

IMPLICAÇÕES DA ESTRUTURA POLÍTICO ESTRUTURAL DAS CARREIRAS PROFISSIONAIS NOS CURRÍCULOS DA UNIVERSIDADE(*)

Profa. Dra. Maria Isabel Cunha(**)

Eu gostaria de agradecer à equipe da Pró-Reitoria Acadêmica da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, essa deferência de ter a oportunidade de participar deste evento promovido, bem sei, com tanto carinho e com tanta expectativa, na perspectiva de aproximar esta Universidade de uma proposta já direcionada e explicitada no seu projeto pedagógico e no seu plano de gestão.

Como é óbvio, eu só posso conversar com vocês sobre a minha história. As coisas que eu vou pontuar, refletir, analisar, duvidar, elas são todas objetos desta história. E, como toda história, é situada, eu gostaria que vocês lessem a minha fala de uma maneira analógica, quer dizer, fazendo uma ponte entre a história de vocês, também situada e enquadrada, e a minha própria contribuição. Quando eu digo que eu vou falar sobre a minha história, é porque, basicamente, a minha história de vida, ela se imbrica com as coisas que eu fiz e com as coisas que eu pesquisei. Isso me dá, muito claro, a idéia de que nenhum conhecimento é produzido fora da gente ou por outra, parece que todo conhecimento é sempre um auto-conhecimento, por mais que tenha interfaces com a ciência sistematizada, na medida em que a gente é sujeito desse processo, ele faz parte do próprio processo de auto-conhecimento. Eu vou desenvolver a minha exposição marcando quatro fases da minha vida, que correspondem, de alguma forma, ao referencial de análise da proposta temática que vocês me deram.

(*) Trabalho apresentado no "Seminário sobre Currículo" em 11.4.95 na PUCCAMP.

(**) Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas

A primeira fase, eu caracterizo como bastante longa, em que a a minha principal preocupação estava voltada para a questão da formação dos professores. Foi isto, basicamente, que eu fiz durante toda a minha vida profissional, quer como educação continuada de professores, – eu trabalhei em supervisão pedagógica por quinze anos e hoje eu entendo muito esta função da supervisão pedagógica, como um agente de formação de professores em serviço – e, concomitante, trabalhei na Universidade com alunos de licenciatura e, portanto, numa perspectiva pré-serviço. Eu caracterizo esta fase, então, como uma fase de preocupação com a formação dos professores, aonde eu tinha uma visão de característica basicamente pedagógica.

A segunda fase, da qual a minha fala vai ser decorrência, é a minha fase da experiência como Pró-Reitora de Graduação. Quer dizer, o momento que eu tive, por motivos de compromissos e parcerias políticas, de assumir um cargo de direção da Universidade e, especialmente, nessa área do ensino de Graduação. E é, nesse momento, que eu me obrigo então, a ampliar o meu universo de interesse que antes estava muito voltado para a questão das licenciaturas, de formação de professores, para um interesse para o ensino superior como um todo. E é aí, fundamentalmente, que eu começo a desenvolver um pouco as reflexões sobre currículo, numa fase que eu então caracterizo, predominantemente, descobrindo não só a visão pedagógica, mas também uma visão epistemológica do ensino superior.

A terceira fase, se dá concomitante com esta e é concluída talvez posteriormente ao término de minha gestão na Pró-Reitoria; provém de uma pesquisa desenvolvida por mim e pela Profa. Denise Leite da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tentou discutir quais seriam as principais resistências dentro da Universidade à mudança na área pedagógica. Esta pesquisa de novo foi ampliando o meu eixo, desvelando que não seria somente pedagógico-epistemológico, mas me colocou a visão sócio-política das carreiras universitárias.

E, por fim, uma quarta fase, que é um pouco a que eu vivo hoje, que é uma tentativa de fazer uma integração das três dimensões -

pedagógica, epistemológica e política - e um estudo das rupturas, ver como é que isso está acontecendo.

A primeira fase, da minha preocupação com o professor, ela se coroou no desenvolvimento da minha tese de doutorado na UNICAMP. Eu já havia produzido algumas coisas sobre formação de professores, mas eu vivi um momento muito especial neste curso porque, vinda dos anos 70, de uma visão bastante tecnicista da pesquisa e da formação de professores, que caracterizou o meu curso de mestrado, estava ansiosa por encontrar outras alternativas e procurava redescobrir ou reinventar as propostas pedagógicas para o nosso país. O momento da anistia, em 1979, favoreceu o retorno das idéias e de pessoas que oxigenaram muito o pensamento educacional brasileiro. Por aproximadamente cinco anos, do final da década de 70, até a metade da década de 80, nós todos educadores vivemos muito aquele momento que a gente caracteriza, historicamente, o momento da denúncia, que foi o momento que todos nós nos demos conta, de quanto estávamos sendo instrumentos de determinadas políticas, de uma maneira inconsciente. Se denunciou toda tendência tecnicista da Educação e que se começou a analisar os condicionantes sócio-políticos da situação educacional. Esse momento da denúncia foi fundamental; entretanto, já em 85 vivíamos um momento muito especial, assim meio de terra arrasada. Colocava-se fundamentalmente nas estruturas sociais, as causas dos problemas da Educação brasileira. Parece que, enquanto educadores, pouco tínhamos a fazer. Todas dificuldades eram debitadas às condições externas à educação propriamente dita.

Dizia-se que os professores não ensinavam porque eles ganhavam muito pouco, porque as condições de trabalho eram muito ruins e que, portanto, não se conseguia fazer uma educação efetiva. Ora, isso é verdade, mas por outro lado, era o momento em que se procuravam algumas respostas. E daí, o que é que a gente faz e por onde é que vamos caminhar? E, estimulados um pouco pelo Professor Balzan, que foi meu orientador nessa fase, nós começamos a discutir que, apesar desse caos pedagógico, desse caos social brasileiro, havia alguns professores que, de alguma forma, alcançavam êxito na sua atividade.

O meu pensamento era o seguinte: Bem, as condições de trabalho são adversas, são até péssimas em algumas circunstâncias, mas as condições são similares para todos os professores. Por que, então, que alguns se destacam positivamente, partindo das mesmas condições?

Então, esta pergunta me levou a fazer toda a proposta do trabalho de pesquisar e, então, comecei a estudar aqueles professores que eram considerados positivamente pelos seus alunos, usando a lógica da pesquisa qualitativa e etnográfica, no sentido de responder sobre o que é que acontece na vida de uma pessoa, de um professor, que faz com que ele consiga, efetivamente, ser um bom professor. Só sobre esta pesquisa eu poderia conversar com vocês a noite toda, mas não é o objeto desse Seminário. Eu queria apontar, entretanto, os resultados desse trabalho. Estudei 21 professores de 2º e de 3º graus e cheguei a algumas conclusões:

- Uma conclusão muito importante foi a de que, mesmo os bons professores que estudei naquele ano histórico de 1987, mesmo os bons professores, com todo o respeito que eles merecem, ainda exerciam um ensino com características de um modelo tradicional. O que isso significa dizer? Que eram pessoas com um profundo conhecimento de sua área de ensino, de sua área acadêmica, da sua matéria de ensino, eram pessoas com um profundo respeito pelo aluno, quer dizer, gostavam de gente. Talvez seja esta a primeira característica do professor; eles tinham excelentes habilidades de ensino, porque eles davam aulas vivas, que eram dinâmicas, enfim, não eram chatas, não eram monótonas; sabiam dar exemplos, faziam perguntas, analogias, estimulavam os estudantes a acompanhar o seu raciocínio, mas tudo isso centrado no modelo tradicional, que define o professor como a principal fonte da informação.

Então, era no professor que as habilidades estavam postas e quanto melhor habilidades tinha este professor, mais os alunos o consideravam positivamente, porque os alunos também tinham uma expectativa de um modelo tradicional, em que ele é passivo no processo da aprendizagem. Esta foi uma constatação muito interessante. Alguns professores, naquele momento, eu já percebia,

estavam no limiar de uma certa insatisfação na construção de alguma coisa nova, mas ainda preponderava o modelo tradicional.

- A segunda constatação, muito importante para mim, é de que, a grande inspiração na construção da performance do docente, é a sua história enquanto estudante. Não são os estudos pedagógicos até porque fica difícil caracterizar estudos pedagógicos como uma coisa homogênea, não é a vocação, aquela coisa meio messiânica do sujeito – como se diria no senso comum, "o professor é bom porque tem vocação" –, o estudo mostrou que eles se inspiravam na sua história enquanto estudantes e essa inspiração tinha o lado negativo e o lado positivo, isto é, ao mesmo tempo em que eles diziam que tinham tido professores que marcaram positivamente a sua trajetória e que, portanto, eles procuravam repetir coisas que esses professores faziam, diziam também o contrário, que procuravam não fazer tudo o que odiavam que os seus professores tinham feito com eles. Isso foi, para mim, bastante revelador, até porque, como eu trabalhava sempre na formação pedagógica, jogava muito a expectativa de que é esse o fator fundamental, é o "plus" digamos assim, de competência. Por outro lado, me deixou bastante preocupada, porque esta lógica é a da reprodução, quer dizer, nós fazemos as coisas como vivemos. A função do professor tem um imaginário social que não é só nossa, da profissão; está na sociedade a idéia do que é ser professor. Mas, mesmo as pessoas que nunca foram professores, elas fizeram uma construção do que é ser professor e, especialmente, quando elas vão exercer o magistério percebe-se que essa construção é muito forte, do ponto de vista histórico. Ora, como vocês hão de convir comigo, dificilmente nós vamos encontrar um professor hoje, mesmo numa platéia mais jovem como a que aqui temos, que tenha tido uma história acadêmica diferente da prática tradicional, parece, então, que ficaríamos num circuito muito maniqueista, porque tenderíamos a ensinar da mesma forma como aprendemos. Aliás, isto tanto acontece no magistério, como acontece no nosso papel de pais. A Elis Regina cantava uma música que afirmava: "Somos como nossos pais" e vocês devem ter essa experiência de que, muitas vezes, a gente até intelectualiza formas diferentes de educação, compreende formas

alternativas, mas, de repente, nós mesmo nos flagramos dizendo as mesmas frases, as mesmas expressões que os nossos pais. Quer dizer, é muito forte no comportamento, entranhado, digamos assim, no subconsciente, este processo de reprodução.

- Uma outra constatação que esse trabalho me trouxe foi de que, além da história como estudante, é da própria experiência de prática docente que o professor tira a fonte da sua "performance". Eles afirmaram, com as palavras do senso comum, a idéia do trabalho como um princípio educativo, quer dizer, aprende-se fazendo, meio no ensaio e erro, "eu ensino de um jeito, não deu certo, eu tento de outro, quando deu certo eu repito...". É o trabalho propriamente dito, a grande matéria-prima da construção deste papel.

Esta pesquisa me revelou aspectos que me deixaram numa certa angústia favorecendo a crítica ao modelo vigente, mesmo partindo dos bons professores.

Imediatamente após a minha defesa de tese em dezembro de 88, eu assumi a Pró-Reitoria de Graduação e esta questão do meu trabalho, estava muito fresquinha, muito presente para mim. Não foi muito por opção pessoal que eu fui para a Pró-Reitoria de Graduação, porque quando volta-se de um Curso de Pós-Graduação, a vontade é de continuar a pesquisar e, de repente, eu assumi a prática de uma desafiante atividade pedagógica. Nesse momento, nós (o grupo administrativo) definimos alguns princípios de gestão para a Universidade, que eram princípios que estavam propostos na plataforma que foi eleita para a gestão da Universidade. Esses princípios deram origem ao que a gente chamou o Projeto Pedagógico da Universidade. São três esses princípios: o primeiro foi a tentativa de recuperar a idéia da Universidade gratuita como pública. Ao contrário do senso comum, que leva a idéia de que a Universidade é pública porque é gratuita, a nossa expectativa era de mostrar que a Universidade é gratuita se ela é pública e qual é o sentido de uma Universidade pública.

O segundo princípio, é o famoso princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. A Constituição de 88 estava reforçando e caracterizando por esta matriz o que seria uma Universidade. O terceiro

princípio, que era decorrente dos anteriores, aponta para a formação de um aluno com independência intelectual.

Estes três princípios começaram a fermentar a análise e a reflexão sobre os cursos de graduação, porque é sobre eles que eu me debruçava. É claro que os cursos de pós-graduação não ficariam isentos desta crítica, mas pareceu importante pensar um pouco sobre essa dualidade de ensino e pesquisa que, historicamente, se configurou, - ontem o Prof. Ildeu falou e, hoje pela manhã, os demais colegas, - como um espaço diferente na Universidade: na Pós-Graduação se pesquisa e na Graduação se reproduz o que se pesquisa. Isto me preocupava porque a Constituição não dizia que o ensino era indissociado da pesquisa na Pós-Graduação, dizia que era na Universidade. E aí, então, começamos em parceria, porque quando eu digo eu, seria sempre o eu coletivo, porque éramos um grupo grande, junto com os coordenadores de curso, a fazer uma análise reflexiva sobre a proposta de ensino da Universidade e como é que essa realidade poderia ser analisada à luz desse paradigma. Para mim, a palavra indissociabilidade é uma coisa muito forte. Não se fala assim que o ensino é integrado à pesquisa. Quando se diz que é indissociado, é sempre assim uma coisa que não se separa. Eu até dou sempre um exemplo, pode ser bobo, mas para mim é muito importante. Eu nunca estudei química, mas quando estava na 4ª série do ginásio, tinha um professor de Ciências, e eu nunca esqueço desta ocasião, que deu uma aula sobre combinação e mistura. Lá trazia ele dois copos e num colocava água e azeite, misturava bem e passado um pouco, aquilo decantava e as duas substâncias se separavam e, no outro, colocava café com leite e aí ele misturava e por mais que deixasse parado o café com leite, as substâncias não se separavam. Eu não sei porque, mas quando penso em indissociabilidade lembro-me dessa história; Para mim, indissociabilidade é muito mais café com leite do que água com azeite, é uma coisa que, se misturada não se separa, ela é indissociável, é uma coisa só.

Claro que, impregnada deste modelo de Pós-Graduação, neste momento, para mim foi muito esclarecedor o texto do Prof. Niuvenius Paoli, da UNICAMP, aonde ele faz uma distinção tentando recuperar o que ele chamou de ensino para a pesquisa e o ensino com pesquisa. Classificou

que o ensino da pós-graduação seria o ensino para a pesquisa, quer dizer, o objetivo da Universidade, na pós-graduação, é formar o pesquisador e o ensino com pesquisa é o ensino próprio da graduação, que não tem o objetivo principal de formar pesquisadores, mas tem o objetivo de formar cidadãos, profissionais pensantes, quer dizer, aqueles que sabem, de alguma forma, se apropriar da produção do conhecimento através das suas habilidades intelectuais. Essa distinção, naquele momento, para nós, foi providencial e então começamos a discutir um pouco como é que esse currículo que aí está posto hoje foi construído; vimos que o nosso currículo, a rigor, na lógica em que ele se dá, é absolutamente impeditivo de um ensino indissociado com a pesquisa. Ele não só não favorece, como impede o ensino indissociado com a pesquisa.

Por que?

Porque o modelo epistemológico que preside a organização dos nossos currículos é o modelo positivista, baseado na lógica das Ciências Naturais e tem uma série de pressupostos, do ponto de vista da formação das Ciências, mas que na realidade, não são pressupostos que se adequam aos processos de ensinar e de aprender. Por exemplo, os nossos currículos são praticamente todos organizados na lógica que vai do teórico para o prático, do básico para o profissionalizante, do geral para o específico e esta lógica, muitas vezes, se coroa até com o estágio no final dessa pirâmide, quer dizer, a prática é a última coisa.

Além disso, nós trabalhamos sempre com o conhecimento do passado, com aquilo que a ciência já legitimou, nunca com o novo, mas sempre com o que já passou. Ora, para se pensar no ensino indissociado da pesquisa, é fundamental pensar na lógica da pesquisa. Nós podemos fazer escolhas de modelos metodológicos para a pesquisa de qualquer natureza. Entretanto, tem uma coisa de que a pesquisa não prescinde, porque a pesquisa não existe sem ela: chama-se dúvida, não existe pesquisa sem dúvida, não existe pesquisa sem problema. Alguém discorda do que eu estou dizendo? Porque é uma coisa tão transparente, até no cotidiano só vamos pesquisar preços, se temos dúvidas sobre isso. Isto significa que a pesquisa tem a dúvida como princípio pedagógico. E de onde nasce a

dúvida? Falo da dúvida epistemológica, da dúvida no plano científico no qual estamos envolvidos. A dúvida, no campo epistemológico, só nasce da leitura da prática. Se não temos a idéia de uma prática profissional, se não temos nem o imaginário do campo da profissão, não temos dúvida. Eu costumo repetir um exemplo que já está batido nos meus ouvidos, mas que para vocês talvez seja esclarecedor. Se alguém perguntasse há uns três ou quatro anos se eu tinha alguma dúvida sobre informática, eu, na minha resistência de 50 anos de profissional da área das Ciências Humanas, diria: "não tenho nenhuma". Tipo aquela coisa assim: não sei, não quero saber e tenho raiva de quem sabe. Não passa no meu experiencial, a informática não faz parte do meu mundo. Hoje, se me fizessem esta mesma pergunta, eu diria que eu só tenho dúvidas, porque fui obrigada a me familiarizar com o computador e depois descobri que ele era realmente um instrumento que me facilitaria e isto me trouxe inúmeras dúvidas. Estão entendendo o que eu quero dizer? Se eu não tenho nenhuma leitura da área, eu não tenho dúvida. Por isso que muitas vezes os professores dizem assim: "mas eu dou aula, dou aula e os alunos não levantam uma pergunta!" Eles não estão sendo nem capazes de fazer uma leitura do campo que lhes suscite perguntas.

Ora, se a dúvida só nasce da leitura da prática e, se a leitura da prática nos nossos currículos é colocada no ápice (estágio), não há como ter dúvida epistemológica que não seja pelo menos da metade do currículo para o fim. Mas a Constituição não diz que o ensino é indissociado da pesquisa no final, nos últimos dois anos ou no último ano do Curso, diz que ele é indissociado da pesquisa sempre. Esta idéia de que primeiro a pessoa tem que ter uma gama de informações para depois aprender a aplicar, já está desmistificada nas teorias da aprendizagem há muito tempo. Parece que só nós é que não sabemos disso, porque na prática, qualquer aprendizagem que se faça que não tenha ancoragem nas nossas estruturas experienciais, se perde na memória. É o tipo daquela informação que a gente deglute num determinado momento, mas que daqui a um mês, dois meses, uma semana, dois dias, esqueceu. É aquela aprendizagem que o aluno diz: "entrou por aqui, saiu por aqui" apontando os ouvidos e, grande parte das nossas atividades acadêmicas, são dessa ordem. O professor do ensino básico, da parte inicial, não tem onde ancorar a sua aprendizagem,

porque não são só os alunos que não fazem leitura da prática, muitos dos nossos professores também não sabem fazer a leitura da prática. Às vezes, o aluno pergunta: "mas por que eu estou aprendendo isso?". "Espere, mais tarde você vai saber. Quer dizer, nem ele mesmo sabe muito bem, onde é que vai ser aplicado aquele conhecimento. Ora, é uma aprendizagem desnecessária, um esforço desnecessário, porque quando o professor, lá no nível do profissionalizante, precisa do conhecimento, ele constata, às vezes, que: "os meus alunos não aprenderam nada." Não aprenderam porque não viveram, não exercitaram e então, esta é uma aprendizagem morta. A prática nesta lógica de currículo não é referência para a teoria, ao contrário, é como a lógica positivista manda, a teoria é referência para a prática.

Outro aspecto é a idéia que nós temos de formação de graduação. A própria palavra "formado", induz à idéia de profissional pronto, e tem sido extremamente perversa, inclusive para os nossos estudantes. Quer dizer, nós construímos os currículos, na perspectiva de tentar dar toda a gama de informações necessárias para aquele profissional partindo do pressuposto que, ao terminar o seu curso de graduação, ele deve estar no pique da sua competência. Inclusive esta palavra, está se "formando", para mim, é extremamente antipática, porque ela dá dupla interpretação, está formado porque está pronto ou então está dentro da forma. Na realidade, este currículo dá uma idéia de finitude. Vocês vêem quanto tempo nós passamos fazendo currículos na base do chamado perfil? Então, levantava-se assim, toda uma gama de coisas que aquele profissional deveria fazer, o profissional pronto: o perfil do médico que se quer é este, o perfil do advogado que se quer é este, o perfil do professor, do engenheiro é este e a formação de graduação tinha que dar conta para que ele tivesse aquele perfil. A Universidade como um todo tem essa idéia equivocada, ela acha que depois que o profissional vai para a prática, ele vai ficando velho, ele vai ficando esclerosado, desatualizado, vai esquecendo o que aprendeu na academia. É por isso que, por exemplo, os nossos programas de extensão de educação continuada são chamados de programas de atualização, quer dizer, ele foi para a prática, se desatualizou, tem que voltar para a academia para se atualizar. Esta lógica é também perversa e leva a uma

frustração muito grande do aluno porque, realmente, não há prática inicial que dê conta da formação que essa expectativa propõe.

Os portugueses têm uma expressão para o ensino da graduação, que eu acho extremamente mais inteligente que a nossa. Eles chamam a formação de graduação de "*formação de raiz*" e, ao invés de fazer a pergunta qual é o perfil para o aluno da graduação, a pergunta é o inverso: quais são os conhecimentos de *raiz* que esse aluno precisa ter para continuar aprendendo a sua vida toda? O ano passado ouvi o Prof. Mário Sérgio Portela, daqui de São Paulo, fazer uma análise da parte de formação de professores, que achei super interessante, até pela minha condição etária que dizia o seguinte: se na realidade a gente aceita o currículo em construção, e que esse projeto em construção - que vocês me deram como um título, é um projeto de vida, quanto mais eu vivo, mais eu me aperfeiço, então, por exemplo, eu saí da Universidade por algum tempo, fui para um novo trabalho, mas eu hoje, sou sempre a última versão de mim mesmo, portanto, eu sou mais atualizada do que ontem. Eu atrelei ao hoje a experiência que eu vivi de ontem para hoje. Neste caso muda a concepção de profissionalização e altera, inclusive, a própria concepção do currículo universitário. Na lógica tradicional, o professor é a principal fonte da informação e parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem se dá, primordialmente, pelo discurso; é a prática em que o professor fala e o aluno ouve e, nesta lógica, portanto, também como foi apontado ontem, quantidade de aulas tem sido sinônimo de qualidade de curso. Se eu digo assim: "o curso de Psicologia da PUCAMP tem 4.000 horas e o curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas tem 3.000 horas, automaticamente, as pessoas pensam que o da PUCAMP é melhor. Então, nós criamos inúmeros mecanismos para que o aluno esteja sempre em aula, porque nós partimos do pressuposto de que é assim que ele aprende e temos, então, o absurdo, do aluno regular chegar a ter 35, 36, 38 horas-aula por semana. Como é que pode se falar em ensino com pesquisa para um aluno que tem de 30 a 35 horas-aula por semana? Inclusive, quando os professores, os coordenadores de curso reivindicam melhores bibliotecas, vale pensar que, com esse modelo de ensino, sequer o aluno tem tempo de entrar na biblioteca, com este paradigma, não precisa de biblioteca. Este é o paradigma do xerox do caderno do ano passado, que é

uma grande indústria universitária, ou este é o paradigma da aula ditada, da aprendizagem da memória. Então, se nós queremos fazer um ensino com pesquisa, o mínimo que temos que ter são as condições básicas, das quais uma delas é o tempo para o aluno produzir pesquisa. Nesse sentido o modelo atual de currículo é perverso porque a gente faz o discurso da indissociabilidade e impede sua execução. Esta ênfase na reflexão e no pensar que o currículo teria de ter, exigiria fundamentalmente, um enxugamento muito grande, isto é, deveria ser repensado na lógica de organização do conhecimento e na prática pedagógica de sala de aula para, então, se construir uma nova proposta de ensinar e aprender.

O currículo tradicional, por última característica, é um currículo que tem a tendência da especialização precoce e tem relegado um pouco a questão do profissional generalista, que a meu ver, é o papel da graduação. E a especialização precoce se dá, fundamentalmente, em cima do controle do conhecimento em fronteiras bem definidas deste ramo do saber, que é a fragmentação que ontem, o Prof. Ildeu bem falou, tipo assim: "bom, a minha disciplina vai até aqui, tu não entras na minha que eu não entro na tua, porque esse é meu campo de saber, aquele é o teu campo de saber". Então, é cada vez mais fragmentada a aprendizagem

A análise da indissociabilidade, passa por duas vertentes: uma é o currículo e a outra é a sala de aula. Com relação à sala de aula, começou-se a perceber que a construção de uma nova proposta de ensino teria que trabalhar com uma nova proposta epistemológica de conhecimento, a idéia de conhecimento como processo, no lugar da idéia de conhecimento como produto. São os dois grandes palcos da educação universitária e que, não adianta nós mexermos no currículo, se não mexermos na sala de aula, assim como eu tenho clareza que se pode começar a mexer na sala de aula com algumas experiências tópicas, mas esta experiência não se completa se não alteramos a lógica do currículo, porque ela logo ali esbarra na organização curricular. Mas, esta fase, que é justamente a segunda fase, caracterizou, para mim, claramente a idéia de que os problemas acadêmicos não poderiam ser resolvidos só a nível epistemológico. Confesso a vocês hoje, que dá uma certa angústia, pensem sob estes termos, porque nós temos mais de 100 anos de tradição de pensamento

positivista e se é verdade, depois de tudo o que eu descobri na pesquisa do bom professor, que nós tendemos a ensinar como aprendemos, a ruptura dessa lógica é um processo longo. Mesmo assim começamos a fazer um trabalho com os professores que estavam dispostos a alterar a sua atividade de sala de aula. Este trabalho está publicado, depois, se vocês quiserem ouvir, terei prazer em explicar. Nós chamamos esse trabalho de Projeto da Produção do Conhecimento e foi todo uma proposta de educação de professores em serviço na Universidade Federal de Pelotas, para ajudá-los a tentar fazer a ruptura.

Ao mesmo tempo que eu vinha pensando, discutindo junto com o grupo essas questões do currículo, fui convidada a fazer uma pesquisa em parceria com a Profa. Denise Leite da UFRGS e o problema dessa pesquisa foi assim colocado: está muito difícil de revitalizar o ensinar e o aprender na graduação. Têm áreas muito mais difíceis do que outras e por que será que há tantas resistências nesses processos inovativos na Universidade em relação ao ensinar e ao aprender? Onde é que estão os "nós" destas dificuldades? Essa pesquisa me foi muito rica, porque ela mudou algumas concepções que eu, de alguma forma não tinha até o momento em que eu exerci a Pró-Reitoria de Graduação. Essa pesquisa, então, procurava entender a anatomia do ensino superior, como é que ele se constituía. E, basicamente, ela surgiu de uma provocação teórica, de um capítulo de Bourdieu. Para quem não é da área, Bourdieu é um sociólogo francês da chamada Escola de Sociologia da Reprodução, dos mais famosos, dos mais importantes e tem um estudo muito interessante sobre o "Campo Científico", em que ele faz uma análise do departamento dele, da Universidade de Paris. Começa, o autor, dizendo o seguinte: "que as lutas e as disputas no interior do espaço acadêmico, não são ingênuas, neutras e desinteressadas". Acho que vocês como eu, aprenderam muito o discurso de que a Ciência está pairando acima dos interesses humanos. É tudo puro, tudo meio anjo, tudo pela Ciência, tudo pela humanidade. Bourdieu desmascara isso, dizendo que as disputas concorrenciais no campo científico, são exatamente iguais às disputas concorrenciais que se dão no campo econômico. A única coisa que é diferente é a natureza do lucro, quer dizer, no campo econômico é imediatamente o capital sonante, o dinheiro e, no campo científico, o lucro é o capital cultural. Ele diz,

também, que, mais cedo ou mais tarde, o capital cultural transforma-se em capital. E, se olharmos para a lógica da carreira acadêmica, entende-se muito bem isto. Eu faço curso de Mestrado, ganho capital cultural, mas eu ganho mais 25% na minha remuneração, depois faço curso de Doutorado, ganho mais 50%; o capital cultural vai correspondendo ao capital econômico. Bourdieu também encaminha a idéia de que diferentes áreas de profissões, diferentes campos profissionais, nas lutas concorrenciais, têm capitais culturais diferentes.

Desenvolvemos uma pesquisa a partir destas posturas teóricas, tendo, ainda, como referencial mais dois autores. Um deles é o Mariano Enguita, que é um espanhol, também sociólogo e o Enguita, em seus estudos, classifica as profissões em três famílias. Primeiro ele diz "que uma profissão se caracteriza como tal por ter o domínio de um conhecimento que lhe é próprio e o controle da sociedade sobre a distribuição deste conhecimento". Por isso é preciso ter chancela daquele domínio para poder exercer a profissão. Ele divide, então, as carreiras universitárias em três famílias de profissões que chama de *profissões liberais*, as *profissões* e as *semi-profissões*. As *profissões liberais* são aquelas para as quais o sujeito não precisa do aparato público ou privado para o seu exercício. Quer dizer, não é preciso ser empregado, não é preciso vender força de trabalho ao Estado ou às Instituições privadas; já as *profissões* e as *semi-profissões*, ambas assalariadas, precisam do aparato público ou privado para o seu exercício. A única coisa que as diferencia é o campo epistemológico, que nas *profissões* é extremamente forte e é considerado, a nível do senso comum, como o conhecimento sagrado, quer dizer, que poucos têm condições de ter acesso. São as típicas carreiras científicas, dos físicos, dos matemáticos, dos químicos, são pessoas que, por exemplo, no quadro do magistério, mesmo tendo a mesma condição profissional dos outros professores, mas elas parecem mais importantes, distinguidas. E as *semi-profissões*, são aquelas assalariadas, mas, mais do que isso, têm o campo epistemológico extremamente frágil e estão muito ligadas às chamadas profissões femininas, historicamente conhecidas como as do Magistério, Enfermagem, Serviço Social, etc. Com esta classificação, nós fomos, na pesquisa, trabalhar com as idéias de outro sociólogo, Bernstein. Ele diz o seguinte: "que a diferenciação entre os diversos campos profissionais, na

Universidade já começa na entrada. As *profissões liberais* têm alta demanda de entrada e alta seletividade. A relação candidato vaga no vestibular é muito alta. Aí se selecionam os que vão entrar e terminar o processo seletivo, quer dizer, quase todos que iniciam, concluem. Cursos como Medicina, Odontologia, não há evasão. Quem entra, termina. A quebra é relativamente pequena. Já nas profissões, ele diz que há uma média procura, uma média demanda, portanto, uma média seletividade de ingresso, mas a seletividade se dá no processo. E, se analisarmos, em todas as Universidades do mundo, observa-se, por exemplo, que nos cursos como o de Física, Matemática, Biologia, etc., entram 40 e se formam 4 e isso é tido como absolutamente normal. E os cursos das *semi-profissões*, têm média demanda, têm média seletividade na entrada e quase nenhuma seletividade no processo, isto é quase tantos quantos entram, saem. E aqueles que ficam pelo caminho, quase nunca são por razões de ordem acadêmica, mas sim por razões de ordem conjuntural: não poder mais pagar a Faculdade, precisar trabalhar, enfim, por razões sócio-estruturais.

Para a pesquisa, escolhemos três cursos destas famílias para trabalharmos em cada da Universidade, o estudo mostrou coisas muito interessantes, o que nos trouxe a convicção de que, as decisões dentro da Universidade, do ponto de vista do campo acadêmico, não são estritamente pedagógicas, como se pensava no princípio, nem só pedagógico-epistemológicas como se pensava na 2a. fase, mas elas são pedagógicas, epistemológicas e dependentes da macro-estrutura sócio-econômica das carreiras. Além disso, como afirma Bourdieu, ficou claro que, quem legitima a área são os pares, quer dizer, o que é valor entre os pares é o que é valor na área. Se nós olharmos essas carreiras na Universidade, elas têm valores legitimados diferentemente. Por exemplo, nas *profissões liberais* o ensino é bem valorizado; a pesquisa é de baixa valorização e a extensão é de mediana valorização. Nas *profissões liberais*, é o sucesso que o professor tem na sua condição profissional liberal, isto é, se ele é um médico de sucesso, um advogado de sucesso, um engenheiro de sucesso. Isso se mede, por exemplo, pelo número de casos importantes que ele resolveu e que foram divulgados, por onde está localizado o seu consultório, o seu escritório, pelo status da clientela que lhe procura, quer dizer, há uma série de indicadores que dizem se um profissional liberal é

bem cotado na área. Ele não é valorizado, por exemplo, pelos cursos de Pós-Graduação *stricto-sensu* que realiza, como os de outras áreas e, por isso, eles não se interessam tanto em fazer mestrados e doutorados, até porque, paradoxalmente, eles terminam a Graduação e já recebem o título de doutor e portanto, eles não precisam fazer esse caminho. Esse profissional não faz o caminho da formação acadêmica, porque não é esse o valor científico do seu campo profissional; ele não se envolve tanto com a pesquisa, no sentido de fazer ciência, ele é muito mais consumidor da pesquisa e ele se envolve no ensino, numa lógica bastante carismática de ensino. É o tipo de profissional que faz "escola", é o professor que cativa seus alunos, não para torná-los independentes na sua forma de pensar, mas para torná-lo admirado pelos seus alunos, porque isto também faz parte da sua reputação posterior. Esses alunos na comunidade, passam essa idéia de grande professor. A relação afetiva é boa, porque ele considera que esses alunos já foram selecionados, então eles já podem ser colegas ou futuros colegas, podem até ser tratados assim.

A extensão, que nessa área chama-se assistência, é a assistência judiciária, é a assistência médica, é a assistência odontológica, ela faz parte como um apêndice desse processo, porque, também, é valor no campo científico, que o profissional de renome tenha ações beneméritas. Então, ele é um grande cirurgião plástico, lá pelas tantas, ele atende uma pessoa sem pagar, gratuitamente.

Ao analisar as *profissões*, vê-se que isto é diametralmente oposto. Nas *profissões*, o que é valor entre os pares são as titulações acadêmicas. Nestas áreas é que estão os maiores índices de pessoal titulado nas Universidades. Chega a ter 90% do corpo docente de doutores, por exemplo, no Instituto de Física, de Química, de Biologia, de Matemática. A pessoas são valorizadas por esta titulação e pela sua produção de pesquisa, que significa aonde ela publica e com quem publica. E, quanto mais internacional essa publicação, mais significativo é o seu prestígio. Este professor não tem nenhum prestígio por ensinar bem. As dificuldades nesta área não arranham o seu prestígio no campo científico. Ele parte do pressuposto que são poucos, aqueles que terão acesso, que "merecem" entrar nessa comunidade de tão alto prestígio e, portanto, aprender é um

problema do aluno. Só os capazes serão aceitos depois na "tribo", nos pares, na confraria, e aí serão legitimados. Para esses, a extensão não tem nenhum papel significativo.

Já nas *semi-profissões*, dá-se bastante valor ao ensino, mas elas, por terem um campo epistemológico muito frágil, concentram o que é importante na coerência e compromisso social e político. Posso publicar não sei aonde, posso ser convidada a vir na PUCCAMP, mas, se dentro da minha instituição eu não tiver uma coerência de compromisso político com as questões da Educação, sou posta em cheque. Não sou reconhecida como uma pessoa importante pelos meus pares porque a pecha é sempre que o discurso não acompanha a prática e, isto é um valor fundamental nessa área. A valorização que se dá ao ensino, nas carreiras semi-profissionais, passa muito pelo compromisso que penso que tenho com o aluno, pela idéia de democratização que acho que é o meu compromisso, mesmo que, às vezes, possa ser uma pseudo-democratização.

Esta pesquisa, que recebe o nome de "Para Revitalizar o Ensino e o Aprender na Universidade", mostra, por exemplo, que muitas vezes, nas *semi-profissões*, temos um discurso menos autoritário, mas muito mais invisível do que nas áreas que têm um discurso bem autoritário. É muito importante ser considerado um bom professor entre as *semi-profissões* e que, portanto, os alunos sejam aprovados e aprendam. Por outro lado, a extensão também é muito importante e ela foi até mais importante tempos atrás. Se pegássemos os dados da década de 80, veríamos que as menores taxas de professores pós-graduados estavam nas *semi-profissões*, porque se dizia que antes de fazer Pós-Graduação, o importante é meter o pé no barro, é ir para a Vila, é dar conta dos problemas concretos. Hoje, esse quadro se modifica um pouco, porque parece que os profissionais se deram conta de que essa é uma área muito movediça do campo epistemológico e estão exigindo teorização. Parece que hoje a mudança do modelo teórico de pesquisa, a saída do modelo das Ciências Naturais para um outro paradigma, está dando à pesquisa, na área das Ciências Humanas, um reconhecimento significativo entre os pares. Hoje já há o valor em muitas coisas que são próprias da área acadêmica das *profissões*, como

publicações, etc., apesar de ainda relativizadas pela necessidade do compromisso.

A caminhada nesta investigação fez com que nos dessemos conta de que é muito complicado hoje, falar numa pedagogia universitária como uma coisa unitária. Não consigo enxergar mais como pensava antes, na construção de um projeto pedagógico ou curricular como se a Universidade se regesse por uma mesma lógica. É preciso levar em conta o enfoque pedagógico, o epistemológico e, além dessas duas lógicas, perceber a pedagogia universitária, circunstanciada pela forma de como as estruturas de poder econômico estão postas na sociedade, das quais as nossas carreiras são decorrentes. Um curso, certamente, de *profissão liberal*, terá caminhos absolutamente distintos do que num curso de *semi-profissão* e distintos dos de *profissão*. E, se não começarmos a pesquisar e a nos apropriarmos disso, vamos ficar eternamente cometendo equívocos. É importante a compreensão de que o pedagógico e o epistemológico, se circunstanciam num quadro que é o político econômico-social nas carreiras universitárias. É importante pensar que a revisão curricular numa Universidade não se fará de forma homogênea e que é preciso revelar e discutir estas questões, como anteriormente apontado. Hoje, é preciso, discutir estes aspectos com cada carreira, para ver como é que reagem, se confirmam, se eles não confirmam, se isso é homogêneo, porque, normalmente, sempre tem um grupo, naquela mesma área, que cai numa outra lógica.

É fundamental que a instituição tenha um projeto pedagógico geral, mas é capital compreender que a sua concretização se dará de uma maneira diferente em cada área. Por fim, parece importante um arejamento no olhar das Ciências nos outros campos. Só para exemplo, parece fundamental destacar a Sociologia Econômica e a Teoria da Comunicação, para entender como a revolução do 3º milênio, que é a revolução da informação, vai interferir, com certeza, nas práticas pedagógicas, na organização dos currículos e no papel do professor. E antecipar, mesmo que somente a nível de compreensão, esse novos paradigmas, não só à luz do passado, como das perspectivas futuras. E, nesse sentido, eu pediria, para terminar, para ler para vocês, o final de um escrito do professor

Boaventura de Souza Santos, que trabalha com discursos e com os novos paradigmas, aonde ele diz o seguinte: "É preciso entender que estamos numa fase de transição. Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos, demasiadamente o presente para podermos realizar o futuro. Estamos divididos, estamos fragmentados. Sabemos o caminho, mas não exatamente, estamos ainda na jornada. A condição epistemológica da Ciência repercute-se na condição existencial do cientista e este, na nossa prática de todos os dias". Muito obrigada!

BIBLIOGRAFIA

- BOURDIEU, Pierre. "O Campo Científico". In: ORTIZ, R. (org.) Pierre Bourdieu : Sociologia. São Paulo, Ática, 1993.
- BERNSTEIN, Basil. "Estrutura do Conhecimento Educacional". In: Domingos, Ana Maria et alii. A Teoria de Bernstein em Sociologia de Educação. Lisboa, Gulbenkian, 1986.
- ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria e Educação. Porto Alegre, 4:(41-61) 1961.
- CUNHA, M^a Isabel da. O Bom Professor e sua Prática. Campinas, Papirus, 1989.
- LEITE, D. e CUNHA, M.I. Para Revitalização do Ensino e do Aprender na Universidade. Pesquisa financiada pelo CNPq e FAPERGS. Relatório Final, Porto Alegre, 1995.
- UFPel. Projeto Pedagógico. Pelotas, 1989.
- SANTOS, Boaventura Souza. Um discurso sobre a ciência. Porto, Afrontamento, 1984.