca de informações, atividades lúdicas são outras.

Se a criança aprende brincando, então a escola deve fazer a integração do ato lúdico, juntar o aprender e o brincar, fazendo da escola um local de risos, alegrias e do ato de aprender uma brincadeira, uma atividade criativa e prazerosa.

Bibliografia

- ALMEIDA, Paulo Nunes. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- FRIEDMAN, Adriana et al. *O direito de brincar: brinquedoteca*. São Paulo: Scritta, 1992.
- KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogos tradicionais infantis*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LEBOVICI, S.; DIATKINE, R. *Significado e função do brinquedo na criança*. 3.ed. Trad. Liana di Marco. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – RS. *Função simbólica*. Porto Alegre: SEEC, 1986. (Série pré-escolar).
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – SP. *Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico*. São Paulo: SEEC, 1988.
- SEBER, Maria da Glória. *Construção da inteligência pela criança: atividades do período preparatório*. São Paulo: Scipione, 1989. (Série: Pensamento e Ação no Magistério).
- VAYER, Pierre et al. *Linguagem corporal: a estrutura e a sociologia da ação*. Trad. Bernardina M. de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- WEISS, Luise. *Brinquedos & engenhocas: atividades lúdicas com sucata*. São Paulo: Scipione, 1989. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

Política de pesquisa e qualificação de recursos humanos em universidade nascente: uma proposta aplicada à UCDB

Vicente Fideles de Ávila

Formado em Filosofia e Pedagogia, Doutor em *Políticas e Programação do Desenvolvimento*, pela Université de Paris I - Sorbonne, e docente do Programa de Mestrado em Educação - Formação de Professores da UCDB.

Elaborado em dezembro de 1993, como subsídio à Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, o presente estudo, sob a forma de proposta técnico-operacional, foi levado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão dessa Universidade que, por “voto indicativo”, o tornou documento apto a reger “(...) os procedimentos legais da universidade (...)”, na respectiva área de abrangência, “(...) até sua reformulação e aprovação definitiva” (art. 1º da Resolução nº 007/93).

A título de esclarecimento geral, duas são as razões que podem dar sentido à publicação “extra-muros” do trabalho em pauta:

a) várias universidades nascentes ou principiantes, por todo o país, se encontram em condições semelhantes às da UCDB, permitindo entrever interesse bastante abrangente para este tipo de estudo/proposta, mesmo que do ponto de vista apli-

cado diga respeito a uma instituição em particular;

b) por mais conciso e comedido que pareça, o estudo abrange e procura redimensionar, teórica e operacionalmente, aspectos fundamentais das políticas universitárias de pesquisa e qualificação sobretudo docente, praticadas tradicionalmente ao longo de décadas em toda a extensão nacional, mormente os que concernem à essência de suas teorias conceituais e práxis processual, sem o que fica muito difícil a busca de saídas autênticas e eficientes inclusive para o crônico problema da qualidade do ensino em todos os graus e níveis

Isto posto, o que se pretende com a íntegra do texto, a seguir, é que propicie insumos para proveitosos debates em matéria tão carente de revisão e redimensionamentos com a da(s) política(s) em questão.

1. Pressupostos introdutórios

Em 27/10/93, há menos de dois meses portanto, a Universidade Católica Dom Bosco - UCDB foi oficializada através da Portaria Ministerial - MEC nº 1547/93, depois de intenso, cansativo e competente trabalho de levantamento e organização de documentos, relatórios e disponibilidades de condições, comprobatórios e demonstrativos de que a UCDB reuniria os quesitos indispensáveis para se tornar uma **Universidade de direito e de fato**.

A par de milhares de informações e documentos sobre a realidade e potencialidades funcionais e infra-estruturais, a UCDB, para se oficializar como UNIVERSIDADE, assumiu dezenas (centenas, dependendo de grau e níveis de detalhamento) de **compromissos** classificáveis em duas ordens: os propostos por ela mesma em forma de **promessas**, amparadas em suas realidade e potencialidade, e os que lhe foram **condicionados** pelos avaliadores de seu processo de institucionalização, com o formal respaldo do Conselho Federal de Educação - CFE e do Ministério da Educação e Desportos - MEC, competências normativa e executiva máximas para esse tipo de questão em todo o território nacional.

É de se observar, no entanto, que há um denominador comum para o qual convergem todos os **compromissos** supra-referidos, tanto os **prometidos** quanto os **condicionados**: é o de toda a UCDB, através do explícito e corajoso engajamento da direção e dos segmentos docente, discente e técnico-administrativo, estrategicamente mas sem “meios termos”, se programar,

investir, agir e avaliar-se no sentido da permanente conquista da indispensável condição de **autêntica universidade**.

Esse é o **compromisso síntese** que deverá se fazer presente e dinamicamente ativo em toda a história da UCDB, assim como de qualquer universidade que se assuma como tal. Mas, no caso específico da UCDB, há uma cláusula que o torna mais contundente e imperativo. É a de que a **Universidade estará oficial e formalmente sendo acompanhada nos próximos cinco anos**, como recomenda o art. 2º da citada Portaria Ministerial – MEC nº 1.547/93, que assim se expressa:

Art. 2º - Recomendar que, anualmente, a Instituição apresente ao Conselho Federal de Educação relatório que comprove o cumprimento dos compromissos assumidos pela mesma nos documentos apresentados, especialmente, no seu Plano de Expansão, durante o período de cinco anos, a partir deste reconhecimento.

Não se requer perícia hermenêutica, a respeito do referido artigo, para se saber que a UCDB passará os cinco anos vindouros em regime de **estágio institucional universitário probatório**, cumprindo diligências **prometidas e condicionadas**, bem como demonstrando a si mesma e à sociedade local, regional e nacional, sua beneficiária direta e indireta, que tem e é capaz de desenvolver competência e habilidades de ser e evoluir-se como verdadeira universidade ou laboratório social de compreensão, formação e orientação societária, nos prismas histórico e prospectivo, assim como nas dimensões pessoais, coletivas e cósmicas intercomplementares, de pluriformes projetos da vida e existência que

integram a complexa, porém equilibrada, dinâmica do universo já conhecido e ainda por ser desvelado.

Se, por um lado, a situação de instituição universitária em estágio probatório se afigura incômoda à UCDB, por outro lhe é benéfica e vantajosa. Pode-se encarar como benéfico o fato de não lhe restar alternativa outra que a de se preparar, exercitar e efetivamente se dispor a produzir, em perspectiva de **processo-sem-retrocesso**, nos campos da sistematização, metabolização, geração e disseminação de conhecimentos e metodologias que, progressiva e simultaneamente, nos permitam compreender o **que** somos, o **que** nos contextua e as alternativas que se nos apresentarão no sentido de **sermos** e nos **contextuarmos** em marcha contínua de futuro.

Trata-se, em verdade, de **processo sistêmico**, ou seja, constituído de subprocessos estrategicamente concatenados e interfaciados que, astuciosa e harmoniosamente acionados, conferirão dinamismo, organicidade, coerência e consistência ao processo-sistema como um todo. Os subprocessos de **pesquisa** e **qualificação de recursos humanos** são os pontos mais nevrálgicos e sensíveis, espécies de **coração** e **cérebro**, de todo o processo-sistema. A **pesquisa** institucionalmente sistematizada funciona como dinamismo-motor que propicia condições no sentido de que a Universidade não apenas circule e purifique a parcela de conhecimento teórico e aplicado que haja detido, por herança e conquista, mas também se impulse a produzi-lo, dinamicamente, em maior quantidade e melhor qualidade.

Já o subprocesso **qualificação de recursos humanos** se assemelha ao **cérebro** do processo-sistema, pois suas funções são exatamente a de formar inteligências e a de exercitar habilidades para que, do ponto de vista humano, todos os demais subprocessos, aí incluído o de pesquisa, se agilizem com competência teórico-aplicada, desenvoltura operacional e concatenação organizacional. Só que também esse subprocesso é muito vasto no contexto de uma instituição universitária, abrangendo pelo menos três dimensões pragmáticas nos campos da formação de inteligência, e da exercitação de habilidades. São as que concernem às áreas administrativo-gerencial, docente/discente e tipicamente técnico-administrativa. Em razão disso, e dos próprios limites jurisdicionais da Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa, a expressão **qualificação de recursos humanos** se referirá doravante, neste documento, ao desenvolvimento ou aperfeiçoamento de potencial e aumento da capacidade efetivo-produtiva de quantos atuam nos âmbitos da **pesquisa** e do ensino ou, indissociadamente, das **pesquisas-ensino** e **pesquisa-aprendizagem**, deixando às respectivas e competentes instâncias o que couber no tocante à qualificação de recursos humanos para as duas outras áreas supramencionadas, as administrativo-gerencial e tipicamente técnico-administrativa, bem como para a extensão, naquilo que as correspondentes instâncias lhe julgarem como próprio e específico.

Sobre o **porquê** da proposta de apenas uma política de ação abrangendo os subprocessos **pesquisa** e **qualificação**

de recursos humanos para a produção acadêmica, ao invés de duas (uma para a pesquisa e outra para qualificação), informa-se: houve até tentativas nesse sentido, mas, devido à situação embrionária de ambas no horizonte da UCDB, até em virtude de esta ser ainda uma universidade nascente, acabou-se por se encurralar em círculo-vicioso parecido com a famosa questão sobre “o ovo e a galinha” ou, seja, sem pesquisa não se faz qualificação, como também sem qualificação não se faz pesquisa. Em virtude disso, entendeu-se estratégico deixar que a bifurcação de políticas só se opere quando ambas, na UCDB, tiverem conquistado configuração, espaços e efeitos sistemático-institucionais com complexidades e peculiaridades tais que justifiquem as respectivas setorializações ao nível de políticas próprias de ação. Por enquanto, permanecem somente como duas dimensões intercomplementares e indissociáveis de uma mesma política, funcionando como duas pernas de um mesmo tronco na largada para o desenvolvimento da capacidade produtiva institucional tanto acadêmica quanto técnico-científica da UCDB.

Por fim, reitera-se enfaticamente que a UCDB já é uma universidade de direito, restando-lhe o compromisso-desafio da efetiva conquista dessa categorização institucional no campo dos fatos. É o que se conclui realisticamente dos termos da mencionada Portaria Ministerial – MEC nº 1.547/93, com destaque para o que recomenda (e será cobrado) o seu art. 3º. Urge, portanto, que esta Universidade se programe e mobilize para o acelerado, porém institucio-

nalizado e ordenado, alavancamento de seu processo de produção universitária. É nesse sentido que se configura e posiciona a política de pesquisa e de qualificação de recursos humanos para a produção acadêmica, delineada nos próximos tópicos da maneira mais contundente, lógica e objetiva possível.

2. Linhas gravitacionais de norteamento operacional

No prisma da história universitária, a prática brasileira tem sido a do investimento unilateral em pesquisa, e outras modalidades de produção acadêmica, voltado enfática e quase exclusivamente para a especialização em domínios específicos dos mais variados tipos de conhecimento. Tem ficado banido desse contexto o outro lado da moeda, sem o qual os esforços e dispêndios no sentido da especialização supramencionada não podem proporcionar os retornos quantitativos e qualitativos desejados no tocante à produção acadêmica diretamente vinculada ao processo ensino-aprendizagem. Esse verso da moeda, nacionalmente minimizado ou até esquecido mas absolutamente evidente, é nada mais nada menos que a capacidade e a competência teórico-aplicadas da mestría (ou atuação magisterial) universitária, não importa em que domínio (área, ramo, setor, campo, tema, enfoque, etc.) ou modalidade (propedêutico, profissionalizante, matemático, físico, químico, jurídico, psicológico, pedagógico, contábil, econômico, etc.) de conhecimento.

Pragmaticamente falando, age-se

acreditando ou pelo menos supondo, ingênua e infundadamente, que a especialização dos docentes universitários, quanto maior ou mais graduada melhor, em domínios (conteúdos) específicos de sua área científica de atuação produzirá a magia de torná-los automaticamente melhores mestres no relacionamento **formativo-instrutivo**, isto é, **educacional**, com seus alunos, na realidade não meros receptores de decodificações instrutivas de determinadas mensagens científicas mas autênticos **educandos**.

De modo geral, nem os docentes graduados em cursos de formação de professores, as consagradas Licenciaturas, são imunes ao despreparo teórico-prático para o exercício da **mestria educacional**, não restrita a casual ejeção de conteúdos, por vezes sequer digeridos e metabolizados. Observações e avaliações no âmbito da realidade escolar brasileira, tanto de 1º quanto de 2º grau, vêm sucessivamente confirmando, de há pelos menos quinze anos para cá, que, mesmo onde há empenhada dedicação, as Licenciaturas não têm conseguido **formar efetivamente nem o professor e nem o especialista na área**, ou seja, acabam por não formar nem o físico e nem o professor de Física, nem o historiador e nem o professor de História, nem o matemático e nem o professor de Matemática, nem o biólogo e nem o professor de Ciências Biológicas, e assim por diante. Em outros termos, as Licenciaturas tentam abranger as duas vertentes profissionais, mas terminam por não fazer nenhuma a contento. É notório que minguada parte da programação universitária destinada especificamente à formação magis-

terial, as chamadas “disciplinas pedagógicas” ou similares, limita-se à condição de resíduo curricular, secundário e destituído de relevância, conferindo-se ênfase, atenções, exigências e cobranças aos quesitos da área científica ou da própria ciência destacada no currículo de cada Licenciatura. O Seminário “Formação de Professores para a Educação Básica – Experiências no Brasil e na França”, promovido de 09 a 11 de março de 1992, em Brasília, pelos MEC/UnB/Embaixada da França, constituiu também uma oportunidade para que o MEC apelasse aos representantes das Unidades da Federação no sentido de que voltassem aos Estados e formulassem propostas que objetivassem alternativas para a efetiva solução do problema da eficiente formação de professores no país, até sem obediência à base curricular fornecida pelo CFE para as atuais Licenciaturas, se conveniente lhes parecesse.

Pois bem, se o professor universitário advindo de Licenciatura, como graduação, não tem garantia alguma de estar realmente preparado para o magistério universitário, enquanto mestria de fato educacional, que se dirá dos que provém de bacharelados como Veterinária, Medicina, Engenharia, Economia, Direito, Ciências Contábeis, Agronomia, etc.? Se há dentre eles excelentes professores, o são em virtude do mais puro e autêntico **autodidatismo**, o que vale inclusive para os licenciados, e não por política de investimento institucional.

Por outro lado, é preciso considerar, também com veemência, que o unidirecionamento dos investimentos institucionais só na formação para o magistério ou mes-

tria universitária constituiria estratégia tão equivocada e errônea quanto a da exclusividade para especializações em domínios específicos de conhecimento. Na verdade, as duas coisas precisam andar juntas, sintonizadas e simbiotizadas: o ensino-aprendizagem, dimensionado como processo educacional, também se respalda e instrumentaliza em capacidade e competência científicas contínua e igualmente respaldadas, atualizadas e exercitadas.

No caso específico da UCDB, já há um começo de posturas e iniciativas nessa direção. A par de eventos internos e afastamentos de docentes sobretudo para pós-graduação “stricto sensu” em domínios específicos de conhecimento, vários cursos de especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior foram promovidos pela então FUCMT, culminando, agora, com o Programa de Mestrado em Educação na Área de Concentração “Formação de Professores”, que estará em efetivo funcionamento no início do ano escolar/94 e cujo Projeto já se encontra devidamente protocolado na CAPES/MEC.

Como se vê pela própria denominação, o Programa é de Educação, mas integralmente destinado à Formação de Professores. Portanto, todos os professores da UCDB podem se considerar sua clientela potencial, desde que se mentalizem e se disponham de fato a também investir em sua própria formação para o magistério não importando em que área ou domínio de conhecimento.

No entanto, e em que pesem as iniciativas já institucionalizadas, entende-se conveniente, necessário e de absoluto bom

proveito inclusive para o processo de consolidação da UCDB, como **universidade de fato** e realmente merecedora dessa denominação, que se demarquem, explicitem e precisem as linhas básicas, em torno das quais gravitarão as prioridades para a tomada de decisões, em todos os níveis gerenciais da instituição, assim como para a efetivação de investimento e gastos financeiros, de promoção de eventos, programas, projetos, acordos, convênios e de quaisquer outras iniciativas nos âmbitos da **pesquisa e da qualificação dos recursos humanos para a produção acadêmica**, na UCDB, a partir de janeiro de 1994, e ao longo pelo menos do próximo quadriênio, mediante rigorosa postura institucional de acompanhamento, avaliação e realimentação no curso do próprio processo. As **linhas gravitacionais** propostas para o norteamento de prioridades, acima referido, se limitam às duas, a seguir, com **paridade de relevância** tanto no campo das decisões quanto no dos encaminhamentos operacionais:

2.1 Linha voltada para a mestría ou ação magisterial

Motivação, preparação, atualização, especialização “lato e stricto sensu” e instrumentalização, em termos conceituais, metodológicos e de prática de atuação, para o aperfeiçoamento da capacidade e da competência magisterial em toda a UCDB e para o desencadeamento de processo de produção analítico-sistemática de pesquisas e experiências voltadas

para a mestria universitária em todos os cursos e disciplinas.

2.2 Linha voltada para aprimoramentos em domínios específicos de conhecimento

Continuidade igualmente à motivação, atualização contínua e à especialização, também “*lato e stricto sensu*”, para o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de capacidade e competência científico-intelectuais e sistemático-produtivas nos domínios específicos de conhecimento em que atuam os docentes da Universidade.

Nos dois primeiros anos de implementação desta política de ação, haverá certa ênfase na ativação de mecanismos operacionais orientados para a linha 2.1, o que causará a impressão de quebra da **paridade de relevância** supramencionada. Em verdade, e ao contrário, essa ênfase se dará justamente para que se estabeleça o equilíbrio de paridade entre as duas linhas, já que, como se destacou nas ponderações que precederam aos seus enunciados, a linha 2.1 ainda precisa de cuidados mais assíduos em virtude de até agora a tradição universitária brasileira a ter relegado a uma espécie de espontaneísmo autodidata, em que pese, também conforme frisado anteriormente, o fato de a FUCMT, hoje UCDB, haver tomado iniciativas nessa direção.

Concretamente, essa ênfase já foi iniciada pela elaboração, em tempo recorde ou seja do final de setembro até os primeiros dias de dezembro, do citado Programa de Mestrado em Educação – Formação

de Professores e pela sua implementação no começo do ano letivo de 1994. Embora esse Programa disponha de só sete vagas-ingresso para mestrandos da UCDB (em razão do consórcio entre esta Universidade, o CESUP – Centro de Ensino Superior Campo Grande e a SOCIGRAN – Sociedade Civil Grande Dourados), funcionará como pólo de sistematização e irradiação de pesquisas, estudos e experiências explicitamente relacionadas à formação de professores como mestria educacional. Isto, porque:

- a) o Programa funcionará na UCDB e por ela será gerenciado;
- b) para essa empreitada, estão sendo contratados professores-doutores que, uns formando o núcleo de permanente dedicação e outros aportando insumos e cumprindo atividades na condição de visitantes ou colaboradores, vão pilotar o processo de sistematização e irradiação supra-referido tanto no âmbito da UCDB e demais consorciadas quanto no da realidade educacional brasileira, a começar pela dimensão local;
- c) uma das estratégias de implementação desta política consiste exatamente na priorização de condições para candidatos a doutorado que queiram e se comprometam a engajar-se no Programa durante e sobretudo após seu retorno à UCDB;
- d) o Programa ensinará a que, com o respaldo da alta direção da Universidade, se comece de imediato a abertura de canais de contatos internacionais com especialistas e entidades atuantes na área da formação de educadores;
- e) mediante o que se informou acima, a partir do Mestrado multiplicar-se-ão as chan-

ces, para toda a UCDB, de eventos (cursos, seminários, palestras, encontros, especializações “lato sensu”, etc.) sobre abordagens gerais e específicas, abrangidas pela vasta temática da formação de professores; e assim por diante.

Não se poderá permitir, no entanto e mais uma vez iterando, que se descuide, em termos pessoais e institucionais, dos investimentos, sempre no limite da capacidade de gastos mas contando com a criatividade e a iniciativa de todos, em pesquisa e qualificação de recursos humanos também em domínios específicos do saber intelectual, técnico-científico e artístico-cultural. Qualquer descuido nesse sentido invertirá a situação de equívoco e desequilíbrio referida anteriormente: a da existência de preparados porém efetivamente vazios mestres ou apenas mestres em mestria.

3. Referenciais teórico-operacionais

Além de se destinarem à delimitação e sintonização conceitual, para efeito e no âmbito desta política, os referenciais abaixo foram aí colocados com a pretensão de, também, desmistificarem tabus que permeiam sobretudo esse misterioso mundo da pesquisa e dificultam, por vezes impedem, que até seus admiradores se decidam dele efetivamente participar. Os textos entre aspas foram tirados do livro “A Pesquisa na Dinâmica da Vida e na Essência da Universidade”, deste autor, ora em edição (prelo) na Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

3.1 Pesquisa: conceituação descritiva básica

É o recurso sistemático de geração, ampliação e redimensionamento do conhecimento que reproduz artificial ou provocadamente a metodologia natural de que a mente humana se vale para desenvolver o processo de formulação e dinamização do conhecimento. É pela pesquisa que a mente humana estende as suas condições de conhecer aos fenômenos que extrapolam os limites naturais de alcance dos seus sentidos e das faculdades inatas de aprender, ajuizar e raciocinar, de forma contínua e progressivamente expansivo-evolutiva.

3.2 A pesquisa científica na perspectiva metodológica de processo

Toda pesquisa se configura como científica pelo rigor e sistematicidade que a caracterizam dos pontos de vista teórico e operacional. Todavia, não há um instrumento, termômetro por exemplo, de demarcação que determine o grau de rigor e sistematicidade que cada pesquisa deve ter, justo porque essa questão diz respeito primordialmente à sua **metodologia** que até sob o aspecto etimológico tem sentido dinâmico: **estudo/busca/inquirição** (do grego “logia”) de caminho (“odós”) **para o que se encontra do lado de lá, além de...** (“meta”). A pesquisa é, portanto, um processo de conquista, com o máximo ou – se isto for inviável – o mínimo de segurança possível, de novos caminhos para o conhecimento: científico, tecnológico, aplicado ou simplesmente intelectual.

Ademais, o rigor e a sistematicidade são atributos metodológicos que se aperfeiçoam permanentemente e em cadeia sucessiva: a primeira experiência em traba-

lho de pesquisa é sempre menos rigorosa e sistemática que a segunda, e assim por diante, nos prismas históricos tanto de um pesquisador quanto de equipes e de instituições. Pesquisar é um trabalho de aprendizado permanente, mais que qualquer outro, pelas próprias razões de que é movido pela curiosidade ou interesse inquiridor que se aguça e apura cada vez mais e de que o desafio do recomeço se faz presente a cada mudança de área de conhecimento, do objeto pesquisado, do perfil de demanda, etc. Inicia-se, não há dúvida, pelo ângulo das teorias programáticas e dos procedimentos operativos mais gerais e simples. Tudo se complexa e sofisticada, em progressivo e crescente processo, à medida que se avança, aprofunda e amplia a produção do conhecimento numa determinada área, campo ou enfoque.

Desmontando equívoco: grande é o rol dos que pensam que a pesquisa científica só se destina à produção de conhecimentos científicos estritamente relacionados com alguma ciência; não é bem assim, pois o que torna científica a pesquisa são os quesitos **rigor** e **sistematicidade**, até para efeito de construção ou aquisição da casa própria, de localização e configuração de escritórios, clínicas, hospitais, lojas, etc.

Por fim, para se iniciar em pesquisa não é, de maneira alguma, preciso pensar em começar por onde Albert Einstein parou... tudo se começa do começo, cada um começa do seu próprio ponto de partida.

3.3 A pesquisa na universidade precisa de compreensão e tratamento próprios

O pesquisar, nas instituições que objetivam a formação de recursos humanos inclusive para a pesquisa, é função, ou equivalente, de per si pedagógica: nessas instituições, as **dimensões formativas** do processo de vivência sistemática de cada pesquisa interessam tanto quanto ou até muito mais que seus próprios resultados ou produtos. Contrariamente, às **entidades especializadas** nesse tipo de atividade (EMBRAPA, INPE, etc.) os resultados confiáveis é que são de maior interesse que as dimensões formativas envolvidas pela pesquisa ou por ela **ensejadas**.

Daí a conveniência ou mesmo necessidade de se repensar a política de pesquisa nas instituições educacionais brasileiras, sobretudo universitárias, pois elas têm a função e dimensão de viveiros onde devem ser semeadas e cultivadas em sua clientela acadêmica, com carinho e seriedade, as sementes da motivação, das habilidades e competências específicas para que os frutos e produtos da autêntica pesquisa sejam colhidos pela sociedade através de suas entidades especializadas, públicas e privadas, de cunho social e empresarial, e de quantos se sintam atraídos, incentivados e instrumentados a se embrenharem neste vasto e carente campo da produção e aplicação do conhecimento, não importa de que tipo ou natureza. Em síntese, o acervo de pesquisa de uma instituição educacional, formativa portanto, pode apresentar variados graus de rigor e sistematicidade: desde o mais simples (o do pesquisador ainda em início de processo) até o mais complexo e sofisticado, o do pesquisador em fase adiantada de acumulação de experiências inquiridoras e de exercitação de habilidades metodológicas delas decorrentes.

Em decorrência: cada instituição universitária deve fazer bom uso das autonomias que lhe confere o art. 207 da Constituição Federal no sentido de fundamentar e dimensionar o seu processo de pesquisa da maneira que melhor se compatibilize às suas natureza, finalidades e potencialidades, bem como às condições típicas de seu estágio de evolução organizacional e funcional, inteirando-se de experiências e modelos alheios mas não simplesmente os copiando, por melhores que se apresentem lá onde existem, como tem sido a praxe.

3.4 Que é pesquisa docente

Já amplamente divulgada e aceita é a afirmação de que o **docente que não pesquisa não é o autêntico professor**. No geral, essa afirmação é verdadeira. Analiticamente, é necessário que se estabeleçam certos limites e se precise o verdadeiro universo de abrangência da **pesquisa** tipicamente docente, aquela inerente à docência ou mestria educacional.

Os questionamentos, a seguir, ajudam à elucidação desse universo e de seus limites: que tipo de pesquisa faz efetivamente parte essencial da docência?; até que ponto o professor pode e deve pesquisar?; a partir de que ponto o docente que permanecer pesquisando deixará de ser pesquisador-professor para tornar-se só pesquisador-cientista?

O debate pode continuar, mas a pesquisa docente se caracteriza essencialmente por procedimentos programáticos e operacionais, diretamente relacionados com abordagens, temas ou enfoques atinentes

à docência, tais como: metodologia de ensino, geral e específica da disciplina sob a responsabilidade do docente; fundamentação, atualidade e perspectivas de configuração teórico-operacional da mesma; seu suporte bibliográfico-documental; efetiva relação da disciplina com outras e com o(s) curso(s) a que pertence; seu desempenho face aos resultados de aprendizagem; sua performance no respectivo contexto mercadológico; contextos científico e tecnológico da disciplina ou de alguns de seus enfoques; e muitos outros congêneres.

Quanto mais a pesquisa levar o docente para a mestria, em termos de fundamentação, aprofundamento e ampliação do que ensina e do próprio ato **ensinar-aprender-formar**, tanto melhor.

É tolice pensar que, para pesquisar, o professor deva passar meses, e com equipamentos sofisticados, na selva, em campus avançado, preso o dia todo num laboratório fechado, longe intelectual, psicológica, afetiva e efetivamente de sua arena magisterial. Esse professor poderá até conquistar os louros de pesquisador-cientista, mas estará na certa se afastando ou mesmo desistindo da sua original função profissional, a de **pesquisador-docente**, em que as duas dimensões são faces da mesma moeda.

3.5 Pesquisa discente

Há pesquisas discentes de duas categorias:

- a) aquelas da categoria normal, caracterizada conceitualmente no item 3.1;
- b) as “pesquisas” de natureza didática, de **reconstituição** ou **repetição** de expe-

ca, por outro lado, que toda síntese precisa ser perfeita. Não existe, aliás, síntese perfeita. A síntese perfeita contrariaria a própria dinâmica do conhecimento. Existem, portanto, sínteses: mais ou menos lógicas, mais ou menos superficiais, mais ou menos profundas, mais ou menos convincentes assim por diante.

Análise é, portanto, decomposição de uma idéia, fato ou objeto para efeito de sua maior e melhor compreensão. E a síntese é a recomposição compreensiva essencial da idéia, do fato ou objeto decomposto pelo trabalho analítico.

3.8 Teoria

Na área da formulação e dinamização do conhecimento, TEORIA pode (...) ser entendida como mapeamento ainda abstrato porém essencialmente projetivo da intervenção ou reintervenção da mente (inteligência) na concretude ou realidade que está sendo conhecida.

Ou, TEORIA: dimensão projetivo-interventiva da abstração humana no sentido de conhecer mais e melhor a concretude (ou objeto de conhecimento) e/ou, ainda, de alterá-la de alguma maneira.

A **teoria elaborada**, isto é, já passada pelo processo análise-síntese, pode ser entendida como **mapa** ou **planta** da intervenção ou ação que se dá no campo da PRÁTICA.

Como terminologia aplicada às ciências, a expressão TEORIA CIENTÍFICA tem conotação própria: acervo unificado ou diversificado de conhecimento já produzido numa determinada ciência ou área, setor, tema ou enfoque científico. Nos trabalhos técnico-científicos, sobretudo teses e dissertações, requer-se que o pesquisador destine

capítulo, tópico, seção de referências ao longo do texto para a explicitação da **teoria-científica** do tema tratado. O pesquisador, através principalmente de relevante pesquisa bibliográfico-documental, procura efetuar uma espécie de “corte” na evolução científica do tema tratado, para caracterizá-la até o presente e fornecer a configuração da(s) síntese(s) concernente(s) ao seu estágio atual, em razão e a partir do qual seu trabalho pretende ser cientificamente contributivo.

3.9 Prática

A PRÁTICA decorre da TEORIA e significa: ato de aplicação ou execução de uma idéia de intervenção na concretude, projetada ou mapeada no âmbito da teoria. (...) PRÁTICA: ato de aplicação ou execução de uma idéia de intervenção na CONCRETUDE, projetada ou mapeada no âmbito da TEORIA.

3.10 Qualificação de recursos humanos

Enfatiza-se apenas que nem sempre titulação é sinônimo real de QUALIFICAÇÃO, visto que pode haver titulação presenteada, comprada, fraudada ou simplesmente com a respectiva qualificação truncada, não exercitada e assim por diante. A autêntica qualificação, com ou sem correspondência de título, se caracteriza pela existência das respectivas capacidade e competência devidamente fundamentadas e pelo menos exercitadas em ensaios prévios à atuação objetivada e propriamente dita.

Outros referenciais poderão ser acrescentados e explicitados no decurso executório da presente política.

4. Áreas/temáticas para priorização de projetos e atividades institucionais

4.1 Referentes à pesquisa e qualificação no âmbito da linha 2.1

4.1.1 Fundamentação e metodologia de pesquisa.

4.1.2 Mecanismos de motivação pessoal e institucional para a pesquisa.

4.1.3 Instrumentalização técnico-científica para a realização de pesquisas docente/discente.

4.1.4 Fundamentos de Educação ou formação educacional.

4.1.5 Metodologia de ensino, em geral.

4.1.6 Metodologias geral e específicas de ensino universitário.

4.1.7 Alternativas de dinamização estrutural e funcional de cursos universitários.

4.1.8 Qualidade de cursos e dinâmica social brasileira.

4.1.9 Perfis teórico-pragmáticos de cursos e avanços científicos e tecnológicos.

4.1.10 Eficiência formativa de cursos e disciplinas.

4.1.11 Cursos, profissionalização e mercado de trabalho.

4.1.12 Insumos bibliográfico-documentais para cursos e disciplinas.

4.1.13 Alternativas metodológicas para disciplinas peculiares.

4.1.14 Perfis de disciplinas e respectivas evoluções científica e tecnológica.

4.1.15 Informatização e ensino-aprendizagem.

4.1.16 Eficiência institucional e qualidade de trabalho docente/discente.

4.1.17 Dar continuidade aos projetos e atividades já em andamento e com promessa de aprovação.

4.1.18 Atender às Áreas/Temáticas, objeto de convênios, contratos e acordos, nos limites das reais disponibilidades e condições.

Para projetos e atividades de **qualificação de recursos humanos**, propõe-se ênfase às Áreas/Temáticas: 4.1.1 a 4.1.7, 4.1.12 a 4.1.15.

Para efeito de projetos e atividades a serem financiados com recursos da UCDB, as Áreas/Temáticas supra poderão ser alteradas por inclusão, exclusão e/ou substituição, mediante estudos e propostas que justifiquem as alterações e decisões favoráveis junto às instâncias institucionais competentes, nos níveis colegiados e gerenciais dos Departamentos e da Administração Central.

4.2 Referentes à pesquisa e qualificação no âmbito da linha 2.2

4.2.1 Dar continuidade aos projetos e atividades já em andamento ou com promessa de aprovação.

4.2.2 Dadas as peculiaridades de cada domínio específico de conhecimento, as relações de Áreas/Temáticas para

priorização de projetos e atividades institucionais bem como de afastamentos para Pós-Graduação, serão elaboradas pelos Departamentos com a coordenação da Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa.

4.2.3 Atender às Áreas/Temáticas objetos de convênios contratos e acordos, nos limites das reais disponibilidades e condições.

5. Principais estratégias de implementação

5.1 Institucionalização de eventos (cursos, semanas, seminários, jornadas, etc.) de motivação e preparação para programação, execução e documentação analítica (principalmente em forma de monografias e relatórios, artigos e comunicações científicas) de pesquisa e outras produções acadêmicas.

5.2 Adoção de roteiros metodológicos auto-instrutivos para a elaboração de projetos, inclusive de pesquisa.

5.3 Incentivo à crescente participação em projetos e processos de iniciação científica.

5.4 Ampliação de canais de financiamento para projetos e atividades de pesquisa e qualificação de recursos humanos junto a entidades públicas e privadas, assim como adequado e efetivo uso da legislação de incentivo tributário à aplicação de recursos em pesquisa, ciência, tecnologia e cultura por parte de empresas e até pessoas físicas.

5.5 Irradiação, a toda a instituição, de conhecimentos técnicos, científicos, artísticos e culturais de especialistas que atuem, colaborem ou intercambiem com a UCDB, a

começar pelo adequado e bom aproveitamento dos doutores e outras pessoas de notório saber a ela vinculados.

5.6 Enfatização de prioridade para afastamento de docentes, em condições de doutoramento, objetivando sustentação e reforço ao Programa de Mestrado em Educação e a outros que venham a ser criados.

5.7 Preparação técnica (interpretação, análise, redação, programação de pesquisa, língua estrangeira, etc.) dos candidatos à pós-graduação “stricto sensu” dentro e fora da UCDB.

5.8 Incentivo à formação de equipes de produção que se interessem pela atuação em projetos multidisciplinares e/ou pela soma de empenho departamental e interdepartamental em torno de núcleos temáticos de pesquisa concernentes tanto à linha 2.1 quanto à 2.2.

5.9 Viabilização de serviço de assessoramento e apoio técnico-científico à elaboração e execução de projetos de pesquisa docente/discente.

5.10 Implementação do uso da informática como suporte logístico de pesquisa e produção acadêmica (inclusive concernente à área bibliográfico-documental e à edição da produção universitária).

5.11 Inventariação cadastral, acompanhamento institucional e divulgação interna, através de boletins estatístico-analíticos periódicos, e externa, mediante relatórios adrede concebidos, de toda a produção científica, técnica, artística e

cultural da universidade, para efeitos de marketing e de sua avaliação pelas entidades especializadas e segmentos interessados da sociedade nos níveis local, regional e nacional.

5.12 Implantação paulatina da editora da UCDB para viabilizar a instauração de sistemático e intenso processo de publicação e divulgação de trabalhos (monografias, relatórios, artigos, etc.) resultantes de pesquisas e produções acadêmicas, docente/discentes, buscando alternativas que viabilizem a simplificação editorial e abram caminhos para a ampliação quantitativa das publicações.

6. A título de conclusão da proposta para a UCDB

Considerando a amplitude que configura uma política de ação e a precisão programática requerida dos instrumentos que mapeiam a atuação propriamente dita, tudo o que se explicitou até aqui se limita ainda a grandes diretrizes conceituais e operacionais a serem desmembradas em **programas e/ou projetos** que ensejem a otimizada passagem da **dimensão intencional** à da **objetiva, segura e compensadora concretização**. Em verdade, cada estratégia de implementação, do tópico 5, assinala no sentido de um **programa** de trabalho, articulando decisória, programática e operacionalmente todas as instâncias executivas e colegiadas da Universidade e comportando variados tipos de **projetos** de detalhamentos operativos e explícitos.

Quanto à viabilidade de adoção e implementação desta política, três fatores

são decisivos da parte dos dirigentes, servidores e alunos da UCDB: **determinação decisória, empenho programático e compromisso executório**. A ausência ou deficiência de um desses fatores acarretará o esvaziamento, em alguns casos, e a anulação, na maioria das vezes, dos outros dois, tanto no que se refere à implementação desta quanto de qualquer outra política institucional.

Ocorre, no entanto, que os citados três fatores só se tornam possíveis em instituição que se propõe à lucidez, à motivação, à mobilização e à preparação psicológico-técnica de todo o seu pessoal, a começar de quantos detenham poder de decisão, de liderança e de monitoração ativa de processos.

No que respeita à UCDB, a fase em que se encontra é extremamente propícia à prática desses quesitos, por duas razões: a) a Universidade, para se consolidar como tal, tem de se dispor a qualificar os seus recursos humanos e a efetivamente produzir quantidades com qualidade; b) toda a comunidade que lutou para sua elevação à condição de **Universidade de direito**, aspira, mesmo que implicitamente, poder orgulhar-se, em breve, de haver contribuído para a concretização dessa condição também no campo dos fatos, o que representa latente motivação e disponibilidade para a imediata organização e dinamização produtiva, antes que se cristalizem adaptações mentais e comportamentais a mediocridades de rotinização institucional.

Em síntese: há potenciais, clima, condições e urgência no sentido de que se adotem e operacionalizem políticas como a ora proposta.

7. A universidade nascente e a cultura de produção universitária

A patologia universitária brasileira vem sendo objeto de constante tentativa de diagnóstico. A última parece ter sido a da Folha de São Paulo, que reuniu uma espécie de três “juntas médicas”, nos dias 9, 10 e 11 de agosto/94 (cf. Fl. 4-5 de 28/08), para debaterem sobre **prioridades do sistema universitário** (professores José Arthur Gianotti – USP, José Augusto Guilhon Albuquerque – USP e Luiz Pinguelli – UFRJ), **propostas de financiamento** (professores Roberto Leal Lobo e Silva – USP, Carlos Vogt – UNICAMP / Fórum Permanente das Relações Universidade-Empresa – e José Fernando Perez – FAPESP) e **avaliação da universidade** (professores Eduardo Giannetti da Fonseca – USP, Marilena Chauí – USP e Simon Schwartzman – USP).

Apesar do renome universitário dessas três “juntas”, o diagnóstico – sem prognóstico de cura – que a articulista Lúcia Martins captou, na condição de correspondente local e certamente após ter participado “ao vivo” de todo o evento, se resumiu dramaticamente no que se segue:

A universidade brasileira é “um sistema canceroso em processo de metástase”, na definição do filósofo José Arthur Gianotti. Como curá-lo divide a opinião dos especialistas que discutiram na Folha nos dias 9, 10 e 11 deste mês.

Em minha opinião, mais dramático que a “doença” da universidade é o fato de os especialistas universitários não terem idéia consciente sobre o seu prognóstico de “cura” da universidade brasileira, hoje, são fenômenos resultantes e penderes da pró-

pria maneira como a universidade – no sentido de cada universidade e não de um “sistema universitário” – se encara e assume. Patologicamente “cancerosa” é a situação da universidade, sempre de cada uma em particular, que se posta na expectativa de que caia do céu uma solução em âmbito de “sistema universitário”, portanto que lhe seja externa mas que se adapte e compactue com sua inércia de visão e rotina. Inércia caracterizada por ausência de criatividade e passividade em matéria tanto de gerenciamento administrativo quanto relativa a processos de captação, geração e disseminação de conhecimentos, recursos e competências formadoras dos agentes da cidadania e da liderança societária.

Em épocas de ditaduras e autoritarismos, fatores externos influíam vitalmente na evolução das instituições universitárias, colocando-as na “camisa de força” de um “sistema universitário” controlado, vigiado e censurado em todas as dimensões de suas rotina e expectativas. Mas em pleno gozo das liberdades democráticas, sobretudo no que respeita às de pensamento, expressão e iniciativas construtivas, esperar por “curas” externas e “sistêmicas” é aspirar a restauração de ingerências tanto ideológicas quanto procedimentais.

As autonomias gerencial, didático-científica e administrativa (art. 207 da Constituição/88) estão aí à espera de quem as torne realidade. Só que, para tanto, frisa-se a seguinte e essencial ressalva: **essas autonomias são atributos unicamente de cada universidade e não de um generalizado “sistema universitário”**. Aliás, cada universidade, no contexto histórico ocidental, ou seja

a partir pelo menos do início do séc. XIII d.C., é uma UNIVERSIDADE (UNIVERSALITAS-TIS) configurada, portanto, como um universo sistêmico próprio, mesmo que se unifiquem e formalizem critérios e procedimentos normativos básicos de manutenção e garantias mínimas, nunca máximas, de funcionamento para a totalidade das instituições universitárias de um país.

O fato é que, neste oásis de democracia, ser mais e melhor ou menos e pior são questões que dizem respeito única e exclusivamente a cada universidade brasileira, e não a um “sistema universitário” isonômico. Para reverter o seu quadro patológico, isto é para “curar-se”, basta que esta universidade – pequena ou grande, pública ou particular, incipiente ou já tradicional – se decida no sentido de, por um lado, verificar e caracterizar suas potencialidades, suas carências, sua inércia destrutiva, suas inoperâncias gerenciais, suas latências construtivas, etc, e, por outro, desencadear processos com estratégias que alavanquem, aos poucos mas sem trégua, a produção acadêmico-científica, a criatividade artístico-cultural, a dinamicidade do ensino-aprendizagem e a criatividade de organização e funcionamento institucional. É por aí que cada universidade construirá sua própria autonomia, ao invés de “cruzar os braços” e ficar à espreita de que alguém de fora lhe proporcione o “milagre” ou a “magia” de “cura” dos males que, no fundo, resultam de sua própria apatia, indecisão, inoperância e falta de iniciativa criadora.

Valem, inclusive nesse sentido, os ditados populares de que “quem efetivamente quer faz, quem não quer manda” e, ainda, de que “o boi só engorda sob os olhos do

dono”. Para tanto, urge a concreta exercitação, sem cópias e megalomanias, das seguintes posturas: **coragem** (para o risco das decisões que levam à evolução), **motivação** (para a mobilização criativo-construtiva), **versatilidade organizacional** (para otimização e capitalização institucional de tudo o que as experiências de mudança puderem proporcionar) e **muita iniciativa estratégica** (em termos de inteligente e diversificada captação de recursos financeiros das mais variadas fontes; de delineamento apropriado das respectivas políticas de pesquisa, ensino, extensão, qualificação docente e técnico-administrativa, avaliação institucional, e assim por diante).

Essa estória, vez por outra lembrada, ou até enfatizada em âmbito nacional, de que haverá, ou poderá haver, algumas universidades só de ensino e outras vocacionadas à produção científica, etc., é de uma miopia sem tamanho. É como se uma jarra, por ser pequena e branca, só pudesse receber água e outra, por ser maior e dourada, estivesse apta ao depósito tanto de água quanto de vinhos e outros conteúdos preciosos. Na verdade, também a pequena poderá receber os mesmos conteúdos da grande, **evidentemente dosados de acordo com as suas potencialidades, capacidades e peculiaridades de continente**, mas jamais só em função de seu tamanho e sofisticação. Assim, se uma universidade nascente ou principiante ainda não pode alçar vôos nos campos da produção científico-tecnológica de ponta (Física Quântica, Química Fina, Energia Nuclear, Microbiologia, Engenharias Especializadas, etc.), contente-se com a produção, eviden-

temente científico-tecnológica, nos setores básicos da Biologia, da Física, da Química, da Educação, das Ciências Humanas e Sociais, em geral. Mas o que se deve é produzir, de fato, sem se deixar condenar-se à situação de grêmio meramente reprodutor e inflacionário de ensino academicista.

Que isso tem a ver com a(s) política(s) de pesquisa e qualificação de recursos humanos em universidades nascentes ou principiantes? – Tudo. Se esse tipo de universidade deixar de levar-se pela pregação determinista de que pertence a um sistema canceloso em “processo de metástase” irreversível, merece ser vitalmente questionada: por que nasceu, ou melhor, por que lutou tanto para nascer, se sabia de antemão que estaria irremediavelmente contaminada pelo mortal vírus da espécie? – E mais. Considerando que praticamente todas as universidades recentes têm surgido do agrupamento de **faculdades isoladas**, por que quiseram tornar-se **universidades** sem assumirem reais compromissos com a criação e o desenvolvimento constante da cultura universitária de efetiva produção, e não apenas de defasada reprodução, que a própria natureza dessa categoria institucional essencialmente requer?

Por outra, e praticamente sem exceções, uma universidade, como também qualquer entidade empresarial, não nasce mas torna-se competente e grande, quantitativa e qualitativamente falando, por processo de contínua, pacienciosa e pertinaz conquista. Ou seja, qualificar-se e crescer, em termos institucionais, dependem da auto-determinação e da postura operacional de cada universidade nessa direção, através de políticas estratégicas, não neces-

sariamente sofisticadas, compatíveis com as potencialidades e condições também de cada estágio de sua evolução, inclusive o de seu surgimento ou nascimento.

E, para encerrar, documento a experiência pessoal de que, ao longo de três décadas consecutivas, tenho sentido muitíssimo mais cansaço e esgotamento para convencer a parceiros e dirigentes de que é perfeitamente possível produzir do que em razão do próprio esforço de produzir em si. De que a competência produtiva se conquista em processo de constante exercitação que se direciona à perfeição e não que a pressuponha necessariamente como pré-requisito e ponto de partida. De que uma instituição não precisa e nem pode copiar receituários de outras, apesar das finalidades sociais e dos dispositivos legais que lhes são comuns em termos de categorização institucional, visto que cada uma é um universo (“universalitas-tis”) com especificidades e potencialidades próprias. De que a grandeza ou mesquinhez de uma universidade foi, é e será sempre a expressão crua-e-nua da mesquinhez ou grandeza, competência ou incompetência, habilidade ou inabilidade de quantos – aqui refiro-me a pessoas, isto é, dirigentes, docentes, técnicos, acadêmicos, etc. – que de fato construíram, constroem ou construirão a sua história.

Daí a conclusão drástica de que a situação cancerosa não é questão de “sistema universitário” e, sim, de cada universidade concretamente considerada, concernente sobretudo às pessoas que a animam ou desanimam, que a formam ou deformam, não importando se grande ou pequena, se antiga ou nascente e, ainda, se pública ou privada.

A “função desenvolvente” das artes dramáticas na sala de literatura estrangeira

Bárbara Ann Newman

Professora no Curso de Letras na Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, (as então Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – FUCMT). Desde 1988 ministra a disciplina Literatura Inglesa. Mestranda no Programa de Mestrado em Educação da UCDB.

“Eu ouço, e eu esqueço. Eu escuto e eu lembro. Eu faço e eu compreendo.” (Provérbio chinês)

O presente artigo baseia-se em 6 anos de experiência no ensino de Literatura Inglesa (Britânica) no curso de Letras na Universidade Católica Dom Bosco (as então Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – FUCMT). Outrossim, faz parte avaliativa da disciplina “Metodologia de Trabalho Científico” do curso de Mestrado em Formação de Professores da mesma universidade. Esta disciplina é ministrada pelo Dr. Prof. Vicente Fideles Ávila.

“A função desenvolvente das artes dramáticas”

O termo “função desenvolvente” no uso das artes dramáticas vem, desde a década dos anos 50, ocupando espaço como ferramenta no ensino das disciplinas escolares. Dentro daquela função, as artes dramáticas fazem com que o educando participe, de forma física e atuante, no processo

ensino-aprendizagem através de dramatizações de acordo com a matéria em questão. É importante observar que estas dramatizações não visam à presença de uma platéia, uma vez que o objetivo principal é o benefício e o desenvolvimento do participante naquele processo.

A questão lingüística na sala de literatura estrangeira

Durante o primeiro ano do Curso de Letras, todos os acadêmicos, seguindo a grade curricular, freqüentam aulas de língua inglesa. Para a maioria, é a primeira experiência séria de aprendizagem da língua. Ao fim do segundo semestre, o acadêmico deve decidir se continua ou não o curso com língua inglesa. Para a maioria que faz esta opção, o domínio da língua está na fase elementar. No terceiro semestre, começa a disciplina de literatura ingle-

sa que continua até o oitavo semestre, totalizando seis semestres. Obviamente, o pulo lingüístico, exigido pelo próprio texto literário em questão, apresenta um desafio substancial para o professor e o acadêmico. Como fazer viável a apreciação literária é o problema que surge. Tal desafio merece uma atenção específica e se torna oportuno, já que se faz presente em três anos da vida do acadêmico e engloba uma parcela considerável da sua carga horária.

Dramatização como resposta

Uma resposta que tentamos e confirmamos ter dado resultado positivo é a do uso da dramatização durante o curso.

Uma consideração hermenêutica mostra que este termo, conforme a sua aplicação, tem várias interpretações. Em primeiro lugar, é preciso distinguir entre “teatro”, que é produzido para uma platéia, e as dramatizações com fins educativos. Com esta segunda finalidade, encontramos várias terminologias. Dougill (1987) fala de “dramatização informal”. Ele usa este termo para abranger tudo o que é dramatizado, menos o teatro com platéia. Heathcote (1984) os diferencia, dizendo que em teatro tudo é feito para agradar a platéia e, na sala de aula, o aproveitamento dos participantes. Entretanto, esta autora acrescenta que as ferramentas para os dois são as mesmas, isto é, os elementos da técnica teatral. Reverbel (1987) fala em drama contextualista, para a sala de aula sem platéia, e drama essencialista, que se destina a “teatro” com platéia. Seu trabalho segue a linha essencialista. Courtney (1968), na

sua obra clássica a respeito do uso das artes dramáticas em educação, oferece referências mais detalhadas da terminologia destas atividades:

teatro – representar perante uma platéia

jogo – atividade a que nos dedicamos simplesmente porque desfrutamos

jogo dramático – jogo que contém personificação e/ou identificação

jogo de regra – formalização do jogo em modelos com regras.

Courtney (1968) em sua abordagem sobre a Educação Dramática refere-se aos seus principais componentes metodológicos, distinguindo-os em:

1. Método Dramático: a utilização do jogo dramático na aprendizagem de várias disciplinas como história, geografia, etc.

2. Teatro como tal: jogo dramático com fim em si voltado para desenvolvimento pessoal, e como disciplina independente no currículo; e aqui encontramos os vários elementos da matéria:

improvisação (teatro criativo)

movimento criativo

discurso criativo

e com estudantes mais velhos, teatro (ou teatro escolar).

Dramatização na educação

Segundo Courtney (1968), as origens desta forma de encarar a educação, na filosofia, remetem-se a Platão, Aristóteles e Rousseau, fundamentando-se tanto na antropologia e psicoterapia infantil. Originam-se, em parte, das modernas teorias behavioristas da imitação, na psicolingüística e na psicologia do desenvolvimento de Piaget. Neste contexto, é o centro da edu-

cação criativa moderna donde brotam todas as artes. As disciplinas intelectuais que apóiam este trabalho se encontram nas seguintes áreas:

a) a da Filosofia Educacional que trata, entre outros itens, da história do pensamento, evolução, pensamento moderno da educação, e outros que buscam esclarecer as diversas etapas no processo educacional;

b) a da Psicologia Profunda, abordando os princípios da psicanálise, psicoterapia e psicodrama, no intuito de acrescentar dados teóricos para a pesquisa; fortalece, e ao mesmo tempo embasa, uso da “função desenvolvente” da dramatização;

c) a da Antropologia Social, preocupada com as origens do teatro, estudos de grupo e psicologia social, contém nestes itens subsídios suficientes para reforçar o uso da “função desenvolvente” da dramatização;

d) a da Cognição, que estuda aprendizagem social, formação de conceito, psicolingüística, linguagem e pensamento, e constitui forte aliada também na aplicação da “função desenvolvente” da dramatização;

e) a das disciplinas teatrais, tais como: Teatro Criativo, Movimento Criativo, Linguagem Criativa e Teatro Escolar; juntas, possibilitam e viabilizam a prática da “função desenvolvente” da dramatização.

Para este estudo, limitamo-nos ao apoio intelectual encontrado na “Filosofia Educacional” acima mencionada. Aqui Courtney apresenta, em forma linear, a presença das artes dramáticas desde o século V a.C. até o século XX. Para apoiar a nossa solução ao problema, destacamos, desta e outras obras, seis funções da arte dramática. Da sexta surge o contexto para enqua-

drar a solução encontrada. No tratamento destas funções, nenhuma se encontra isolada mas uma se sobressai em relação às outras em determinadas épocas. Como diz Revêrel (1993: 74):

Na síntese, (...) percebe-se a linha de interpretação desenhando-se, sinuosamente, de uma época a outra, umas dando continuidade a uma linha anterior, outras cortando-a bruscamente; (...).

Funções das artes dramáticas

Não é o propósito deste artigo exaurir e justificar estas funções. Mesmo assim, incluímos aqui algumas noções a respeito delas por questão de inteireza.

a) A função filosófica

A função filosófica manifestou-se principalmente em torno dos grandes nomes da filosofia. Aristóteles, em sua Poética, enfatiza a arte dramática com uma imitação de idéias abstratas. A sua teoria de catarse sugere que as emoções despertadas pela tragédia purgavam a alma como um remédio. Platão, por outro lado, na sua República, não dá lugar ao teatro visto que este exige o imitar ou fuga da realidade.

No pensamento romano, Cícero descreveu o teatro como “uma cópia da vida”. Horácio, entre outros conceitos, achou que ações violentas não deveriam ser apresentadas e Sêneca condenou o palco porque este desviava o povo da séria ocupação de aprender e escrever seus próprios dramas, não para o teatro, mas para o estudo.

b) A função educativa

A função educativa vem da antiguidade do século V a.C., da educação ateniên-

se, quando se memorizavam passagens de Homero com todos os recursos teatrais. Na época Tudor, na Inglaterra, Wolsey (1568) encorajou o teatro para a aquisição da linguagem. Goethe, resumido por Coggin (1967), distinguiu o teatro profissional do teatro educacional. Ele apoiava o segundo. Schiller considerava o teatro escolar benéfico já que exigia habilidades de memória, gestos e disciplina interna.

c) A função litúrgica

A função litúrgica ou moralista teve grande destaque nos ensinamentos medievais da Igreja, através das chamadas Peças de Mistérios e Moralidades.

d) A função lúdica

A função lúdica foi reconhecida por Aristóteles que deu destaque ao jogo na educação. Ele percebeu que certas atividades têm um fim em si mesmas enquanto outras, como certos jogos, são recursos direcionados para um fim. Esta função fez-se presente com maior força no fim do século XVIII e no início do século XIX, com a obra "Emile" de Rousseau (1762), na qual propõe que a primeira educação da criança se faça quase inteiramente através de jogos. Foi por esta porta que Froebel, Pestalozzi, Montessori, Dewey, e Caldwell Cook entraram com as suas teorias de educação.

e) A função entretenimento

A função entretenimento é uma constante no mundo das artes dramáticas. Nunca falta quem se fascine pela produção dramática. Uma época de auge desta função foi o período de Elizabeth I, na Inglaterra, com as peças não somente de Shakespeare

como também de crianças da Chapel Royal, dos estudantes das Universidades de Oxford e Cambridge e de acadêmicos de Direito em Londres. Nos dias de hoje, com os luxuosos "shows" da Broadway, Nova York, das TVs, e dos sistemas de vídeo, o entretenimento é a função que mais preocupa os envolvidos.

f) A "função desenvolvente"

A "função desenvolvente" aparece no século XX, nos anos 50 e 60 na Inglaterra, e começa a separar o uso de drama em educação do teatro propriamente dito. Slade e Way, a partir de 1958, apresentam o aspecto "desenvolvente" da arte dramática em educação. Eles vêem o uso do drama como caminho à maturidade no sentido de auto-expressão, criatividade e a conscientização do "eu". Way (1967) desenvolve a tese do drama como a realização do potencial do indivíduo. Heathcote (1984) defende a idéia de que o drama fomenta o desenvolvimento social, intelectual e lingüístico da pessoa. Ela isolou cinco características do drama educacional como especialmente significativas:

- o drama exige a cooperação dos participantes;
- o drama aproveita a experiência anterior;
- o drama cria situações nas quais há a necessidade de comunicação precisa;
- o drama proporciona uma experiência além do intelectual;
- o drama desafia os estudantes a descobrirem novas verdades ou discernimentos no confronto de situações anteriormente desconhecidas.

A “função desenvolvente” na sala de literatura estrangeira

Baseado nestes trabalhos, o drama entrou como ferramenta para o ensino de qualquer disciplina. Assim dentro da “função desenvolvente” da arte dramática, encontramos o apoio teórico para o uso da mesma na disciplina de literatura em língua estrangeira e, especificamente, em literatura inglesa.

O papel da imaginação criativo-dramática no processo

Lembramos que o problema proposto para ser superado é o do conhecimento elementar da língua no início e ao longo dos estudos de literatura inglesa. Esta dificuldade, entretanto, conta com um forte aliado na característica essencial de cada pessoa, e de sua imaginação criativa. É esta característica que o capacita a dominar seu meio de modo tal que supere as limitações de seu cérebro de seu corpo e do universo material.

Courtney diz que a imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza. Atuamos todos os dias com nossos amigos, nossa família e com estranhos. A imagem mais comum para caracterizar esse processo é a da “máscara e a face”: o nosso verdadeiro “eu” está escondido pelas muitas “máscaras” que assumimos durante o decorrer de cada dia.

Atuar é o método pelo qual convivemos com o nosso meio encontrando adequação através do jogo. A criança, durante o dia, está jogando com o mundo externo

para poder compreendê-lo. À medida que ficamos mais velhos, este jogo se torna cada vez mais interno até que, quando adultos, passa a ser automático: jogamos dramaticamente, em nossa imaginação, a tal ponto interiorizarmos que, inclusive, podemos até nem mesmo perceber o que fazemos. Para Courtney, o processo dramático é um dos mais vitais para os seres humanos. Sem ele, seríamos meramente uma massa de reflexos motores com poucas qualidades humanas.

Cada época busca a própria forma de educação e a necessidade do nosso tempo é a desenvolver um processo educativo que cultive o “homem total”, processo esse que se concentre nas habilidades criativas do ser humano. A imaginação dramática deve ser ajudada e assistida por todos os métodos modernos de educação. Dentro da história do pensamento humano, a natureza educacional da dramatização tem sido compreendida por vários pensadores em diferentes épocas, mas dentro dos seus próprios termos. A educação esteve relacionada com a estrutura global do pensamento na qual o indivíduo esteve inserido. São estas considerações que nos levam a buscar a razão pela qual a dramatização trouxe uma solução para o problema focado na área de língua estrangeira.

Campo de experiência das atividades

As atividades foram realizadas com acadêmicos de Letras do terceiro ao oitavo semestres ou seis turmas do Curso de Letras. Normalmente o tempo permite até seis

apresentações por turma/semestre em forma de grupo. Cada obra apresentada é estudada em sala de aula usando metodologia variada que inclui exposição, pergunta e resposta, filmes, mesa redonda, panoramas e atividades para facilitar a identificação cultural com estas técnicas mais tradicionais, procuramos destacar épocas, características literárias, a construção das obras, a evolução de estilo e assim por diante.

Os tipos de dramatização

Citaremos oito tipos de dramatização que têm sido a base destas experiências.

a) O “Tableau” Narrado de Personagens. Esta técnica consiste em selecionar personagens de determinada obra, após um estudo da época em forma de mesa redonda na sala de aula.

Cada acadêmico assume uma das personagens e se encarrega de pesquisar a sua função na obra, o seu tipo da época em questão, seu relacionamento com outros personagens e de preparar, por escrito, um parágrafo com as respectivas informações. Além disso, o acadêmico faz o possível para se vestir conforme as informações colhidas durante a pesquisa. Como atividade de grupo, o “Tableau” é formado na sala de aula, quando possível com cenário, música adequada e narração dos parágrafos preparados pelos acadêmicos. A apresentação do “Tableau” é o ponto máximo deste processo.

b) O “Tableau” Falado de Personagens. Este consiste no mesmo processo acima descrito, mas, ao invés de um narrador, cada personagem apresenta a sua

pesquisa vestida a caráter.

Aqui, o acadêmico muitas vezes tem mais iniciativa e inclui mais dramatização, já que neste ponto a contribuição é livre.

c) “Tableau” de uma cena ou de cenas de um livro. Aqui, os acadêmicos lêem o livro e fazem a escolha de uma cena ou a montagem de uma cena composta de vários momentos do livro. Isto é seguido do trabalho de pesquisa, de distribuição de tarefas, etc., para a apresentação da cena.

d) Diálogo de um livro ou uma peça. Esta técnica consiste em escolher um diálogo chave da obra. Tal diálogo deve demonstrar um aspecto da construção literária, quanto ao desenvolvimento da obra, nas suas partes de introdução, encaminhamento de ações, conflito, clímax ou desfecho. Este diálogo pode ser feito com as personagens a caráter, tentando aproximar-se da realidade da obra. Uma outra maneira seria a de fazer em forma de silhueta, trabalhando a imaginação criativa. Estas duas técnicas podem ser usadas juntas quando há interferências a eventos anteriores, de maneira que a silhueta represente o tempo psicológico. Desta forma, o acadêmico visualiza a sua compreensão da construção da obra e a manipulação do tempo pelo autor.

e) O Conto dramatizado. Em relação ao Conto, por se tratar de obra menor, a apresentação pode cobrir a sua totalidade. A manipulação do tempo já é indicada com a mudança da luz, a azul representando tempo psicológico. O passar do tempo com movimentos em “câmara lenta” é um recurso de bom efeito. Representações desse tipo já foram encenadas para os seguintes con-

tos: "The Happy Prince", de Oscar Wilde; "The Lagoon", de Joseph Conrad; "The Luncheon", de Somerset Maugham; "The Case of the Middle-Aged Wife", de Agatha Christie.

f) A Poesia Dramatizada. Esta técnica consiste em selecionar as poesias de uma época para ilustrar uma determinada tendência. Já foi utilizada para poesias que relatam experiências da Primeira Guerra Mundial. Trata-se de uma forte apresentação, vez que o tema une uma poesia a outra, penetrando os sentimentos de patriotismo, sofrimento, separação, glória e morte. E o momento de sentir o conceito de temas universais que provocam a reação poética de todas as épocas. Efeitos para as poesias de guerra incluíram uma máquina de fumaça, luz vermelha para os tiros, slides de fotografias tiradas na época da primeira guerra mundial e trincheiras feitas de sacos de pó de serragem. Uma outra poesia, "Silver" de Walter de la Maré, com fundo musical de "Clair de la Lune", de Debussy, personifica a lua no seu trajeto noturno prateando o campo. No seu passeio, a lua prateia as unhas de um camundongo, o peixe no riacho, as patas do cachorro, etc. A apresentação foi no escuro com luz negra realçando magnífico efeito. "The Great Lover", de Rupert Brooke, foi dramatizado através de uma galeria de arte mostrando objetos reais de tudo o que o poeta confessa ter amado. Foi uma experiência sensorial rica e o grupo ofereceu chá e pão para encerrar a apresentação. "The Listeners", de Walter de la Maré, à luz de vela, com um cavalo de camurça e fantasmas silenciosos fixou para sempre a misteriosa poesia.

g) O Cinema Mudo. Neste caso, seleciona-se geralmente um dos filmes de

Carlitos (Sir Charles Chaplin) e algumas cenas são apresentadas para ilustrar a construção do filme com os mesmos componentes de uma obra literária. A mímica aqui é central na atuação e se usam também cartazes com palavras para fazer as ligações necessárias. A música escolhida reflete a época e o costume de acompanhar a ação no piano.

h) Solilóquios. Esta técnica oferece oportunidade para o acadêmico se realizar numa apresentação Shakespeareana. O solilóquio pode ser gravado e dramatizado; memorizado e dramatizado; ou lido por um e dramatizado por outro acadêmico. Tudo exige profundo entendimento do texto, da função do solilóquio e das mudanças de realidade que ele normalmente apresenta.

i) O Vídeo-Debate Ensaiado. Esta técnica surgiu após o estudo de uma série de letras das músicas dos Beatles. Os acadêmicos trouxeram um vídeo com Beatles em Show, o qual serviu de fundo para um "debate ensaiado" pelos acadêmicos sobre a época dos anos 60, o papel da música dos Beatles e o conteúdo da letra.

Benefícios do processo

Os resultados visíveis, em termos de mensurações, não foram ainda colhidos, mas, mesmo assim, podemos apresentar alguns dos benefícios vistos e comentados pelos acadêmicos:

a) a visualização da obra obriga a compreensão total do texto e da construção literária;

b) neste mesmo processo a manipulação do tempo pelo autor, em real e psico-

lógico, é plenamente entendido com a dramatização;

c) para apresentar uma personagem de modo convincente, o acadêmico aprofunda-se não somente no texto (em busca dos traços psicológicos) mas também na época com detalhes de roupa, mobília e artefatos;

d) ensaja o viver de uma época;

e) a geografia surge como elemento importante quanto à vegetação, roupas, moradia, etc., (por exemplo, no “The Lagoon” que se passa na Malaya);

f) fisicamente, o acadêmico descobre as expressões faciais e corporais, através da mímica, levando-o à grande apreciação do gênio “Carlitos”;

g) conforme a obra, fortes ensinamentos de vida são captados como, por exemplo, a psicologia do casamento em “The Case of the Middle-Age Wife”, de Agatha Christie;

h) o humor está sempre presente ou nas obras ou nos ensaios que exigem bastante do acadêmico;

i) a fantasia assume uma nova dimensão na leveza de Oscar Wilde, com “The Happy Prince”, bem como as fortes emoções de um amor incrível.

Talvez o mais emocionante de todos os benefícios seja o de liberar o perfume da obra literária do frasco das palavras, como diz Fausto Cunha (1967):

O poeta concebe a última forma de sua poesia como uma representação verbal. Mas esta representação é apenas documento – um frasco que guarda e protege o perfume mas não é o perfume.

A seleção de obras para dramatização

A seleção de obras para a realização desta “função desenvolvente” da arte dramática é de suma importância, devendo-se levar em consideração a praticidade, o interesse, a representatividade do corpo literário e o objetivo a ser alcançado com a atividade. Cabe ao professor conduzir o processo de forma que a experiência seja de crescente realização individual e grupal no decorrer dos três anos.

Comentários finais

A presença de um problema no desenrolar acadêmico é sempre uma oportunidade para a descoberta de alternativas cada vez mais criativas. O problema lingüístico que provocou esta busca jamais se resolve definitivamente já que a aprendizagem de uma língua, embora ajudada pela atividade dramática, tem suas próprias técnicas e exigências de tempo. Entretanto, a “função desenvolvente” proporciona o envolvimento intenso com o texto e permite que tudo dentro dele fique mais vivo, mais iluminado, mais compreensível e quase inesquecível. Este tem sido o nosso objetivo e a arte dramática nos tem proporcionado a sua consecução.

Bibliografia

- BENTON, Michael; BENTON, Peter (eds.). *Touchstones*. London: Hodder e Stoughton, 1971.
- BRENDON, P.; SHAW, W. (eds.). *Readings they've liked*. London: Macmillan, 1967.
- BOLTON, Gavin. *Drama as education – an asrgument for placing drama at the centre of the curriculum*. London: Longman, 1984.
- CASE, D.; WILSON, Ken. *Off-stage*. London: Heinemann, 1978.
- COLLIE, Joanne; SLATER, Stephen. *Literatura in the language classroom*. Avon: Cambridge University Press, 1987.
- COSTA, Lúgia Militiz da. *A poética de Aristóteles*. São Paulo: Ática, 1992.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- DUNLOP, Frank. Human nature, learning and ideology. *The British Journal of Educational Studies*, 23/3, October 1977.
- DOURGILL, John. *Drama activities for language learning*. London: Macmillan Publishers, 1987.
- GIBSON, James (ed.). *Let the poet choose*. London: Harrap, 1975.
- HEATHCOTE, Dorothy. Training needs for the future, HODGSON, J.; Banham, M. (eds.). Education I – the annual survey. [S.l.]: Pitman, 1972. In: JOHNSON, E.; O'NEILL, C. (eds.). *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*. [S.l.]: Hutchinson, 1984.
- LONERGAN, Jack. *Video in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- NIXON, J. (ed.). *Drama and the whole curriculum*. [S.l.]: Hutchinson, 1982.
- REVERBEL, Olga. *Teatro. atividades na escola*. Porto Alegre: Kuarup, 1989.
- _____. *O texto no palco*. Porto Alegre: Kuarup, 1993.
- _____. *Oficina de teatro*. Porto Alegre: Kuarup, 1993.
- SLADE, P. *An introduction to child drama*. [S.l.]: Longman, 1967.
- SMITH, Stephenb M. *The theatre arts and the teaching of second languages*. London: Addison – Wesley, 1984.
- WAGNER, Betty Jane. *Dorothy Heathcore: drama as a learning medium*. London: Hutchinson, 1979.
- WAY, Brian. *Development though drama*. London: Longman, 1987.
- WESSELS, Charlyn. *Drama*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

Repensando a didática universitária: apontamentos para a construção de uma prática pedagógica transformadora*

Josefa Aparecida Gonçalves Grígole

Doutora em Psicologia da Educação, PUC-SP. Professora de Didática da UNESP – Presidente Prudente. Professora de Pesquisa em Educação do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.

Diferentemente do que ocorre com o professor de primeiro e segundo grau que expressa uma preocupação com o aspecto pedagógico da sua ação docente, o professor de ensino superior dificilmente se questiona quanto ao significado do seu trabalho pedagógico. E se lhe ocorrem questões dessa natureza – especialmente numa fase inicial da sua carreira quando se sente inexperiente como professor – não é freqüentemente que busque (e encontre) interlocutores dispostos a tratar das questões do ensino. Na maioria das vezes a necessidade de progredir e afirmar-se científica e intelectualmente – o que efetivamente se cobra na universidade – não deixa espaço para que o professor busque uma formação pedagógica mais sólida. Conseqüentemente, via de regra, o professor vai intuitiva e empiricamente construindo a sua própria didática

calculada na imitação dos “modelos” que conheceu enquanto aluno, no “ideário pedagógico” que já é domínio do senso comum e no bom senso que ajuda a “filtrar” os procedimentos que “funcionam”.

Desse processo resulta, com o passar do tempo, um “jeito” de organizar e conduzir o ensino que, geralmente, não chega a ser tomado como objetivo de reflexão nem pelo professor individualmente e, menos ainda, pelo conjunto de professores que lecionam num dado curso. Não sendo tematizado, o projeto pedagógico não ultrapassa o nível da consciência ingênua e não se percebe – e portanto se não questiona – fundado numa teoria-prática que expressa, no seu fazer, uma visão de mundo, de relação entre homens, de universidade, de ensino e de aprendizagem.

Não é diferente que as coisas se pas-

* Trabalho apresentado na VI CBE/USP/São Paulo, 1991. Mesa Redonda sobre Prática Pedagógica no Ensino Superior.

sem dessa ou de outra forma, que se busque a competência científica relegando a um segundo plano a formação para o exercício da função docente ou que se entenda formação científica e formação pedagógica como dimensões complementares, necessariamente presentes numa visão progressista de educação. A falsa dicotomia que premia a formação técnico-científica em detrimento de uma formação cultural e pedagógica mais abrangente serve a um propósito:

Tenta-se conjugar uma instrução progressista com uma educação conservadora. E tal tentativa deriva exatamente de um modelo de sociedade futura, tecnologicamente muito mais avançada do que a nossa sociedade atual, porém politicamente idêntica a ela (RADICE, 1968, p. 7).

A contradição imanente a essa perspectiva decorre do fato de que a produção do conhecimento requer o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma, incompatível com a reprodução das relações sociais que supõe uma postura acrítica e de conformidade. Uma prática pedagógica comprometida com a transformação encontrará nessa contradição um conjunto de possibilidades que reclamam a intermediação de elementos propriamente metodológicos, o que não parece estar claramente colocado para os que se ocupam com a formação do professor do ensino superior.

Analisada da perspectiva da política de formação de professores do ensino superior, a questão do preparo do professor no que se refere aos aspectos propriamente pedagógicos da ação docente, revela igual descaso. Não obstante a política de formação de professores para o ensino superior

expressa no Plano Nacional de Pós-Graduação sublima a intenção de “formar professores para o magistério universitário a fim de atender à expansão quantitativa desse ensino e à elevação de sua qualidade” (IPNPg, p. 17), a dimensão propriamente pedagógica dessa formação de pós-graduação. A ênfase recai sempre e fortemente sobre a formação para desenvolver atividades de pesquisa na área do conhecimento específico resultando contraditoriamente, uma desqualificação da função docente.

Ao analisar a política de formação de professores do ensino superior expressa em documentos oficiais, Oliveira (1981) desenvolve a hipótese de que aquela política, ao ser efetivada nos programas de pós-graduação, será permeada pelos aspectos contraditórios presentes nas relações entre sociedade política e sociedade civil, produzindo resultados também contraditórios:

... a formação de docentes como agentes dos interesses dominantes (...) e a formação de docentes conscientes da situação sócio-político-econômico-cultural do Brasil e com uma postura crítico-reflexiva frente a essa situação (...) (p. 16 e 103).

A ausência de estudos que dêem continuidade a esta formulação buscando, no concreto, dados que apontem as formas através das quais aquela contradição tem estado presente nas instituições, nas áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação, deixa uma lacuna no conhecimento acerca do processo de formação de professores para o ensino superior. De qualquer maneira, a formação de docentes com uma postura crítico-reflexiva face às ques-

tões que se colocam na sua área do conhecimento no contexto da realidade brasileira, como sugere a autora, aponta um projeto pedagógico na pós-graduação que garanta mais do que a competência técnico-científica ao nível da área de conhecimentos específicos. Além disso, atuar como professor no ensino superior orientando-se por essa mesma perspectiva requer um outro nível de competência, de natureza eminente pedagógica, igualmente ancorada numa visão progressista de sociedade, de educação e de universidade.

A questão da didática universitária deve, então, ser colocada não apenas em termos da maior ou menor importância que se confere à qualificação pedagógica do professor como expressão do grau de valorização do ensino. Aprofundando essa ordem de preocupação está a indagação acerca da natureza dessa formação, dos pressupostos que a fundamentam, da clareza ou não com que percebe a dimensão política das decisões didáticas. Está, enfim, a indagação acerca dos fundamentos epistemológicos da ação docente naquilo que diz respeito à sua dimensão propriamente didática.

Embora a tese da não neutralidade da ação educativa tenha se tornado quase lugar comum nos discursos e estudos cujo referencial é o nível macro de análise, não se tem avançado no sentido de produzir um conhecimento que contribua efetivamente para encaminhar formas de ação didática capazes de assegurar a articulação entre o imediato da sala de aula – objetivos do ensino, o seu conteúdo e a forma de conduzi-lo e o projeto maior da

transformação social.

Na raiz dessa dificuldade está o fato de que a questão pedagógica, quando considerada, costuma ser reduzida ao domínio de recursos instrumentais que supostamente asseguram a eficiência ao trabalho do professor na condução do ensino. Nessa acepção, o problema fundamental relacionado à questão do método permanece escamoteado, razão pela qual as decisões de natureza metodológicas são entendidas como técnicas, prático-utilitárias, justificáveis por si mesmas e, portanto, neutras.

Uma visão mais abrangente da questão metodológica colocaria em evidência o fato de que as mudanças nos métodos de ensino sempre ocorreram em estreita ligação com modificações nas condições sócio-econômicas e políticas das sociedades. A compreensão dessa interdependência é importante para uma ação docente conscientemente articulada em torno da questão metodológica. O método comparece, então, ancorado numa epistemologia, numa visão dinâmica de sociedade e das finalidades que são colocadas para a educação no movimento da prática social. O foco de preocupação deixa de ser meramente a posse de um instrumento capaz de assegurar eficiência à ação pedagógica, como se ela pudesse ser equacionada abstratamente, sem referência às circunstâncias concretas em que se desenvolve o processo educacional.

Faz muita diferença, do ponto de vista do encaminhamento da ação didática, que o professor tenha claramente presente a relação entre o método e as finalidades da educação, entre o método e os objetivos

de sua disciplina, entre o método e os conteúdos do seu ensino, entre o método e as possibilidades de aprendizagem dos seus alunos. Na medida em que haja esse discernimento por parte do professor, ele terá condições para valer-se do método reelaborando a sua prática de forma a atualizá-lo como elemento de mediação entre os fundamentos do conhecimento a ser ensinado, as possibilidades de aprendizagem dos alunos e as finalidades que se colocam para o ensino na universidade, historicamente situada. Neste caso, as decisões de cunho didático-metodológico são intencionalmente tomadas à luz dos pressupostos epistemológicos que sustentam o método.

Repensar a didática universitária na perspectiva de sua articulação com uma prática mediadora de uma nova ordem social implica em empenhar-se na construção de um conhecimento teórico-prático que tenha como ponto de partida e de chegada a prática social global. Só um conhecimento assim elaborado poderá fundamentar política e tecnicamente as decisões relacionadas com os processos de transmissão, assimilação e elaboração do saber que constituem o cerne do trabalho docente.

Um tal conhecimento, pela própria natureza, evidencia claramente o seu caráter de processo, razão pela qual deixa de ter sentido pretender traduzi-lo em prescrições e aprisioná-lo em manuais didáticos tão ao gosto de uma pedagogia que se desenvolveu e consolidou como expressão de uma visão conservadora da sociedade, a serviço da hegemonia vigente. Trata-se, pelo contrário, de instaurar junto com os professores em exercício e/ou em formação, um processo

continuado de reflexão acerca da prática pedagógica tal como ela acontece no cotidiano da sala de aula, explicitando os pressupostos que a sustentam, desvendando o seu sentido efetivamente político e elucidando as contradições e as possibilidades que derivam do seu caráter mediador.

Os pontos que se seguem, elencados sob a forma de itens, representam a tentativa de “amarrar” as idéias que vêm sendo colocadas, apontando algumas diretrizes fundamentais para o equacionamento das questões didáticas que mais frequentemente se colocam para os professores empenhados na construção de uma prática pedagógica transformadora.

1 – O referencial de uma prática pedagógica transformadora é o ser humano enquanto ser político, razão pela qual não pode deixar de se posicionar explicitamente no campo das relações ideológicas existentes na sociedade. Isso significa assumir e exercer uma prática educativa consciente e consistentemente iluminada por um projeto político – neste caso, um projeto político que aponte para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Uma prática pedagógica que tenha por horizonte a transformação privilegiará a formação do homem coletivo. Essa totalidade, na sua complexidade e multiplicidade de determinações, precisa ser desvendada e compreendida nas suas contradições e nos seus conflitos, de forma a possibilitar a inserção crítica e a participação criativa do jovem no projeto histórico social de emancipação humana.

Essa forma de entender o trabalho pedagógico transformador não pode resvalar para a politização e indiferenciação

do discurso pedagógico, reduzindo o conteúdo do saber escolar à discussão dos problemas sócio-político-econômicos. O fio condutor da prática docente deve ser o especificamente pedagógico que caracteriza uma dada disciplina ou uma dada área do conhecimento. Organizar o trabalho pedagógico de forma que, através desse específico, os alunos desenvolverão uma compreensão menos fragmentada do real, um entendimento das contradições e dos conflitos e se posicionem em face desses elementos é a característica básica da prática pedagógica transformadora.

2 – Uma prática pedagógica condizente com o projeto de uma educação emancipatória parte do pressuposto de que o desenvolvimento da competência é uma via importante para assegurar o acesso à participação social plena.

Na instância da sala de aula, do especificamente pedagógico, o desenvolvimento dessa competência relaciona-se fundamentalmente com duas ordens de habilidades:

- o domínio dos conhecimentos produzidos pela humanidade, inclusive no que diz respeito à sua historicidade - a forma como foram produzidos e à sua organização;
- o domínio dos instrumentos necessários à produção do conhecimento, em resposta a desafios que requeiram novos entendimentos a respeito do mundo.

Um trabalho pedagógico transformador não entende o desenvolvimento dessa competência no terreno da neutralidade. Ela se articula ao projeto político à medida que instaura uma relação com o conhecimento na qual premia o entendi-

mento do processo de sua evolução e o acesso aos meios que capacitam para intervir nesse processo. O conhecimento assim entendido é revolucionário, uma vez que aclara as possibilidades de intervenção e de transformação do real, horizonte da prática pedagógica transformadora.

3 – As relações interpessoais no contexto de uma prática pedagógica transformadora desempenham o papel de mediação entre os objetivos, os conteúdos e as formas do trabalho pedagógico e devem ser equacionadas sem simplificações reducionistas. A redução do pedagógico à questão do relacionamento interpessoal, seja na sua vertente humanista, não-diretiva, seja na versão da “pedagogia institucional”, auto gestonária contribui para o esvaziamento do ensino e a desvalorização do saber e da competência expressos no domínio dos conteúdos e dos instrumentos necessários à produção do conhecimento.

Uma prática pedagógica transformadora parte do pressuposto de que a relação educador/educando preside todo o processo educacional sem, contudo, reficá-la. A qualidade essencial dessa relação é que seja autenticamente democrática, para o que ela se fundará na autoridade, nunca no autoritarismo.

A autoridade que sustenta a relação pedagógica deriva da competência da maturidade do professor, condições que lhe conferem um melhor entendimento do mundo e que o capacitam para conduzir os processos de apropriação e construção do conhecimento. A relação mediatizada pela autoridade não impede a autonomia e a reciprocidade de relações, aspectos que preci-

sam estar contemplados num projeto pedagógico voltado para uma educação emancipatória. Autonomia e reciprocidade de relações não se desenvolvem no contexto de uma relação autoritária, onde o professor posiciona-se como o centro de todas as decisões, detentor de todo o saber, dono de toda a verdade. Ao contrário, a construção da autonomia supõe relações entre iguais, entre sujeitos, admitidas a diversidade de competências e os diferentes níveis de maturação. Todavia, é preciso não incorrer no equívoco teórico e prático de identificar o processo de construção da autonomia mediante o espontaneísmo que, muitas vezes, se apresenta como alternativa para o autoritarismo. Uma prática pedagógica transformadora não aceita que as decisões possam ser tomadas ao acaso, no terreno da espontaneidade uma vez que uma de suas finalidades é o desenvolvimento da autonomia como parte do processo de desalienação e de transformação. A propósito dessa questão, Manacorda (1977, p. 83) chama a atenção para a austera concepção pedagógica gramsciana que entende o espontaneísmo como uma renúncia a educar, a formar o homem segundo um plano humano. A espontaneidade precisa ser preservada, porém ancorada na autonomia que, por sua vez, supõe “força de vontade, amor à disciplina e ao trabalho, constância de propósitos” (Id. *ibid.*, p. 100-1).

4 – A questão metodológica, permeada pela questão da construção da autonomia, ocupa um lugar central no projeto de construção de uma prática pedagógica transformadora uma vez que diz respeito

às decisões de como organizar o trabalho pedagógico de forma a assegurar a articulação entre os diferentes aspectos presentes no desenvolvimento do ensino. De fato, não é suficiente que o professor domine o conteúdo da disciplina ou outra área do conhecimento pelo qual responde. É preciso que seja capaz de relacionar esses conteúdos específicos às finalidades sociais mais amplas e que atenda a ação pedagógica como uma forma de conduzir o processo de transmissão-assimilação privilegiando o desenvolvimento de um modo de conhecer a realidade e sobre ela agir no sentido da sua transformação. Em outras palavras, é preciso que o professor tenha clareza acerca de como o conteúdo da sua disciplina e as diretrizes metodológicas de que se vale para conduzir o seu ensino concorrem para ampliar as possibilidades de entendimento da realidade no seu movimento e nas suas contradições e para a emancipação teórica e prática do educando.

Fazer do ensino um meio de desenvolver a reflexão e favorecer a imaginação criadora, de despertar o espírito de busca, a sede da descoberta e a insatisfação fecunda no domínio do saber, supõe uma abordagem metodológica que privilegie o aluno como sujeito do seu próprio aprender. Nessa perspectiva, a ação docente não pode se reduzir ao ensino do já sabido, à transmissão do estabelecido, à reprodução do produzido com o que, no dizer de Japiassu (1983, p. 17), os alunos são levados a conhecer alguma coisa, mas impedidos de pensar. Não pode, além disso, valorizar apenas o significado humano e social da cultura, mas assegurar uma atitude dialéti-

camente crítica em relação aos conhecimentos estudados, às contradições desveladas, à realidade social e à prática concreta.

Isso requer uma organização do trabalho pedagógico com ênfase em procedimentos de ensino que possibilitem aos alunos superar a visão fragmentária do conhecimento, consequência de uma escolarização marcada pela alienação. Uma prática pedagógica transformadora preocupa-se em ressituar, contextualizando, as informações fragmentadas; em evidenciar as relações, as mediações e as condições históricas que presidiram a elaboração do conhecimento em tela e em explicar os métodos que tornaram possível a construção desse saber.

5 – O planejamento, a execução da ação planejada e a avaliação dos seus resultados precisam ser resgatados em seu significado essencial para que possam ser colocados a serviço de uma prática pedagógica transformadora. A atividade de planejar o curso ou o ensino não pode ser encarada como meramente burocrática, destinada a cumprir exigências administrativas. Tem que ser entendida como uma oportunidade fundamental para a tomada de decisões que expressam um compromisso fundado num projeto filosófico-político de transformação, claramente definido. Dessa perspectiva o planejar implica necessariamente num comprometimento com os resultados efetivos da ação, razão pela qual supõe uma disposição para acompanhar, revisando e alterando as decisões em função dos resultados da própria ação. Planejar requer, portanto, uma postura com relação ao trabalho a desenvolver a qual envolve reflexão sobre a rea-

lidade - filosófica, política e educacional; mais abrangente e mais imediata - tomada de decisões que levem a agir sobre a realidade, reflexão sobre os resultados obtidos e volta à ação num processo dialético de ação-reflexão-ação.

A atividade de planejamento assim entendida viabiliza a organização e condução da ação docente de forma coerente com os princípios anteriormente enunciados como pressupostos de uma prática pedagógica transformadora: estar centrada no político, realizar-se mediante um processo democrático que conduza à autonomia do aluno e assegurar a competência teórica e metodológica pelo domínio dos conhecimentos estabelecidos bem como dos instrumentos necessários à produção de novos conhecimentos.

No contexto de uma pedagogia para a transformação, a tomada de decisões acerca dos objetivos a serem colocados para uma dada disciplina, dos conteúdos teóricos e práticos a serem dominados e dos procedimentos de ensino e de aprendizagem a serem privilegiados precisa ser assumida como um momento de importância decisiva e como elemento essencial, precisa ser iluminada pelos princípios anteriormente analisados e acima sintetizados e precisa ser entendida como parte de um processo que exija acompanhamento e revisões, tanto no transcorrer do seu desenvolvimento quanto ao seu término.

A execução da ação planejada precisa estar continuamente balizada pelos objetivos colocados como horizonte da prática pedagógica. A clareza acerca de onde se quer chegar possibilita, de um lado, iden-

tificar e criar formas de ação condizentes e necessárias e, de outro, refletir contínua, cuidadosa e criticamente sobre a adequação dos caminhos escolhidos. Nessa perspectiva, a execução da ação jamais poderá ser maquinal ou rotineira uma vez que coloca continuamente a necessidade de refletir sobre a validade da ação face às finalidades pretendidas. Teoria e prática pedagógicas se complementarão no processo de construção de um conhecimento que responda às características de uma verdadeira “praxis”, enquanto atividade intencional e consciente voltada para uma finalidade.

A avaliação dos resultados da ação, encaminhada de forma coerente com os pressupostos de uma prática pedagógica transformadora tem como objetivo fundamental contribuir para o aprimoramento do próprio processo em andamento. Para tanto importa identificar não apenas o que ou o quanto o aluno aprendeu mas, sobretudo, se o como ele aprendeu tornou-o mais competente para entender a realidade e atuar no sentido da sua transformação. Se as experiências de aprendizagem vividas no bojo da prática pedagógica estão possibilitando o seu avanço no sentido da construção da sua autonomia e competência, mediante a superação do conhecimento fragmentado (sincrético) em direção ao domínio do saber elaborado (sintético) e dos métodos de produção desse saber. Importa, além disso, identificar as falhas, insuficiências, inadequações do próprio planejamento, os fatores que facilitaram e os que dificultaram a execução do planejado e as deficiências do processo de avaliação. As deci-

sões e as ações consideradas adequadas serão mantidas e aperfeiçoadas, as que se revelaram parcial ou inteiramente inadequadas devem ser reformuladas ou suprimidas.

A prática da avaliação assim conduzida supõe o exercício constante do processo dialético de ação-reflexão-ação e o uso da categoria de totalidade uma vez que deve abranger todos os aspectos da realidade que mediatizam o processo de planejamento, execução e avaliação. Constitui-se, portanto, num instrumento de dinamismo e crescimento, de transformação e progresso que precisa ser incorporado e desenvolvido no interior da prática pedagógica norteada por uma visão progressista e transformadora.

6 – O trabalho coletivo está na base da construção de uma prática pedagógica transformadora. Não se caminha solidamente na direção de uma prática pedagógica transformadora através de ações individuais e isoladas. A tendência à individualidade que é reforçada pela estrutura social e acadêmica dificulta a percepção do coletivo e o delineamento de um projeto pedagógico mais abrangente.

Essa dificuldade tende a se acentuar em função da menor importância que é conferida ao ensino em favor da pesquisa. No campo da pesquisa a exigência do trabalho coletivo está claramente colocada como condição para o avanço do conhecimento, o que contribui para a superação de alguns aspectos do individualismo. A produção científica torna-se cada vez mais dependente do trabalho conjugado de muitos pesquisadores atuando em linhas de

pesquisa, não raro com aportes multidisciplinares ou interdisciplinares. A exigência do trabalho coletivo, neste caso, está ligada, sobretudo, à abrangência e à complexidade dos conhecimentos necessários para se avançar num dado campo de investigação. Não está necessariamente presente a perspectiva do trabalho coletivo que se percebe, se insere e se articula no movimento maior da prática social. No campo da pesquisa, o trabalho coletivo pode se dar - e muitas vezes se dá - no terreno da alienação, não se colocando a questão da finalidade social do conhecimento produzido.

No campo da prática pedagógica, no contexto de uma pedagogia para a transformação, a superação da tendência à individualidade passa pela compreensão de que a prática pedagógica se insere no movimento da prática social coletiva. Esse entendimento supõe, entre outras coisas, uma concepção de universidade comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, iluminando o verdadeiro sentido da ação pedagógica. Supõe, também a convicção de que essa prática é construída mediante um processo pensado, conduzido e revisto continuamente pelo conjunto de professores e de alunos, através da discussão coletiva e da busca de cooperação mútua. Supõe, finalmente, clareza e discernimento para compreender que a prática pedagógica assim encaminhada não pode perder de vista os aspectos específicos que conferem sentido a uma dada disciplina ou campo do conhecimento, como parte integrante de um projeto glo-

bal de curso.

A prática pedagógica na sala de aula segundo a visão dos alunos

A partir dos dados resultantes das respostas de 1044 alunos (42 cursos da UNESP, divididos por áreas do conhecimento - Humanas, Exatas e Biológicas - instalados em 20 unidades universitárias localizadas em 13 cidades do Estado de São Paulo) acerca das suas expectativas e percepções sobre o fazer didático dos seus professores, puderam ser feitos os seguintes apontamentos:

1 - o compromisso com docência é a questão central da prática pedagógica, segundo a visão dos alunos;

2 - a ação didática competente supõe o domínio do conteúdo específico e dos meios que favoreçam o seu ensino e aprendizagem;

3 - o desenvolvimento independente e a autonomia intelectual dos alunos são pouco contemplados pela prática pedagógica na universidade;

4 - as relações interpessoais são entendidas pelos alunos como mediadoras da qualidade da prática pedagógica;

5 - o desenvolvimento de uma visão mais ampla da sociedade, o entendimento crítico da realidade e da profissão são aspectos pouco articulados na prática pedagógica.

Esses dados colocam em evidência alguns pontos fundamentais para se encaminhar a discussão sobre o ensino na universidade hoje, na perspectiva do seu

compromisso com a construção de uma prática pedagógica emancipatória.

A discussão sobre a necessidade de se buscar novos caminhos para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a transformação não se descola do debate sobre os compromissos da universidade e dos seus desdobramentos no que se refere ao ensino. A formação de profissionais tecnicamente competentes e politicamente comprometidos com a construção de uma sociedade democrática passa necessariamente pelo ensino, pela prática pedagógica. O sentido da ação pedagógica se aclara e consolida, ganha dinamismo e organicidade no bojo do projeto que a universidade define para si no movimento da prática social. No processo de pensar a prática pedagógica recupera-se a questão fundamental acerca da identidade e dos compromissos da universidade. Instaurar junto aos professores um processo de reflexão sobre a prática pedagógica, explicitando seus fundamentos, seu sentido político, seu caráter mediador constitui um componente necessário (embora não suficiente) na construção desse vir-a-ser.

Nessa perspectiva, um primeiro aspecto que precisa ser enfrentado diz respeito ao fato de que, no conjunto das atividades desempenhadas pela universidade, o ensino não tem o mesmo prestígio que as atividades de pesquisa a não ser nos discursos e documentos oficiais acerca das “funções da universidade”. A inexistência de programas de apoio e de acompanhamento ao desenvolvimento do ensino e o entendimento de que as atividades de ensi-

no são irrelevantes para a carreira acadêmica contribuem para o descaso e/ou a espontaneidade a que ficam sujeitas as atividades da docência. Essa espontaneidade que decorre da não-tematização da função do ensino assegura a reprodução pela via da “normalização do fazer didático” ficando os seus agentes como que dispensados de pensar a prática, dela desentranhando os pressupostos que a fundamentam. Isso concorre para o exercício de uma “pedagogia intuitiva” na qual a prática pedagógica não é tomada como matéria de análise, reflexão, investigação, questionamento e, conseqüentemente, de aperfeiçoamento. Isso é percebido como “descaso” pelo aluno que vê o professor mais dedicado à pesquisa, preocupado com sua tese e com a carreira acadêmica.

Um outro aspecto, estreitamente relacionado ao anterior porém envolvendo outros elementos, diz respeito à qualidade do ensino que se pratica na universidade. No dia-a-dia da sala de aula, pelo menos na visão dos alunos, não raras vezes, o trabalho docente se caracteriza sobretudo pela preocupação com a transmissão de um saber livresco, de memorização e repetitivo, com pouco espaço e pequeno estímulo à organização e reelaboração do conhecimento pelo aluno de forma a favorecer o seu crescimento e autonomia intelectuais. Como corolário dessa forma de conceber e organizar o ensino, os alunos se ressentem da ausência de condições promotoras do desenvolvimento de uma visão crítica acerca dos problemas da atualidade que lhes possibilite equacionar a própria atuação profissional nas condições da realidade brasileira.

A questão da qualidade do ensino e da sua subordinação a um projeto pedagógico comparece com muita clareza a partir dos dados empíricos que evidenciam uma nítida diferença entre o professor, que os alunos gostariam de encontrar na sala de aula da universidade e aquele que eles efetivamente encontram. Há uma considerável defasagem entre as expectativas dos alunos acerca de como deveria ser a organização e condução do ensino na universidade, e a forma como eles percebem a organização e condução do ensino por parte dos seus professores no seu dia-a-dia da sala de aula. Essa defasagem é mais acentuada em relação a algumas dimensões do trabalho docente, especialmente aquelas que enfatizam o desenvolvimento autônomo e a independência intelectual do aluno e as que apontam para o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e a inserção do profissional nessa realidade.

Quando expressam suas percepções descrevendo os atributos positivos menos freqüentes nos seus professores em geral, se depreende a concepção de ensino que parece orientar a prática docente na universidade. De acordo com essa concepção, ficam num plano secundário a visão integrada e totalizadora do conhecimento, a compreensão crítica da realidade e a preocupação com a inserção e atuação profissional no contexto dessa mesma realidade e o estímulo ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos. É pouco provável que os professores em geral admitam uma prática docente assim caracterizada mas é pouco provável, também, que declarem pla-

nejear e orientar o seu trabalho visando ao desenvolvimento daqueles objetivos.

Em relação a esses aspectos do trabalho docente, o distanciamento entre o esperado e a realidade da sala de aula ocorre até mesmo quando os alunos se referem ao “melhor professor”. O professor tal como é idealizado “gosta de ensinar e considera importante o seu trabalho, conhece profundamente a disciplina que leciona e organiza o ensino de forma a promover o crescimento, a autonomia intelectual e a independência dos alunos”. O “melhor professor” identificado pelo aluno corresponde apenas em parte a essa expectativa. A maioria deles “gosta de ensinar, considera importante o seu trabalho” (72%) e “conhece profundamente a disciplina que leciona” (66%) mas são bem menos freqüentes os professores que, mesmo sendo os melhores, organizam o ensino de forma a promover o crescimento, a autonomia intelectual (28%) e a independência dos alunos (34%).

A grande maioria dos “melhores professores” corresponde ao que se poderia denominar “paradigma conservador” onde o professor é definido como aquele que sabe o conteúdo, sabe transmiti-lo e revela compromisso e responsabilidade no exercício da docência. Este modelo se assenta sobre uma perspectiva que entende o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem que, por sua vez, é entendido como situação de transferência de conhecimento.

Significativamente, e nesta mesma direção, o professor que mais se distancia do idealizado pelos alunos (“o pior professor”) é o que revela falta de domínio da

matéria que leciona, demonstra descaso e descompromisso em relação às atividades de docência, limita-se a repetir as idéias e informações contidas nos livros indicados e tem dificuldades para organizar o ensino de forma a favorecer a aprendizagem. É o “perfil do anti-professor” confirmando a força do “paradigma conservador”.

Dentre os “melhores professores” pode ser identificado um grupo expressivo, embora minoritário, que corresponde ao que se poderia denominar “paradigma progressista”, onde a questão do domínio do conteúdo e dos meios para ensiná-lo comparece aliada à criação de condições para o desenvolvimento da autonomia e do entendimento crítico da realidade.

A construção de uma visão integrada do conhecimento, o desenvolvimento de um entendimento crítico da realidade e da autonomia intelectual do aluno requerem formas de trabalho pedagógico que efetivamente promovam esses atributos. Isso supõe professores que, além do compromisso sério com a docência e do domínio do saber da sua área de conhecimento, postulem uma concepção de educação, ensino e aprendizagem que privilegie o estabelecimento de uma nova relação com o conhecimento. Um tal entendimento não se dá por acaso nem ocorre isoladamente; ele decorre de uma visão de mundo e de prática humana transformadora que, mesmo não sendo claramente elaborada e traduzida numa concepção acerca das finalidades da universidade, se reflete na ação pedagógica.

Por outro lado, o entendimento do

conhecimento enquanto construção humana e histórica, numa realidade em transformação coloca o desafio de se implementar formas de ação didática que enfatizem a postura do aluno enquanto sujeito nesse processo.

Essas constatações evidenciam mais do que uma defasagem entre o professor idealizado e o professor tal como é percebido na sala de aula. Elas apontam para a existência de concepções diferentes de educação, ensino e aprendizagem norteando as expectativas dos alunos e a prática dos professores. De alguma forma, o aluno expressa uma visão mais progressista do fazer didático à medida que nela estão contemplados elementos que apontam para a superação da concepção de ensino e aprendizagem como mera situação de transferência de conhecimento, da qual estão ausentes as características essenciais do processo de produção do saber: a reflexão crítica, o questionamento exigente, a inquietação fecunda, a postura de sujeito.

Explicitar essas contradições, colocando em evidência a existência desses dois “modelos” tem importância de ordem teórica e prática. Teórica, no sentido de aclarar os fundamentos sobre as quais se assenta a prática pedagógica na universidade e prática no sentido de favorecer o processo de repensar essa prática, articulada com o projeto de construção de uma nova universidade.

Aclarar os fundamentos que sustentam a prática pedagógica na universidade é tarefa a ser empreendida pelo conjunto de professores e alunos como parte de qual-

quer proposta mais abrangente voltada para a questão da qualidade de ensino, onde os aspectos técnicos se definam e se ancoram numa visão histórica e política da universidade quanto aos seus fins. Nessa perspectiva, a revisão de projetos de curso, de grades curriculares, de programas de ensino; a articulação e coordenação das atividades curriculares, a relação teoria-prática, a caracterização do trabalho pedagógico dos docentes, deverão ser encaminhadas de forma a explicitar a relação necessária existente entre ensino, em seus diferentes aspectos determinantes, e o projeto maior que a universidade define para si no movimento da prática social. Trata-se, portanto, de implementar um processo onde o pensar a prática pedagógica encaminha e alimenta o pensar a própria universidade.

A intenção não deve ser a de avaliar rotulando como “bom/ruim”, “presta/não presta”, mas de evidenciar a forma pela qual o ensino e a prática pedagógica correspondem a um determinado projeto de universidade e que por isso têm um sentido efetivamente político. Trata-se, então, de tornar claro esse projeto e, a partir daí, repensar a direção dos compromissos da universidade enquanto instituição para o que é necessária a adesão da maioria dos estudantes e dos professores mais lúcidos num trabalho intencionalmente político de reestruturação.

Esse trabalho não se reduz à luta por mudanças nas estruturas burocráticas da universidade. Ele adquire especificidades ao nível do trabalho pedagógico na sala de aula, envolvendo mudanças profundas nos

aspectos metodológicos, nas relações humanas, nos conteúdos privilegiados e nas relações que o aluno é levado a estabelecer com o conhecimento.

Trata-se, finalmente, de buscar intencionalmente a adequação e a coerência entre o ensino nos seus diferentes aspectos e o propósito de implementar uma prática pedagógica transformadora que corresponda, em sua especificidade, ao objetivo maior de uma universidade comprometida com o avanço democrático.

Organizar e conduzir o ensino orientando-se por essa concepção supõe conhecimentos teórico-práticos de pedagogia e de metodologia do ensino, que não estão disponíveis senão como apontamentos que precisam ser trabalhados e reelaborados para ganharem especificidade face aos conteúdos específicos e à organização interna do campo de conhecimento das diferentes disciplinas.

Trabalhando nesse específico, professores e alunos que compartilham uma visão progressista e procuram traduzi-la em ações no cotidiano da sala de aula, estão desenvolvendo uma nova didática para o ensino superior, num processo em que a competência técnica se aclara e se constrói ancorada no sentido político da prática pedagógica, entendida em sua relação de compromisso com a prática social global.

Os dados apontados pelo empírico evidenciam que essa preocupação está colocada - com diferentes graus de clareza - para um número expressivo de alunos que se revelaram capazes de uma análise lúcida e responsável sobre as questões do

ensino conforme percebem e vivenciam na sala de aula da universidade. Está colocada, também, para um grupo de professores das diferentes áreas do conhecimento que, mesmo não sendo expressivo do ponto de vista meramente estatístico, constitui um núcleo de atuação progressista no âmbito da prática pedagógica.

Mas os dados do empírico apontam também alguns aspectos fundamentais da prática pedagógica que têm dificultado a superação do ensino de estilo retórico, da didática da memorização, da concepção fragmentada do conhecimento, do burocratismo e do academicismo, estreitan-

do-lhe os horizontes e subordinando-a a um projeto conservador de universidade.

São dados que dão conta de uma realidade multifacetada, onde coexistem concepções e práticas diferentes, muitas vezes contraditórias entre si ou, até mesmo, internamente contraditórias. No conjunto, eles ajudam a entender, para além do imediato da sala de aula, a universidade na sua totalidade, no seu projeto histórico em andamento. Neles estão expressos os desafios, as dificuldades e as possibilidades que devem ser equacionadas para se encaminhar a revisão do projeto de ensino, numa universidade sintonizada com os

problemas concretos do país real, na perspectiva do seu compromisso com uma prática pedagógica emancipatória.

Bibliografia

JAPIASSU, Hilton. *A pedagogia da incerteza e outros estudos*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

MANACORDA, Mario Alighiero. *El principio educativo em Gramsci*. Trad. Luis Legaz. Salamanca: Sígueme, 1977.

OLIVEIRA, Betty A. *O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

RADICE, Lúcio Lombardo. *Educação e revolução*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

O papel da educação na humanização

Wilson Buzinaro

Professor de História e Chefe do Departamento de Ciências Humanas e História do CESUP. Mestrando do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.

1. Enfoques introdutórios

Educação é um tema muito falado, comentado hoje em dia. Seria muito difícil citar as várias correntes e teorias educacionais existentes analisando as suas propostas inovadoras. Sem dúvida, cada uma tem o seu lado positivo e contribui no sentido de buscar uma melhor alternativa para que o processo ensino-aprendizagem possa ser mais acessível aos alunos. O presente trabalho não tem o objetivo de ser mais uma teoria, mas é uma inquietação, uma experiência profissional deste educador, que há muito se detém sobre os problemas da educação brasileira e procura, na sua prática de vida, buscar soluções para os mesmos.

O tema Educação e Humanização que neste trabalho é exposto, procura resgatar o ser humano como sujeito da sua história, uma vez que o mesmo está sendo objeto passivo de determinações sociais. É uma tentativa de se mostrar que o homem precisa antes de tudo resgatar a sua humanidade, isto é, resgatar os seus valores humanos, para que junto com o conhecimento livresco, necessário, possa se colocar na po-

sição de agente transformador da realidade em que vive. Da mesma forma, procura questionar a ação das entidades, instituições e pessoas que trabalham na formação dos nossos jovens, ponderando alguns pontos vivenciados por este educador.

Portanto, não é o presente trabalho um receituário, mas sim um sinal de alerta a todos os educadores compromissados com a mudança e transformação da sociedade em que vivem e onde desenvolvem a sua ação formadora-pedagógica.

Analisando a história, percebe-se desde o início que a busca do ainda não conhecido foi o grande desafio do ser humano. Descobrir e desvendar a natureza, os fatos, os fenômenos sempre foi a meta propulsora que permitiu a evolução do conhecimento humano. A fase primitiva da espécie humana se caracterizou pelas explicações religiosas e mitológicas dos fenômenos, não havendo espaços para explicações naturais.

O direcionamento das atitudes do homem é determinado pelas suas crenças não questionadas pelo grupo, pois o primitivo é grupo e não sujeito da sua histó-

ria. É grupo, e não tem consciência de ser membro do grupo. O processo de educação é baseado na transmissão de tradições e costumes de geração para geração de acordo com os interesses individuais do grupo, sem questionamento e consciência individual, caracterizado assim como educação coletiva.

Com a chegada da filosofia, Civilização Grega, nasceu a preocupação de buscar explicações racionais para a realidade, superando o estágio das explicações mitológicas. A filosofia despertou o ser humano a buscar a sua condição de pensante e sujeito da história diante da realidade em que vivia. Neste estágio ocorre a diferenciação da educação de um grupo para outro. O exemplo típico dessa diferenciação está presente em Esparta (militarismo, valor no físico) e Atenas (democracia, artes...).

Mesmo procurando a sua individualidade, o homem não consegue, e nem seria possível, afastar-se das determinações do grupo, da sociedade. As suas atitudes e decisões não são individuais e sim sociais.

O Renascimento procurou abrir horizontes e despertar o homem parado e estagnado da Idade Média. A educação teocêntrica medieval é rebatida com a proposta antropocêntrica renascentista que procura valorizar o natural, o humano. A visão sobrenatural dos fatos cede lugar à visão natural.

Como a passagem para o capitalismo, o homem é educado para produzir. A visão do útil predomina, sobre os valores do ser humano. Em nome da produção, fica esquecido como pessoa cheia de potencia-

lidade. A educação passou a funcionar como mecanismo de apoio à melhoria da qualidade desta produção.

O ser humano, hoje, encontra-se exatamente dentro desta visão capitalista. E é dentro desta realidade que ele precisa ser educado. Não há como buscar soluções e alternativas na melhoria do processo de ensino-aprendizagem fora deste contexto.

Que papel a educação deve, então, exercer tendo em vista o processo de humanização? Que tipo de educação precisa este homem para superar a visão pura e simples de máquina e objeto proposta pelo capitalismo? Como se encontra hoje a educação brasileira e até que ponto é humanizadora?

2. Característica da educação brasileira

Alguns pontos devem ser considerados quando se analisa a educação brasileira. Existe uma exagerada ênfase à reprodução pura do conhecimento, através da qual é valorizada a acumulação e memorização de conceitos e informações. Não há preocupação com o raciocínio, uma vez que o aluno não é chamado a pensar, a buscar o novo, o que não está determinado. Esta atitude não permite o desenvolvimento de atividades ligadas à fantasia, à imaginação, à pesquisa. Promove-se, portanto, apenas algumas facetas do potencial existente em cada indivíduo, contribuindo assim para uma formação parcial e desequilibrada, inibindo e dificultando a manifestação de outras potencialidades do aluno.

Repetir o que já está pronto e conhecido não é papel da educação. No entanto, o que se vê na educação brasileira é ausência de mecanismos que desenvolvam o lado criador, inovador, imaginativo, tão necessário para o crescimento integral do ser humano.

Como este tipo de educação prepara a geração do século XXI? Que grau de capacidade e raciocínio terá o aluno que vivencia esta educação hoje voltada para o passado, para o domínio dos fatos conhecidos? Que tipo de espaço terá, neste aluno, a arte, a cultura e a espiritualidade? São indagações pertinentes e que devem incomodar as pessoas que trabalham na educação.

Dentro desta mesma linha está o ensino universitário. A universidade brasileira há muito, se é que foi, deixou de ser viveiro e transformou-se num marasmo de idéias e intenções. Não há espaço para os iniciantes. A busca do novo fica limitada a uma pequena parcela de pessoas, em função da garantia de status para a elite.

Volta-se à reprodução do conhecimento, pois não havendo espaço para a busca do novo, procura-se “engolir” o que é conhecido e determinado.

Como adquirir uma educação humanizadora diante deste quadro presente na educação brasileira? Qual o caminho a percorrer quando se tem por objetivo a valorização do sujeito, da pessoa? É um caminho que se faz através de conscientização e trabalho individual, ou necessariamente passa pelo coletivo?

3. Educação: uma busca de humanização junto com os outros

O homem é um ser social e só se realiza vivendo em sociedade. Cada um está diante da situação total que o envolve, os outros e as condições em que vivemos todos. É muito difícil buscar a realização pessoal isolando-se da realidade existente. A sociedade determina padrões econômicos, culturais, artísticos, políticos com os quais se convive e interfere no posicionamento individual das pessoas. Mas é nesta sociedade, específica, determinada e real, que o indivíduo deve buscar a sua realização.

Diante disso, não há como existir educação humanizadora sem que esta ultrapasse o campo do “eu”, a esfera do individual. Educar é o ato intencional de criar cultura e este ato exige a possibilidade de poder dialogar com os outros. A educação se realiza através do diálogo, da troca de experiência entre os envolvidos. Não há educação humanizadora quando existe o que sabe e o que nada sabe. Ignorar a experiência do educador é condená-lo a ser um mero e simples reproduzidor do que já existe e é conhecido.

Através deste diálogo, o ser humano procura encontrar o seu espaço, a sua verdade pessoal dentro da realidade em que vive. Esta verdade pessoal não é fruto do puro individualismo, mas nasce da interação com as outras pessoas. A partir do momento em que o indivíduo se conscientiza desta condição social para a realização pessoal, ele procura também exprimir e buscar a sua verdade social e humana.

Pode-se afirmar, então, que a realidade pessoal só é possível se estiver acompanhada da realização social e humana. Para isso, a educação é o meio mais eficaz para formar pessoas capazes de atuar profissionalmente numa realidade.

Não há dúvidas de que a educação é o melhor caminho para se promover a realização e humanização pessoal e social das pessoas. E esta educação deve estar inserida numa realidade, na qual as pessoas vivem e se desenvolvem. Será que se pode afirmar que a nossa educação de fato está voltada para as necessidades que o processo humanizador exige?

Em muitos momentos, temos a impressão de que nosso processo educacional se reduz à própria dicotomia de cada dia: não vai além disso. Não é compatível com a dimensão humana de educação, pois o que vemos hoje é constante monólogo de professores ou de livros, obrigando os seus educandos a serem e terem apenas a capacidade de reproduzir. Os conteúdos ministrados não são assimilados e não há processo de superação, provocando assim a escravidão e domesticação do indivíduo, deixando de lado a criatividade e os valores individuais que podem e devem ser manifestados em qualquer processo educacional.

Como, então, entender a educação como uma busca de humanização que se realiza junto com os outros, quando é negada a participação de uma das partes no processo educativo? Educar é prepará-la para se inserir num processo (que se modifica a cada momento) ou é procurar adaptá-

la à sociedade, que a envolve e determina, negando a sua condição de ser pensante e sujeito da história? Mesmo necessitando do outro para se realizar, o indivíduo não se pode negar como pessoa. As características individuais é que possibilitarão a formação e o crescimento do todo. Cada pessoa tem algo a oferecer, por menor que aparentemente seja este “algo”, de grande valia para o crescimento dos demais.

A educação deve transformar o homem mais num ser que busca com os outros que num homem que “sabe” (“caricaturando os informadíssimos acadêmicos que lêem, sabem tudo, falam bonito e complicado e não fazem nada com sua sabedoria”).

É papel da educação formar o indivíduo com capacidade de repensar o pensado, ou seja, com capacidade de refletir e fazer constantemente a sua atuação. Além disso a educação deve possibilitar o desenvolvimento dos valores individuais sempre vinculados aos sociais, pois não há educação humanizadora apenas individual. É preciso que ela seja voltada para o contexto social, a fim de que possa propor alternativas de mudanças em prol da humanização das pessoas que podem ou precisam ser transformadas. Isso não significa que se deve determinar padrões educacionais. Pelo contrário, aqui se defende a necessidade de respeitar a individualidade de cada pessoa, de acordo com suas características, buscar a sua realização que passa, necessariamente, pela convivência e aproximação com o outro.

4. Os conceitos de pessoa e processo educacional

É necessário que se busque uma educação que capacite, a cada instante, a avaliação da experiência, tornando possível repensá-la continuamente. Para que isto seja possível a educação não pode estar voltada para a simples recepção de informações, mas sim para a busca do novo. O processo educacional estará de acordo com a concepção de pessoa que se tem. Havendo o conceito de que a pessoa não inova e não produz, a concepção de educação será domesticadora. Não haverá objetivo de transformar a realidade, mas de se adaptar a ela. Se o conceito de pessoa estiver dentro da visão de que o homem é um ser que a transforma, a educação estará voltada para responder aos desafios que a realidade traz. A pessoa não pode, nesta perspectiva, reduzir-se a mero espectador da realidade, ou a mero resultado da ação condutora de outros homens que o tornam um objeto. Um sujeito que opera e transforma o mundo será a característica fundamental desse conceito de pessoa.

O homem é um sujeito que busca com os outros. Ninguém deve e consegue buscar sozinho, pois toda busca isolada sempre é movida por interesses pessoais e é, necessariamente contra os demais. Não se admite aqui o assistencialismo. Ninguém deve ficar esperando o resultado do outro. O processo de humanização é junto com outro.

Nas relações do homem com os demais e com a natureza tal como se apresenta, juntos, encontram o ponto de parti-

da para a transformação da realidade. O aqui e agora é o ponto de partida de superação da situação atual. Portanto, quanto mais se conhece a realidade em que se vive, mais profunda será a transformação da mesma. Sempre o homem procura “ser mais”. A harmonia com a natureza com os demais, possibilita, ao homem, a sua realização completa, a busca da sua humanização. A desumanização obriga este homem a se posicionar como um ser passivo de pura adaptação e não de transformação do mundo. Que sentido teria o ser humano se ele se colocasse dentro dessa visão?

A existência humana é uma opção permanente entre a humanização ou desumanização. Respeitar, portanto, as condições específicas de cada pessoa é condição primeira de todo o processo educacional, pois este deve estar em função das especificidades e individualidades do educando. É claro que aqui se trata da especificidade positiva, ou seja, aquilo que é individual, mas que possibilita o crescimento da pessoa e do coletivo e não a acomodação perante uma situação com a justificativa de que se está respeitando a pessoa como ela é, pois isso é extremamente prejudicial à formação do indivíduo, uma vez que muitas atitudes e características pessoais devem estar continuamente em processo de mudança e melhoria.

5. Educar é humanizar ou domesticar?

A educação só é verdadeiramente humanizadora se houver um esforço no sentido de capacitar o homem a conhecer

e analisar criticamente a realidade, possibilitando-lhe transformá-la e não apenas adaptá-la. Se a educação enfatiza os mitos e encaminha o homem a uma adaptação à realidade ela é desumanizadora.

Neste contexto, aparecem duas concepções de educação: uma que humaniza e outra que domestica a pessoa.

A concepção domesticadora também é conhecida como educação “bancária”, pois faz do processo educativo um ato permanente de depositar conteúdos levando a uma passividade do educando.

Esta concepção não supera a dicotomia educador-educando e isso traz algumas considerações relevantes: o educador se apresenta como aquele que educa; o educando, o que é educado. O educador é quem disciplina, fala, prescreve, escolhe o conteúdo e programas e se coloca como dono do saber; o educando é o disciplinado, é o que escuta, segue a prescrição, reproduz os conteúdos, sendo colocado na situação de quem não sabe.

Segundo essa concepção, o educando é como se fosse um “reservatório” no qual o educador vai fazendo seus depósitos. Um “reservatório” que vai se enchendo de “conhecimentos” como se o conhecimento fosse o resultado de um ato passivo de receber doações. Nada resta aos educandos senão receberem os “depósitos”, arquivá-los e memorizá-los para depois repeti-los.

A preocupação fundamental dessa concepção é mistificar a realidade e evitar a inquietação. É evitar a desocultação da realidade a fim de adaptar o homem. Não

se propõe fazer o homem compreender criticamente a realidade e inserir-se nela para transformá-la.

A concepção humanizadora de educação jamais separa o homem do mundo. Afirma que saber é arriscar e criar, que não há saber sem busca inquieta, sem a aventura do risco de criar.

É sua tarefa desmitificar a realidade e promover um trabalho problematizador. Não adapta o homem mas o faz um transformador do mundo. Recusa os “depósitos”, a mera dissertação ou narração da realidade. Seu trabalho problematizador busca superar a dicotomia educador-educando.

Enquanto que para a concepção “bancária” o que importa é depositar informes, sem nenhuma preocupação com o despertar de reflexão crítica, para a concepção problematizadora o fundamental é o que se deve cada vez mais explicitar. A concepção problematizadora, ao desafiar os educandos através de situações existenciais concretas se constitui em verdadeiro trabalho humano. Uma educação depende do diálogo entre os homens. Não há educação verdadeira dissociada da reflexão e da ação sobre o mundo.

Não há como admitir, na atual realidade em que se vive, uma educação que não seja humanizadora; que não procure oportunizar aos educandos a buscarem os desafios; que não esteja voltada para a valorização das qualidades e potencialidades da pessoa; que não proponha alternativas de mudanças da real situação na qual os educandos estão inseridos; que não vá além da pura e simples reprodução do que

já é conhecido, que não promova a busca do não conhecido; que não veja o educando como ser compartilhador do processo ensino-aprendizagem.

6. Considerações finais

O processo da educação se realiza dentro de uma dinâmica, proporcionando uma constante dialética. A mente humana é “insaciável” e sempre abre e cria novos horizontes, desafiando os seus limites. Ao longo da história, porém, o que se constata é que a educação sempre esteve a serviço da elite, reproduzindo o conhecimento. Como é possível, dentro desta realidade histórica, pensar em educação humanizadora sem antes pensar em mudar a ordem social vigente? O caminho, necessariamente, é a busca da educação que problematiza e conscientiza, deixando de lado a educação “bancária”, pronta, acabada.

É, pois, necessário abrir horizontes e analisar os desafios quando se pensa em educação. Não se aceita uma educação

apenas para hoje. É imprescindível olhar o amanhã proporcionando, no dia-a-dia, as condições necessárias para enfrentar o futuro. É necessário repensar a educação, não só em nível de conteúdo, mas também no âmbito dos traços de personalidade a serem reforçados e cultivados pelo sistema. A visão do “aluno ideal” precisa ser revista. Não é a obediência, a passividade e o conformismo que devem ocupar o lugar de destaque na educação, mas é preciso inserir a coragem, o compromisso, a dedicação, o entusiasmo, a criatividade, a busca e a autoconfiança. Só assim se pode partir para a busca de novas respostas e soluções, superando a reprodução do conhecimento.

Espera-se, portanto, que a educação abra espaços para o desenvolvimento não apenas do tradicional, mas também para o novo; para a reprodução e para a criação; que possibilite o desabrochar das características incubadas em cada aluno, favorecendo a expansão do talento e das potencialidades individuais.

Bibliografia

BUZZI, Arcângelo R. *Introdução ao pensar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

COTRIM, G. *História e filosofia da educação*. São Paulo: Saraiva, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Qual a identidade de nosso curso?* (Subsídios para a revisão do Projeto Pedagógico do curso de Filosofia da UCDB)

Otaviano José Pereira

Doutor em Filosofia e História da Educação, pela UNICAMP, Professor-visitante da UFMS e docente do programa de Mestrado em Educação da UCDB.

“É necessário que eu me faça com aquilo que fizeram de mim” (Jean-Paul Sartre).

Apresentação

Às vezes trabalhamos com duas idéias equivocadas: a) a de que “toda educação” é um bem em si mesma; ou, b) a de que “qualquer uma” é melhor que nenhuma. E isto pode nos levar a um comodismo que não nos permite um questionamento ou no mínimo uma avaliação de nossa ação como educadores. E então perdemos o sentido de ser trabalhadores em educação, comprometidos com ela e suas circunstâncias, caindo na esterilidade dos “tarefeiros” da escola.

Neste momento da UCDB, aliás privilegiado, de transformação em universida-

de, (privilégio para quem? – alguém poderia indagar com muita pertinência), é hora, antes de mais nada, de revelar, à luz do dia, nossa vocação universitária. E para que tal manifestação (tal “epifania”) aconteça, creio que necessitamos de um engajamento pessoal de cada membro dos corpos docente e discente e da direção, de modo que todos se disponham a entrar num processo de reflexão, avaliação, estudo e decisão em cima de um Projeto Pedagógico à altura de nossa vocação de grandeza. E, nada mal, se entendemos a Filosofia como espaço onde o fogo sagrado da indagação sempre se reacende, seja qual for a circunstância; aliás, precisamente devido às

* Texto apresentado num trabalho de assessoria pedagógica pelo professor Otaviano Pereira aos docentes e discentes do curso de Filosofia da UCDB, em setembro de 1993, como ponto de partida de um empenho conjunto no sentido de renovação do Projeto Pedagógico do curso. As discussões culminaram com uma reestruturação nos limites do possível da grade curricular e uma dupla proposta: da continuidade do processo de discussão em 1994, e de montagem de um “lato sensu” em Filosofia com uma preocupação interdisciplinar (aberto à comunidade universitária) e como substitutivo paralelo e opcional do suposto 4º ano do curso regular.

circunstâncias, nem sempre favoráveis.

Não acredito em soluções prontas; nem de cima para baixo e nem de “salvadores da pátria” que nos dêem os “seus” caminhos de reflexão e de norteio para nosso curso. Acredito no potencial humano que temos e que, desprendidos de posições unilaterais e amadurecendo nossa consciência coletiva à luz da participação comunitária, possamos promover mudanças que se fazem necessárias em nós e nas estruturas com as quais costumamos a viver até por força do costume, da rotinização desta fragmentada pós-modernidade.

Neste sentido apresento para nós todos hoje um texto que será nada mais que o ponto de partida de uma reflexão; não pretende ser algo acabado, a última palavra. Pretende, isto sim, nos apontar pistas para um início de trabalho e uma metodologia que poderá ou não ser escolhida e aplicada.

Assim postas as coisas, convido todos a um conjunto de reuniões e debates após uma leitura individual mais cuidada: a um seminário aberto onde traçaremos as linhas gerais de um trabalho. Se tudo correr bem, como pressupomos, deverá culminar num texto-magno, base do novo Projeto Pedagógico do curso de Filosofia da UCDB – quem sabe, inspiração futura para outros cursos? – a ser executado a partir de 1994.

Desde já conto com o empenho e a participação de cada um!

Introdução

Ao nascer uma criança, é notório via de regra que as famílias tendem a “disputá-la” pela aparência: é a cara da mãe, do pai, do tio, etc. Ter os olhos azuis ou castanhos, o cabelo liso ou crespo... são indicadores de uma filiação, parentesco, linhagem... enfim, uma identidade. E às vezes a cara é tão evidente que não precisa “disputas”.

Seria salutar que tal coisa acontecesse com nosso curso. Vale dizer, não só que tivesse seu “rosto próprio” – o que é muito provável – mas que se desse a conhecer. As intempéries do obscuro tempo histórico em que, via de regra, nasceram nossos cursos podem ter levado nosso rosto à intimidação, ao “esconderijo do capuz”.

É por isso que neste momento estamos convidando a todos, alunos, professores a nos ajudar a “redescobrir nossa cara”. Urge elaborarmos um projeto pedagógico próprio, atualizado. Quem sabe, desgavetar idéias e práticas que darão um tom agora mais afinado ao mesmo.

Entendemos que a elaboração (ou reelaboração) de um projeto pedagógico para o curso de Filosofia da UCDB, só logrará êxitos se não for idéia ou iniciativa de uns poucos, mas se perpassar uma dinâmica de discussão vertical e horizontal que envolva todos os sujeitos deste processo. Além do mais, acreditamos que a idéia e execução de um projeto pedagógico que nos leve a redescobrir nosso rosto deve ser arquitetado na alegria do labor cotidiano e em consideração a um processo histórico em andamento e não ao modo de uma ação de carpideiras: “isto serve, isto

não serve...”. Entendemos, ainda, que os professores da UCDB representam uma mão de obra dedicada e eficiente à medida de suas forças e possibilidades, virtudes e limitações, de forma que, nós mais que ninguém conhecemos as rugas e os contornos desse rosto que ora ousamos redescobrir. Daí o fato de que estes apontamentos vêm tão somente somar-se aos esforços de anos de labor, lutas e alegrias de todos os que vêm cinzelando, esperançosamente, o artesanato desse rosto, que está na hora de aparecer sem medo. Para tanto, temos em mira algumas atenções aqui postas como pressupostos pedagógicos. Se não, vejamos.

1. Atenção para com os contextos histórico e geográfico

A sociedade brasileira, como sociedade dependente econômica, social e culturalmente, carrega nas costas o fardo de uma política sócio-econômica ditada “de cima para baixo” (do Norte para o Sul), pelos centros econômicos que costuram a hegemonia do capital monopolista e produzem o colapso financeiro, mesmo sob a ideologia dissimuladora e narcísica do paraíso artificial de pós-modernidade. O resultado disso é o consumismo desenfreado (inclusive sobre a cabeça de uma juventude que tira e perde a vida no portão da uma escola por causa de um simples par de tênis da modal), o nomadismo: êxodo rural e inchaço das grandes cidades, a dramaticidade dos sem-terra e sem-teto, etc... Enfim, acabou a ditadura política; do autoritarismo tecnocrático onde o fio da

navalha da linguagem econômica vai aparando todas as nossas arestas no cotidiano (impostos sobre impostos, o pior nível salarial de todos os tempos com percentuais gastos em “fundos perdidos”, como o ex-INPS que a nada mais serve, etc.). E um povo com nenhum problema básico resolvido ainda se vê obrigado a ingerir a ideologia neo-liberal na cantilena da modernização de um governo dependente, (este sim, sem uma “cara-própria”, que tudo tenta justificar na mistificação da liberdade de mercado para poder privatizar o que ainda resta do patrimônio nacional inclusive educação e saúde).

Do ponto de vista da geografia do MS, Campo Grande não parece ser uma ilha de tranqüilidade no mar revolto de uma sociedade brasileira com uma economia tão estrangulada. E, muito menos, de um sistema educacional sucateado nas últimas décadas.

Se a universidade brasileira tornou-se, nos últimos anos e por várias razões, a reprodutora das contradições da sociedade e com um modelo que aprofunda cada vez mais a tarefa discriminadora de um ensino elitista e ineficiente, cumpre saber se, entre nós, ao redescobrir nosso rosto, temos condições de abrir espaços para repensar estas contradições e criar o novo. O novo efetivo, não como modismo (de métodos, por exemplo), mas como a vanguarda de uma ação educacional de fato libertadora (que leve em consideração os projetos populares, a efetiva universalização das oportunidades, por exemplo).

E aí algumas questões, imperativas, nos assaltam a consciência:

Será que o nosso papel é apenas e tão somente o de formar mão de obra para o capital com um ensino aviltante (de baixo nível, etc.) transformando em mercadoria barata a ser vendido na bacia das almas do mercado de uma sociedade dependente? Ou será que nosso papel tem sido o de fornecer uma mão de obra pelo menos um pouco mais “qualificada” com um mínimo de nível de pesquisa, mas subordinado apenas aos interesses das classes dirigentes e não voltado para as reais necessidades das comunidades circundantes e seus projetos de crescimento? Ou, um ensino com pesquisa e extensão mas sem um mínimo de senso crítico e apenas voltado às necessidades imediatistas de um sistema (nacional e estadual) de educação, sem nenhum projeto de fato transformador da sociedade como um todo, (a partir dos “de baixo” – Florestan Fernandes), tendo em vista a geografia local? Ou, finalmente, um ensino que apenas dá continuidade a uma herança histórica recebida e, como a biruta de um aeroporto, vira para onde o vento empurra, sendo direcionado apenas de fora para dentro?

Estas e outras são questões que merecem nossas considerações num projeto pedagógico, sob este item.

2. Atenção para com o envolvimento dos sujeitos da ação educadora

Todos nós, do diretor ao varredor, estamos inseridos no contexto da UCDB não como moradores de um prédio de apartamentos em que só nos vemos nos eleva-

dores ou em sonolentas reuniões de condomínio. O processo de envolvimento dos sujeitos da ação educadora é mais profundo. Se estamos construindo conjuntamente uma ação educadora, então os espaços devem ser todos ocupados.

Do ponto de vista docente, a possibilidade de criação de uma associação, não só para reivindicar salários, mas para amadurecer a convivência em torno de objetivos comuns, conquistar contratos de trabalho que fixem o docente na universidade, preparando aulas, orientando alunos, se reciclando, criando textos, tendo tempo para colaborar em jornais e revistas, criar projetos, apontar alternativas, usufruir da alteridade das relações, etc.

Uma mão de obra volante que só transita os caminhos entre as salas de aula e sala dos professores, de vez em quando a biblioteca e, no final do ano, o salão de formaturas... como pode crescer e ajudar o aluno a crescer? Como pode amadurecer a convivência em torno de objetivos comuns?

Do ponto de vista discente, o aluno precisa começar a sentir a faculdade como o seu espaço de convivência e de amadurecimento. Como irá mais tarde “sentir saudades” de uma faculdade onde não deixou lastros, não criou raízes, não ampliou sua visão de mundo?

Do ponto de vista dos funcionários, também a abertura de frentes de organização, tendo em vista seus direitos, bem como uma relação mais estreita com o processo pedagógico, de tal maneira que também se sintam, em certa medida “educadores-educandos” e não só prestadores de serviços. Em outras palavras, não só questão

do bom atendimento, mas do envolvimento de corpo e alma no processo pedagógico como um todo. (Por exemplo, bibliotecárias formadas para orientar pesquisadores, não só para retirar livros).

3. Atenção para com a unidade (e não só uniformidade) da ação

O conjunto de ação sem pluralismo gera a pluralidade da ação estereotipada e está a um passo da desintegração. É a uniformidade. O conjunto de ação plural, no convívio das diferenças, conduz à integração “ad intra”. É a unidade. Às vezes confundimos unidade de ação apenas sobre a fachada da uniformidade. Daí, a “militarização” de certos modelos ou processos de ação, que se esvaziam em seus objetivos explícitos: regras, estereótipos. Num processo pedagógico em que os sujeitos envolvidos, neste caso os educadores-educandos e educandos-educadores dão a tônica do “discurso de sentido” de sua operacionalidade, o que conta para valer é o conjunto de ação plural, advindo de um consenso que não tem sua razão de ser nas formas como fim, mas como meios. Aí o processo didático-pedagógico pode (e deve) ser rico, pluriforme. Por exemplo, o caso das chamadas em classe. Se deslocadas do “meio” para se tornarem “fim em si mesmas”, algo deve ser repensado aí (autoritarismo? forma de pressão?). Ora, se por um lado um professor entende que esta é uma maneira de celebrar um acordo de trabalho com os alunos e todos enxergam o sentido e o motivo da chamada, tudo bem. Se, para outro, a chamada tornou-se

uma forma esclerosada e vazia de “cobrança”, também esta maneira de encará-la deve ter uma transparência de “jogo posto” aos alunos. O que não podemos é afirmar em alto e bom tom que a Filosofia da UCDB tem um projeto pedagógico (fundado na uniformidade e “militarizado”) porque aqui todos os professores “fazem chamada em aula”, assinam ponto e, portanto, são “sérios” e “responsáveis”. O resultado de seu trabalho deixa de ser visto no conjunto e cede às minúcias.

A atenção com a unidade da ação tem também um alcance estrutural mais abrangente e, por conseguinte, um alcance “político”. Uma ação educacional sem um projeto pedagógico para valer, que não leva à integração pelos seus fins e com objetivos democraticamente resolvidos a partir do convívio com as diferenças, pode conduzir à formação de “igrejinhas” que nada contribuem para uma educação, então carente de um projeto conseqüente e muito menos para o crescimento dos sujeitos envolvidos. Os objetivos fracassam fatalmente quando entram em cena jogos de influência e disputas de poder que obscurecem, dissimulando-os em intrigas e mesmices que até soam como “formas de luta”, de modo que tudo se resolve “no chopinho da mesa de bar”, diz-que-diz de corredores, etc. O compromisso político aponta para a competência técnica e vice-versa. A competência técnica põe as regras para o compromisso político e ambos se dão num estado permanente de provisoriedade pela necessidade de renovação e não de mascaramento. É isto que nos permite reinventar sempre a escola (e universidade) com o aspecto de ser me-

diadora e não reprodutora pura e simples das relações que a circundam. “A escola não pode concorrer para mascarar ou criar tampões nos olhos dos educandos. Não pode fazer o jogo de esconder a realidade porque ela não é arma para produzir felicidades ou infelicidades, mas mediação entre a realidade empírica e o seu conhecimento. A escola pode ser o bisturi que abre os olhos para a compreensão do mundo” (RODRIGUES, Neidson, *Da mistificação da escola à escola necessária*, p. 64).

4. Atenção para com uma ética de libertação integral dos sujeitos envolvidos

Uma educação universitária, seja em que patamar ela se estabeleça – ensino de Ciências humanas, exatas ou biológicas e principalmente a Filosofia – deve ter em mira a formação humana plena e a compreensão da totalidade do real: o real humano, seu lado antropológico, e o real social, a consideração do educando como um ser de relações, consigo mesmo, com o outro e a sociedade (as classes sociais) e a natureza. “A educação humaniza e personaliza o homem, quando consegue desenvolver plenamente o seu pensamento e liberdade, fazendo-o frutificar em hábitos de compreensão e comunhão com a totalidade da ordem real, hábitos: com que o homem humaniza seu mundo, produz cultura, transforma a sociedade e constrói a história” (Conclusões de Puebla, 829, apud *Projeto pedagógico do Instituto de Filosofia da PUCCAMP*, p. 21).

A atenção para uma ética de liberta-

ção integral dos sujeitos da educação deve ter em mira o sujeito situado em seu contexto como o “de onde”, o lugar “tópico” concreto de uma ação pedagógica libertadora, porque leva em consideração sua identidade, seu contexto sócio-histórico e cultural, bem como as contradições que os sujeitos (educadores-educandos e educandos-educadores) devem superar.

Do ponto de vista da elaboração de conteúdos curriculares não se trata de postar em atitudes antropofágicas e ficar ingerindo o receituário teórico vindo de fora para dentro, mas saber fazer o descascamento crítico do saboroso fruto das idéias sem, por outro lado, cair na xenofobia inoperante. Mas um projeto pedagógico sério nos leva a uma atitude de distanciamento crítico necessário para melhor assimilarmos as idéias dos “outros”, na relação de alteridade com o “diferente” de nós, mas sempre bem vindas, embora muitas vezes sob o impacto emocional dos modismos (e cada década tem tido os seus).

A atenção para com uma ética de libertação integral dos sujeitos também deve apontar para uma postura lúcida de superação de alguns impasses na área pedagógica que nos cumpre saber.

a) Saber que uma teoria da educação brasileira vazada num processo pedagógico para esta ou aquela circunstância histórica e geográfica, tem de superar o estágio do mero impacto de novos métodos, como se reinventar métodos a bel prazer fosse recriar a educação. Por exemplo, didatismo bem ao estilo das doutrinas “psicologistas” voltadas para o “conhecimento da clientela” e nada mais. Educação não é livro de

receitas de Dona Benta e nem deve se curvar a tantos cantos de sereia dos anos 90, essa era de cultura tão fragmentária, pragmática e prestadora de serviços.

b) Saber que não basta uma atitude liberalizante (ou liberal no sentido clássico do “reino da igualdade”), quando a relação tradicional professor-aluno, que há muito já caiu num esvaziamento de funções, ao invés de ser sadiamente problemática, acaba escondendo o discurso social real. Vale dizer, a desigualdade social dissimulada na “igualdade” de relações. Não assumindo que a escola também é um dos espaços da desigualdade, o professor passa a ser idolatrado porque “se rebaixa ao nível da clientela”. Nas décadas de 60/70 essa relação de poder real se diluía nas técnicas de sociodrama, dinâmica de grupo, etc., numa espécie de “democracia sem povo”, visando a resolver não as questões educacionais básicas, mas o esvaziamento das próprias relações de poder em que a escola, via de regra, é uma reprodução mesmo dissimulada.

c) Saber que não se trata de uma atitude sofista (no sentido depreciativo do termo) em que o educando-educador (aluno) é levado a reconhecer seu valor de forma artificial a partir de um discurso pedagógico individualista, pseudo-valorativo e aliciador. Este discurso “ético” (nas aparências) não interfere nas relações mais amplas que a educação implica e sequer consegue estabelecer uma crítica ao ensino “bancário e competitivo” (P. Freire). Num espectro humanitário, portanto pseudo-humanista, confunde a formação humana integral com o subjetivismo doutrinário do tipo: “educar para a vida”, etc.

d) Saber que a luta de classes não acontece fora e nem independente da educação, e que um dos sujeitos de relações, no caso o educando-educador, nossa grande preocupação, só age dentro dos parâmetros da luta de classes. Esta é uma opção básica de “leitura” circunstancial e integral do educando para se propor uma ética pedagógica para valer: não “humanitária”, informativa, puramente conteudística... – Ora, é sabido que não se aprende Filosofia (conteúdo) se não se aprende filosofar (atitude apoética, enfrentamento ao real). E aqui seguimos os rastros do pensamento do filósofo da libertação latino-americana Enrique Dussel – no sentido mesmo de uma tomada de opção: ou definimos se a educação em que está inserido o educando está ou não ligada à luta de classes ou não. Se não estiver (ou: se não tivermos consciência disso) não interessa quaisquer métodos de ensino, por mais “revolucionários”: psicologistas, sociologistas, liberalistas, democráticos... É tudo engodo, embuste, às vezes sob as peias do próprio senso comum que nos leva a consumir modismos teóricos como consumimos sandálias da moda e ainda afirmar cinicamente que estamos fazendo “ciência neutra”.

5. Atenção par a com uma pedagogia transformadora e abrangente

Um projeto pedagógico conseqüente tem de levar em conta que nenhuma teoria da educação pode ter como ponto de partida algo fora da educação. Mas nenhuma teoria da educação pode se afirmar sem ter, fora da educação, os elemen-

tos que a explicam. Esta é a base de toda crítica da prática pedagógica.

Assim postas as coisas, sem ficarmos numa postura de apenas ver a escola, e nela a universidade e na universidade nosso curso como meros reprodutores das relações sociais de produção, cremos que precisamos reivindicar um projeto a partir de uma postura pedagógica transformadora e abrangente. Para tanto, cumpre que nossa ação educadora seja crítica, progressista, prazerosa e alegre, dialógica, conflitiva (ou problematizadora), de conteúdos e, finalmente, política.

Esta ação, e toda teoria que a “ilumina”, não deve esvaziar-se na crítica dos métodos (apenas) mas assumir o político sem medo. Não é “pecado” reconhecer na função do educador e do educando uma função política. No mínimo nos referimos ao sentido aristotélico do “homem, ser da polis”. É aí que se encontra sua especificidade. Se o educador já descobriu esta especificidade de sua função tanto melhor; se não, ponha num museu. Pois é nesta especificidade que ele se define como agente transformador não no sentido reacionário de “formador de cabeças” e muito menos “ação política” no sentido de trabalhar para candidatos em anos eleitorais... O “ethos” político da ação pedagógica é algo muito mais nobre que esta compreensão tão estreita da palavra. (Ainda que a política enquanto exercício “maquiavélico” do poder tente a todo momento estreitar os espaços da ética em favor do “realismo” de seu exercício). Na verdade, quando falamos em educadores às vezes o tratamos de

modo meio difuso. De fato todos somos educadores, “inclusive” os professores, que são educadores-educando, ou pelo menos devem se descobrir como tal. Mas não são povo, nem sistema e muito menos inocentes úteis – que carregam sozinhos o sistema nas costas. O Educador-educando (professor) é um agente orgânico que atua dentro do conflito de classes como os outros. É um projeto pedagógico que não enfatiza isto, ou pelo menos o percebe implicitamente, não enxerga o lugar da educação na sociedade, perde sua especificidade política e, daí, o próprio direito de reivindicar o lugar da educação na hegemonia cultural. (Por exemplo, jamais conseguirá incorporar nela a luta popular para poder ser menos elitista, etc.). Um projeto pedagógico que não pressupõe isto, como “a priori”, vai transformar o quê?

6. Atenção para com a natureza, especificidade e finalidade do curso

Se queremos formar “filósofos”, o que esta missão espinhosa significa? Todo filósofo está diante de seu tempo, como Sócrates e os sofistas, impotentes, dando braçadas de diálogos frente ao mar revoltado de idéias desfavoráveis.

De nada adianta um projeto discutido que serve ao curso burocraticamente; pois este curso não serve ao nosso tempo porque não o muda; é sobre nosso tempo que nosso projeto se assenta e se renova. A resposta ao nosso tempo é a prova de fogo de concreticidade de nosso projeto.

Mas se trata de uma estrada em mão dupla. O curso ganha rosto, identidade, no marco de um projeto pedagógico com as preocupações que aqui salientamos e outras que advirão no processo de discussão geral, por áreas, conteúdo, matéria, currículo, etc. Vale dizer, um projeto não deve ser um “a priori” puro e simples. É um “jogo posto” dos sujeitos envolvidos e em aberto, sabendo que renovação não se faz por decreto.

Jogo posto, em aberto, em cima de questões fundamentais e não de questões secundárias. Por exemplo: qual especificidade de um curso de Filosofia? Um curso que simplesmente reivindica ser o “locus” da reprodução da razão universal e abstrata, ainda que rigorosamente postulado? Cumpre lembrar que todo acúmulo de erudição por erudição acaba servindo para “esconder” a formulação do pensamento. O erudito “sabe” o que lê; o filósofo arranca o saber da atitude, inclusive frente ao acúmulo de leituras. Um curso que, por outro lado, perde sua especificidade na absurda fragmentação do conhecimento ora em voga? Um curso que não põe em crise, em aporia, a emergência do pensar como instância fundamental do homem situado? Um curso que simplesmente repete o receituário de compêndios e presta um desserviço idolátrico às “escolas” e aos “sistemas”, sem encontrar o espaço de sua respiração própria, sua autonomia? Um curso que não reconhece o lugar da filosofia frente às demais ciências, ao cientificismo e à tecnocracia, mesmo sob a pecha de “inutilidade”?

7. Atenção para com o ensino, a pesquisa e a extensão, conjuntamente

Esta questão é problemática e deve estar no centro de nossas preocupações. Primeiramente porque educação não é pesquisa sem deixar de ser educação. Aqui há problemas de fronteiras que estão permanentemente reclamando soluções e as epistemologias o revelam.

Em caráter provisório estamos lembrando aqui da pesquisa em seu sentido mais abrangente, “in lato sensu”. Trata-se de uma questão de divisor de águas ou de afluentes que mexe com a prática do conhecimento organizado. Se, num exemplo bem prosaico, a Fundação Johnson & Johnson faz pesquisa de qualidade em seus laboratórios melhor que muitas universidades brasileiras, deve continuar a fazê-lo. A questão está é na relação que se estabelece entre uma multinacional e a sociedade; isto é, à primeira vista não é problema específico da educação – a não ser em eventuais convênios, etc. trocando em miúdos: pesquisa, no sentido laboratorial e não só “acadêmica” não é privilégio de universidades (que aliás surgiram no século XIII antes das experiências de laboratório) embora seja ideal que as universidades o façam. E faça-o bem feito! Pois a sua especificidade é ser o espaço privilegiado do ensino, da pesquisa (laboratorial e acadêmica) e de extensão, no mínimo.

Tudo bem. Mas há um nível de pesquisa advindo da relação ensino-aprendizagem, em que a escola (ou universidade) se torna, toda ela, o espaço privilegiado, pelo menos do ponto de vista de sua iniciação.

Aí os educandos devem ser devidamente instrumentalizados, no sentido prático e no sentido teórico. No sentido teórico, a partir da consciência da própria dimensão e natureza da pesquisa (por exemplo, ao discutir o tão debatido “mito da neutralidade”); seu lugar, bem como a conquista do espaço disciplinar às demais ciências e a quebra de presumíveis prioridades questionáveis, dadas às ciências exatas e biológicas sobre as ciências humanas ou vice-versa – fato que já se revela “ideológico”; o conhecimento da pesquisa no seu arcabouço histórico (por exemplo, saber matemática como “história da matemática”, etc.); a instrumentalização técnica: laboratório, bibliotecas e recursos lógico-metodológicos: considerações em torno do ato da leitura, da assimilação de idéias, a devida instrumentalização conceitual, bem como o processo do conhecimento em sua especificidade (exemplo, saber que estudar um texto filosófico não é o mesmo que estudar história ou ler poemas, etc.) seus alcances, inclusive emocionais e afetivos, intuitivos e artísticos; estrutura e apresentação de trabalhos escritos dentro das categorias e normas metodológicas próprias da ciência em questão, com embasamento de ordem crítica, lógica, metodológica e epistemológica.

8. Atenção para com o I e II graus

Uma das grandes lacunas da Universidade brasileira, além de seu distanciamento com a sociedade em geral, é a falta de elo e sintonia com o I e II graus. É como na famosa imagem das duas montanhas muito próximas mas separadas por um

profundo abismo. (Esse abismo seria a representado pelo vestibular?)

É um erro pensar que a aproximação se resolve só na fria interação das disciplinas em seus conteúdos, programas, ementas. Esta aproximação também é necessária, mas não basta por si só; é mecânica e não pedagógica. A questão vital é da aproximação umbilical de projetos. Projetos que considerem o educando-educador (aluno), seu perfil, seus anseios, suas utopias, sua inserção na realidade, na sociedade de classes, na cultura... bem como (que considerem) o educador-educando (professor), sua luta, seus desafios, os objetivos comuns de sua operacionalidade educativa, a convivência sadia entre as duas instâncias da escolaridade, a troca de experiência profissional, etc.

É salutar que se estabeleçam fóruns de debates envolvendo docentes e discentes do I e II Graus e universidade para discutirem as metas e desafios comuns. Espécie de semana integrada de estudos em que todos são chamados à participação nessa discussão dos objetivos comuns.

9. Atenção para com a qualidade

Do que dissemos até agora a qualidade pode ser encarada como o corolário de um projeto, uma vez que este passa a ser posto em prática e criteriosamente discutido, avaliado. Uma preocupação que se estende desde o cuidado com a reciclagem dos professores, o plano de carreira, a aquisição ou renovação de equipamentos de apoio didático, e tantos outros.

Do ponto de vista do ensino cumpre

não deixarmos cair na cantilena do atendimento às necessidades do “sistema educacional” que está aí e nivelarmos nosso curso a partir “de baixo”. Isto já significaria agir em desfavor da qualidade. Só a crítica bem fundamentada do modelo de ensino vigente repõe a qualidade em circulação, ainda bem que problemáticamente. Não no sentido meramente empresarial e técnico de qualidade que se quer hoje reivindicar à educação como forma de imprimir eficiência à adaptação à relação capital e trabalho que por hora passa por uma profunda alteração estrutural – informatização, terceirização, desemprego em massa, etc.

É evidente que a tão propagada questão da qualidade pode parecer meio “farisaica” se não colocarmos os pés no chão e respondermos a questões imperativas como: quem educa o educador? e outras. A universidade como um todo deve responder por esta questão em primeiro plano, e a filosofia lançar seu olhar crítico, radical e de conjunto sobre tal questão.

10. Atenção para com a desburocratização das relações

Entendemos burocracia aqui no aspecto puramente negativo. Com a lei 5.504 da Reforma de 68, a departamentização e outras que se seguiram (inclusive o Decreto chamado Rubem Ludwuiç, n. 85.487/80, entre tantas outras excessências do regime de exceção), a universidade teve seus espaços internos ocupados por profissionais do regime lotados nos departamentos e que nada faziam que levar e trazer papéis, como a forma consentida de

transacionar o poder, traficar influências, etc. É necessário envidar esforços, “desviciar” as relações, para que os educadores comprometidos com tal projeto se atenham às necessidades básicas da educação de modo a desintoxicar de vez as heranças daqueles tempos.

11. Atenção para com o corpo

Muitos cursos de filosofia servem para formar “bibliotecas ambulantes”. A erudição não é um mal: longe de pensar tal disparate. Pelo contrário, é decorrência de trabalho sério. Entrar na “causa primeira” do pensar significa em certa medida ter que “queimar pestanas”, ter disciplina intelectual, etc. O mal é ter a cabeça desproporcional ao corpo. E não falamos em corpo aqui no sentido da corpolatria pós-moderna, da malhação do prazer gratuito. Falamos em corpo aqui no sentido psicanalítico mesmo: no sentido de que responde “para si” questões que a razão “em si mesma” não responde, e concretiza as utopias positivas – o corpo da saúde, do prazer, do esporte... bem como do sentido fenomenológico da corporeidade.

12. Sugestões de operacionalidade

A elaboração de um Projeto Pedagógico da Filosofia, descoberta ou redescoberta de sua identidade, deve caminhar não só sobre os trilhos da discussão teórica, que repassa o projeto, como propor metas de ação comum. Para tanto, sugerimos os seguintes passos:

- a) Formação de uma equipe peda-

gógica para preparar seminários para que o projeto seja elaborado e discutido em seu conteúdo, sua amplitude, seus detalhes e sua aplicabilidade.

b) Formação de equipes de trabalho para discussão, sobre o perfil do curso: sua natureza, sua especificidade, a grade curricular, o conteúdo e/ou teor de cada disciplina, a abertura de “frentes” (novas disciplinas com propostas inovadoras de ensino e pesquisa), o levantamento das necessidades mais prementes mas com uma visão clara dos objetivos a serem alcançados, bem como da dimensão da ação educacional na área.

c) Seminários democraticamente instalados para discussão de intrincados problemas que perpassam o curso, como por exemplo o da avaliação (aprendizagem, auto-avaliação, etc.) como um processo contínuo, aberto, crítico e não “bancário”.

d) Discussão, em seminários, de métodos e critérios de avaliação de professores e avaliação desses critérios com assessoria pedagógica, dentro do perfil do curso.

e) Discussão envolvendo docentes, discentes e um assessor da área, sobre a tríplice questão: recuperação, adaptação e dependência, dentro de uma atitude dialó-

gica e que ao mesmo tempo não signifique “afrouxamento”, “complacência”, etc.

f) Discussão, entre os docentes, sobre a possibilidade ou impossibilidade de uma ação unitária das disciplinas e uniforme no sentido de propor avaliações conjuntas, pelo menos nas matérias que mais se aproximam. Por exemplo, o educando escrever um texto sobre o conteúdo da matéria X, sendo orientado também pelo professor de gramática, de metodologia científica, assim por diante.

g) Discussão, em longo prazo, envolvendo docentes e discentes, de propostas de monitorias para alunos como formas de amadurecimento de suas próprias caminhadas nos referidos cursos.

h) Discussão sobre a viabilidade ou não do aluno (ou grupo de alunos) apresentar um trabalho monográfico – síntese do curso como pré-requisito para concluí-lo.

i) Discussão de um plano de carreira que possibilite ao professor dedicar-se de forma mais integral à ação educadora e em prol da qualidade de seu trabalho.

j) Redação conjunta do texto do Projeto e, se possível, publicação do mesmo

Bem, a discussão está posta, mãos à obra.

Cromossomos sexuais: a determinação do sexo

Paulo Goulart Junior

Professor de Biologia. Chefe do Departamento de Biologia da UCDB. Mestrando do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.

Introdução

Arbitrariedade do registro sexual

Não existe em nossa espécie nenhum representante que é totalmente homem ou totalmente mulher: em cada um de nós existe o sexo oposto que sempre é encoberto pela maior quantidade de hormônios do próprio sexo.

O conceito geral da existência de uma diferenciação nítida entre macho e fêmea, criando duas entidades abstratas – o homem e a mulher – está superado pela compreensão que se tem atualmente dos mecanismos que determinam essas diferenças. Aceitamos hoje a existência de uma graduação de vários estados sexuais, compreendidos entre as duas entidades sexuais.

E é assim que certos recém-nascidos apresentam alterações nos seus órgãos sexuais e passam despercebidos no exame superficial realizado pelo médico ou parteira. Se nasce uma menina com clitóris (ou clítoris) desenvolvido como se fosse um pênis, geralmente é registrado sexo “masculino”

em sua ficha e certidão de nascimento, independente de um exame mais criterioso. Os condicionamentos sociais, como roupas e jogos do sexo masculino, irão reforçar a arbitrariedade do registro, aumentando os conflitos entre a sexualidade biológica e a imposta pela educação. Mais tarde, na puberdade, pela ação dos hormônios que a identifica, o “menino” menstrua. Temos então uma mulher forçada a enfrentar a vida como homem, lutando com seus conflitos sexuais, tanto físicos como mentais, em um mundo que a recusa e não compreende as causas de seus sofrimentos.

Este trabalho procura esclarecer, dentro de uma visão cromossômica, que não é apenas o sexo genital (anatômico) que deve ser considerado. Os hormônios masculinos e femininos são determinados pelos cromossomos sexuais. Devido a esse condicionante cromossomial é que a identificação do sexo deve considerar não apenas a anatomia mas também as quatro características fundamentais seguintes:

a) morfológica: pelos órgãos genitais e das gônadas;

b) cromossômica: pela análise dos cromossomos;

c) nuclear (citológico): pela pesquisa da cromatina sexual;

d) psicossocial: pelo meio e seu comportamento.

E qualquer indivíduo que apresente alteração em uma das quatro situações é denominado “inter-sexuado”.

Cromossomos sexuais

I. Cromossomos Sexuais

No transcurso da evolução, à raça humana foi dada a possibilidade de trazer em suas células quarenta e seis cromossomos.

Cromossomos (chromos=cor; soma=corpo) são filamentos microscópicos que se coram intensamente na presença de corantes citológicos.

Os quarenta e seis cromossomos das células humanas formam vinte e três pares, denominados cromossomos homólogos. Os membros de um par de homólogos se equivalem quanto à informação genética que carregam. Um membro de cada par é herdado do pai e outro membro da mãe, por obra da fertilização (também conhecida como fecundação). Destes quarenta e seis cromossomos, vinte e dois pares são pares “iguais” nos homens e nas mulheres, e são denominados autossomos. Um par é bem diferenciado no tocante homem/mulher (macho/fêmea), por isso são denominados sexuais. Os chamados cromossomos sexuais são importantes na determinação do sexo. Normalmente, os constituintes de um par de autossomos são

microscopicamente indistinguíveis, e isto também ocorre com as mulheres no par sexual, sendo este cromossomo denominado X, que garante à mulher a característica homogamética (XX). Já nos homens, a situação difere grandemente, pois, além de possuir um cromossomo X, o homem possui também um cromossomo Y, que é menor que X e não apresenta a mesma homogeneidade existente na mulher, exceto com relação a alguns genes. Isto torna os homens geneticamente diferentes das mulheres e são denominados heterozigotos. É por essa razão que, os homens (ou seja, com elementos fenótipos que os caracterizam como masculinos) apresentam genótipos XY, já as mulheres (ou seja, com elementos fenótipos que as caracterizam como femininas), genótipo XX.

II. Gênese do Aparelho Reprodutor Humano

As chamadas células germinativas embrionárias são células migradoras, derivadas do endoderma intestinal. Por volta da oitava semana da vida intra-uterina, essas células se localizam no córtex e medula da chamada Gônada Primitiva Bipotencial. É regra geral: estando presente um cromossomo Y, a gônada se diferencia para o sexo masculino, o tecido medular forma testículos típicos com túbulos seminíferos e com capacidade de secretar andrógenos, após a sua maturação. No entanto, se dois cromossomos X estiverem presentes ou, mesmo se houver um X e Y ausente, a gônada irá se diferenciar para o sexo feminino, desenvolvendo-se o córtex

e regredindo a medula. Se estiverem presentes dois X, as ovogônias se desenvolvem na parte vertical e, antes do nascimen-

to, já terá começado o seu processo de formação de óvulos ou células sexuais.

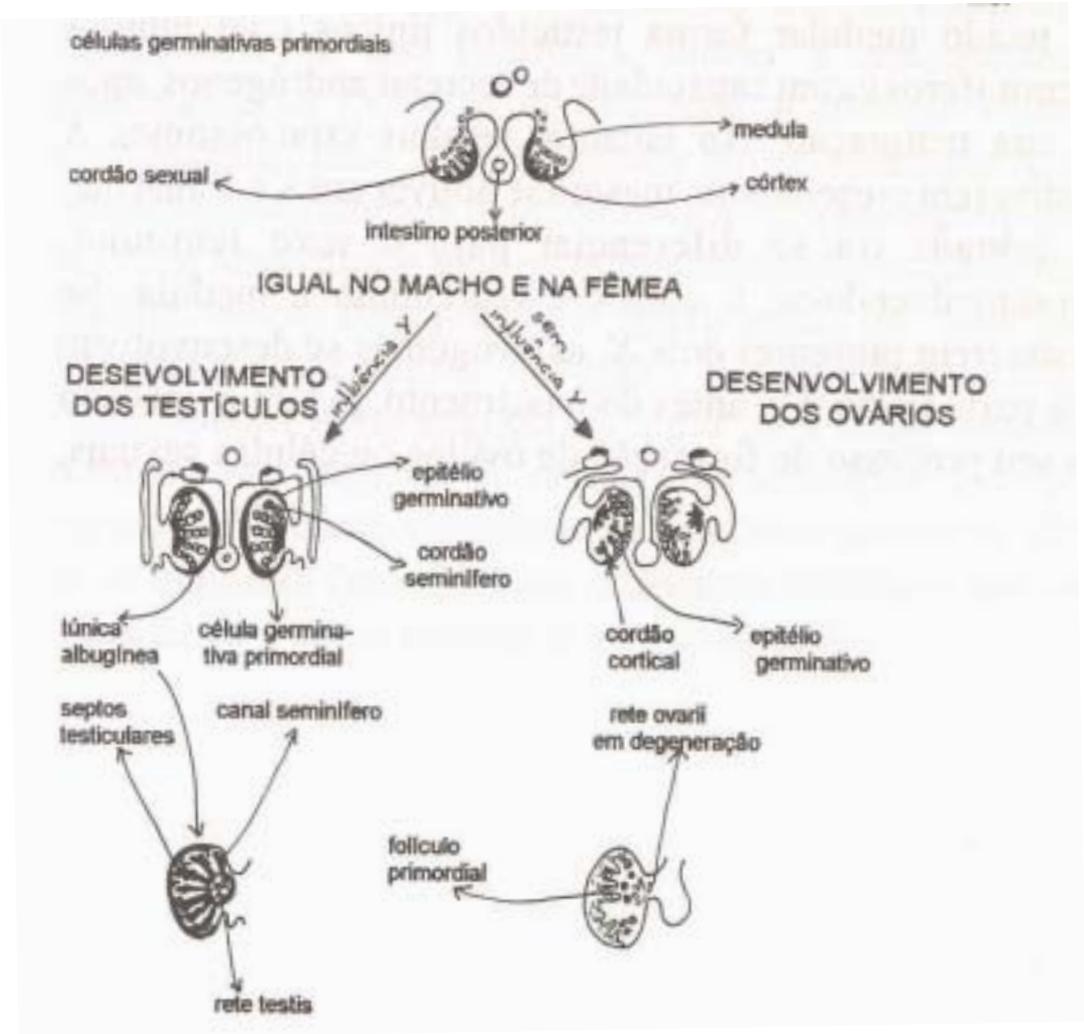


Figura 1: Diferenciação da gônada bissexual

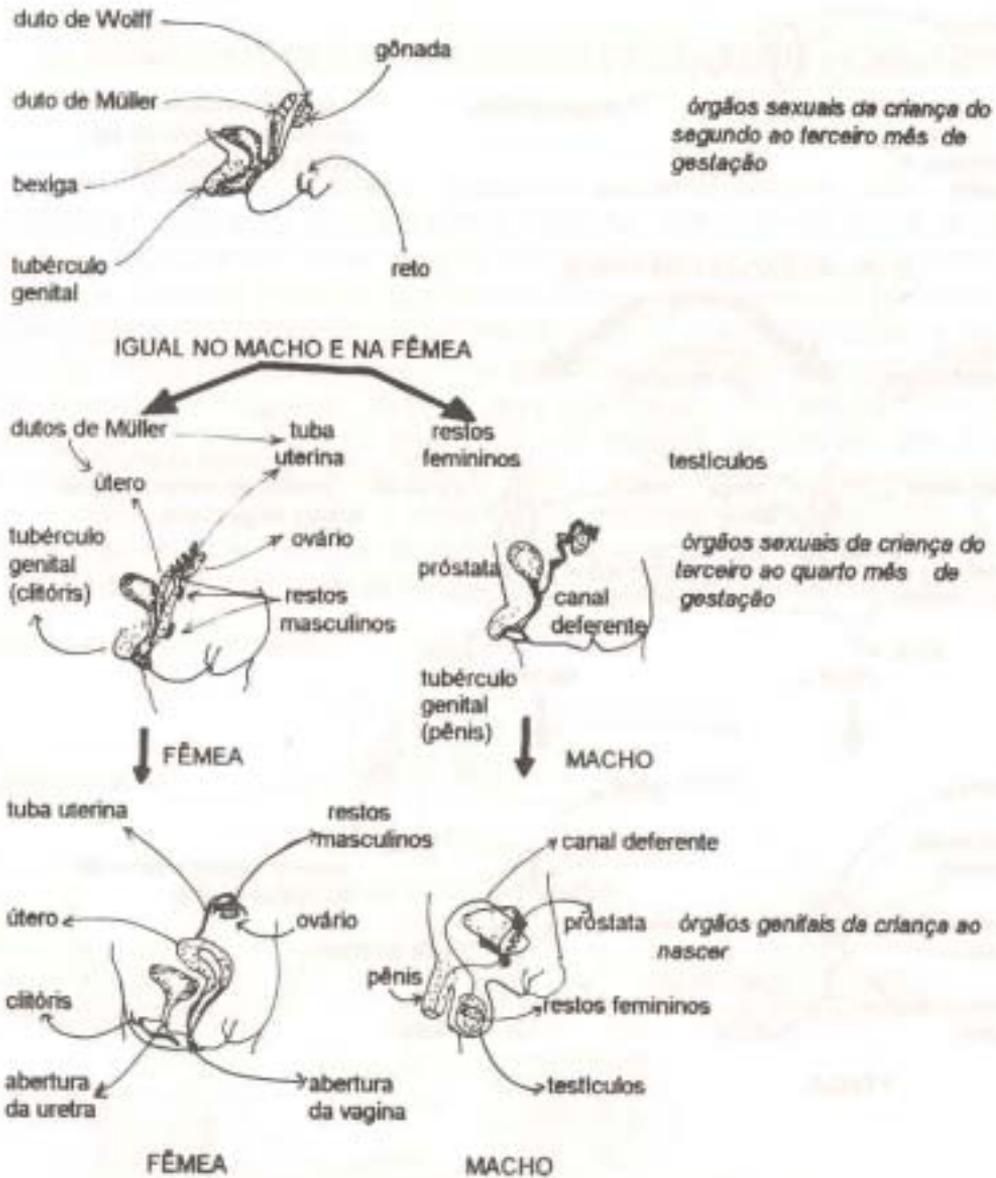
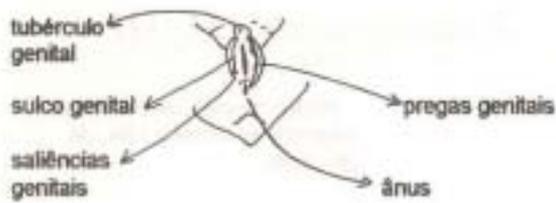
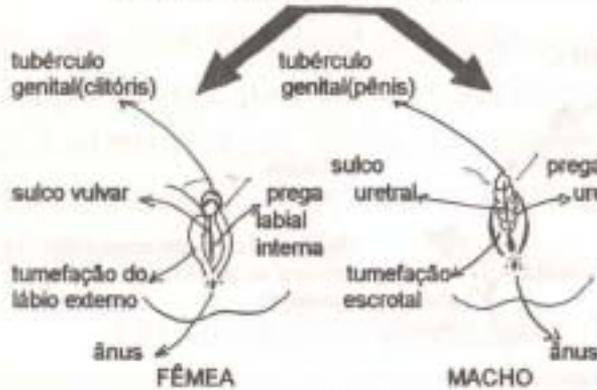


Figura 2: Diferenciação dos órgãos genitais (genitália) externos

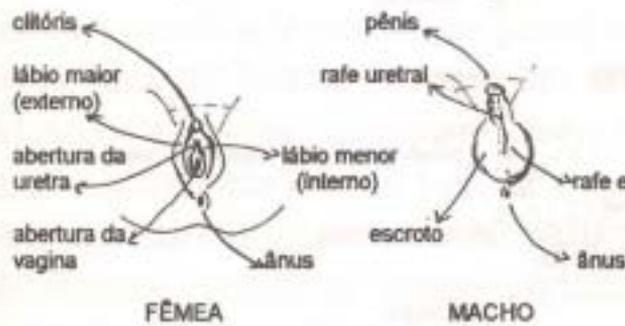


aspecto sexual externo de criança do segundo ao terceiro mês de gestação

IGUAL NO MACHO E NA FÊMEA



aspecto sexual externo de criança do terceiro ao quarto mês de gestação



aspecto sexual externo de criança ao nascer

Figura 3: Diferenciação dos órgãos genitais (genitália) internos

III. O Cromossomo X

O cromossomo X é denominado submetacêntrico e genes nele localizados são denominados: ligado ao sexo. Graças ao seu padrão característico de transmissão, levou-se à identificação cerca de cem características ligadas ao cromossomo X. Entre essas características importantes no cromossomo X estão:

a) Daltonismo: é uma das doenças ligadas ao sexo mais comum, onde cerca de oito por cento dos homens da raça branca apresentam a incapacidade para reconhecer as cores vermelha e verde, ao passo que, apenas cinco por cento das mulheres, apresentam tal incapacidade. Essas pessoas afetadas, possuem visão normal para o preto, branco, amarelo e azul, porém nos casos extremos desse defeito, não diferenciam vermelho e verde como cores diferentes, vendo-as como alguma das tonalidades de amarelo ou de azul ou de cinza.

b) Hemofilia: trata-se de um defeito genético, que retarda o seu portador de realizar o processo de coagulação sanguínea. Isso ocorre porque no plasma sanguíneo desses indivíduos falta a globulina (proteína) anti-hemofílica. Como essa doença é devido a um gene recessivo ligado ao sexo, uma mulher, para apresentar essa afecção, teria que receber um gene do pai (que seria hemofílico) e um da mãe (que não é hemofílica). Em virtude da raridade da doença e pelo fato de a maioria dos homens doentes não deixarem descendência, tal coincidência rarissimamente poderia ocorrer. Assim se pode explicar o fato de não se ter constatado hemofilia nas mulheres. Outra

explicação, sugerida há muito e adotada por vários pesquisadores, é a de que a mulher que recebe o gene de ambos os pais morre antes do nascimento.

- c) Atrofia do nervo óptico.
- d) Ausência de glândulas sudoríparas, defeitos dos dentes e pêlos.
- e) Cegueira noturna.

IV. O Cromossomo Y

Trata-se de um cromossomo pequeno (em relação ao X) e classificado como acrocêntrico.

Na década de trinta, acreditava-se que o homem tanto quanto a mosca das frutas (*Drosophila*), era o mesmo o número de X e não a presença de Y que determinava o sexo fenotípico. Mas hoje sabemos que este depende, do homem, principalmente da presença de Y e que, normalmente, qualquer um que tenha um Y é fenotipicamente masculino. Entretanto, são possíveis modificações do fenótipo masculino quando está presente Y.

V. A Determinação do Sexo

Os gametas femininos possuem um cromossomo X e, por isso, a mulher é dita homogamética.

		ESPERMATOZÓIDES	
		X	Y
ÓVULOS	♀	XX	XY
	♂	XX	XY

Quadro 1

No quadro 1, fica demonstrado que o sexo do filho depende de o pai ter contribuído com um Y. A mãe, que contribuiu com X, não pode determinar o sexo do filho. Pelo quadro 1 temos uma proporção teórica que demonstra a razão de um homem para uma mulher, mas ao nascimento ela é de cerca de cento e seis homens para cem mulheres. A proporção de sexo em abortos é aproximadamente a mesma que ao nascimento (Carr, 1971).

VI. Cromatina Sexual: X Inativo

Desde o início do século XX que já se sabe que as células masculinas diferem das células femininas em termos de cromossomos sexuais. Em 1949, o Prof. Dr. Murray Barr da University Of Western Ontario, juntamente com seu assistente Prof. Dr. E. G. Bertram, mostraram que uma massa de cromatina (cromossomo enovelado), há muito tempo identificada, mas pouco compreendida, no núcleo das células nervosas, estava freqüentemente presente em fêmeas mas não nos machos (Fig 4).

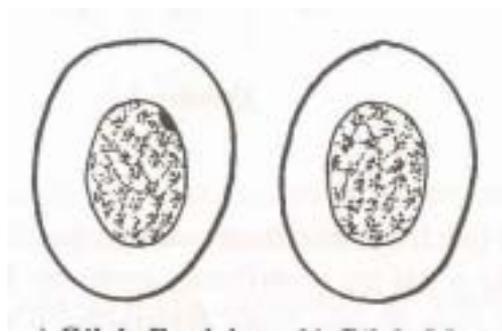


Figura 4: a) Célula Feminina b) Célula Masculina

A cromatina sexual está presente quando existem dois ou mais X e o número de corpúsculo de cromatina sexual é o número de cromossomos X menos um. Com isso, então, passa a cromatina sexual a ser outra característica que determina o sexo.

A partir de agora, importa levar em consideração que o sexo cromossômico não é indicador final do sexo no qual o indivíduo deve ser enquadrado. São fatores muito mais importantes na decisão do fenótipo atual do sexo de criação

Glossário

AUTOSSOMO – cromossomo diferente dos cromossomos sexuais.

CROMOSSOMO – corpúsculo presente de forma constante no núcleo celular, estrutura que carrega os genes.

CROMOSSOMIA – relativo à ação cromossômica.

CROMOSSOMOS HOMÓLOGOS – refere-se a cromossomos que estão emparelhados formando pares.

CROMOSSOMOS SEXUAIS – cromossomos que diferem os autossomos na espécie humana, XX, XY.

DIFERENCIAÇÃO – ato ou efeito de diferenciar-se; em citologia – alteração anatômica e funcional da célula.

FECUNDAÇÃO – ato ou efeito de fecundar, o mesmo que fertilizar.

FENÓTIPO – aspecto externo do organismo subordinado às influências do ambiente.

GENÓTIPO – conjunto de informação genética contida na massa hereditária.

GÔNADAS – glândulas genitais de um ou outro sexo: homem-testículos, mulher-ovários.

HETEROGAMÉTICOS – aquele que apresenta gametas (espermatozóides) diferentes: X e Y.

HOMOGAMÉTICO – aquele que possui gametas iguais (óvulo).

HORMÔNIO – substância protéica ou lipídica que atua no sangue sobre as funções orgânicas como excitante ou regularizador.

INTER-SEXUADO – diz-se de indivíduos que fogem aos padrões de normalidade sexual (anatômico, genético e psicossocial).

Bibliografia

ÁVILA, Vicente Fideles de. *A pesquisa na dinâmica e na essência da universidade*. Campo Grande: UFMS, (no prelo).

BARR, M. L. Sexual dimorphism in interphase nuclei. *American J. Human Genet*, 1979.

Pré-história nas escolas

Nívea Leite

Com formação em História e Arqueologia, a autora é Doutora em Ciências Humanas – História Social, pela Universidade de São Paulo – USP e docente do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.

Introdução

As pesquisas arqueológicas têm-se desenvolvido, consideravelmente, no Brasil nos últimos anos e, em conseqüência, trazido relativo avanço nos conhecimentos históricos e pré-históricos do nosso país. Mas os brasileiros, em geral, têm tido pouco acesso a esses conhecimentos, fato que, infelizmente, pode ser observado mesmo nas escolas e universidades. Por outro lado, e apesar dessa incoerência, estamos convictos de que esses conhecimentos podem e devem ser devidamente viabilizados no sentido de contribuir para a formação de cidadãos e seres humanos mais conscientes.

É, portanto, a partir destas considerações iniciais que pretendemos refletir sobre pontos específicos da nossa realidade educacional, no objetivo de encontrar caminhos possíveis de serem trilhados tanto por nós professores quanto por nossos alunos.

1. Breve histórico das pesquisas arqueológicas no Brasil

Em nosso país, as pesquisas arqueológicas, apesar de iniciadas ainda no final do século passado, naturalmente sob os enfoques teóricos e metodológicos da época, só tiveram maior avanço e intensificação em tempos recentes, ou seja, a partir da década de 60.

Em períodos anteriores, os estudos arqueológicos e respectivas publicações eram realizados, majoritariamente, por pesquisadores estrangeiros cujas pesquisas, na maior parte das vezes, não sofreram processo de continuidade visto não ter havido, sequer, interesse e/ou investimento em formação de equipes.

Essa situação começou a mudar a partir do final dos anos 50, início dos 60, quando pesquisadores como Luís de Castro Faria (RJ), José Loureiro (PR) e Paulo Duarte (SP), entre outros, lutaram pela promulgação de uma legislação própria sobre Arqueologia (*Lei n. 3924 de 26/07/1961*),

além de incentivarem e promoverem cursos e estágios visando à formação de profissionais brasileiros, orientados por especialistas estrangeiros.

A partir de então, multiplicaram-se os Centros de Pesquisas, geralmente ligados às Universidades, que desenvolveram projetos amplos e/ou localizados, com características estritamente acadêmicas.

Mais recentemente, na segunda metade da década de 80, um outro tipo de projeto veio somar-se aos anteriores; é que as Resoluções 001/86 e 005/87 do *CONAMA* (Conselho Nacional do Meio Ambiente) prevêem que o patrimônio arqueológico (histórico e pré-histórico) seja incluído e devidamente considerado nos *EIAs* (Estudos de Impacto sobre o Meio Ambiente) e seus respectivos Relatórios (*RIMAs*). Assim, muitas equipes que antes eram puramente acadêmicas, se desdobraram entre os projetos anteriores e estes, ligados a grandes obras, usinas hidrelétricas e rodovias, por exemplo. Paralelamente, outros grupos foram se estruturando para a realização de trabalhos similares.

As pesquisas que resultaram desta última mentalidade profissional, com características bastante empresariais (e muitas vezes pouco ambientais), são ainda de difícil avaliação, já que poucos dos seus dados estão publicados. Existe, é verdade, disponibilidade deles nas Bibliotecas das Secretarias Estaduais de Meio Ambiente, mas devemos considerá-la bastante relativa, visto que o que chega aos órgãos do governo, para análise de viabilidade da obra, é apenas um resumo de todo o trabalho realizado, o que dificilmente permitirá uma

avaliação científica adequada do mesmo. É que os resultados integrais das pesquisas ficam sempre nas empresas de consultoria contratadas pelas firmas executoras dos projetos. Sendo assim, as lacunas na área do conhecimento arqueológico tendem a se acentuar.

2. Visão geral da pré-história brasileira

Apesar da ainda confusa situação em termos de pesquisa arqueológica brasileira, vemos que os resultados dos trabalhos acadêmicos feitos até o presente já permitem a elaboração de um quadro preliminar da ocupação pré-histórica do nosso território, assim como têm contribuído para o início da elucidação de alguns problemas da nossa ocupação histórica¹.

Sabemos, por exemplo, que diferentes povos *caçadores-coletores* viveram por todo o país em épocas mais recentes ou mais antigas, sendo muitos por volta de 10.000 A.P. (Antes do Presente), mas podendo ir até cerca de 50.000 A.P., conforme datações divulgadas para o Piauí e geraram acirradas controvérsias nacionais e internacionais.

Rica é também a nossa *Arte Rupestre*, ou seja, pinturas e gravações nas paredes das grutas e abrigos-sob-rocha existentes em todo o país. Em uma grande região do Brasil, por exemplo, e que abrange parte de MG, GO, TO e BA, além dos caçadores-coletores mais antigos, existe já o registro daqueles mais recentes (a partir de 8.000/7.000 A.P.) e que possuíam rica e abundante Arte Rupestre, ou seja, figuras

com motivos geométricos, animais e humanos bem específicos. Entretanto, em período mais recente ainda (cerca de 2.000 A.P.), as figuras são bem diferentes nos motivos e técnicas, o que permite, inclusive, a sua ligação com povos agricultores: podemos ver, por exemplo, figuras de roças de milho no norte de Minas Gerais pintadas sobre figurações mais antigas. E este é apenas um exemplo, pois a nossa Arte Rupestre se diferencia, grandemente, conforme a região analisada.

Podem-se registrar, ainda, por todo o território brasileiro, muitos e diferentes tipos de cerâmica, sejam fragmentados ou vasilhames inteiros, e datados de diversas épocas. A partir do estudo das características destas cerâmicas, assim como de sua localização e disposição espacial, foi possível identificar *não somente grandes aldeias a céu aberto, como também verdadeiros territórios de ocupação pré-histórica envolvendo várias aldeias.*

Um outro tipo de adaptação ecológica bastante peculiar no sul do Brasil é a que se relaciona com as “*casas subterrâneas*” ou “*semi-subterrâneas*” que formavam grandes conjuntos alinhados ou não. Essas “casas” foram cavadas na rocha macia ou na terra e se constituíram excelentes abrigos contra o frio das florestas de araucária do sul do nosso país.

Por outro lado, a ocupação do nosso litoral foi bastante específica, porque seus habitantes, desde cerca de 8.000 A.P., se alimentavam basicamente de moluscos, cujas conchas amontoadas formaram os “*Sambaquis*” ou “*Concheiros*”, onde se pode encontrar ainda hoje os vestígios de várias gerações

daqueles povos primitivos; pode-se verificar também que, nestes locais, a partir de cerca de 2.000 A.P., talvez em conseqüência de mudança ecológica, houve a diminuição do uso de moluscos e o aumento da utilização de outros recursos alimentares. Infelizmente, estes sítios arqueológicos vêm sendo destruídos desde o período colonial (quando ainda nem se cogitava a respeito da antiguidade do homem na face da terra). Aliás, seu processo de destruição continua hoje bastante acentuado, apesar da legislação vigente e da consciência que já deveria existir entre os brasileiros acerca da importância destes ou de outros sítios arqueológicos.

A Arqueologia Histórica também tem conseguido grandes avanços, por exemplo, nos estudos das missões jesuíticas ou dos fortes da ocupação portuguesa ou, ainda, dos primórdios das cidades brasileiras. É lamentável, entretanto, que toda a nossa riqueza arqueológica esteja ameaçada, tanto pela sua destruição crescente quanto pela insuficiência de pesquisas ou pelo descaso para com os seus resultados.

Mais uma vez fica provado que uma legislação, por mais avançada que seja, não cria uma consciência específica, mas deve ser fruto da mesma. E é esta consciência que precisamos urgentemente desenvolver, no Brasil, para que haja tempo de salvar e estudar o que ainda não foi destruído.

3. Divulgação do conhecimento arqueológico no Brasil

Decisivos foram, portanto, nossos passos na direção do conhecimento daqueles que aqui habitaram antes da chegada dos

européus, ou algum tempo após este fato histórico. Mas é lamentável que este conhecimento esteja restrito aos meios acadêmicos. É que as revistas especializadas circulam somente entre as Universidades e Institutos de Pesquisas, inclusive os estrangeiros. Assim, o que é por eles veiculado jamais chega ao grande público. Outrossim, as notícias arqueológicas acessíveis ao público são aquelas dos jornais e revistas, via de regra, superficiais, quando não distorcidas, visto que, geralmente, ao empresário da comunicação não interessa aquela notícia arqueológica “comum”, “pobre”, de um tempo recente. A ele interessa o que causa impacto, mesmo que não seja comprovado, de preferência algo que se encaixe no estilo “Indiana Jones”, ou seja, que contenha alto teor de espírito aventureiro, tão ao gosto do público e das gordas contas bancárias dos senhores da comunicação.

Poder-se-ia pensar que a situação fosse diferente nos meios universitários e escolares, em geral, já que pelo menos teoricamente é aí que se concentra (deveria concentrar?...) o saber erudito. Mas, mesmo nos meios universitários, o saber arqueológico é pouco difundido, por razões várias, inclusive pela própria organização da universidade que não contempla a interdisciplinaridade e nem facilita. Fica, pois, este saber, restrito àqueles que, ligados a Departamentos de Humanas, têm acesso às disciplinas e/ou setores de pesquisa em Arqueologia e Pré-História. Mas estes são minoria no Brasil.

4. A transmissão do conhecimento arqueológico nas escolas

Pelo quadro acima, vemos que a grande maioria dos profissionais de História que atuam ou vão atuar no Ensino Fundamental e Médio, na rede tanto pública quanto particular, do Brasil inteiro, não tiveram ou tiveram pouco acesso às bibliografias especializadas de Arqueologia Histórica ou Pré-Histórica, embora, eventualmente, detenham uma visão crítica quanto ao que é veiculado pelo “mass media”. É assim, então, que esse profissional se vê em sala de aula para desenvolver uma proposta de conteúdos de História que inclui Pré-História.

Perguntamo-nos, então, como é que esse professor poderá desenvolver, junto aos alunos, os conteúdos e conceitos como **territorialidade** (tão desrespeitado entre os indígenas atuais, ainda existentes), **diferenciação cultural** (conceito que, se bem trabalhado, pode levar-nos ao maior respeito em relação àqueles que não pensam e não agem como nós), **desenvolvimento social** (que, ao desenrolar a trama das relações sociais em que se dá o desenvolvimento cultural, nos leva a repensar a nossa maneira de ser e de agir em sociedade), etc.? Devemo-nos lembrar que o desenvolvimento adequado de tais conceitos, pelas crianças e adolescentes, ajudará muito na mudança de mentalidade que precisa ocorrer em nosso país.

Entretanto, vários fatores combinados contribuem para que o docente de História não busque ou não possa buscar um maior conhecimento de Pré-História, sejam os ligados às dificuldades de acesso às bibliografias, sejam os associados à prática da nossa

profissão de professores, isto é, baixos salários e conseqüente acúmulo de carga horária (o que, naturalmente, diminui o tempo de estudo para o bom desempenho da profissão), alto preço dos livros, além dos inúmeros vícios que muitos de nós adquirimos no decorrer da nossa prática profissional, como, por exemplo, o continuísmo e a não reciclagem de nosso saber específico.

Soma-se a tudo isto a questão do livro didático (quando utilizado naturalmente, pois devemos nos lembrar que existem muitas escolas em precaríssimas condições, por todo o Brasil). É que o livro didático de História, atualizado em Pré-História, não é a regra geral, porque as pesquisas estão evoluindo a cada ano, embora a passos lentos, aqui no Brasil, além do fato de que as editoras muitas vezes somente reeditam seus livros por anos seguidos, sem que eles sejam revistos e atualizados. Entretanto, mesmo que o livro didático em uso esteja atualizado, é inegável que o conhecimento que ele contém, sendo condensado em poucas páginas e em linguagem para o aluno, vai sempre ser insuficiente para o professor que, naturalmente, deve conhecer muito mais do que ensina para os seus alunos.

Portanto, deparamo-nos hoje com uma situação bastante desconfortável: um saber específico, importante, e que está em contínuo processo de transformação, mas não colocado ao alcance de todos.

5. Aprofundando a reflexão

A situação em que se encontra hoje a noção de Arqueologia e o ensino da Pré-História nas escolas nos leva a pensar em

muitas possibilidades de encaminhamento de soluções.

Uma delas é a inserção dessas disciplinas nos currículos dos nossos cursos de Graduação em História, o que já vem sendo feito por algumas universidades brasileiras.

Outra, é a avaliação do *quê* e de *como* os conteúdos e conceitos ligados à Pré-História têm sido vistos pelos alunos do Ensino Fundamental (5^º a 8^º) e Médio (II Grau), cujos currículos e práticas cotidianas não devem visar somente aos vestibulares.

Pensamos, pois, que é importante avaliar o que tem sido proposto pelas Secretarias de Educação de vários Estados brasileiros, como diretrizes curriculares para o ensino da História. Por exemplo, as diretrizes do Mato Grosso do Sul e de outros Estados, orientam para que as crianças das quatro primeiras séries do hoje chamado Ensino Fundamental (1^º Grau) devem aprender a disciplina Estudos Sociais a partir da sua realidade mais próxima para então chegar à mais distante, ou seja, partem do estudo da sua realidade pessoal, familiar, comunitária, municipal e, na 4^ª série, a ênfase é para a realidade estadual; por outro lado, as da série imediatamente posterior (5^ª série) devem estudar logo na primeira unidade, a respeito dos homens pré-históricos, mas sem especificações com respeito ao Brasil e à América, o que somente será feito na 7^ª série. Vemos, portanto, na 5^ª série, uma quebra da lógica que se quis empregar a partir da 1^ª série.

Evidencia-se ainda que todo o programa de História das quatro últimas séries do 1^º Grau é voltado para o estudo do capitalismo, ou seja, um estudo doutrinário

rio, e que se repete nas três séries do Ensino Médio (2º Grau). Portanto, em todo o 2º Grau e em boa parte do 1º, são enfatizados os conceitos e acontecimentos ocorridos a partir do final da Idade Média, ou seja, os tempos pré-históricos, assim como tudo o que é anterior ao século XIV da nossa era, são relegados a um segundo plano, ou simplesmente ignorados.

Assim, sem entrarmos muito no mérito de tais diretrizes programáticas na transmissão de uma ciência, poderíamos agora apresentar uma de suas lacunas, ou seja, a que se refere ao ensino da Pré-História. Pensamos que este e outros fatores precisam ser urgentemente revistos.

Uma terceira proposta se liga ao modo como tem sido vista a questão do *tempo* nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em que se procura “privilegiar a realidade vivida pelo aluno, as pessoas com as quais a criança vive, e o local onde se movimenta, os objetos com os quais tem contato, ampliando gradativamente o espaço vivido pelo aluno”². Mas esta ampliação gradativa do espaço e do tempo do aluno se contrapõe à realidade da televisão, dos filmes, das revistas e dos livros que abordam tempos mais antigos que o próprio homem na terra, o tempo dos dinossauros, por exemplo, ou então de tempos primitivos ou futuros do homem, como em muitos desenhos animados.

Considerando, pois, que uma diretriz curricular não deve ser uma “camisa-de-força” que impeça “a criatividade do professor e o atendimento às peculiaridades de suas turmas ou de sua região”³. Deveríamos acrescentar que uma diretriz não deve igual-

mente impedir o atendimento às peculiaridades de seu tempo ou, no nosso caso específico, de nosso tempo.

Conclusão

Acreditamos que o estado atual em que se encontra o conhecimento arqueológico e pré-histórico brasileiro, em relação às escolas, é *a negação do direito que todos têm de conhecer vários caminhos possíveis*, direito este que assegura, inclusive, a tomada das melhores decisões individuais e coletivas.

E é neste momento brasileiro específico, tão carente de boas decisões e respectivas práticas individuais e coletivas, que vimos colocar esta reflexão, a qual, esperamos, possa somar-se ao conjunto das muitas reflexões existentes acerca da visão da História e da Pré-História como instrumentos não somente úteis, mas também necessários ao desenvolvimento do processo de formação do ser humano.

Está em nossas mãos interferir neste processo em curso ou deixá-lo correr solto, lembrando que neste mesmo processo o conhecimento científico tem sido um privilégio de poucos, *mas na teoria e na verdadeira prática deveria ser um inalienável direito de todos*.

Notas:

¹ Para informações mais detalhadas, ver PROUS, André. Arqueologia Brasileira, Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1992. 605 p.

² SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/MS. Diretrizes Curriculares: História (1º e 2º Graus), Campo Grande, Governo do Mato Grosso do Sul, vol. 11, p. 11.

³ Idem.

As utopias e a força persuasiva da sociedade do trabalho: uma realidade em crise

Elio Panachuk

Professor de Ciência Política e Metodologia Científica no CESUP e de Introdução à Metodologia Científica da UFMS. Mestrando do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.

Este estudo visa a analisar de forma crítica, no plano da teoria política, algumas características da sociedade do trabalho, tendo em vista a noção de modernidade de Habermas, segundo a qual a história e a utopia apresentam-se como parâmetros fundamentais, na elaboração do projeto de uma sociedade que concebe o trabalho com mentor para as suas realizações pertinentes à dignidade humana.

Sendo uma realidade concreta, a sociedade do trabalho tem um projeto, uma dinâmica, uma especificidade que lhe é própria, daí a relevância em penetrar no seu interior para conhecê-la tanto no que diz respeito às suas virtudes quanto aos seus defeitos, mas não como mero exercício de raciocínio e sim fazer desta oportunidade discernível uma base de sustentação em busca de novas articulações teóricas para sistematizar novos projetos sociais, novas ordens político-econômico-culturais.

Acreditar na força da construção de uma nova consciência, via participação

política, significa tornar relevante a elaboração de uma sociedade menos coisificada e mais humanizada, onde o Estado, enquanto agente político, represente a síntese das vontades coletivas pautado na transparência do erário público, portanto desvencilhado da trama clientelística político-econômico, construída nos labirintos do poder, cujo acesso assegura privilégios, corrupções, desvio de rota na administração pública, o que, ao final, resulta em perda de legitimidade frente à sociedade pelos detentores do poder.

1. As contradições na sociedade do trabalho

Na história da cultura ocidental existe um marco que é incisivo para compreender a noção de modernidade, o qual se localiza no início do século XVIII. É o sentido de transitoriedade que passa a ter papel decisivo na configuração do espírito de modernidade, a qual não se orienta a par-

tir de modelos de épocas passadas, limitando-se, portanto, a buscar em si mesma os critérios normativos. A desvalorização do passado e a necessidade de extrair princípios das próprias experiências explicam a estrutura alterada do espírito da época.

O espírito da época representa o que há de mais valioso, quanto ao sentido axiológico, no pensamento e debate político, os quais por sua vez, manifestam impulsos de dois outros movimentos, o histórico e o utópico. Estes, embora resistentes entre si, tendem ao processo interativo que leva à coalizão de ambos. A dimensão utópico-histórica se manifesta no pensamento político com tamanha efervescência que induz o surgimento de novos atores de dinamização da sociedade. Em realidade, esses atores são a burguesia, já razoavelmente definida com segmento social, e o proletariado ainda disforme, ou embrionário como força política, mas se encaminhando para configurar uma unidade social.

Em relação aos povos modernos, desde a Revolução Francesa, onde o pensamento político encontra-se envolvido com elementos utópicos, tem experimentado e vivenciado de forma gradativa o exercício da ação política enquanto instrumento de manifestação coletiva e solidária, para firmar convicções de liberdade do homem enquanto sujeito da história.

1.1 O alcance das utopias

As utopias se manifestam e investem no alcance imaginativo humano, fazendo emergir desta dimensão uma possível alternativa de bem-estar a ser perseguida de forma sistematizada pela razão. Como defi-

niu Fourier, a utopia é “sonho do bem (...) sem método”. Cabendo a quem for mais sensível à sua existência promover o processo de fusão com a história, no sentido de dar forma a um projeto alternativo de vida, com base em suas potencialidades reais.

O que se percebe hoje é o desencanto utópico, cuja perspectiva de futuro é negativa em razão de uma espiral armamentista, que apresenta decréscimo na qualidade de vida de vastos setores da sociedade, em que a relação homem natureza está prejudicada em nome de uma elevada tecnologia. Assim, a sensação manifesta, no geral, é a de catástrofe. Confirmam essa tendência opiniões expressas por intelectuais e políticos, acentuando-se assim o sentido de perplexidade.

O esgotamento das energias utópicas encontra justificativas no rumo que a humanidade tomou com a implementação do conhecimento científico cada vez mais sofisticado e direcionado de forma ambivalente. Em decorrência, o grau de complexidade também se remete a níveis mais rigorosos de controle e a efeitos colaterais perceptíveis. Com isso, as forças produtivas invertem seu papel, optando por um processo de elaboração social destrutiva. Exemplo disto é a corrida armamentista que se situa entre as grandes potências políticas do século vinte, tornando-se um fato de ameaça e tensão universal. Casos como esse certamente apontam para o desfecho do projeto iluminista, que aposta na fecundidade da razão para redimir o homem.

Esse processo em crise, que ora se presencia, emerge de forças nas quais a modernidade, no passado, buscou sua ins-

piração e as quais o citado processo teve como referência para construir sua consciência, sua utopia, seu projeto de autonomia, de sociedade. Mas hoje começa fraquejar ao acenar com o descaminho, com o descontrolo onde a autonomia se transforma em dependência, emancipação em opressão, racionalidade em irracionalidade. Foucault, radicalizando a questão da razão instrumental de Adorno, a tese do eterno retorno de forma cíclica, via inovações discursivas, acredita estarem se esgotando as últimas centelhas da cultura ocidental.

Esta inquietação sobre o esgotamento das energias utópicas não se limita a uma visão pessimista da cultura, vai além. Possivelmente, é chegado o momento de uma reformulação estrutural da história e da utopia, assim como no final século XVIII, quando as utopias receberam um caráter secular e a história se encaminhou de forma incisiva numa determinada direção. Talvez hoje aquele espírito cheio de luz fundamentado na razão esteja à beira do colapso assinalando seu próprio envelhecimento. Com isso, desencadeia uma dimensão de estímulos sob a orientação transcendental, metafísica, religiosa, etc.

Habermas não acredita na pós-modernidade, porque percebe a presença de elementos da forma atuante dos elementos que a caracterizam, de forma que energias utópicas em geral continuam atuando sobre a consciência da história, assegurando assim o espírito da época. Mas é verdade que está agonizando uma determinada utopia que se formou em torno do potencial da sociedade do trabalho.

Os pensadores clássicos da teoria social, desde Marx até Weber, entendiam que a estrutura da sociedade burguesa foi organizada tendo em vista o trabalho abstrato, o trabalho remunerado e a organização empresarial capitalista, regidos pelo mercado. Como esta forma de produção disseminou seu domínio, a utopia de cunho socialista se empenhou em defender a emancipação do trabalho na esfera da produção.

A bem da verdade, a utopia da sociedade do trabalho esvaece-se, porque as forças produtivas sob orientação burguesa passaram a demonstrar a que vieram e a abolição da propriedade privada não encaminha necessariamente para um governo autônomo dos trabalhadores. Assim, a modalidade utópica em questão perdeu seu referencial.

O núcleo da utopia visa a libertar o trabalho heterônomo (alienado e coisificado na visão de Habermas), conferindo-lhe uma dimensão de dignidade e humanização, de tal forma que os riscos básicos do trabalho assalariado passam a ser compensados. Esta proposta se torna viável e se concretiza a partir de uma política comprometida com o pleno emprego, por exemplo. Esse objetivo tende a ser buscado através das negociações coletivas, sob orientação e comando das entidades classistas, e via poder legislativa do Estado social, pela elaboração de projetos no plano constitucional que expressam os anseios representativos da coletividade.

1.2 O Estado conciliador

A legitimidade da prática política do Estado social é oriunda das eleições gerais tem como base social os sindicatos autônomos e os partidos políticos, identificados com a vida do trabalhador. Mas o êxito deste projeto implica que o Estado esteja comprometido e tenha capacidade para agir de forma intervencionista, visando com isto a proteger o crescimento econômico, a competição internacional e a oferta de trabalho porque através do crescimento se atinge o bem-comum sem causar desânimo à iniciativa privada.

O posicionamento do Estado social tende à serenidade dos conflitos de classe. Isso se forma a partir da legitimação do poder estatal, cujo papel a desempenhar visa ao zelo e à moderação da realidade capitalista. Este projeto tem na utopia da sociedade do trabalho a fonte inspiradora, daí ser relevante o status do trabalhador, como por exemplo, participando politicamente, vivendo em liberdade, usufruindo da justiça social e se encaminhando para uma crescente prosperidade. O que nos leva a crer ser possível coexistirem democracia e capitalismo de forma pacífica, sendo assegurada a intervenção do Estado.

Os limites da capacidade de intervenção do Estado se esbarram resistência dos investidores privados. Embora existam outras causas que inibem os índices de lucros, como os novos investidores, as taxas de crescimento e a livre concorrência, há um elemento de ordem subjetiva, na concepção dos empresários, que acaba por retrair suas ações frente à intervenção estatal. Tal

elemento é cultura liberal que tem verdadeira ojeriza da presença do Estado no processo da produção econômica, mesmo porque a iniciativa privada tem livre trânsito nessa área, mas se posiciona como uma espécie de guardião do equilíbrio social, convocando a participação empresarial para efeito da manutenção de empregos e de outras obras assistenciais.

Tal situação pode levar o Estado social a descolar-se de suas bases sociais. Os estratos de eleitores mobilizados desempenham importante influência junto à população e, nos momentos de crise, podem voltar-se contra o Estado, desencadeando uma mentalidade com o propósito de conservar a conquista já assegurada; assim, aproximam-se da velha classe média formando um bloco defensivo contra os menos favorecidos da sociedade. Esta reorganização, de base eleitoral, se deve ao fato de o avanço tecnológico, na esfera da produção e circulação dos bens materiais e serviços, estar causando perplexidade junto às tradicionais estratégias de pressões sindicais que, a rigor, precisam ser revistas, sob pena de sofrerem um processo de esvaziamento político junto à categoria profissional que representam.

O Estado social, ao longo de décadas, apresentou projetos políticos que, de fato se traduziram em bem estar social de amplos setores da sociedade. Para isso, coube ao Estado disciplinar o crescimento econômico através do sistema de parceria entre governo, empresários e trabalhadores, o que exigiu por parte de cada parceiro responsabilidade e determinação. Apesar desta virtude, o Estado social não eliminou a contradição

entre meios e fins. Se por um lado, acenava com igualdade de oportunidades e liberdades individuais para todos, por outro, exigia o permanente consenso entre os três grupos sociais acima citados, o que se tornava periodicamente possível pelas pressões circunstanciais, mas gerou dificuldade de acomodação e desestímulo à livre iniciativa, no contexto da lógica capitalista visto que, a conquista do lucro é uma variável privilegiada na contabilidade empresarial.

1.3 Estratégia defensiva

Nos países desenvolvidos, especificamente Europa, o Estado social apesar de demonstrar virtudes no que se refere ao sistema político, o dilema se coloca a partir do desenvolvimento estruturado. É neste estágio que as potencialidades do Estado social começam a fraquejar, que a utopia da sociedade do trabalho se mostra esgotada.

Em países como Alemanha, França, Inglaterra e E.U.A., está ganhando corpo a tendência política conservadora, que se posiciona defensiva, ao retirar de projetos sócio-estatais questões que visam a subjugar o trabalho a subjugar o trabalho heterônomo, alienado, o qual não é um meio de realização mas de embrutecimento do homem enquanto um ser dotado de sensibilidade e razão. Estas tendências políticas neoliberais objetivam o equilíbrio social, mas via modernização da economia de mercado.

Nesta ótica a política econômica se orienta para aperfeiçoar os elementos que valorizam o capital de tal modo que o processo de acumulação seja dinâmico. Ar-

mam-se estratégias que permitam assegurar por algum tempo elevada taxa de desemprego, até porque os penalizados são setores menos representativos politicamente, embora expressivos numericamente. Quanto à política de distribuição de renda, o governo tende a ser omissivo; quando atua é vacilante, indeciso, tímido; e ao aplicar algum critério aparentemente justo, do ponto de vista da dignidade humana, é meramente paliativo.

Em relação aos serviços sociais do Estado, há um processo incisivo de sucateamento, dando a entender não se tratar de uma prioridade por parte da administração pública. Por outro lado, o governo tem apreciado projetos neocorporativistas com efetiva participação empresarial, o que permite distanciar-se gradativamente do Parlamento, local onde as questões mais sensíveis do âmbito social fazem parte da pauta de apreciação, discussão e análise política para propor as possíveis soluções, de forma coletiva e pública, mesmo porque o Parlamento simboliza a arena política onde a síntese dos interesses da sociedade organizada se faz presente.

Sobre a política cultural, suas atribuições incluem táticas que visam a desmotivar, desacreditar, dismantlar os intelectuais do seu real papel social, porque estes representam uma constante ameaça no interior da sociedade do trabalho, visto que a desigualdade e a desinformação encontram aí terreno fértil. Além disso, a cultura tradicional é fomentada para estimular os princípios da moral, do patriotismo, da religião, do folclore, das manifestações populares, porque essas forças ama-

ciam, ou seja, procuram tornar menos dura a pressão da sociedade competitiva.

1.4 A pressão dos interesses

Os novos rumos poderão ser projetados, haja vista que as modernas sociedades, para satisfazer suas necessidades, no exercício do governo, dispõem de três recursos básicos, segundo Habermas (1987, p. 112): “...o dinheiro, o poder e a solidariedade”. A última é elemento de fundamental importância porque, além de estar presente nos processos de socialização, apresenta condições apropriadas à germinação e formação da vontade política à qual visa orientar, esclarecer e manifestar um perfil de conduta frente às duas realidades: sociedade enquanto agente produtivo e Estado como esfera política, cuja existência mútua implica a constante reciprocidade.

Com base nesta lógica de raciocínio, o poder político resulta da formação pública da vontade e se manifesta através da legislação e administração na órbita do poder estatal. Ao fazer seu caminho de volta ao público, depara-se com dois tipos de comportamento: um que se apresenta pela porta da frente do Estado, na condição de cidadão, e o outro que vem pela porta dos fundos enquanto cliente. É assim que vem sendo praticado o curso circular do poder político.

Pelo viés do sistema político, via teoria dos sistemas, cidadãos e clientes emergem na condição de sócios do sistema político. Esse perfil de conduta modifica o processo de legitimação, em que grupos e partidos lançam mão de sua capacidade orga-

nizativa para fazer valer seus interesses. A administração, por sua vez, além de estruturar a legislação, desenvolve mecanismos de controle porque precisa firmar compromissos com clientes poderosos, tais como partidos, corporações e manter-se atenta para assegurar, de forma simultânea, o apoio das massas e dos investidores privados.

Conclusão

A cultura ocidental traz em seu processo histórico marcas que sinalizam estágios de transformações e um desses momentos está no curso do século XVIII, período este reconhecido com das “luzes”. Seguramente foi ali que o gênero humano conseguiu lançar seu brado e persuadir de forma tão intensa a si mesmo que a história, de até então, passou a ser uma página virada. As amarras, o jugo, a prepotência, o parasitismo, a arrogância, enfim uma ordem histórico-política de denominação teve como prova de seu desfecho derradeiro a lâmina da guilhotina.

Novos parâmetros entram em cena para nortear a conduta do homem, sendo a razão a referência por excelência. A construção de uma nova política social, econômica e cultural, enquanto concretização histórica, passa indiscutivelmente pelo exercício acentuado da racionalidade, da objetividade e da utopia, sendo essa ação possível, a partir da imaginação humana, no sentido de rasgar horizontes para ampliar a visão do mundo. Como diziam os iluministas, para “conhecer é preciso ousar”.

Se este projeto de sociedade é inovador, revolucionário, também é verdade

que passa por momentos de crise. A ciência enquanto filha legítima da razão tem sido manipulada por práticas abusivas, descaminhos e gerado apreensão, temor e desencanto. Todo impulso imaginativo, criador, que elaborou uma nova utopia, uma história e construiu uma nova ordem política, parece cansado, esgotado. Mas não se pode generalizar a questão utópica. O que na verdade demonstra estar em crise é uma certa dimensão da utopia, fundamentalmente aquela que alimentou a esperança da sociedade do trabalho.

Passado o momento de entusiasmo e euforia, o sistema burguês de produção começou a colocar de fora as garras e o lema de liberdade, igualdade e fraternidade, que enchia os olhos, os corações e as mentes, passou a apresentar dificuldades em sua implementação concreta de forma generalizada.

A sociedade do trabalho, ainda demonstrando capacidade persuasiva, formulou um novo projeto de organização social, em que a social-democracia acena com a alternativa mais eficaz. Sua tentativa de

superar o trabalho heterônomo visa à dignidade humana de forma relevante no processo de produção e na vida em geral.

O gerenciamento do estado social na condição de regulador eficaz no plano político-econômico-social-cultural, e não de mero agente de controle social, induz a crença de que todos os segmentos da sociedade sejam contemplados de forma democrática, cidadã, mas isto implica mudança de mentalidade segundo a qual a ética do comportamento passa por todos os grupos representativos da esfera social. Uma questão fundamental a ser superada está ligada à dupla conduta do homem em relação ao Estado, que tem se apresentado na porta dos fundos deste, enquanto cliente, e na porta da frente como cidadão. Prática perversa que precisa ser eliminada sob pena de um mar de lama, cuja arma de superação possível está no valor da solidariedade exercida, numa ação política que aponte no sentido da harmônica coexistência entre o cidadão e o Estado eliminando, assim, os focos de privilégios das minorias, em detrimento de uma maioria espoliada.

Bibliografia

- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- HABERMAS, Jurgen. A nova intransparência. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 18, set. 1987.
- OFFE, Claus. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- PRZEWORSKI, Adam. *Capitalismo e social-democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

