

LEDA SCHEIBE

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E

TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Tese submetida, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Professor Doutor Dermeval ~~Saviani~~

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

SÃO PAULO - 1987

COMISSÃO JULGADORA

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer:

- A Dermeval Saviani, professor e amigo, pela possibilidade de reencontrar o sentido da educação, dada através de seus livros e artigos, das suas aulas, na orientação deste trabalho e no exemplo do cotidiano;

- aos professores (em especial Guiomar, Miriam, Severino e Maria Luíza) e colegas de curso na PUC/SP (lembro especialmente Gaudêncio, Olinda, Eliane Marta, Acácia, Lucília, Lúcio, Selma, José Luiz, ~~Vitor~~, Rose, Clara e Celso) que me ajudaram neste reencontro;

- aos colegas do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do CED da UFSC que assumiram uma sobrecarga de trabalho para que pudesse me dedicar um pouco mais às questões que são problemas de todos nós, educadores;

- aos companheiros de ANDE e de ANPED;

- aos membros da Comissão Examinadora, pelos comentários, críticas e sugestões;

- aos professores entrevistados, Ari, Armen, Bollmann, Maciel, Marco e Seibel pela decisiva contribuição no desenvolvimento do estudo;

- à Acácia, pela valiosa contribuição no plano intelectual, estímulo e amizade;

- à Verinha Bazzo, pela solidariedade e amizade, mais do que pela presteza em ajudar-me nas correções finais do texto;

- ao Egon, pelo esmerado e paciente trabalho de dactilografia;

- aos meus filhos, Cristina, Carina e Fernando; ao Scheibe, com emoção.

SUMÁRIO

	Pág.
RESUMO	
INTRODUÇÃO	1
1. O ÂMBITO DO PROBLEMA	1
2. QUESTÕES METODOLÓGICAS	5
3. A ESTRUTURA DO TEXTO	9
CAPÍTULO I - UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: É POSSÍVEL UMA MEDIÇÃO TRANSFORMADORA?	13
1. Relações entre a prática educacional escolar e a estrutura econômico-so- cial no interior do modo de produção capitalista.	14
2. A natureza superestrutural do traba- lho pedagógico	23
CAPÍTULO II - A DESVALORIZAÇÃO DO ENSINO E A QUALIFICA- ÇÃO DOCENTE.	40
1. Formação cultural x formação profis- sional	43
2. A contradição da expansão: quantida- de x qualidade	47
3. Fragmentação e despolitização: a Re- forma de 1968	53
4. A subestimação do pedagógico no tra- balho universitário	61
5. Ensino não é pesquisa	68
6. Para além do senso comum pedagógico..	80

	Pág.
CAPÍTULO III - O DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR E A SUA INSERÇÃO NA LUTA PELA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	84
1. Questões de conteúdo e de método	94
2. A função dirigente do professor e a autonomia do aluno	119
 CAPÍTULO IV - INDICAÇÕES PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA	 139
1. O significado da redução do pedagógico a um problema de relações humanas, interpessoais	153
2. O significado da centralização do pedagógico sobre o problema da motivação da aprendizagem, colocado em termos psicológicos ou psicossociológicos	156
3. O significado da redução do pedagógico à instrumentalização técnica.....	158
4. O significado da redução do pedagógico a uma "politização" do conteúdo do ensino	160
5. A superação da redução: a articulação entre conteúdo, método e objetivos	162
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 171
 BIBLIOGRAFIA	 174

RESUMO

A proposta principal deste estudo é a busca de indicadores para uma ação pedagógica crítica na universidade, sendo tomados como critério de criticidade tanto a percepção dos condicionantes objetivos desta ação quanto o seu direcionamento no sentido de instrumento de luta para a transformação social.

Neste sentido, tenta-se inicialmente compor o quadro teórico que evidencia o teor das relações entre a universidade e a sociedade situando o trabalho pedagógico como um elemento, se por um lado reprodutor das condições dominantes na base da estrutura econômico-social, também capaz de mediar, ao ligar-se organicamente às classes dominadas, uma ação transformadora.

O segundo capítulo preocupa-se em explicitar, no processo de construção da universidade brasileira, o movimento que gerou uma ordem sobretudo reacionária, que, ao subestimar o aspecto pedagógico, inviabiliza também um efetivo trabalho de pesquisa e impede a democratização do saber.

O terceiro capítulo articula com elementos de teoria pedagógica as questões da prática que se desenvolve já com a consciência de luta pela transformação social. Aponta para o situar constante desta prática no contexto que a gera e a explica e para uma visão abrangente e totalizadora da sua metodologia através da unidade entre objetivo, conteúdo e método.

Uma nova síntese se delineia no desenvolvimento do quarto capítulo onde, a partir da análise e negação de reducionismos frequentes na formulação de inovações pedagógicas, concretizam-se indicações para um trabalho vinculado a um determinante maior, cuja base se encontra na prática social.

INTRODUÇÃO

1. O ÂMBITO DO PROBLEMA

A proposta principal deste estudo é a busca de indicadores para uma ação pedagógica crítica na universidade, sendo tomados, como critério de criticidade, tanto a percepção dos condicionantes objetivos desta ação, como o seu direcionamento no sentido de instrumento de luta para a transformação social.

Não se trata, absolutamente, de compor mais um manual de Metodologia de Ensino. Mas sim, um estudo para ser lido e compreendido pelos professores universitários que, hoje, já em grande número, percebem a necessidade de inserir o seu trabalho pedagógico numa reflexão mais ampla, não se deixando iludir pela falácia tanto de esquemas que dispensam a análise pedagógica de seu trabalho, como daqueles que reduzem esta análise a inovações metodológicas desvinculadas de qualquer fundamentação teórica.

No exercício do magistério superior e, mais especificamente, nos cursos de Metodologia de Ensino Superior dos programas de pós-graduação da UFSC, percebemos a importância de aprofundar esta questão.

A bibliografia encontrada a respeito do tema não dá conta da globalidade dos problemas que o professor efetiva-

mente enfrenta no exercício do seu trabalho pedagógico. Centra-se, geralmente, numa análise muito reduzida da prática pedagógica como se fôsse possível entendê-la apenas através dos seus condicionantes mais imediatos.

Se, no entanto, por um lado nos preocupa esta redução da análise pedagógica, também não nos preocupa menos o quadro predominante de relativa negligência para com quaisquer aspectos pedagógicos na instância do ensino superior. Ao contrário do que ocorre nos outros níveis de ensino, os professores que atuam no nível superior, em sua grande maioria, não recebem qualquer formação pedagógica. Eles podem exercer o trabalho sem o conhecimento prévio dos seus pressupostos, no âmbito educativo. Não surpreende, pois, que no dia-a-dia da universidade ocorra, hoje, um questionamento constante a respeito da prática que nela está ocorrendo. Os estudantes, insatisfeitos, reclamam nos corredores da falta de competência dos seus professores, ou simplesmente de sua inabilidade no trabalho. Frequentemente, grupos organizados levam ao conhecimento de instâncias administrativas da instituição o seu descontentamento com o desempenho de determinados professores, exigindo a sua substituição. Professores também, muitos, sentem hoje a sua fragilidade no exercício de uma tarefa para a qual não se consideram suficientemente preparados ou para a qual não encontram, no momento, clareza de finalidade. Acomodam-se alguns, outros tentam inovações.

Tais inovações, no entanto, em sua grande maioria, têm se constituído numa tentativa quase que desesperada de modernizar, implantar aqui, na nossa situação, experiências

que dão, ou deram resultados em outra realidade, constituindo-se, geralmente, na implantação de modelos e não em geração de soluções, na mudança ao nível da forma e não em transformação do real conteúdo do ensino (Garcia, 1980:11).

Gerar soluções, organicamente, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inserida na sua globalidade social implica em não perder de vista que a universidade não está alheia a este acontecer social. A característica da sociedade brasileira atual é a pluralidade, o conflito de atores sociais diferentes que se embatem na luta política. O mesmo contexto que gerou a acumulação, a concentração e a centralização do capital também gerou o seu contrário, ou seja, o aumento do número de assalariados, a formação e a concentração da classe trabalhadora com suas posições, seus interesses e uma lógica específica. Há, portanto, um entrechoque de forças sociais que se configuram e se afirmam no Brasil, hoje. E isto significa que a mediação do trabalho educativo, também na universidade, não pode mais ser visualizada como uma via de mão única, como querem os reprodutivistas, mas sim, configura-se dentro de um embate de duas forças sociais que precisam uma da outra para se realizarem e que, ao mesmo tempo, negam-se reciprocamente. Neste sentido, a universidade não é boa ou ruim, certa ou errada. Ela é, antes de tudo, um produto histórico, onde as marcas do embate encontram-se muito bem delineadas.

A visão liberal da educação também não dá conta desse entendimento. Mais do que isso, como todo pensamento conservador, não consegue conviver com a contradição. Assim, reduz

a contradição à disfunção interna do sistema universitário e propõe soluções paliativas.

Se a atividade pedagógica se dá em condições históricas determinadas, se ela não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação, se ela se encontra organicamente ligada à totalidade social onde se realiza, é preciso buscar aí as fontes de seus condicionantes; vincula-se portanto à inserção do ato pedagógico no contexto de seus condicionantes mais amplos a proposta básica deste estudo.

As questões gerais a respeito da universidade estão mais do que nunca em pauta, porém a ponte entre as questões amplas e o dia-a-dia do trabalho pedagógico ainda precisa ser construída. Assim, o nosso propósito é o de contribuir para este relacionamento e, no contexto das condições mais amplas, tentar refletir a respeito das questões de natureza metodológica do trabalho mais imediato do professor.

Na tentativa de privilegiar o trabalho pedagógico do professor universitário com a preocupação de amarrá-lo ao seu contexto, nem sempre é a pedagogia que assume, no palco do estudo, o papel central. O contexto é mais forte em determinados momentos e a dificuldade de manter uma relação contínua também nem sempre será superada. Não fugimos, porém, do desafio, obstinando no sentido de uma dialetização da situação, configurando teorias e idéias sobre os fatos e tendo sempre presente a hipótese central de que, via compromisso político, o professor reelabora sua prática, dando a unidade indispensável a uma ação reflexiva e não alienada, qual seja, a unidade entre objetivo, conteúdo e métodos.

A originalidade do trabalho, se é que existe, não foi buscada na temática escolhida, mas na forma do desenvolvimento dos problemas que a questão coloca. Para nós, este trabalho transcende a tarefa acadêmica para inserir-se na tentativa de entender e desvendar a realidade na qual atuamos como mecanismo da sua transformação.

2. QUESTÕES METODOLÓGICAS

Entendemos que na própria forma de exposição do trabalho deve ficar clara a postura que o orienta, porém podemos adiantar que a concepção presente é a de que o processo de conhecimento, embora implique em delimitação quanto ao campo de estudo, não pode prescindir do caráter de totalidade do seu objeto.

Não desconhecemos os riscos que a complexidade de um tal enfoque representa, mas a riqueza na possibilidade de dar explicações e o próprio avanço que significa e que advém das múltiplas determinações que a problemática encerra, levaram-nos a enfrentar o desafio.

No seu conjunto, o estudo assume uma postura que tem como ponto de partida o caráter de classe do processo de conhecimento. À medida que tal processo se efetiva no interior de uma sociedade cindida, dividida em interesses antagônicos, o conhecimento, seja na sua produção, seja na sua divulgação, articula-se com os interesses de classes. Por isso, a inseparabilidade entre educação e política e o caráter não neutro daquilo que se realiza no seio da instituição educa-

cional.

No entanto, se a realidade é dialética e, portanto, contraditória, é preciso, ao mesmo tempo, levar em conta que existiu e existe espaço para, mesmo nos limites dos interesses burgueses, articular pontos de interesse geral. Esta consideração que comporta a articulação dos interesses do conjunto, porém, é ainda precária neste trabalho, não por limitações de ordem epistemológica, mas em função dos limites da própria autora.

Tomou-se, então, a prática pedagógica do professor universitário como uma prática social contraditória no seu todo e definida no interior das relações sociais de produção da existência, relações estas que se estabelecem entre as classes, numa determinada formação social. Como tal, esta prática é alvo de disputa de interesses antagônicos onde se dá o compromisso político: exatamente na sua articulação com os interesses de classe.

Esta articulação não precisa ser e não é apenas reprodutora da estruturação ideológica predominante. Ela pode ser crítica, na medida em que a legitimação que a ideologia dominante busca não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade. O caráter mediador da prática em estudo insere-se, portanto, neste movimento de encobrir – descobrir, permanecer – superar, reforçando a permanência e/ou a forma de ação que conduz à transformação social (Cury, 1985:44).

Para desenvolver o trabalho no sentido de atingir o ponto de chegada pretendido, qual seja, de alcançar algumas

indicações configuradoras de uma ação pedagógica transformadora ao nível do ensino superior, sentimos a necessidade de transitar por várias instâncias ou caminhos capazes de desvelar, aos poucos, aquilo que encobre a realização da ação em pauta. Assim, num primeiro momento, essencialmente teórico, foi preciso avançar na própria compreensão das relações entre o sistema de ensino superior e a sociedade; entre o trabalho do intelectual e a direção que assume a sociedade. No contexto das relações de exploração que tomamos como base, todos os espaços sociais (e a universidade é um deles) tornam-se espaços políticos das relações de dominação, onde a reprodução das relações de produção é bem mais marcante do que o lucro imediato ou o crescimento da produção. Mas também, como espaço político, a ação nele desenvolvida está sujeita à contradição.

Assim, é importante considerar a reflexão desenvolvida por Cury (1985) de que a educação, enquanto prática social, é contraditória em seus vários elementos. O saber que ela repassa, no modo de produção capitalista, enquanto intenção, veicula idéias que interessam a uma determinada direção; enquanto produção, o saber se transforma numa força produtiva e se funcionaliza a serviço do capital. Porém, como o saber nasce do fazer, ele nasce de fazeres diversos e contraditórios que ultrapassam a situação de classe. E a educação, enquanto um instrumento de disseminação do conhecimento, entra em contradição com a sociedade capitalista. É nesse sentido que a ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber que lhe permite o desvendamento da realidade, concorre para o encaminhamento da modificação das con

dições sociais.

É complexa e menos imediata a mediação do ensino no nível escolar superior com a situação das camadas despossuídas da população. Porém, e justamente por isso, torna esse nível de ensino, nas suas relações com a transformação social, ainda mais dependente de intencionalidade e consciência dos seus protagonistas.

Já num segundo momento, tomamos como objeto de análise mais específica o caminho que tomou o desenvolvimento do ensino superior brasileiro, na tentativa de caracterizar, ao mesmo tempo, o encaminhamento da dimensão pedagógica necessária para este desenvolvimento.

O estudo, mesmo tendo como base e ponto de apoio central a bibliografia direta ou indiretamente relacionada com o tema e a postura assumida para a sua análise, pautou-se também na vivência da autora enquanto professora universitária e no cotejo desta experiência com a de outros professores, de várias áreas de ensino e reconhecidamente também preocupados com a problemática social da universidade. Neste sentido, foram realizadas entrevistas com alguns colegas professores da Universidade Federal de Santa Catarina, não escolhidos ao acaso, mas intencionalmente. Destas entrevistas, foram particularmente selecionados textos dos professores Armen Mamigonian, Arno Bollmann, Erni Seibel, José Ari Martendal, Marco da Ros e Osvaldo Maciel, para complementação da análise que foi se delineando mais de forma ilustrativa e de acordo com a pertinência do texto, do que como ponto de apoio central.

Embora as representações destes professores tenham sido utilizadas em termos de enriquecimento e exemplificação, na produção do trabalho como um todo a sua articulação é certamente mais profunda e de mais difícil explicitação, uma vez que as entrevistas foram realizadas no seu início.

De fato, se no decorrer do processo essas entrevistas deixaram de ser apresentadas como ponto central de todas as discussões para aparecer como um trabalho aparentemente complementar, foi porque o desenvolvimento do estudo e as próprias indagações dos entrevistados e do entrevistador indicaram a necessidade de articular mais profundamente as questões teóricas relativas ao tema.

Entre os temas que se beneficiaram de um aproveitamento mais direto das entrevistas devem aqui ser citados, para maior clareza, aqueles que dizem respeito às representações dos professores escolhidos frente à teoria pedagógica, às questões metodológicas do ensino, às relações entre professor e aluno, questões de classe dos professores e influência da postura política nas questões de objetivos, conteúdo e método pedagógico.

3. A ESTRUTURA DO TEXTO

A estruturação deste texto é o momento formal, o momento de explicitação de todo um caminho percorrido no qual se constitui o processo de investigação. Nem por isso deixa de ter importância para este processo, A percepção do movimento do real que se persegue, liga-se também ao desenvolvi

mento do texto, que é quando se espelha, no plano ideal, a vida daquilo que foi pesquisado. Numa célebre passagem, Marx assinalou nos seguintes termos, esta questão:

"A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Sô depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori" (Marx, 1968:16).

Assim, o objeto do primeiro capítulo não foi necessariamente, o primeiro a ser pesquisado. Tomou a forma e o espaço que tem, no conjunto da investigação, e na lógica adotada para a sua exposição. Trata-se nele de iniciar o desvendamento das múltiplas determinações presentes na realização do ato pedagógico universitário. Denominado na forma interrogativa "Universidade e Sociedade: é possível uma mediação transformadora?", tentou-se nele, basicamente, evidenciar que a ação transformadora neste nível de ensino liga-se à compreensão da questão educacional como um elemento de mediação na sociedade, onde o embate entre o capital e o trabalho está presente, não da mesma forma como ele se coloca na base da estrutura econômico-social, mas sim de forma indireta. Um nível de ensino ainda elitizado, o ensino superior, tendencialmente, liga-se mais aos projetos do sistema dominante, mas pode também representar, e isto já vem acontecendo, uma ligação orgânica com a transformação do sistema. É no sentido deste encaminhamento que é utilizada a reflexão gramsciana que tenta exatamente dar conta desta problemática e indi

car rumos para um possível redirecionamento das práticas intelectuais ligadas a um processo de transformação da hegemonia vigente.

O segundo capítulo "A desvalorização do ensino e a qualificação docente" pretendeu demonstrar, desvendando outras determinações, o movimento que gera, através de modernizações sucessivas, toda uma ordem pedagógica reacionária. O que ficou evidenciado, neste momento do trabalho, é o sentido efetivamente político da prática pedagógica, onde a alienação com relação a determinados fatores significa claramente a manutenção de uma determinada ordem. Assim, a racionalização do trabalho no ensino superior, de uma forma desvinculada dos seus fins e objetivos mais amplos acaba por subtrair responsabilidades sociais e políticas embutidas nos seus resultados. A descaracterização do ensino e a inviabilização conseqüente da própria pesquisa decorrem da impossibilidade, cada vez maior, de superação de dicotomias postas pela contradição mais fundamental que está na base do modo de produção capitalista, que é a separação entre a teoria e a prática, entre o trabalho de concepção e o trabalho de execução, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Através dessa divisão social do trabalho, posta pelo capitalismo, em função da manutenção de privilégios, obriga-se a existência constante de outras também falsas dicotomizações que são analisadas no capítulo pela sua relação mais imediata com o tema em análise.

O terceiro capítulo, "O docente do ensino superior e a sua inserção na luta pela transformação social", tenta

articular as questões da prática. Conteúdo e método e sua interrelação na prática pedagógica são objeto privilegiado de análise bem como a reflexão acerca da função dirigente do professor frente ao desenvolvimento da autonomia do estudante.

O quarto capítulo, "Indicações para uma prática transformadora", é conclusivo no sentido de pretender estabe^{le}cer algumas indicações para esta prática; parte de uma re-colocação de questões analisadas no corpo dos capítulos ante^{ri}ores, não no sentido de resumir o trabalho, mas sim de desenvolver reflexões a partir de uma nova s^{ín}tese. E esta acaba por concretizar-se especialmente na formulação de indicações que negam determinados reducionismos na prática pedagógica e que colocam o desafio metodológico de ultrapassar polarizações, sem desconsiderar a presença dos pólos, mas vincu^{lan}do-os ao determinante maior que é a prática social.

Finalmente, nas considerações finais, procuramos retomar, com base no desenvolvimento do trabalho, a importân^{cia} da postura política do professor no direcionamento de uma prática efetivamente competente.

CAPÍTULO I

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: É POSSÍVEL UMA MEDIAÇÃO TRANSFORMADORA?

Poucos estudos a respeito da prática pedagógica exercida na universidade dão conta de fazer a relação desta prática com as suas finalidades mais amplas, quais sejam, as de formação do homem concreto e das suas relações com a natureza e a sociedade, numa perspectiva que supere uma abstração genérica e ahistórica destes elementos.

É fundamental no entanto, para a condução do processo pedagógico, o entendimento destas questões que são norteadoras da prática que se estabelece no dia-a-dia do trabalho do professor.

Pretende-se, nesta parte inicial do estudo, a partir de uma breve análise das relações entre universidade e sociedade, levantar elementos que permitam, no seio da hegemonia dominante, perceber com maior clareza a possibilidade de uma mediação para uma nova hegemonia, mais democrática e favorecedora de interesses sociais mais amplos.

O ponto de partida é o entendimento da forma linear e direta de relacionar a prática social do ensino superior com a prática social de produção material da existência que caracteriza a ideologia dominante no atual momento histórico.

O ponto de chegada pretende ser o entendimento real destas relações, que não são lineares, mas sim mediadoras de uma articulação entre interesses antagônicos, onde não procede nem a consideração da existência de um vínculo direto e nem a da falta de qualquer vínculo.

A partir desta colocação, a prática educacional passa a ser entendida enquanto uma prática que não é da mesma natureza daquelas práticas fundamentais das relações sociais de produção da existência, onde ela se funde, mas enquanto uma prática mediadora.

Deixar clara a natureza desta prática é a finalidade do segundo momento deste capítulo, onde a teoria analisa e fundamenta-se principalmente nas reflexões de Gramsci e onde emerge a natureza da função superestrutural do trabalho intelectual, o que dá a este uma certa autonomia, se consideradas as relações com a estrutura econômica. Da compreensão desta natureza parte-se para o entendimento do papel do professor e das possibilidades do seu trabalho para o desenvolvimento de uma nova hegemonia, ao articular-se organicamente aos problemas das classes dominadas.

1. RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA EDUCACIONAL ESCOLAR E A ESTRUTURA ECONÔMICO-SOCIAL NO INTERIOR DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

É linear e direta a forma predominante de relacionar a prática social do ensino superior com a prática social

de produção material da existência.

Esta forma traz no seu bôjo o obscurecimento dos interesses antagônicos próprios de uma sociedade cujas relações são marcadas pelas diferenças de classe, pois tende a compreender a realidade sob o ponto de vista da classe minoritária dominante, considerando como universal o que é parcial e generalizando aquilo que é válido apenas para o interesse de uma minoria.

Há uma evidente implicação ideológica conservadora nesta concepção que, em última análise, entende a educação como produtora de capacidade de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda e fator do desenvolvimento econômico e social. Trata-se, efetivamente, de uma concepção que só consegue ser concretizada, quando o homem é reduzido a uma abstração genérica indeterminada, ahistórica e que permite o entendimento também abstrato de que todo o indivíduo é "livre" porque no mercado de trocas pode vender e comprar o que quer. E este é, em última análise, o caminho da redução do problema da desigualdade social a um problema de cunho essencialmente individual, onde os indivíduos ganham seu lugar na hierarquia de estratificação segundo o critério de mérito, definido em termos de talentos individuais. É o acobertamento do fato de que a acumulação não é uma questão de decisão individual e sim lei imanente do capitalismo, onde a maximização do lucro é a meta básica e condição de sobrevivência.

Construiu-se assim, e não gratuitamente, a crença no processo meritocrático (ideologização da noção de trabalho) que abriu caminho para o conceito de "capital humano",

campo de idéias que passou a sugerir que o mecanismo mais eficiente da distribuição da renda estaria na democratização das oportunidades educacionais.

Tal ênfase na educação como investimento, que alcançou o seu auge ao nível das idéias, no Brasil, na década de 60, tendeu a reduzir de certa forma, o processo educativo escolar a um gerador de produção onde a educação é considerada como fonte explicativa das diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção de renda. Vista como determinante de desenvolvimento e distribuição de renda é considerada, portanto, como determinante da dimensão econômica.

Frigotto analisou amplamente este fenômeno e sugeriu que:

"O conceito de capital humano vai mascarar, do ponto de vista das relações internacionais, a questão do imperialismo, passando a idéia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com as relações de poder, mas se trata fundamentalmente de um problema de mudança ou modernização de alguns fatores, onde os recursos humanos qualificados - capital humano - se constituem no elemento fundamental (Frigotto, 1984:125.6).

É necessário entender que o desenvolvimento desta concepção acompanhou o movimento do capitalismo no sentido da oligopolização do mercado, que delineou um novo imperialismo, qual seja, o que tem no intervencionismo do próprio Estado, um aspecto central. A centralização crescente do capital nas mãos de poderosos grupos econômicos transnacionais faz com que o Estado assuma um papel intervencionista, para dar

cobertura à oligopolização do mercado. Acompanhando tal cobertura, surgiram as teses desenvolvimentistas, especialmente a idéia de modernização, em parte para legitimar a ação imperialista, fortemente associada ao papel dos EEUU, organizadores e líderes do sistema imperialista mundial após a II Guerra Mundial. São estas teses que dão a necessária cobertura ao intervencionismo econômico, militar e também, consequentemente, político, social e educacional dos EEUU.

Nesse contexto do desenvolvimento das teses modernizadoras é que se coloca a teoria do capital humano como sendo um dos fatores explicativos do desenvolvimento.

O raciocínio que está na base da concepção do capital humano é o de que o salário ou a renda são equivalentes ao preço do trabalho. Ao produzir mais, o indivíduo ganhará mais. Tal raciocínio coloca a decisão da renda ao nível do individual, justificando-se com isso, e ao mesmo tempo mascarando a desigualdade estrutural do modo de produção capitalista. Tal raciocínio nasceu e desenvolveu-se no corpo de um mito da objetividade e da racionalidade veiculado pelo método positivista, que, ao isolar a filosofia e a política da análise da estrutura econômica, conseguiu envolver apenas uma busca de verdades parciais que são, no entanto, afirmadas como atemporais, universais, com validade para qualquer sociedade e momento histórico (Frigotto, 1984:54).

A teoria do capital humano constitui-se, então, na forma burguesa por excelência de conceber o desenvolvimento e a educação. A sua crença na correspondência entre crescimento da produção e crescimento do emprego desenvolveu também a

convicção de que a desigualdade entre países é algo conjuntural que pode ser corrigido mediante a alteração de determinados fatores como a qualificação de recursos humanos, a modernização e outros. É neste processo que se ampliou um intervencionismo aparentemente técnico ao nível do desenvolvimento dos sistemas educacionais dos países subdesenvolvidos, intervencionismo articulado ao plano econômico e político. Desenvolveram-se assim efetivamente, as condições para o aumento da exploração.

Neste contexto de redução da educação a um fator técnico de produção coloca-se, predominantemente, a visão liberal-burguesa de universidade, ligada às necessidades e interesses do capital em sua fase de acumulação ampliada. A crítica a esta concepção denunciou, num primeiro momento, enfaticamente, o papel reprodutor das instituições escolares.¹ Particularmente, com relação à Universidade, enfatizou-se o seu papel de "produtora da reprodução", ou seja, lugar de produção de conhecimento e de reprodução das relações sociais², provedora de um "exército industrial de reserva de qualificados" e inculcadora de atitudes, valores e comportamentos adequados a um bom desempenho na empresa, a favor do capital.³

1. Refiro-me aqui às concepções denominadas por Saviani de "crítico-reprodutivistas" (Saviani, 1983:20) e que alcançou, segundo o autor, um maior nível de elaboração nos trabalhos de Bourdieu e Passeron (1975), Althusser (1980) e Baudelot e Establet (1971), todos eles desenvolvidos logo após ao movimento de maio de 1968, na França, na chamada tentativa de revolução cultural dos jovens.

2. Cf. Miriam Limoeiro Cardoso, em "Universidade e estrutura do Poder", Cardoso, 1981.

3. A este respeito, ver a análise que realizou Reginaldo Prandi no livro "Os favoritos degradados" (Prandi, 1982).

Embora assumindo uma ótica de classe diversa daquela assumida pelos adeptos da teoria do capital humano, no seio do pensamento liberal-burgues, os críticos deste momento genericamente denominados de "críticos reprodutivistas", desenvolveram também um raciocínio linear no que diz respeito ao vínculo entre educação e produção, revelando apenas a sua correspondência e não as suas contradições. Veja-se a seguinte afirmação a respeito do produto e da lógica da instituição universitária de ensino, feita por Rossi, no livro "Capitalismo e Educação":

"Não importa tratar-se de uma caixa de sabão ou de um engenheiro eletrônico. As fábricas de engenheiros, advogados, executivos, médicos, professores, são as universidades. Outros níveis escolares produzem os técnicos necessários e preparam a mão-de-obra qualificada. O objetivo principal da escola torna-se o suprimento das empresas com a mão-de-obra adequada. Funcionando para suprir a empresa, a escola torna-se apêndice daquela, e é 'natural' que a mesma lógica que preside o mundo dos negócios passe a ser válida também no âmbito escolar" (Rossi, 1978:48).

A tese assumida pela crítica reprodutivista é a de que a escola serve ao capital de forma direta e imediata tal como querem crer também os adeptos da teoria do capital humano. No entanto, cabe a estes críticos o mérito da denúncia de que o serviço em favor do capital é um desserviço às populações dominadas e exploradas.

Num estudo que data de 1980, Claudio Salm tentou recolocar a questão da crítica, defendendo, em seu livro "Esco

la e Trabalho", a tese de que a raiz do problema da educação não está na subordinação da escola ao capital, mas sim no crescente desvínculo entre educação e trabalho (Salm, 1980). O autor buscou recuperar uma interpretação "mais consequente" do pensamento de Marx na análise das relações entre educação e sociedade, criticando, fundamentalmente, o fato dos críticos insistirem, apelando a Marx, no papel da escola como fonte de mais-valia relativa:

"Logo Marx, que teve tanto trabalho para mostrar que o capital vai se livrando das produtividades individuais... Impõe-se, portanto, denunciar os erros desse apelo. Não apenas para inocentar a Marx de qualquer cumplicidade com as análises que estão na praça... Trata-se de seguir o rastro dos críticos em seus passeios inconseqüentes por O Capital para retomar a trilha que nos parece ser a correta" (Salm, 1980:30).

Apontou, portanto, para a separação entre os mundos do trabalho e da educação como responsável pelo impasse, hoje, nas relações educação e sociedade. Prova disto estaria no "agigantamento patológico" do sistema educacional por um lado, e nas condições de trabalho aviltadas para a maioria da população. Tentou demonstrar que, do ponto de vista econômico, o sistema educacional sempre tendeu à marginalidade, da perspectiva do capital, como uma esfera improdutiva:

"... nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela, como existe, para preparar o trabalhador" (Salm, 1980:29).

O capital não haveria de depender

"dessa instituição pesada chamada escola para re

solver seus problemas com a força de trabalho! Se a finalidade da produção capitalista é a reprodução e ampliação das relações capitalistas de produção, é no seio da produção mesma que devemos buscar a formação das qualificações requeridas e não numa instituição à margem como é a escola (Salm, 1980:25).

Tanto a postura crítico-reprodutivista, como a visão que considera a escola capitalista cabalmente improdutiva para o capital, ambas tentativas concretas de encaminhar a análise crítica da escola na sociedade capitalista, não dão conta de uma explicação que envolva uma análise efetivamente dialética do fenômeno. Frigotto expressa em sua tese sobre "A produtividade da escola improdutiva" a interpretação que consideramos como uma aproximação maior para o entendimento das relações que estamos analisando. A seguinte citação, retirada do seu estudo, sintetiza a visão da escola como mediação ou seja, da educação como "uma atividade mediadora no seio da prática social global" (Saviani, 1983:77):

"O que postulamos em nossa análise é que, tanto os que buscam um círculo linear entre educação e estrutura econômico-social capitalista, quanto aqueles que defendem um 'desvinculo' total, enviesam a análise pelo fato de nivelarem práticas sociais de natureza distinta e de estabelecerem uma ligação mecânica entre infra-estrutura e super-estrutura, e uma separação estanque entre trabalho produtivo e improdutivo. Tomada a prática educacional enquanto uma prática que não é da mesma natureza daquela fundamental das relações sociais de produção da existência, onde ela se funda, mas enquanto uma prática mediadora que na sociedade de classes se articula com interesses

antagônicos, a questão do vínculo direto ou do desvínculo não procede. Também não procede reduzir essa prática ao ideológico" (Frigotto, 1984: 18).

A consideração da prática educacional enquanto uma prática mediadora tem sido objeto de análise de vários estudos da educação brasileira. Entre eles, destacamos Saviani (1980 e 1983), Cury (1985) e Mello (1982). Algumas reflexões a respeito desta categoria de análise do processo da realidade educacional se fazem necessárias para uma percepção crítica da prática pedagógica.

Primeiro, cabe explicitar que o termo mediação se constitui num conceito teórico formulado no seio de um modelo epistemológico que pretende captar o movimento real e complexo da realidade. Tal modelo não se satisfaz com relacionamentos diretos e lineares que explicam apenas parcial e esquematicamente essa realidade onde o movimento se realiza por mediações "que fazem a passagem de um nível a outro, de uma coisa a outra, de uma parte a outra, dentro daquela realidade (Mello, 1982:25). Vê a necessidade de analisar a realidade através de todas as relações pelas quais se efetua o movimento de uma totalidade, na passagem dos determinantes mais gerais para os casos individuais ou particulares, ou mesmo entre totalidades diversas. Cury analisa a amplitude do significado da mediação, dizendo que ela expressa as relações concretas ao vincular mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo, indicando que nada é isolado e que o isolamento de um fenômeno priva-o de sentido, porque acaba por remetê-lo apenas às relações exteriores. Continuando a sua

análise, o autor diz, ainda, que tal postura no entendimento da realidade implica no afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora (Cury, 1985:46).

Esta afirmação é importante para avançar no entendimento da mediação. Indica que não é qualquer movimento que caracteriza a mediação mas sim, "aquele pelo qual uma totalidade se transforma em outra" (Mello, 1982:29). Neste sentido, a dicotomia entre reprodução e transformação não é algo irreduzível, não existindo reprodução pura ou então pura transformação. Transferindo esta abstração para a questão dos processos escolares, seria possível afirmar que também a universidade é uma das mediações pela qual se efetua o conflito entre as classes sociais, uma vez que da parte de uma classe existe o interesse na reprodução da atual estrutura de classes e da parte da outra, a negação desta estrutura.

Para uma melhor compreensão desta questão que envolve uma análise da reciprocidade da força de cada pólo desse conflito e que em cada conjuntura específica é uma questão de grau, é importante realizar-se uma incursão nos estudos desenvolvidos por Gramsci e que avançam no entendimento das condições objetivas necessárias para uma mediação capaz de produzir transformação.

2. A NATUREZA SUPERESTRUTURAL DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Com base nas reflexões de Marx e Lênin, Gramsci avan

çou na análise do papel da superestrutura e das suas relações com a infra-estrutura⁴ em franca oposição ao determinismo economicista que, confundido com o marxismo, aparecia, na sua época (a partir de 1914) como a ideologia oficial do Partido Socialista Italiano (Coutinho, 1980:46).

Ao propor uma síntese, bastante original, integrando os dois movimentos que ocorrem na superestrutura, de coerção e persuasão, Gramsci deu sempre uma especial importância ao papel da educação, relacionando-a ao esforço para criar as condições subjetivas da ação revolucionária, rompendo, desta forma, com a passividade dos que confiavam apenas no amadurecimento espontâneo das condições objetivas (Coutinho, 1980:46-7).

A teoria política clássica já denunciava o Estado como representante das classes dominantes, fazendo valer o seu domínio através da coerção e impondo-se, desta maneira, ao conjunto da sociedade. Por sua vez, a teoria política burguesa colocava o Estado como produto exclusivo da persuasão ou consentimento dado pelas massas aos seus dirigentes. Em suas formulações teóricas, Gramsci apontou para duas instâncias, interligadas, porém diferenciadas, componentes da superestrutura: a sociedade civil, constituída pelo conjunto de organismos chamados comumente de "privados", cuja função primordial é a de persuasão; e a sociedade política que con-

4. Ambos são conceitos amplamente utilizados na literatura marxista e gramsciana. Para Gramsci, a infra-estrutura e a superestrutura formam o que ele denomina de "bloco histórico" e apresentam um vínculo orgânico e dialético entre si. A infra-estrutura refere-se a estrutura sócio-econômica enquanto que a superestrutura diz respeito à dimensão político-ideológica.

grega o conjunto de atividades relativas à função de coerção ou "domínio direto". A sociedade civil, através das suas instituições e de mecanismos persuasivos inerentes a estas instituições (escola, associações científicas e culturais, meios de comunicação de massa, igrejas, sindicatos, partidos políticos) obtém o consenso "espontâneo", através de sua autonomia em relação à função predominantemente coercitiva da organização do Estado. Porém, este consenso que ocorre por opção "livre" é reforçado, no âmbito da sociedade política, pelos mecanismos de coerção estatal (forças armadas, tribunais, legislação, polícia, etc.). A coerção constitui-se, assim, numa garantia para a obtenção do acatamento à ordem estabelecida.⁵

As duas instâncias da superestrutura apontadas por Gramsci existem, no entanto, em permanente inter-relacionamento, constituindo-se sua função, na sociedade de classes, a conservação ou promoção de determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental (Coutinho, 1980:52). A supremacia na sociedade, portanto, é fruto de uma ação conjugada e simultânea dessas duas instâncias que, através da mediação do Estado, consegue fazer com que uma classe detenha a supremacia e seja, não apenas dominante, mas também dirigente. E isto se coloca através da hegemonia, ou seja, do domínio ideológico.

No capitalismo, a pretensão da classe dominante de ser hegemônica é mesmo uma necessidade imposta pelas próprias contradições inerentes a este modo de produção. Cury

5. Ver interpretação que faz da obra de Gramsci o trabalho de Paro, 1986:83.

ressalta essa busca à adesão e aceitação, por parte da maioria, à liderança da classe dominante, que detém o controle material e político:

"Sob o capitalismo, a classe dominante pretende-rã tornar-se também hegemônica, isto é, mediante a difusão de sua ideologia tornar coesa toda a sociedade, ocultando diferenças sociais pela proclamação do discurso igualitário (...). Isso se faz possível, porque a ideologia dominante articula, inclusive satisfaz, certos interesses das classes subalternas. Através desse mecanismo, a classe dominante desarticula o projeto dominado e o rearticula em torno do seu" (Cury, 1985:48).

Esta questão da hegemonia, embora já tenha sido estudada por Lênin no seu sentido de direção política, foi ampliada por Gramsci que acrescentou às interpretações existentes na sua época os elementos articulados na citação de Cury, ou seja, toda a força da direção cultural no exercício da direção política. Neste sentido, Gramsci analisou as razões que levam as classes dominadas a aceitarem a concepção de mundo vinculada e difundida pela classe dominante, apontando, ao mesmo tempo, a complexidade desta questão. Se, por um lado, a ideologia é imposta pelos grupos dominantes através, sobretudo, das instituições da sociedade civil, por outro, a preponderância da concepção de mundo de uma classe sobre as demais também subsiste, porque ela tem uma base objetiva na infra-estrutura. A ideologia da classe dominante não pode ser encarada, portanto, como uma completa falsificação do real visto que ela carrega também no seu bôjo elementos universais e de verdade, em maior ou menor grau.

A noção de ideologia como "falsa consciência" representou um momento histórico necessário para o desenvolvimento da compreensão desmistificadora das concepções de mundo. Porém, é necessário ir além desta noção simplificada do que efetivamente significa o campo das ideologias. Já com Lênin, ampliou-se a reflexão iniciada por Marx. Ao lado da aceção de ideologia como mistificação da realidade, Lênin desenvolveu também as questões de articulação da ideologia com a ciência, com o conhecimento. Assim, numa passagem de Materialismo e empiriocriticismo, dizia "toda ideologia é historicamente condicionada, mas é incondicional que a toda ideologia científica (ã diferença, por exemplo, da ideologia religiosa) corresponde uma verdade objetiva, uma natureza absoluta" (Lênin, citado em Vieitez, 1982:17). A ideologia de uma classe social determinada precisa, então, ser entendida não como uma "totalidade abstrata em conexão com uma totalidade concreta, uma relação ideal teoria/prática, uma cadeia invisível que uniria a consciência ao real..." (Grisoni e Maggiori, citado em Paro, 1986:87), mas sim num significado de filosofia ou concepção de mundo, com vinculações mais orgânicas e abrangentes.

Em decorrência do seu caráter orgânico (relação entre superestrutura ideológica e estrutura econômica) é que "os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é, também, a potência dominante espiritual" (Marx e Engels, citado em Paro, 1986:88). É necessário, no entanto, distinguir entre

ideologias que são "historicamente orgânicas" e, portanto, necessárias a uma determinada estrutura, de ideologias "arbitrárias":

"Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade 'psicológica': elas organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Na medida em que são 'arbitrárias', elas não criam senão 'movimentos' individuais, polémicas, etc. (nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma). (Gramsci, 1978 b:62-3).

A concepção de mundo da classe dominante é, portanto, uma ideologia nada arbitrária. Baseada em fatos históricos reais, deve ser combatida e denunciada no seu papel de instrumento de domínio. Não por razões de moralidade, afirma Gramsci, mas por razões de luta política, para destruir uma hegemonia e criar uma nova (Gramsci, 1978 a:269). No seu mais alto nível e mais alto grau de elaboração, a concepção de mundo da classe dominante é uma filosofia que apresenta rigor lógico, coerência e sistematização. Porém, ao nível da sua disseminação para a sociedade como um todo, isto ocorre sob a forma do que Gramsci denomina de "senso comum", que vem a ser a concepção de mundo absorvida acriticamente, e que tem como característica ser uma maneira desagregada, incoerente e insequente de adaptar o corpo filosófico à situação social e cultural de cada camada social (Gramsci, 1978 a:143).

Entende-se, portanto, das reflexões de Gramsci que, mesmo o rigor lógico, a coerência e a sistematização de uma filosofia não lhe dão o caráter de uma concepção de mundo universalmente válida. Há uma questão de compromisso com as classes sociais que precisa ser enfrentada e este compromisso obriga a uma volta constante aos elementos materialistas, ou seja, àqueles elementos que são o produto imediato da sensação mais primária. Isto significa então que uma ideologia que se contraponha à ideologia das classes dominantes torna-se necessária para a construção de uma nova hegemonia. No entanto, esta ideologia deve ter a sua base vinculada, intimamente, aos elementos da estrutura e da realidade objetiva da maioria da população.

O senso comum, pleno de elementos parciais e subjetivos, sofre um movimento constante de transformação onde certos elementos são superados e substituídos por outros mais adequados à concepção de mundo do grupo dirigente. É esta realidade histórica que tem permitido a reprodução do grupo dirigente. É necessário, portanto, na elaboração e construção de uma nova hegemonia, minar o senso comum cada vez mais por elementos objetivos reais e universais capazes de encaminhar uma concepção de mundo alternativa.

O domínio que a classe burguesa detém ao nível da estrutura econômica é reforçado e reiterado, portanto, através do exercício da hegemonia ao nível da superestrutura. Tal hegemonia é estabelecida pelo vínculo orgânico e dialético que a mediação do trabalho intelectual propicia. O trabalho intelectual é homogeneizador da concepção de mundo da

classe à qual está ligado organicamente. Isto significa que é através deste trabalho que se faz com que haja uma correspondência entre o que a classe faz e o que ela pensa. Ou seja, é o trabalho intelectual que deve conseguir que entre o real, o concreto, e a concepção de mundo não haja uma grande distância. É, portanto, o trabalhador intelectual que se constitui, em última análise, no organizador da economia da classe a que está ligado, no organizador da coerção e veiculador da hegemonia de uma classe (dominante) sobre as outras. O intelectual é, assim, o representante da hegemonia, o funcionário da superestrutura, é quem serve de elo entre a superestrutura e a infra-estrutura:

"cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político" (Gramsci, 1978 c:3).

Inseridos entre os que, na sociedade, exercem uma função intelectual, como divulgadores de conhecimentos, os professores exercem um papel significativo no estabelecimento e manutenção da hegemonia. Partindo da organicidade histórica da relação entre superestrutura ideológica e estrutura econômica e, conseqüentemente, da ligação entre o trabalho intelectual e a estrutura econômica, o vínculo orgânico do trabalho intelectual com a estrutura econômica evidencia-se, no capitalismo, por sua ligação ou com a burguesia ou com o operariado, que são as duas classes fundamentais existentes.

No entanto, esta vinculação não se dá de forma imediata, como também não há "uma causalidade direta das condições materiais sobre as formas político-ideológicas" (Marx, citado em Cury, 1985:64). O trabalho intelectual dá-se através de uma relação mediatizada pelo contexto social de tal forma que a organicidade da ligação do trabalho intelectual com as classes fundamentais não implica, necessariamente, que quem o realiza pertença à classe que representa. A origem social do intelectual não é, então, o determinante do vínculo. O que o determina é sim o caráter orgânico da função intelectual desempenhada.

A natureza da função superestrutural do trabalho intelectual dá a este uma certa autonomia, se considerarmos as relações com a estrutura econômica. Portelli afirma: "O intelectual não é o agente passivo da classe que representa" (Portelli, 1977:88). Ele pode estar mais ou menos afastado desta classe, porém, afasta-se dela para unir-se a ela de forma mais íntima, para constituir uma verdadeira superestrutura (Gramsci, 1978 a:424).

É de muita importância a análise que Gramsci elaborou a respeito do intelectual, para o entendimento do papel do professor e das possibilidades do seu trabalho para o desenvolvimento de uma nova hegemonia. Ao articular-se organicamente ao operariado, mesmo que essa não seja a procedência de classe do professor em estudo, o seu trabalho poderá constituir-se num instrumento de luta a favor de uma ordem que privilegie a maioria. Assim, é possível entender que, mesmo que haja a consciência de que, sob o capitalismo, existe uma

impossibilidade estrutural de construir uma sociedade onde seja possível a colaboração recíproca entre as classes, é no nível superestrutural que os homens tomam consciência dos problemas de estrutura (Marx, 1977:25) e, conseqüentemente, é neste nível que se toma ou não, a iniciativa de resolvê-los:

"a revolução passa, primeiro, por uma luta de grande fôlego travada no terreno da sociedade civil, contra, portanto, a hegemonia da classe dirigente, isto é, o proletariado e o partido da classe operária devem, antes de se atirarem ao poder do Estado, lutar contra o poder hegemônico, desagregar a sociedade civil, para subtrair as classes subalternas à influência ideológica da classe dirigente e, pouco a pouco, impor, por uma difusão da concepção proletária do mundo, a sua própria direção intelectual e moral. A luta pela hegemonia precede a luta pelo poder político" (Grisoni e Maggiori, citado em Paro, 1986:97).

A transformação estrutural precisa ser acompanhada por uma ação intencional e organizativa da classe que aspira à hegemonia. Nas condições concretas da sociedade capitalista moderna, na qual a primazia da classe dominante não se funda, exclusivamente, no poder coercitivo do Estado, mas sim no conjunto de mecanismos e instituições da sociedade civil, a estratégia de luta adequada para a transformação não é, prioritariamente, a conquista do poder do Estado, mas sim a conquista de espaços sucessivamente mais ampliados no interior da sociedade civil (Paro, 1986:96). A criação de um novo bloco histórico depende de uma crise orgânica no bloco histórico vigente, capaz de romper o vínculo que liga a estrutura à superestrutura.

Nessa ação intencional e organizativa da classe que aspira à hegemonia, na qual Gramsci destaca o papel do intelectual, ele considera os diferentes graus em que esta atividade pode ser constituída e que vão desde um nível de "criação" nas várias ciências até os níveis de administração e divulgação dos conhecimentos já existentes (Gramsci, 1978 c: 11-2). Porém, o autor ressalta que não há uma efetiva dissociação entre estes níveis ou qualidade de trabalho, e sim o predomínio, na prática, de um deles sobre os demais. Assim, não minimiza a importância dos divulgadores, como se pode aferir da seguinte citação:

"Criar uma nova cultura não significa fazer só individualmente descobrimentos originais, mas também, e especialmente, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las, por assim dizer, e portanto convertê-las em bases de ações vitais, elementos de coordenação e de ordem intelectual e social. Que uma massa de homens seja conduzida a considerar unitariamente o presente real é um fato filosoficamente muito mais importante e original que a descoberta por parte de um genio filosófico de uma nova verdade que se conserve como patrimônio de pequenos grupos intelectuais" (Gramsci, citado em Lombardi, 1972:9).

A ação dos divulgadores e organizadores é, portanto, da maior importância para a manutenção da hegemonia vigente ou para a disseminação de outra ideologia capaz de implantar uma nova hegemonia. Considerando que a ideologia não é um corpo autônomo de conhecimentos, mas sim que o seu conteúdo permeia toda uma organização de desenvolvimento destes conhecimentos, não é por outra razão que se afirma que a ação pe-

dagógica é sempre uma ação política. O ensino de um conhecimento, do qual consiste, em última análise, o trabalho pedagógico universitário, é sempre acompanhado de uma postura ideológica a qual pode conter uma maior ou menor objetividade com relação à realidade concreta. O ensino é sempre ideológico (há sempre um corpo de idéias que lhe dá direção), importa é torná-lo ideologicamente cada vez mais direcionado ao desmascaramento de relações sociais injustas e de um desenvolvimento científico desumanizante. A pedagogia é política justamente pela sua capacidade de mascarar ou desmascarar as condições reais em que vivem os homens, agindo, assim, no sentido ou da manutenção de condições ou de sua transformação. Daí a importância de compreender as relações entre a universidade e o desenvolvimento sócio-econômico com o objetivo de fundamentar a educação sobre elementos situados historicamente, para formar o homem atual, de sua época (Betti, 1981:171).

Há então, toda uma dimensão dialética de relação entre infra e superestrutura, entre o ideológico e a sua base infra-estrutural, que precisa ser captada e levada em conta ao tomar-se como foco o trabalho pedagógico no ensino superior. Se, predominantemente, também este nível de ensino tem de e tende a mediar sobretudo os interesses do capital, uma vez que o modo de produção social da existência na nossa sociedade é capitalista, isso não impede que outros interesses sejam também mediados. Contudo, é fundamental para o seu encaminhamento, ter clareza de que essa instituição não é um elemento que está na base da estrutura econômico-social, mas

sim é um local onde o embate entre o capital e o trabalho es
tá presente mais indiretamente.

À medida que o capitalismo tem se desenvolvido, tamã
bém tendeu a aumentar o "trabalho improdutivo" como uma com-
plementaridade necessária de uma mesma totalidade na visão
do trabalho e do trabalhador coletivo (Frigotto, 1984:144) .
É o trabalho improdutivo (distante da produção imediata), in
clusive, que tende a aumentar, à medida que o modo de produ-
ção capitalista opera de forma hegemônica. É o trabalho que
não produz mais valia, porém é necessário à sustentação e
continuidade do modo de produção, tal como os serviços da es
fera de circulação, distribuição e consumo das mercadorias.
Funciona não apenas como elemento indispensável para a acumul
ação do setor organizado da economia, mas também como uma
espécie de "amortecedor" das tensões sociais, uma alternati
va ao desemprego (Frigotto, 1984:164).

Ao mesmo tempo, o avanço do capital tende, organical
mente, a poupar mão-de-obra. A luta intercapitalista pela
maximização do lucro de um lado, e do outro, a luta capital-
trabalho travada pela classe trabalhadora são enfrentadas
pelo capital através da crescente incorporação de progresso
técnico na produção. A tendência, portanto, que se delineia,
é a ampliação de um corpo coletivo de trabalhadores nivela-
dos por baixo, o que em si, coloca o mundo do trabalho em
contraditoriedade ao mundo da escola e da qualificação.

O ensino superior não está alheio a este processo
de desqualificação. Uma série de fatores que vão, desde a
desobrigação do Estado brasileiro para com este ensino, a pri

vatização crescente da universidade, até questões de natureza metodológica agem concretamente neste sentido. A privatização crescente tem significado a ampliação de um ensino cada vez mais desqualificado, o que significa claramente uma apenas aparente "democratização" deste nível de ensino. A garantia de uma qualidade elitizada, fica por conta de uma política de criação e apoio de determinados centros de excelência.

Se por um lado é irresistível a pressão social pela abertura de maiores oportunidades de acesso ao ensino superior, o que é uma evolução natural numa sociedade pretensamente meritocrática, por outro o desemprego dos diplomados cresce e se afirma não como algo conjuntural, mas sim orgânico do próprio sistema. No interior desse movimento se dá o aviltamento das relações e condições de trabalho pela parcelização cada vez maior de tarefas e pela passagem consequente dos profissionais liberais para a condição de trabalhadores assalariados. Como tal, estes profissionais são cada vez mais subjugados às leis das relações trabalhistas, perdendo o controle sobre seu processo produtivo e definição de ganhos. No momento em que isso acontece de forma cada vez mais aguda, o problema no ensino superior deixa de ser essencialmente a falta de vagas, para tornar-se um problema de desqualificação no seu processo educativo. Nisso consiste a "improdutividade produtiva", de que fala Frigotto (1984), necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, no limite, à manutenção da sociedade de classes.

A "improdutividade produtiva" do ensino superior têm

exigido um movimento complexo onde os mecanismos acionados, mesmo quando inovadores, não perdem de vista a manutenção do privilégio e da elitização, seja privilegiando a quantidade, seja sustentando a necessidade de privilegiar a qualidade. Se não pode "existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade..." (Gramsci, 1978 a:50), o que efetivamente tem se colocado através de diretrizes formais para o ensino superior, é um contra-senso. Através do projeto para a universidade em que se baseou a Lei 5.540 de 1968, buscou-se essencialmente um crescimento quantitativo, caracterizado pelos princípios básicos de "racionalização" e de "flexibilidade", prevendo-se para isto alterações administrativas e organizacionais profundas na estrutura da educação superior. Já no presente momento, tomando como base o Relatório Final da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior que foi publicado em 1985 e que deu indicativos para o Relatório do Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES) e para a instituição do Programa Nova Universidade, pode-se dizer que não está sendo proposto um novo modelo de universidade, mas sim "alternativas que permitam sedimentar a universidade da excelência, da autonomia e da democracia" (Vieira, 1986:84). Um exame circunstanciado deste relatório permite verificar que o princípio central subjacente ao projeto qualitativo embutido no texto de 1985 é o da "excelência", como nos mostra o levantamento dos temas de Relatório apresentado por Vieira, e que identifica o predomínio de expressões relativas à excelência/qualidade sobre expressões relativas à expansão/quantidade (há neste relatório 27 referências à qualidade, 7 à quantidade e 4 à qualidade-quantida

de) (Vieira, 1986:84).

Não há, em ambas as circunstâncias analisadas, um ma tizamento entre os dois padrões adotados. De forma alguma é possível sustentar, hoje, o argumento de que o ensino supe^{ri}or já se expandiu suficientemente, face à constatação que Belloni nos apresenta:

"A frequência à educação superior é hoje no Brasil, privilégio de pequeníssima parcela da população: aproximadamente 4% dos que ingressam no primeiro grau em média no País e apenas 1% nas regiões menos desenvolvidas. Nossos estudantes de nível superior correspondem a pouco mais de 10% da faixa etária 20 a 24 anos de idade" (Belloni, citado em Vieira, 1986:84).

Neste sentido, ainda que sejam graves os aspectos qualitativos na questão do ensino superior, é necessário não subestimar a sua dimensão quantitativa. "Sustentar a "qualidade contra a quantidade significa, precisamente, apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros pura qualidade" (Gramsci, 1978 a:50).

Portanto, nem o modelo expansionista adotado nos anos sessenta é o mais adequado e nem o privilegiamento qualitativo que se delineia atualmente é democratizante. O nexo quantidade-qualidade precisa ser colocado não em contraposição, mas sim de forma inseparável.

Neste capítulo pretendeu-se examinar as relações entre a prática educacional universitária e a estrutura econômico-social como também a natureza superestrutural do tra-

balho pedagógico, como uma forma de perceber com maior clareza as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho pedagógico universitário capaz de se colocar como uma mediação para a transformação social. Ao lado, porém, das questões analisadas e que dizem respeito principalmente às relações sociais mais amplas, é preciso também examinar determinadas condições que se desenvolvem no interior das instituições universitárias ou no sistema de ensino superior como um todo e que encaminham um processo de progressiva descaracterização do ensino. É o entendimento deste movimento que pretendemos analisar no próximo capítulo, como uma forma de delinear outras dimensões do quadro que estamos tentando traçar.

CAPITULO II

A DESVALORIZAÇÃO DO ENSINO E A QUALIFICAÇÃO DOCENTE

A análise realizada no primeiro capítulo evidencia que um projeto pedagógico organicamente ligado à transformação das atuais condições sociais precisa tomar, antes de tudo, a questão do ensino superior como um elemento de mediação na sociedade onde o embate entre o capital e o trabalho está presente, mas não da mesma forma como ele se apresenta na base da estrutura econômico-social. Um nível de ensino ainda elitizado, o ensino superior age de forma mediadora na manutenção dos privilégios sociais que permeiam o sistema vigente, contribuindo de forma a pesar mais ou menos no sentido da sua manutenção ou da sua transformação. Organicamente ligada à totalidade social, a universidade é não apenas um local de reprodução das condições sociais, mas também do embate político, do entrechoque de forças que se configuram e se afirmam numa sociedade. Neste sentido, ela não é "boa" ou "ruim", "certa" ou "errada": ela é um produto histórico. E, como tal, contraditória.

A visão liberal de universidade, no entanto, não dá conta desta contradição e nem mesmo consegue conviver com ela. Tende então a reduzi-la à disfunção interna do sistema universitário, esforçando-se por remediá-la.

Neste sentido têm agido as diversas reformas ou "acomodações" presentes na evolução do ensino superior brasileiro.

O que pretendemos neste capítulo não é deter-nos na história do desenvolvimento da universidade brasileira. Outros já o fizeram.⁶ É apenas tomar alguns fatos que determinaram a sua história para melhor entender aquilo que vou denominar de "processo de descaracterização" do ensino nas instituições universitárias. O entendimento desse processo é fundamental para o encaminhamento de uma reorientação pedagógica neste nível de ensino. É preciso cada vez mais penetrar na essência das idéias dominantes, perceber os seus reais condicionantes, para poder dar rumo a uma ação transformadora. Adiantando um pouco o que deverá ocorrer neste desvendamento, é possível dizer que, tendencialmente, predomina uma desconsideração para com o aspecto pedagógico do trabalho universitário, como se esta dimensão fosse secundária na sua realização. Tal desconsideração não ocorre gratuitamente e sim num quadro que privilegia a elitização do saber e não a sua socialização. Juntar as peças deste quadro e dar contorno às suas figuras é um trabalho necessário para reforçar aquilo que, no primeiro capítulo, apontamos como a possibilidade de uma mediação transformadora no seio de uma tendência predominantemente reprodutora das relações sociais, que ocorre no sistema de ensino vigente.

6. Refiro-me aqui especialmente à obra de Luiz Antonio Cunha (1980) e (1983) e Maria de Lourdes Fávero (1977).

Porque ocorre esta desconsideração para com o aspecto pedagógico do trabalho do profissional universitário, se, essencialmente, ele é um professor? Porque, se o que caracteriza as escolas superiores e se sobrepõe, na realidade concreta, como atividade-fim da universidade é o ensino, ao mesmo tempo, no plano do ideário, em relação à pesquisa, este aspecto é desvalorizado? Bastaria contrapor a este fato a interpretação de que tal ocorre – e deve ocorrer devido à indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa? Neste caso, poder-se-ia argumentar que é preciso acentuar o valor da pesquisa para inverter a tendência tradicional, isto é, deslocar o eixo do ensino para a pesquisa para que esta se convertesse na atividade nuclear da escola superior de modo a que o ensino passasse a ser uma decorrência da pesquisa.

Preocupou-nos esclarecer melhor esta questão que se encontra na base das nossas lutas pela melhoria da universidade. O bom nível do ensino, e principalmente do ensino transformador, decorre da sua relação com a própria pesquisa e das condições de desenvolvimento desta. No entanto, a indissociabilidade do ensino e da pesquisa não pode significar negação da especificidade destas duas dimensões. Tal negação, porém, se configura ao nível das idéias educacionais vigentes, trazendo como consequência a descaracterização do ensino e a inviabilização da própria pesquisa, como decorrência.

Falsas dicotomizações são frequentes no encaminhamento das propostas que têm gerido a nossa universidade. Seu desvendamento é uma questão central para o entendimento da real contradição que permeia o modo de produção vigente. No

entanto, a superação das falsas dicotomias não pode passar pela negação da especificidade de aspectos distintos de uma mesma realidade. Tais aspectos, se não são dicotômicos, também não são idênticos. Manter a sua especificidade é importante para melhor compreender a sua complementariedade.

A primeira dicotomização que consideramos importante analisar diz respeito a uma querela hoje muito em discussão e que pode ser assim configurada: devem as universidades dar prioritariamente uma formação cultural ou uma formação profissional?

1 - FORMAÇÃO CULTURAL X FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A partir dos fins do século XIX, a tendência corrente no mundo ocidental, tudo indica, tem sido a de considerar a formação profissional como de relevância maior, enquanto a formação cultural ficaria mais circunscrita aos cursos básicos. Sobre estes se elevariam as especializações profissionalizantes, as quais ultrapassariam em importância e em tempo de estudo a formação cultural. Assim as universidades seriam o local, por excelência, da formação profissional, ficando a formação cultural em segundo plano (Queiroz, 1982). Já verificamos, no primeiro capítulo, as origens ideológicas relacionadas a essa postura, cuja base se encontra na forma linear e direta de relacionar a prática social do ensino superior com a prática social de produção material da existência.

No Brasil, desde o seu aparecimento, o ensino supe

rior foi expressivamente determinado por propósitos utilitários, para a formação de profissionais liberais. Foi uma iniciativa do Estado para a sociedade, num projeto claramente elitista, destinado a formar e legitimar as camadas dirigentes necessárias à manutenção do Estado estabelecido. Tão elitista que a sua criação, vinculada ao sistema público, antecedeu qualquer iniciativa no sentido de proporcionar uma instrução pública elementar à população. (Durham, 1987:82). Tratou-se efetivamente de um sistema voltado para assegurar um diploma profissional, dando direito à ocupação de posições privilegiadas no mercado de trabalho.

Assim, o tripé que constituiu a espinha dorsal do sistema de ensino superior brasileiro, formou-se pelas escolas de Direito, Medicina e Politécnica.

As faculdades de Direito passaram a formar a elite política e também grande parte dos escalões superiores da burocracia, tanto a imperial quanto a republicana. Coube às faculdades de Medicina a formação dos especialistas destinados a cuidar da vida individual e ao mesmo tempo organizar e legitimar uma ação "saneadora" do Estado sobre a sociedade (Durham, 1987:83); às escolas politécnicas coube fornecer o domínio da tecnologia necessária para prover o desenvolvimento da economia agroexportadora, e, em associação com a tecnologia e o capital estrangeiros, construir estradas e reurbanizar as cidades.

Enfim, nas palavras de Durham,

"nesse sistema, o ensino das ciências, tanto quanto das humanidades, sempre esteve subordinado à neces-

sidade de conceder um diploma que permitisse o exercício de uma profissão" (Durham, 1987:83).

Tais propósitos utilitários integravam-se perfeitamente ao ideal positivista dos responsáveis pelos caminhos políticos do momento. Aos poucos, a estes propósitos acrescentou-se a importância do ensino superior como via de ascensão social ao reforçar-se a formação profissional universitária como impulsionadora das promoções sócio-econômicas, permitindo aos indivíduos acesso a empregos e cargos bem remunerados.

É significativo notar no entanto, que, embora o ensino superior brasileiro tenha se originado no impulso da valorização profissional, tal valorização decorreu principalmente das exigências da formação do Estado e da ascensão social e não ligada propriamente a um projeto econômico do país, tal como sucedeu nos Estados Unidos, onde a valorização da profissionalização deu-se no bojo de sua industrialização precoce. É importante destacar que neste país a questão da formação profissional como finalidade maior do ensino superior instalou-se de maneira amplamente consensual, diferente do que ocorreu na Europa, onde esta questão sempre foi polêmica e de luta entre visões opostas. Por um lado, a defesa da tradição (formação cultural) e por outro, a "modernidade" (formação profissional). Neste continente a prioridade sempre fôra dada àquelas escolas voltadas para a formação cultural, enquanto que as escolas destinadas a transmitir conhecimentos específicos (faculdades de Direito, de Medicina, etc.) eram consideradas de menor importância (Queiroz, 1982).

Marcada na sua origem por propósitos utilitários, ainda assim, sabemos da influência européia nas novas instituições de ensino superior na primeira metade do século, quando a formação cultural ocupava um espaço de real importância, embora não predominante. Coube efetivamente às diretrizes político-econômicas e educacionais pós-64 levar a universidade brasileira ao pólo extremo do utilitarismo. Tais diretrizes foram marcantes no sentido de uma redução cada vez maior do papel cultural da universidade. Por exemplo, a orientação reiterada de suprimir o ensino universitário gratuito no qual ainda persistia uma certa valorização do aprimoramento cultural e do papel crítico que deveria marcar todo o ensino. Também, a diminuição das verbas destinadas à pesquisa universitária, o privilegiamento de pesquisas consideradas rentáveis em prazos curtos, a ampliação das escolas particulares e a ingerência estatal clara ou velada, no interior das universidades em geral.

O modelo de universidade reforçado pelas mudanças políticas ocorridas após 1964 toma então, cada vez mais, a ên fase num ensino que deve privilegiar a formação profissional sem valorizar para isto a indispensável formação cultural ampla, capaz de desenvolver efetivamente o cidadão-profissional, e não apenas aquele profissional cuja competência técnica fica restrita a um entendimento limitado e, em consequência, mais facilmente direcionada.

Isto ocorre exatamente no momento de maior expansão do ensino superior, quando a "teoria do capital humano" reforçou uma formação profissionalizante dicotomizada da forma

ção cultural mais ampla.

O desvendamento da descaracterização do ensino no nível superior de escolarização encontra aí outra dicotomização, qual seja, a da quantidade X qualidade, que não é indiferente ao que ocorre com a dicotomização analisada entre formação cultural X formação profissionalizante.

O que estabelece uma profunda relação entre elas é que a prioridade à profissionalização dá ao mercado de trabalho a força de regular a entrada nas universidades e, consequentemente, as reivindicações à expansão e à universalidade do ensino superior no interior da sociedade vão sempre colidir com as delimitações da profissionalização e da especialização crescente. Conservada a prioridade à profissionalização e o seu peso excessivo na formação universitária, numa sociedade onde o desenvolvimento técnico-científico está ligado a um processo de elitização profissional, é possível presumir-se que a tendência dominante se coloca contrária à universalização deste nível de ensino. E é neste sentido que, quando as forças sociais encaminham a abertura de vagas na universidade, paralelamente cria-se dentro dela a dicotomização quantidade X qualidade que procuraremos analisar no próximo item.

2. A CONTRADIÇÃO DA EXPANSÃO: QUANTIDADE X QUALIDADE

Paralelamente às orientações utilitaristas e imediatistas adotadas na política educacional pós-64, ocorreu o mo

mento de maior extensão do ensino superior brasileiro.⁷ Esta extensão foi arrancada ao governo pelas classes médias, cada vez mais dependentes da conquista de graus escolares para obter empregos e promoções dentro das hierarquias ocupacionais.

Cunha (1975) realizou extensa análise a respeito da expansão do ensino superior em artigo publicado sob o nome "A expansão do ensino superior: causas e conseqüências". Neste artigo, referiu-se da seguinte forma à busca de vagas neste nível de ensino pelas classes médias:

"Essa busca sistemática e cada vez mais intensa de escolarização se dá, porque através dela é possível conquistar um requisito de ascensão social. A conquista de graus escolares cada vez mais elevados não garante, mas permite que se postule a ascensão social nessa nova fase" (Cunha, 1975:44).

Outro fator, apontado pelo autor, que contribuiu para a expansão do ensino superior, foi a grande procura por parte das mulheres pelo ensino superior, dentro de um processo de redefinição da mulher de classe média como trabalhadora.

O que interessa, no entanto, relacionar aqui, é sobretudo, que esta expansão, ora lamentada, ora festejada, atuou predominantemente como mais um mecanismo de recomposição da hegemonia dominante, uma vez que, se por um lado abriu oportunidades para que um maior número de estudantes

7. A matrícula universitária passou de 100 mil, em 1960, a mais de 1 milhão em 1975 (Tedesco, 1985). Segundo dados publicados no I PND - Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, 1986-1989, hoje existem no Brasil aproximadamente 1,5 milhão de universitários.

tivesse acesso ao nível superior, também verificou-se, por outro, a deterioração da qualidade de ensino oferecida. Assim, desencadearam-se processos de reconstituição de discriminação social no interior do próprio sistema de ensino superior. Tais processos, segundo o autor, foram de duas ordens: processos espontâneos, ou seja, processos que levaram tanto à diferenciação de qualidade entre as escolas que atendiam as parcelas de diferentes níveis de renda e proximidade do padrão cultural institucionalizado, como também aqueles que funcionaram no sentido de elevar os requisitos educacionais, fazendo com que muitas ocupações antes desempenhadas por profissionais de nível médio passassem a receber os de nível superior, justamente os egressos das escolas de mais baixa qualidade; os processos não-espontâneos, entre os quais aqueles resultantes da política educacional e que, muitas vezes, reforçam e intensificam os processos espontâneos. Entre eles, a instituição de "centros de excelência", universidades e faculdades públicas e privadas, eleitas como tendo qualidade satisfatória para receber financiamento estatal; a instituição dos cursos de curta duração e ainda o ensino de pós-graduação, facilitador e intensificador do processo de elevação dos requisitos educacionais (Cunha, 1975:55-6).

Os processos considerados "espontâneos" por Cunha são denunciados de forma mais dura por Prandi (1982), que os considera impostos pelo desenvolvimento capitalista do país, sob interesse e égide do capital oligopolista internacional. Em sua análise, o autor significativamente denomina a clientela do ensino superior de "Favoritos Degradados", e considera a expansão do ensino superior e a queda na qualidade des-

te ensino como elementos constitutivos da nova universidade, cuja análise precisa ser feita considerando, também, a nova qualidade da demanda imposta pelos mais recentes interesses do capital. Nesse sentido, o autor lembra que, efetivamente, durante muitos anos da história recente do Brasil, a universidade representou para grande parcela das classes médias urbanas importante e eficaz canal de mobilidade social, ou seja, garantia de oportunidades e privilégios em que se somavam o prestígio social das ocupações de nível universitário e melhores remunerações do trabalho. Por isso mesmo, aconteceram as campanhas e lutas dos anos 50 e 60 em favor da expansão da rede do ensino superior, que foram movimentos dessas camadas sociais. A expansão deste ensino, porém, promovida pelo regime militar pós-64 foi acompanhada de profundas mudanças na estrutura de privilégios e garantias.

Algumas previsões apresentadas por Prandi podem ser importantes para visualizar as mudanças apontadas: assim, nos próximos anos, menos de 1/3 dos portadores de diplomas universitários estarão trabalhando em funções que exigem este nível de ensino; outro 1/3 estará exercendo atividades que exigiram, anos atrás, não mais do que a formação de nível médio. Por sua vez, 1/4 do pessoal de nível médio estará ocupado em atividades manuais. Aqui é preciso relacionar que ao exercer atividade que exige nível médio, tendencialmente, o profissional de nível superior não receberá mais que o custo de educação socialmente necessário para esta função. Consequentemente, no momento em que a universidade deixa de ser de elite para transformar-se em universidade de massa, no sistema capitalista isto corresponde ao rebaixamento do

custo social do ensino e ao rebaixamento da sua qualidade.

Partindo do pressuposto de que o significado da atual situação do ensino superior no país deve ser buscado nas condições mais gerais em que a educação se realiza, o autor destaca a funcionalidade deste ensino para a sociedade brasileira na forma como esta se reproduz, como sociedade capitalista dependente:

"Para entender esta funcionalidade é preciso analisar a relação existente entre a universidade como fornecedora da força de trabalho qualificada e o mercado de trabalho, quer em termos da quantidade da demanda e da oferta, quer em termos da qualidade necessária ao processo de acumulação em curso. É necessário, assim, ver o estudante como a oferta, em potencial, a universidade como garantia desta potencialidade que se realiza a cada um ou dois semestres, a instituição como mediadora da qualidade desejada e o nível do ensino como valor" (Prandi, 1982: ...)?

Em que pese uma certa linearidade deste raciocínio, não há dúvida de que ele traduz uma forte tendência predominante no estado geral do desenvolvimento do nível de ensino em análise. Observe-se, por exemplo, que nas últimas décadas, a tendência crescente de assalariamento do trabalhador urbano atinge também o profissional de ensino superior, com a conseqüente destruição paulatina do profissional liberal. Isto não significa apenas uma alteração no plano jurídico, mas outras transformações são concomitantes. Esta mudança nas relações de produção do profissional altera, também, a qualidade do ensino, associada à formação de um exército de reserva de trabalhadores de nível universitário e também à aliena

ção deste trabalhador, que cada vez mais deve perder a capacidade de controle sobre o seu processo de trabalho.

Neste sentido vai a afirmativa de Prandi de que a expansão do ensino e a queda na qualidade são elementos constitutivos da atual universidade, pensada, inicialmente, como instrumento voltado para o desenvolvimento nacional. Incapaz de fugir à dominação do capital internacional, este desenvolvimento, que prescinde de produção de conhecimento em nível nacional, volta-se para uma dependência orgânica da importação de conhecimento e, como decorrência, para uma universidade que funcione essencialmente como instituição de repasse.

Em termos pedagógicos, as novas condições técnicas de trabalho acentuam o pressuposto funcional entre universidade e mercado de trabalho, em lugar de uma relação entre universidade e sociedade. Há todo um processo de transformação embutido nesse movimento de recomposição que sofre o ensino superior, no momento em que se expande para uma camada mais ampla da população das classes médias.

Se, por um lado, não podemos abdicar da luta por um ensino de boa qualidade na universidade, também não é possível determinar a questão da qualidade deste ensino tal como o faz o pensamento conservador, elitista por opção e cujo entendimento a respeito desta questão é claramente dicotômico: mais qualidade equivale a menos quantidade.

A desigualdade do conhecimento constitui-se num forte instrumento para a manutenção das desigualdades sociais. Não surpreende, portanto, encontrar também neste nível de ensino o movimento contraditório das diversas forças sociais

em ação. Entender este movimento, porém exige uma retomada de alguns dados a respeito de como a universidade foi estruturada e no que consistiu a transformação que acentuou e privilegiou o ensino fragmentado e despolitizado que hoje caracteriza uma grande parte da pedagogia superior.

3. FRAGMENTAÇÃO E DESPOLITIZAÇÃO: A REFORMA DE 1968

Utilizando uma esquematização elaborada por Durham (1986), é possível visualizar a organização universitária que vigorou até a implementação da chamada "Reforma Passarinho" promulgada em 1968 pelo regime militar. O princípio estruturante dessa organização era a noção de curso, instalado para conferir um diploma que desse direito ao exercício de determinada profissão. Assim:

- 1) Cada unidade da universidade se definia pelo curso ou cursos que ministrava;
- 2) Os alunos ingressavam em unidades específicas em função do curso que desejavam seguir;
- 3) Cada unidade possuía autonomia didática, isto é, definia e ministrava todas as matérias do curso, sem recorrer às demais;
- 4) A direção da universidade era feita pela representação das escolas no Conselho Universitário.

Cabe acrescentar ainda que ao curso cabia organizar cada uma das suas unidades. Assim:

a - os cursos se organizavam em função das matérias

- consideradas necessárias para a formação do aluno e a concessão do diploma;
- b - cada matéria correspondia a uma cadeira, que era a unidade mínima da escola ou faculdade;
 - c - as cadeiras, que compreendiam um catedrático e seus assistentes, constituíam uma equipe de trabalho;
 - d - as cadeiras eram unidades de ensino e podiam também ser unidades de pesquisa;
 - e - a direção da unidade era feita pela comunidade dos catedráticos reunidos na congregação.

Fica evidente através deste esquema a falta de comunicação entre as escolas, porém, dentro de cada escola havia uma comunicação horizontal determinada pela necessidade de integração do currículo e manifestada na orientação conjunta estabelecida pela comunidade dos catedráticos. Tal integração era caracterizada, ainda, pela luta política por espaços e recursos. Como lembra Durham (1986:2008) a interação se dava dentro de um conjunto interdisciplinar que compreendia matérias básicas e profissionalizantes.

Duas críticas fundamentais se fizeram a esta estruturação em um amplo movimento pela reforma universitária que se desencadeou na década de 60. A primeira crítica dirigiu-se à instituição da cátedra. O poder de decisão enfeixado pelo catedrático apresentava-se como fonte permanente de insatisfação e insegurança para a maioria dos docentes. Propunha-se em substituição à cátedra a organização de departamentos, nos moldes da universidade americana e a organização da car-

reira aberta, determinada pela titulação acadêmica.

A outra crítica dirigia-se à compartimentalização da universidade em cursos, isolando professores e alunos e desperdiçando recursos escassos na repetição de laboratórios e especialistas em escolas diferentes. Propunha-se agora uma organização em institutos básicos que correspondessem às áreas de conhecimento, congregando o conjunto de professores de disciplinas afins.

A reforma de 1968 outorgou uma versão conservadora do modelo proposto por Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília, que por sua vez foi uma edição revista, melhorada e modernizada da experiência da Universidade do Distrito Federal, UDF, estabelecida por Anísio Teixeira em 1935 e que criou um modelo completamente distinto das escolas profissionais tradicionais.⁸ A UDF apresentava-se como um instituto de altos estudos e a sua proposta era oferecer um novo tipo de ensino e formação universitária. Compreendia cinco unidades básicas: Escola de Ciências, Instituto de Educação, Escola de Economia e Direito, Escola de Filosofia e Letras e Instituto de Artes. No entanto, foi uma iniciativa desativada já em 1938 com o afastamento de Anísio Teixeira da Secretaria de Educação do Distrito Federal, consequência do endurecimento do Regime Vargas que se seguiu à Intentona Comunista. Darcy Ribeiro, discípulo e colaborador de Anísio Teixeira apresentou uma estrutura de universidade formada por oito institutos básicos e vinte e duas faculdades para formação

8. Cf. Fávero, 1980 e Durham, 1986.

de profissionais, além de vários apêndices culturais como museus, bibliotecas, editora, etc. (Ribeiro, 1961). Nessa estrutura os alunos ao ingressar na universidade, fariam dois anos de curso nos institutos básicos, quando então teriam 3 opções de carreira: a) ingressar numa das escolas profissionais por pelo menos mais 3 anos de curso; b) fazer mais um ano em qualquer dos institutos para obter um bacharelado com o qual pudessem ingressar na Faculdade de Educação e assim obter o diploma de professor; e c) permanecer 2 anos nos institutos básicos para obter um diploma de especialista, podendo, com mais dois anos, obter o doutoramento.

Nesta proposta de Darcy Ribeiro, institutos e faculdades estavam organizados em departamentos, dirigidos pelo Conselho de Professores, que elegia o seu chefe. A unidade, por sua vez, possuía um Conselho Diretor, integrado pelos chefes de departamento, e um diretor, eleito pelos docentes. Porém, paralelamente a essa organização departamental, previa outra, formada pelas congregações de carreira, cada uma reunindo o conjunto dos professores encarregados de ministrar as matérias necessárias à obtenção de um diploma específico. Esta congregação de carreira, responsável pela organização curricular, englobava um conjunto de departamentos e unidades. E cada professor pertencia de um lado, a um departamento e unidade, de outro, a pelo menos, uma congregação.

Afirmamos anteriormente que a reforma outorgada em 1968, que é o modelo que hoje rege a universidade brasileira, correspondeu em muitos aspectos ao modelo proposto por Darcy Ribeiro, ao mesmo tempo em que incorporou muitas das

novas idéias que estavam sendo defendidas pela maioria do corpo docente e discente. Assim, foi uma reforma profunda:

- "1 - aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa;
- 2 - implantou o sistema de institutos básicos;
- 3 - estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante;
- 4 - decretou a flexibilidade curricular com o sistema de créditos e a semestralidade;
- 5 - estabeleceu o duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo" (Durham, 1986: 2010-2011).

Na prática, porém, após quase 20 anos de implementação desta reforma, é possível verificar-se que, como já analisamos anteriormente, não houve uma melhoria do ensino. O trabalho educativo na universidade foi extremamente fragmentado pelas medidas da reforma, gerando um alto grau de dispersão e descontinuidade, acarretando a desmobilização dos alunos, a subordinação dos fins aos meios e fraco desenvolvimento da pesquisa (Saviani, 1984:91).

Por um lado, sabemos que o centralismo burocrático e as influências políticas contribuíram para abafar algumas possibilidades efetivamente inovadoras contidas no modelo de

universidade proposto. No entanto, para além do autoritarismo do regime que a promulgou, é necessário que se faça a análise e a crítica do próprio modelo que foi implantado, sem dúvida um modelo predominantemente tecnocrático.

A predominância tecnocrática do modelo da reforma universitária consubstancia-se numa forma de extrema objetivação do trabalho pedagógico. De tal sorte que o "processo se autonomizaria em relação aos produtores" (Saviani, 1984: 82). No limite, o anseio desta concepção é garantir a eficiência e a produtividade do processo pedagógico independentemente dos trabalhadores da educação. Assim é que, a eficiência de uma nova universidade deveria ser garantida pela racionalização, pelo planejamento do processo, enfim, pela organização "racional" dos meios: em lugar de subordinar o processo de trabalho ao trabalhador, a concepção tecnocrática acaba por subordinar o trabalhador ao processo de trabalho. (Saviani, 1984:83).

A visão tecnocrática da educação, na análise do autor, parte de uma polarização inteiramente inadequada para a compreensão da natureza do trabalho em educação. Citando Marx e sua análise do trabalho capitalista realizada no "Capítulo VI Inédito", Saviani lembra que na atividade educacional o produto não é separado do ato de produção; assim, por exemplo, a aula "é produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos" (Saviani, 1984:81). Existe uma incompatibilidade entre a concepção tecnocrática e a natureza do próprio trabalho educativo, daí o fracasso da pedagogia tecnicista que, em nome da racionalização

dade e da organização, fragmentou o campo pedagógico, gerando, inclusive, a irracionalidade e a desorganização, ao contrário do que pretendia.

A comunicação predominantemente vertical que se realiza na nossa organização universitária propicia aos professores uma visão fragmentada do conjunto e a quase que inexistência de contatos com outros departamentos. O ciclo básico e os colegiados de cursos, que deveriam constituir-se em elementos fundamentais de coesão, são exatamente dois pontos de extrema debilidade no funcionamento das universidades.

O curso básico, que deriva de uma interpretação do modelo das universidades americanas, com a idéia de flexibilidade curricular e integração dos alunos à universidade em seu conjunto, não conseguiu afirmar-se com a organização de uma estrutura voltada essencialmente para a concessão do diploma profissional.

Desse modo, é possível entender o fracasso do curso básico que se torna artificial numa estrutura como a nossa, que congrega alunos já previamente diferenciados e separados pelas carreiras nas quais conseguiram ingressar.

Os colegiados de curso, que deveriam cortar horizontalmente as unidades e departamentos, jamais se organizaram como núcleos de decisão independentes da divisão institucional entre unidades e departamentos.⁹ Contrapõe-se ao colegia

9. Os colegiados de curso foram analisados no trabalho realizado pela professora Maria Esmênia Gonçalves, da UFSC (Gonçalves, 1985). Este estudo indica claramente a ineficiência e a incongruência do atual sistema de organização dos cursos. Ver também o artigo de Silvio Coelho dos Santos, em que analisa a estrutura da UFSC (Santos, 1986).

do o departamento, e ao coordenador de curso o chefe de departamento. A verdadeira unidade de ensino é o curso, definido pelo diploma que confere e organizado em função das exigências do currículo mínimo, mas a reforma atribuiu ao departamento o papel de unidade de ensino, ao constituí-lo como centro de alocação dos professores.

A extinção da cátedra, por sua vez, não deu lugar a outra forma organizacional capaz de dar direção ao departamento. A carreira acadêmica, único elemento de diferenciação interna institucionalmente reconhecido no departamento, não se constitui como elemento articulador das atividades de ensino e pesquisa. O poder dos titulares, restrito ao nível de privilégios políticos e muitas vezes deslegitimado pela forma clientelista que assumiu a sua elevação, desmobilizou toda a idéia de hierarquia acadêmica. O trabalho de ensino e pesquisa no departamento não conseguiu desta forma, avançar e nem sequer tomar pé, em grande parte dos departamentos.

Tal situação não é politicamente indiferente. Conexões entre a política educacional e a política econômica do país apontam para um alto grau de funcionalidade deste encaminhamento do ensino superior para o modelo social em expansão. Talvez seja esta a razão pela qual não tenha havido, da parte do Estado, uma política científica e pedagógica explícita quanto ao funcionamento do ensino superior. O Estado, porém, não abriu mão do controle político, burocrático e ideológico que exerce sobre a universidade.

4. A SUBESTIMAÇÃO DO PEDAGÓGICO NO TRABALHO UNIVERSITÁRIO.

Ao lado das questões mais ligadas ao direcionamento amplo que foi assumindo a universidade brasileiro ao longo da sua história, é preciso que consideremos também o desenvolvimento mais especificamente pedagógico deste movimento em análise. Predominantemente, as questões de concretização mais imediata do ensino superior, ou seja, aquelas que dizem respeito à atividade docente propriamente dita são subtraídas a uma preocupação ligada ao projeto educativo.

Tento explicar esta afirmação. Toda prática revela, mesmo que indiretamente e irrefletidamente, uma determinação da concepção teórica que dá corpo à ação. O não reconhecimento deste fato, leva a uma prática ingênua e limitante, desligada da compreensão geral da situação em que o seu trabalho está inserido. A ignorância ou a desconsideração para com os fatores determinantes da conduta pedagógica propicia o desenvolvimento de um trabalho onde o senso comum, concepção desagregada e até mesmo inconsequente na interpretação de Gramsci, é predominante.

Percebe-se, ao nível do trabalho pedagógico do professor de ensino superior, uma subestimação dos elementos propriamente pedagógicos deste trabalho. Assim, este professor, baseia as suas ações mais no empirismo e na imitação de modelos do que numa preparação sistemática e teórica do ato pedagógico. Embora tenhamos consciência de que a prática não se ensina, mas é adquirida no próprio fazer, também

é um pressuposto básico, no atual entendimento da prática, que o seu fazer-se está intimamente relacionado com as informações, com a teoria que fornece o instrumental de idéias que se concretizam na ação.

Neste sentido, é importante que se faça uma análise dessa subtração do caráter pedagógico no nível de ensino que estamos analisando. Efetivamente, ser professor universitário significa ser professor, no entanto, não está no caráter pedagógico desta função aquilo que nela é valorizado. Na discussão desta questão, Antônio Cândido lembrou que:

"A universidade admite um docente que seja cientista ou intelectual de certo valor, mesmo sendo professor relapso e ineficaz. Mas não admite o contrário, isto é, um professor de boa qualidade, um mestre que inspira e enriquece os alunos, mas não produz currículo" (Cândido, 1980: 83).

A não consideração para com a especificidade da problemática pedagógica no ensino superior faz parte de um quadro que precisa ser desvendado para ser transformado. Que razões fundamentam tal postura? Aprofundando um pouco mais esta questão, o seguinte depoimento avança no sentido de demonstrar o aspecto de alienação contido na problemática:

"O que observamos é que, espontaneamente, o professor universitário quase nunca se preocupa com a discussão de objetivos e finalidades. Via de regra geral, sua consciência ingênua o leva a aceitar, como sua função indiscutível, transmitir ao aluno o campo da ciência que domina, preparando profissionais competentes no nível técnico, na melhor das hipóteses. Em concursos para a carreira

ra docente temos visto professores eminentes em sua especialidade titubear quando questionados sobre a idéia que têm de Universidade e de sua missão dentro dela" (SERBINO, Didática, 18).

Diferentemente do professor dos primeiros graus de ensino onde a característica pedagógica encontra-se mais efetivamente presente, há uma tendência do professor de ensino superior em negar-se enquanto pedagogo, acentuando o seu caráter técnico, científico ou intelectual.

É ilustrativo tentar analisar como é que, concretamente, tem se dado a preparação deste professor. Até há algumas décadas, quando os professores universitários eram formados sob a égide do regime de cátedra, havia uma formação empírica, pelo menos, bastante sólida, na questão pedagógica. O catedrático possuía, geralmente, alto nível de conhecimento em sua especialidade e a convivência íntima e constante com ele e o seu trabalho permitia ao aprendiz de professor, não só o aprendizado dos conteúdos específicos da área, mas também o aprendizado daquilo que envolve o "saber fazer" no trabalho do professor.

O seguinte relato sintetiza de maneira bastante apropriada o processo de formação do professor, que predominou até a década de 60 nas escolas de ensino superior no Brasil:

"... quem pretendesse a docência deveria trilhar o seguinte caminho: filiar-se à cadeira, ainda como estudante de graduação, em um tipo de monitoria voluntária (sem remuneração) a que não se chegava, normalmente, por nenhum sistema formal de seleção; continuar a prestação de serviços,

depois de diplomado, ainda sem qualquer vínculo empregatício e sem retribuição financeira, até que, por indicação do catedrático, obtivesse a primeira nomeação (normalmente a de auxiliar de ensino) como recompensa aos esforços já realizados. Do profissional voluntário se esperava dedicação, capacidade de autodidatismo (auxiliada pelos mais diversos mecanismos de instrução informal, postos em execução pelo titular da cadeira) e uma situação econômica suficientemente sólida que lhe permitisse a sobrevivência, sem salário, na instituição de ensino; ler, estudar, pesquisar, frequentar congressos e reuniões científicas, publicar. Se possível, uma viagem ao exterior, para complementar sua formação; aguardar as promoções a assistente e a adjunto (por benesse do catedrático ou por dispositivos legais), aproveitando o tempo disponível para o preparo da tese de doutorado e, depois, da de livre-docência; submeter-se, finalmente, ao concurso da cátedra. Caso aprovado, recomeçar o processo, reunindo em torno de si, auxiliares de ensino, assistentes e adjuntos, todos elementos de sua confiança, podendo ou não assimilar, entre os seus, a "entourage" do professor a quem substitua" (Castro, 1980:314).

A acentuada expansão quantitativa do Ensino Superior no Brasil, desencadeada ao final da década de 60, modificou profundamente esta situação. Demandou o recrutamento de inúmeros novos professores requisitados entre jovens recém-formados ou profissionais liberais os quais foram absorvidos para o trabalho docente sem o mínimo preparo para esta função.

A formação de cunho "artesanal" dos antigos professores passou, aos poucos, a ser substituída por uma política,

desencadeada na década de 70, de formação de professores para o 3º grau, explicitada no 1º Plano Nacional de Pós-Graduação (1º PNPG), visando a qualificar docentes através de cursos formais que passaram a proliferar, tendo como função precípua "formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade" (p.17).

A orientação central para o desenvolvimento destes cursos pode ser encontrada nos objetivos assim delineados pelo I PNPG:

- *"Formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade;*
- *preparar profissionais de nível elevado em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas" (p.17).*

Percebe-se que a preocupação com a formação do docente de nível superior não toma a ação pedagógica deste profissional como algo de fundamental importância. A dimensão enfatizada é a da pesquisa. Secundariamente, alguns cursos incorporam disciplinas pedagógicas tais como a "Metodologia do Ensino Superior", que deve dar conta da problemática das questões de ensino, através de um conteúdo centrado essencialmente na "eficiência instrumental" de determinadas técnicas de organização e ação pedagógica. Esta temática, incorporada a uma disciplina, ou então oferecida em forma de cursos de especialização ou de atualização, tendencialmente, foi articulada a um referencial baseado no pressuposto da neutra

lidade científica, onde os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advogam um processo educativo objetivo e operacional.

O ato docente pressupõe um trabalho onde a transmissão de um conhecimento envolve a necessidade de incorporação satisfatória deste conhecimento. O seu desenvolvimento supõe portanto, o estabelecimento de uma relação que torne possível este movimento conjunto. A secundarização desta preocupação tem uma consequência fundamental que se concretiza numa acentuada desqualificação do ato docente, em benefício da configuração de um intelectual ou cientista pesquisador.

A que leva isto, ou melhor, e anteriormente, o que leva a isto?

É a ciência que justifica o privilégio social e não a arte professoral. O professor, para preservar uma imagem de qualidade, tem que supor no aluno, ao longo de todo o curso, um trabalhador livre, autônomo, capaz de impor a si próprio uma disciplina, de organizar o seu trabalho e de se obrigar a um esforço continuado e metódico. Neste caso, exigir a assistência à aula, ou a entrega pontual de trabalhos, seria aniquilar ao mesmo tempo o professor e o aluno como eles se vêem e, se querem (Lepape, 1975:163). Esta é uma ambiguidade que paira sobre o ensino universitário: ao mesmo tempo em que ele não pode deixar de sentir as exigências que se colocam para uma efetiva aprendizagem (o trabalho regular, disciplina dos exercícios), há também toda uma imagem ideal e prestigiosa do trabalho nobre e livre, isento de to-

do o controle e de toda a disciplina. É preciso considerar que são poucos os estudantes que detêm, implicitamente, o meio de satisfazer exigências difusas e implícitas do professor. A maioria deles está inclinada a tudo esperar e a tudo exigir do ensino, e, portanto, da capacidade pedagógica do professor.

O fato de um professor estar atento e acompanhar sistematicamente o progresso das ciências não conduz, obrigatoriamente, ao desenvolvimento e aprimoramento da sua linguagem pedagógica e da sua relação com os alunos. É significativa a afirmação de Durkheim a este respeito:

"A ciência deve investigar com a maior prudência possível; não é obrigada a chegar a uma conclusão num tempo determinado. A pedagogia, por sua vez, não tem o direito de ser igualmente paciente... Tudo o que pode e deve fazer o pedagogo, é reunir, o mais conscienciosamente possível, todos os dados que a ciência põe à sua disposição, em cada momento, para guiar a ação... (Citado por Lepape, 1975:67).

Se a reciclagem nos conteúdos específicos aos quais está ligado o trabalho do professor não basta para uma racionalização da sua linguagem pedagógica, é necessário que tomemos como objeto de análise mais aprofundada a questão da especificidade do ensino no trabalho do professor universitário.

5. ENSINO NÃO É PESQUISA.

A secundarização dos aspectos pedagógicos no ensino superior não é um movimento isolado e facilmente superável. Inscreve-se num quadro mais amplo da correlação de forças existentes no interior da sociedade onde interessa à minoria dominante a descaracterização do ensino. Esta descaracterização é fruto de um processo de articulação do ensino com o desenvolvimento da ciência em prejuízo de sua articulação também enquanto transmissão do produto da ciência.

Numa análise mais ampla já verificamos que as condições objetivas dominantes não representam, hoje, estímulo para uma educação voltada para a criação e a pesquisa, para a reflexão e a crítica. A universidade brasileira, de preferência, deve produzir uma mercadoria desvalorizada, para que não represente nenhum obstáculo ao modelo econômico dominante. Considerada a extrema dependência tecnológica e cultural do país, mesmo a formação daqueles que vão ocupar os postos de organização e produção do conhecimento na pirâmide da divisão social e técnica do trabalho ainda se caracteriza por uma preparação que privilegia a execução em prejuízo de uma formação para a criação. Não basta, no entanto, a verificação e o entendimento global desta situação. É preciso mergulhar mais fundo e perceber, também, o que acontece nos processos menos amplos e mais específicos das instituições de ensino. Urge verificar como os elementos ideológicos têm permeado e permeiam a prática desenvolvida nessas instituições e como as questões de ordem metodológica são afetadas por es

tes elementos de forma a que se cumpra, na sua prática concreta, o destino que lhes tem sido atribuído socialmente.

É no próprio desenvolvimento histórico da teoria pedagógica que podemos captar a ação pedagógica em si, como um elemento inserido na luta entre as diversas forças sociais na construção do real. Na leitura do desenvolvimento social e econômico do capitalismo temos o pano de fundo para um substancial entendimento do que ocorreu e do que ocorre com as idéias a respeito da prática pedagógica. Basta tomar o nascimento da sociedade moderna (transição do século XVI para o XVII) como referência inicial, quando a burguesia aparece como classe emergente. Já neste momento, surge uma proposta concreta para a ação pedagógica explicitada, significativamente, por um pastor luterano, Comênio.¹⁰

A "Didactica Magna", obra central deste autor, objetivou apresentar uma forma de "ensinar tudo a todos", espelhando, com bastante clareza, a sua inserção na luta por um mundo novo que surgia. Esta obra exalava, por todos os poros do seu texto, a racionalidade, a eficiência e o utilitarismo cultivados no nascente sistema de produção burguês (Ponce, citado em Ghiraldelli Jr., 1986:137). Destinava-se, evidentemente, a corrigir as falhas do regrário escolástico ditado pela Ratio Studiorum elaborada pelos jesuítas e que ditava as normas da pedagogia utilizada no ensino das escolas onde já então se misturavam filhos dos burgueses com os filhos da pequena nobreza. O rígido critério seletivo e aristocrático

10. Esta questão é desenvolvida de uma forma bastante articulada por Ghiraldelli Jr., 1986.

desta pedagogia contrapunha-se, em determinadas dimensões, aos interesses da classe que emergia (Ghiraldelli, 1986:137. Cf. tb. Bellerate, 1986:99-100). Análogas em certos aspectos, tais como a importância dada à memória e aos meios para reforçá-la, à regulamentação estabelecida, minuciosa e detalhada, da organização dos estudos e metodologia de trabalho, e ainda quanto à inspiração religiosa, diferiam quanto ao que Bellerate denomina "opção de campo" (1986:100). Para os jesuítas "é clara uma opção de campo e um rígido critério seletivo em prol das classes mais elevadas", diz o autor, referindo-se aos subsídios didáticos desta pedagogia, valorizada das disputas, da severidade nos exames, do uso do latim e da preferência pelas escolas de nível superior. Já para Comênio, importa mais "uma atenção educativa voltada para todos, sem nenhuma restrição, à custa de cair na utopia. Para este fim, ele não hesita em utilizar o ensino mútuo, interessa-se principalmente pelas escolas primárias e exalta o papel da língua materna..." (Bellerate, 1986:100).

No momento em análise, temos, portanto, a emergência de uma teoria pedagógica, inovadora, a de Comênio, contrapondo-se a uma teoria fundamentalmente conservadora, a dos jesuítas. Uma visão mais comunitária contrapondo-se a uma visão elitista; o que, então, representava a democracia, contra a proposta ainda favorecedora da aristocracia.

De classe emergente (dos séculos XVI e XVII) a burguesia passou, no século XVIII, a ser uma classe em busca do poder político, capaz de lhe propiciar o total controle do mundo da produção. Esta situação, tipicamente evidenciada na

França pela luta do Terceiro Estado contra a nobreza e o clero, demonstra "o paradigma dos acontecimentos que marcariam o fim do chamado Antigo Regime e, portanto, o fim do mundo feudal" (Ghiraldelli, 1986:138). A burguesia, classe revolucionária desse momento histórico, é responsável pelo desenvolvimento intenso ligado ao debate e à produção cultural, questionador de uma hegemonia que se esfacelava e dava lugar a uma nova ordem. O movimento denominado "Iluminismo" representa a efervescência que então ocorreu, típica de períodos revolucionários. No interior deste movimento, foram desenvolvidas as idéias de Rousseau (1712-1778) a respeito da educação e da pedagogia, idéias claramente vinculadas a uma proposta revolucionária e de confronto radical à ordem social que então se dissolvia.

"A pedagogia de Rousseau aconselhava os burgueses a educarem, eles próprios, seus filhos. Era necessário arrancar a criança das mãos da sociedade, pois o homem era naturalmente bom, mas a sociedade o pervertia. Ora, o que Rousseau enxergava é que, naquele momento, seria melhor que a burguesia lançasse mão da natureza para educar seus filhos, afinal, a sociedade que detinha a direção das escolas estava sob o controle das classes dominantes, as classes que o Terceiro Estado queria eliminar" (Ghiraldelli, 1986:138).

Enquanto classe revolucionária, surgiu então, na construção de uma ideologia que se formava para respaldar a nova hegemonia, uma teoria pedagógica onde a orientação do mestre constituía-se numa violentação ao estudante; claramente uma postura contra a experiência, conhecimentos e valores desenvolvidos no seio da antiga ordem e, ao mesmo tempo, ge

radora de uma nova ordem fundada no pressuposto de que, os homens são essencialmente livres, podem dispor de sua liberdade e, na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não fazer concessões:

"É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra mas livre para vender a sua força de trabalho, e ele a vende mediante contrato. Então, quem possui a propriedade é livre para aceitar ou não a oferta de mão-de-obra, e vice-versa, quem possui a força de trabalho é livre de vendê-la ou não (...) a quem quiser. Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa. Fundamento (...) formalista, de uma igualdade formal (Saviani, 1983:44).

Após um conjunto de acontecimentos históricos que completaram a ascensão da burguesia, o século XIX passa a presenciar o estabelecimento e a consolidação do modo de produção capitalista, tendo a burguesia como classe assentada no poder e responsável pelo gerenciamento de uma sociedade industrial complexa e conflituosa. Assentada no poder, a nova classe dominante não tem mais razões para continuar a desenvolver um processo revolucionário, e sim, razões para instrumentalizar quadros comprometidos com a tarefa de gerenciar a ordem posta e capazes de difundir uma visão de mundo conveniente a esta ordem.

Neste contexto desenvolveu-se a proposta de Herbart (1776-1841) para quem a aquisição da cultura desenvolvida e sistematizada pela humanidade era, em si, educativa. O importante para Herbart era que, através do estudo das disciplinas

nas básicas para uma introdução à cultura, o processo pedagógico pudesse forjar uma elite dirigente sábia, capaz e competente na tarefa de comandar as massas (Abbagnano, citado em Ghiraldelli, 1986:140).

Herbart representou e sistematizou uma matriz teórica para uma pedagogia capaz de instruir a burguesia, garantindo, pelo menos às elites, àqueles que frequentavam a escola, a aquisição do saber gerado pelas gerações passadas. É, portanto, típico representante teórico da pedagogia tradicional que se estruturou através de um método pedagógico que é o método expositivo, organizado segundo os cinco passos formalizados por Herbart: o passo da preparação, o passo da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e o da aplicação. Correspondem tais passos ao próprio esquema do método científico indutivo, já formulado anteriormente por Bacon, esquematizado em três momentos fundamentais, ou seja: a observação, a generalização e a confirmação. Vê-se portanto que, o método pedagógico tradicional relaciona-se com o método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, base do desenvolvimento da ciência moderna (Saviani, 1983:48).

Com base na didática herbartiana é que se expandiram as redes públicas de ensino, a partir do século XIX. Agora, já como classe dominante, a burguesia assiste, pelo menos nos países onde o sistema capitalista se desenvolveu rapidamente, à eliminação do analfabetismo. E, justamente nestes países, explicitavam-se mais e mais as contradições do sistema. Uma vez instruídas, as camadas populares" rejeita-

vam a dominação e reviviam, a todo instante, as idéias sufocadas da Comuna de Paris" (Ghiraldelli, 1986:140).

Nesse contexto, desenvolveu-se um novo movimento pedagógico, o da Escola Nova, que tem como um dos seus principais representantes a figura de Dewey (1859-1952), teórico do pragmatismo americano. Sua didática reviveu os métodos não-intervencionistas de Rousseau, ao mesmo tempo em que deu ênfase especial à reorganização do ensino de maneira a substituir os cinco passos formais de Herbart por uma organização análoga aos procedimentos da pesquisa (atividade, problema, levantamento de dados, formulação de hipóteses, experimentação). Basicamente, através da psicologização do método pedagógico, o escolanovismo deslocou o eixo da questão pedagógica em vários aspectos apontados por Saviani:

"do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia da inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia" (Saviani, 1983:13).

A Escola Nova, se por um lado absorveu do desenvolvimento científico moderno uma série de orientações importantes para a racionalização do processo do ensino, por outro, "foi acordar fantasmas feudais para, de maneira quixotesca, derrotá-los" (Ghiraldelli Jr., 1986:141). Atribuiu à pedagogia que vinha sendo desenvolvida todos os males do mundo e

esboçou, em contraposição a esta, uma nova maneira de interpretar a educação.

O ideário escolanovista foi amplamente difundido e, embora a organização efetiva de escolas nos moldes das suas idéias não se tenha implementado efetivamente, as consequências geradas foram amplas e, na análise de vários pesquisadores, mais negativas de que positivas, uma vez que "provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares... Em contrapartida, a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites" (Saviani, 83:14).

É possível estabelecer relações entre este movimento e a tendência no sentido de secundarização do pedagógico no ensino superior. O método preconizado pelo escolanovismo para a renovação educacional tendeu a dissolver a diferença entre o ensino e a pesquisa. Tal dissolução concretizou-se, na prática, em desvalorização do ensino o que, em última análise, situa-se como um elemento que se volta contra o próprio desenvolvimento da pesquisa.

Cabe analisar o significado prático e político da dissolução da diferença entre ensino e pesquisa colocada pelo escolanovismo. Saviani afirma que essa dissolução não é inocente, mas precisa ser avaliada no quadro da correlação de forças existentes no interior da nossa sociedade, onde a descaracterização do ensino é fruto de um processo de articu

lação do ensino com o desenvolvimento da ciência.¹¹

Assim que:

"a Escola Nova não se deu conta que ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa. Com efeito, se a pesquisa é incursão no desconhecido — e por isso ela não pode estar atrelada rigidamente a esquemas lógicos pré-concebidos — também é verdade que: a) o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível se detectar o ainda não conhecido a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido; b) o desconhecido não pode ser definido em termos individuais mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto, desconhece" (Saviani, 1984:31-2).

Nas nossas escolas superiores é bem verdade que o ensino se sobrepõe, de longe, à pesquisa. No entanto, no discurso e no plano das idéias, há mais tempo tenta-se reverter esta tendência e deslocar o eixo do ensino para a pesquisa. A intenção da Reforma Universitária já se colocou neste sentido ao afirmar ser "o ensino superior indissociável da pesquisa" (Artigo 2º da Lei 5.540/68) e ao determinar que, como regra, este ensino deveria ser ministrado em universidades e apenas excepcionalmente em estabelecimentos isolados. Contraditoriamente, diz Saviani (Saviani, 1986:27) foi

11. Para maiores detalhes, consulte-se os artigos "A Universidade e o ensino" e "Extensão Universitária: uma abordagem não-extensionista", publicados pelo autor no livro "Ensino Público e algumas falas sobre a Universidade" (Saviani, 1984) e "Escola e Democracia I - A teoria da curvatura da vara", publicado no livro "Escola e Democracia" (Saviani, 1983).

sob os auspícios desta mesma lei que se deram sucessivas autorizações e reconhecimentos de cursos isolados pelo CFE, convertendo estes cursos na regra do ensino superior brasileiro. Na prática, isto significa a não implementação da pesquisa como atividade nuclear do ensino superior e, ainda, o empobrecimento do ensino, uma vez que nos institutos isolados praticamente inexistente a pesquisa, precária mesmo nas universidades.

A questão ideológica que se coloca nesta trama é fundamental. O domínio do conhecido, que é a atividade principal do ensino, descaracteriza-se com a dissolução da diferença entre ensino e pesquisa, prejudicando-se com isto, consequentemente, a incursão pelo desconhecido, atividade central da pesquisa. É neste sentido que a teoria pedagógica necessita ser reavaliada: embora o escolanovismo, que se contrapõe ao ensino tradicional, represente um avanço significativo em várias dimensões da questão pedagógica, há que ser redimensionada a sua postura frente à questão que diz respeito ao produto da ciência, ao conhecimento já existente e acumulado, como um patamar para o desenvolvimento.

A desvalorização do ensino é algo que extrapola o âmbito do nível superior. No entanto, é fundamental para a nossa reflexão o entendimento de que o desenvolvimento e a ampliação da luta pelas condições de fazer pesquisa em toda e qualquer instituição de ensino superior não pode passar pela desqualificação da função docente. Há que manter a especificidade de uma e outra dimensão para que tal não aconteça, o que é tão fundamental quanto é a inter-relação entre as

duas dimensões e o seu mútuo condicionamento.

Recentemente, uma das instituições de ensino superior entre as mais conceituadas, a UNICAMP, iniciou uma série de encontros para debater, justamente o que está sendo considerado um de seus problemas básicos hoje: a deficiente qualidade de ensino de graduação. Em relatório preparado pelo pró-reitor de graduação consta que

"O incentivo unilateral à pesquisa durante estes vinte anos terminou por criar um acentuado desnível entre graduação de um lado e pesquisa e pós-graduação de outro. A UNICAMP nasceu voltada para a pesquisa e desenvolveu-se bem nesse setor. Mas, para ter bom ensino isso não é suficiente"
(F.S.P. 13/12/86).

Se é correta a afirmação de que não há um bom ensino sem pesquisa, e a de que sem produção de conhecimento não pode haver transmissão de conhecimentos, também é preciso verificar que, nem por isso, o bom desenvolvimento da pesquisa garante um bom ensino na universidade. Prática da pesquisa e prática do ensino, embora idealmente indissociáveis são práticas distintas, apresentando-se cada uma com sua especificidade própria, mesmo que os limites entre uma e outra não possam ser totalmente identificáveis. A pesquisa envolve sempre uma "incursão no desconhecido" (Saviani, 1984:32) enquanto que o processo do ensino refere-se particularmente à socialização daquilo que já é conhecido.

O docente que realiza pesquisas, sem sombra de dúvidas, tem uma maior possibilidade de ser um bom professor porque está constantemente ampliando o seu conhecimento da rea-

lidade,

"É a pesquisa que me dá um movimento da teoria, porque ela é mais real, ela dá movimento ao conhecimento teórico que eu tenho. No momento em que comecei a fazer pesquisa... deu uma chacoalhada, saiu muita sujeira que não presta mais, 'senti uma certa purificação'.

Na enchente, p. ex., senti que a realidade tem um movimento diferente da teoria... Se eu sou um intelectual de gabinete, eu pego um quadro para do. Se eu faço pesquisa, eu dou um movimento a este quadro..." (Prof. 3).

Porém, o momento pedagógico exige do professor transposição, uma retomada do conteúdo em outro nível. A bordinação do ensino à pesquisa pode trazer equívocos rios, se o professor limitar o seu curso àquilo que está quisando, o que nem sempre dá conta de todo um conjunto conhecimentos básicos que o aluno necessita para o entendimento da disciplina ou daquilo que requer a sua profissionalização.

A pesquisa, além de propiciar uma relação com tica, permite uma postura muito mais dinâmica do prof com relação ao desenvolvimento e estruturação do saber

"... é necessário estudar e muito. Porém sem tanto de prática, as teorias são letra morta. so todos sabem. Mas o que muitos parecem igno é que, para compreender as teorias com int propriedade, ao menos para transmiti-las, é cessário conhecer a maneira pela qual são pr zidas; o que sô se consegue experimentando p zir alguma. Daí a necessidade de escrever

geral de sua prática, que a critica e renova"
(Prof. Flávio Hermann, 1986).

É claro que a vivência da pesquisa e da produção teórica traz ao professor uma possibilidade mais concreta de transmitir, através do seu ensino, o movimento e a dinâmica do processo de desenvolvimento da ciência e da técnica. Neste sentido, ensino e pesquisa são dimensões indissociáveis. Porém, estamos pretendendo enfatizar o equívoco que se coloca quando é dada ênfase à criação, sem valorizar devidamente a difusão, desprestigiando-se a difusão como atividade menor, e principalmente não levando em conta que a própria difusão, como um ato de socialização do conhecimento, exige criação.

6. PARA ALÉM DO SENSO COMUM PEDAGÓGICO

Há no trabalho do professor, e essa é uma questão fundamental que precisa ser retomada pela discussão do trabalho pedagógico no ensino superior, uma dimensão de qualificação técnica pedagógica¹², que se coloca ao lado da qualificação técnica específica da área de conteúdo do professor. O fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos, ou costurar um buraco do paletó, não quer dizer que todo mundo seja cozinheiro ou alfaiate (Gramsci, 1978 b:7). Da mesma forma, todos os especialistas poderiam ser

12. Qualificação técnica no sentido que Gramsci coloca envolve atividade intelectual criadora. Há, evidentemente, distintos graus nesta qualificação, envolvendo maior ou menor atividade intelectual. Cf. Gramsci, 1979:7.

considerados "professores" em potencial, num sentido bastante genérico, pois na maior parte das situações, basta o diploma de graduação para que alguém possa ser professor de graduação. Sabemos que não é o suficiente. Há, efetivamente, necessidade de que o intelectual ou técnico que exerça a profissão de professor tenha consciência da sua profissionalização como tal e do significado do seu trabalho pedagógico:

"entre os professores mais progressistas já existe esta discussão mais de base pedagógica, sobre a mudança curricular, por exemplo, e sobre os aspectos das finalidades e meios de ensino. Mas a rotina é ainda muito impeditiva, é difícil parar para discutir (Prof. 5).

A teoria pedagógica, tal como foi delineada por muito tempo, gerou muito descrédito. Um dos professores entrevistados, formado na USP na década de 50 e tido como excelente professor entre nós, assim se refere à formação pedagógica que teve ao realizar a sua licenciatura:

"tenho más recordações das matérias pedagógicas que fiz na licenciatura, com exceção das aulas de Psicologia Educacional que eram dadas pelo professor Dante Moreira Leite. Mais de 100 alunos eram juntados para fazer estas disciplinas e não funcionava. Os professores eram muito folclóricos... Enfim, a área pedagógica não despertava interesse algum, as idéias dos pedagogos não se colocavam para levar a sério. Nas matérias específicas é que os professores exigiam que os alunos dessem aulas, na própria turma, e isto na da tinha a ver com as disciplinas pedagógicas" (Prof. 2).

Vê-se que a efetiva formação destes professores pouco ou nada teve a ver com a teoria pedagógica, e muito mais com o aspecto já assinalado, de formação, na própria prática. Outro professor, não licenciado, pois graduado em Economia, teve também um comentário bastante negativo a respeito do curso de Metodologia do Ensino Superior que realizou ao fazer o Mestrado, no final da década de 70:

"achei sem sentido o material fornecido pela disciplina para estudo. Brincadeiras de observar o aluno - eu não faria isto com meus alunos. Achei o programa da disciplina quase um desrespeito com a gente" (Prof. 3).

No entanto, este mesmo professor, em diversos momentos frisou a necessidade de entendimento do processo pedagógico e do processo de aprendizagem

*"o que eu professor sei do processo pedagógico? Somos ignorantes neste processo.
... para uma melhor avaliação eu teria que entender melhor o processo de aprendizagem! (Prof. 3).*

Cada um se vira como pode. Ao final de alguns anos de prática, ou o professor adquire um bom conhecimento do seu ofício e uma real eficiência ou naufraga na neurose, no pessimismo ou no conformismo com uma situação semelhante a de um mal inevitável. Para alguns, o aprendizado é doloroso:

"No começo da minha vida profissional, vindo do laboratório, foi difícil. Apenas uma tarefa, uma obrigação e um sentimento quase instintivo de dever a cumprir. Achava que eu não estava cumprindo o meu dever, cheguei até a autopunição - fiquei doente, hospitalizado" (Prof. 1).

Para outros, acontece de forma menos dramática, meio na base do ensaio e erro:

"A partir dos exemplos que tive fui dando as minhas aulas, tentando melhorá-las aos poucos. No entanto, ao lado desta experiência, é bom ter alguma teoria para orientar para a gente não ficar reinventando a roda o tempo todo! Eu dou aula na universidade desde 1969 e ainda dou idas e voltas. Por exemplo, num certo período eu resolvo fazer bastante transparência; daqui a pouco percebo que elas são cansativas e que tiram a comunicação com o aluno. Então diminuo... Acho que uma melhor compreensão da teoria pedagógica, de nossa função como pedagogos, ajudaria a uma melhor compreensão destas questões, que a muito custo vou desvendando..." (Prof. 5).

A negação, por um lado, do Curso de Metodologia de Ensino Superior realizado, e a afirmação, por outro, da necessidade de um maior entendimento a respeito do processo de ensino-aprendizagem, é preocupante pelo alerta que coloca à formação teórica que tem sido oferecida. A teoria da didática precisa ser confrontada com outros elementos, para além daqueles que tradicionalmente a têm composto. Essencialmente, nos parece, é preciso que o seu ponto de amarração seja outro, que não aquele que vem sendo utilizado. No próximo capítulo, pretendemos incursionar mais nesta questão, levantando elementos que possam enriquecer a teoria, e consequentemente a prática de uma pedagogia agressiva na construção de uma nova estrutura orgânica.

CAPÍTULO III

O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR E A SUA INSERÇÃO NA LUTA PELA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

"... a Sala de Aula, aquele espaço prioritário do meu trabalho docente, não é um casulo hermético desvinculado do todo social e das suas contradições. A Sala de Aula para mim, portanto, é o meu desafio cotidiano porque ao mascaramento desejado, viso construir o desmascaramento possível; à reprodução exigida, oponho a fermentação já em desenvolvimento histórico e à ideologia hegemônica contraponho a visão de mundo que me parece interessar à maioria dos homens. Puro voluntarismo? Parece-me evidente que não. Como todo e qualquer docente sou também um agente social e minha maneira imediata de intervir no real é construindo o pedagógico concreto da Sala de Aula onde atuo. O pedagógico concreto que realizo, por sua vez, não sendo individual, mas social, é a forma mediadora da formação e da atuação de outros agentes sociais" (Sanfelice, 1985:93).

As complexas mediações pelas quais se dá a inserção da prática pedagógica do ensino superior na sociedade capitalista e que já analisamos anteriormente, têm permitido que, por priorizações viesadas, parciais e não essenciais, esta prática tenha servido mais aos interesses de um modelo de desenvolvimento que é dependente e que obedece às diretrizes do sistema capitalista internacional do que às reais e con-

cretas necessidades da maioria da população do país.

Inserida no plano das ideologias, que não são meras ilusões ou abstrações, mas sim uma realidade que leva a ações concretas, a prática pedagógica que se pretende encaminhadora de uma nova estrutura orgânica da sociedade, também deve relacionar-se a idéias que justifiquem, expliquem e dirijam uma nova visão de mundo, em direção a sua hegemonia.

É nesta direção que se orienta este trabalho com a pressuposição clara de que, se uma teoria crítica da educação só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados (Saviani, 1983:35), as diretrizes para a fundamentação de uma prática do ensino superior precisam estar relacionadas também a este ponto de vista.

Os professores entrevistados e que ajudaram a compor este texto buscam, em contraposição a uma pedagogia defensiva em relação ao avanço democrático, uma pedagogia agressiva na construção de uma nova estrutura orgânica. Na terminologia de Gramsci são todos, pelo menos em estado virtual ou potencial, "intelectuais orgânicos da classe operária", seja por ligações bastante concretas com esta classe através da participação nos movimentos de sua organização, seja a nível predominantemente ideológico.

A construção de um texto que articule o ponto de vista destes professores sobre a sua própria prática com elementos de teoria pedagógica é importante justamente, por causa da convicção de que a atividade prática dos homens é o ponto de partida do conhecimento e a categoria básica do processo de conscientização do homem, tal como foi explicitado

por Marx no Prefácio da "Contribuição à Crítica da Economia Política". Com isto, ao mesmo tempo em que o fazer atual e possível dos professores está sendo valorizado, a teoria construída em outros momentos e em cima de outras práticas é reforçada, acrescida e mesmo, se for o caso, superada.

A prática pedagógica no ensino superior refere-se ao momento do ensino no trabalho do profissional desta instituição. Não é o seu único e exclusivo momento, em termos ideais, pois espera-se que o professor universitário, além da função pedagógica, dedique-se também à produção do conhecimento novo sempre que possível. Por uma razão muito importante: são momentos que se interpenetram numa relação simbiótica. A função do ensino exige todo um trabalho de organização e sistematização da informação que dá ao professor todas as condições que favorecem um ir além neste conhecimento. Por sua vez, a atividade de pesquisa é que dá ao professor a dimensão desmistificadora e dinâmica do saber, e a possibilidade de uma aproximação mais concreta com a realidade.

Há, no entanto, uma especificidade com relação a este momento que nos interessa aqui discutir. É o "ser escola" da universidade, com uma função inegável de socialização do saber, que se cumpre em dois sentidos: por um lado, transmitindo conhecimento, desenvolvendo habilidades e ensinando técnicas; por outro, transmitindo uma concepção de vida, inculcando valores, padrões e normas de conduta. Mesmo que a universidade continue por um bom tempo formando as elites, faz muita diferença para o destino da humanidade o tipo de formação que recebem estas elites.

A perspectiva escolhida de tomar a prática pedagógica no ensino superior como mediação, vincula fortemente o projeto pedagógico do professor-cidadão ao projeto político do cidadão-professor, e situa a função deste profissional, seja como intelectual criador, organizador ou divulgador, numa dimensão de intervenção no processo de formação do homem novo, num terreno que é palco de uma luta contínua entre o velho e o novo, entre a conservação e a revolução, entre a preservação e a mudança.

É preciso, porém, enfrentar, nesta reflexão, a complexidade que envolve a mediação do ensino superior com relação à democratização social mais ampla, uma vez que neste nível de ensino a relação com a classe proletária ainda é muito indireta:

"a expansão quantitativa do ensino superior não deve ser interpretada como um indicador de democratização na origem social dos estudantes... Em relação à origem social os estudos realizados em diferentes países mostram que, apesar do crescimento da matrícula, a distribuição dos estudantes por origem social se mantém praticamente inalterada. O que se ampliou foi, basicamente, as oportunidades oferecidas aos filhos das famílias de classes média e alta, em especial às mulheres" (Tedesco, 1985:88).

É preciso, portanto, considerar que a prática pedagógica dos professores em questão, embora se constitua em ações e atividades objetivas e concretas de ensino, é uma mediação que não pode ser avaliada unicamente por si mesma, mas sim pelos seus resultados para a prática social mais ampla.

"Simplesmente importa reter que o critério para se aferir o grau em que a prática pedagógica contribui para a instauração de relações democráticas não é interno, mas tem suas raízes para além da prática pedagógica propriamente dita", diz Saviani (1983:80), referindo-se à educação como mediação no seio da prática social global. É a prática social que deve constituir-se em ponto de partida e ponto de chegada para a prática pedagógica, resultando disso, inevitavelmente, a conclusão de que o critério para aferir o grau de democratização de uma ação prática não está na ação em si, mas sim no seu resultado para a prática social.

Há sempre um resultado como produto de uma ação objetiva, em determinada direção, dependendo das forças impulsionadoras. Assim, como a prática pedagógica tem sido e é um instrumento valioso na reprodução das relações sociais existentes, pode ser convertida em valioso instrumento de apoio na transformação destas relações. Em última análise, as ações pedagógicas constituem-se na objetivação de uma subjetividade: há um sentido intencional, consciente ou não, nestas ações. Nas palavras de Vásquez

"O sujeito, por um lado, não prescinde de sua subjetividade, mas também não se limita a ela; é prático na medida em que se objetiva, e seus produtos são a prova objetiva de sua própria objetivação" (Vásquez, 1977:242).

Embora nem sempre a intenção do professor se concretize em resultados equivalentes, podemos dizer que a ação do professor é sempre a tentativa de concretização de uma determinada intenção, mais ou menos explicitada. O objeto de nos-

sa reflexão é uma prática intencional ou reflexiva¹³, acarretada pela intervenção da consciência como processo de realização de uma intenção determinada, capaz, portanto, de levar à produção de uma nova realidade social. Os limites da prática intencional precisam, no entanto, ser reconhecidos: se a finalidade subjetiva dá à prática o caráter intencional, é a racionalidade objetiva que fixa seus limites e possibilidades. A atividade do homem só será realmente consciente se nela houver o pressuposto da racionalidade objetiva.

Há clareza entre os professores consultados acerca do direcionamento político que o conteúdo do ensino representa, considerando-se como conteúdo de ensino não apenas o saber transmitido, mas também tudo o que envolve a transmissão deste saber:

"A prática pedagógica se define em cima de uma postura política. Determinados conteúdos ou temas são tão consagrados que o professor, seja de esquerda ou de direita, não deixará de dar. Mas esta temática certamente será tratada de modo diverso. A Revolução Industrial, por exemplo, não será tratada da mesma maneira por professores de diversas posições. A discussão difere. É com relação ao tratamento do tema que difere. Alguns dão muita ênfase às pressões demográficas, tratamento das invenções, separadas do processo mais geral. Quem não for de esquerda não vai dar ênfase à Revolução de 1840, por exemplo, que altera as relações políticas... Tem então uma temática ampla que é obrigatória, independe da postura po

13. Para um maior aprofundamento desta perspectiva de análise ver Vázquez, 1977:317-372.

lítica, mas a maneira de tratar é que vai ser diferente. Também nas relações entre professor e aluno a política do professor interfere de maneira poderosa: um professor de esquerda vai usar mais de discussão, de troca de idéias, de verificar as idéias que os alunos têm sobre os temas que estão sendo abordados" (Prof. 2).

Esta postura já encaminha uma síntese entre duas posições extremas que vinham sendo tomadas e que ainda se colocam em nome de um ensino progressista: de um lado, uma posição que supervaloriza a forma do processo ensino-aprendizagem em detrimento do conteúdo a ser transmitido e assimilado; de outro, enfatiza-se o que se considera político em educação, reduzindo o conteúdo do saber escolar a um dos aspectos do conhecimento elaborado, ou seja aos problemas sócio-político-econômicos existentes.¹⁴

Há, em ambos os casos relacionados, uma redução tendenciosa e uma maneira não dialética de trabalhar com a questão do conteúdo e da forma. O privilegiamento da forma pode agir, inclusive, em dois sentidos aparentemente contraditórios: afirmando a neutralidade do conhecimento ou, então, desvalorizando o conhecimento existente. No primeiro caso, poderíamos situar o tecnicismo, que não questiona o conteúdo, apenas ocupa-se com a eficiência e a eficácia do processo da sua transmissão. No segundo caso, os que negam os conteúdos atuais do conhecimento por considerá-los portadores de um saber de classe, arbitrário, não universal, apelando

14. A esta postura, Betty A. Oliveira denomina de "politicista" (Oliveira e Duarte, 1985:16).

para o espontaneísmo da situação pedagógica e determinando esta forma como garantia para o desenvolvimento de um novo saber, este sim, universal e democrático (Oliveira e Duarte, 1985:17). Estas duas situações são insuficientes e mesmo impeditivas da formação do homem crítico e desalienado. Também o privilegiamento de problemas sócio-político-econômicos existentes na área de estudo, em detrimento de um estudo sistematizado dos seus conteúdos básicos e fundamentais contribui para que o estudante permaneça uma presa fácil para o regime de exploração ou torne-se ele mesmo um explorador. A falta de domínio das ferramentas culturais necessárias para a luta e sobrevivência dentro de uma sociedade letrada vai impedi-lo de realizar uma ação consequente dentro do contexto em que se vê inserido.

Tanto a fixação num pólo como no outro é incorreta. Por maior que seja a intenção progressista e transformista do professor, se ele próprio não tiver superado uma visão estática do conteúdo, desmistificada e desmistificadora, a sua posição será conservadora e de humildade perante uma ordem que nada pode mudar (Oliveira e Duarte, 1985:80-1). É necessário captar-se o processo de evolução das ferramentas culturais nas quais se constituem, em última análise, os diversos conteúdos. Percebê-las como uma linguagem imprescindível para a leitura cada vez mais profunda da realidade, mas como uma linguagem que se desenvolveu, que foi construída, atendendo às necessidades sociais estabelecidas. Tal percepção encaminha uma perspectiva muito mais esclarecedora para as reflexões a respeito da prática pedagógica. Desvia da posi-

ção equivocada que encara o saber como algo armazenado nas coisas, nos livros e nos grandes homens, que encara a aprendizagem do saber como algo semelhante a uma acumulação de bens e de objetos.

Os depoimentos dos professores demonstram um enfrentamento da questão com toda a sua complexidade: a afirmação de que a prática pedagógica "define-se em cima de uma postura política" revela uma percepção onde conteúdo e forma não se colocam separadamente, mas sim como dimensões de um mesmo ato, interdependentes e correlacionadas em função de fins conscientizados. Conteúdo e forma "recebem outro tratamento" (Prof. 2), quando o compromisso político é assumido pelo professor.

Há, contudo, uma preocupação bastante grande com relação a esta questão. Ao lado da consciência de que o compromisso político transforma a postura e pesa nas decisões de conteúdo, o professor não ignora o poder que representa a sua posição de ascendência frente ao estudante, e a responsabilidade que esta posição coloca:

"Vejo como uma coisa delicada a questão da política na sala de aula, uma vez que é muito fácil o professor se apoderar deste espaço e usá-lo... O professor é um político, mas é um certo tipo de político, ele está conquistando também alguém para o seu lado, de uma maneira específica. O problema é a posição de ascendência do professor, diferente da do político que não está numa posição de força. O professor realmente não deve se comportar como se estivesse transmitindo uma coisa necessariamente aceita, uma verdade revelada... À medida que o professor está usando um poder

muito grande, ele deve usá-lo com consciência do papel criativo que ele deve ter, mostrando opções diferentes interpretações e o seu significado. A gente tem que ter é uma tranquilidade suficiente para dizer: olha, no ponto em que as coisas estão, existem estas diferentes opções, isto significa isto, isto aquilo... Eu acho que há uma tendência muito grande de verdade revelada que a gente faz e não se aceita de ser bastante crítico de si mesmo. Eu me cuido um pouco para de repente não taxar as outras coisas de desnecessárias para não correr o risco da intolerância diante dos outros conhecimentos..." (Prof. 2).

Na mesma direção colocam-se as reflexões de outro professor:

"O meu curso, Administração, é todo ele um curso voltado para a competência técnica. A área de conhecimento da administração é toda ela colocada como neutra, como uma área exclusivamente técnica, quando é o contrário... carregada de ideologia. Até o ano passado eu carregava na visão crítica da minha disciplina, porque no resto do curso eles teriam uma visão pragmática e conservadora. Mas eu me sentia um pouco mal porque não colocava uma proposta concreta como contraponto; eu não tinha o que propor. A resposta para este meu problema começou a surgir com a minha própria prática de militância no movimento dos professores. Passei a refletir mais profundamente acerca do meu papel no curso e percebi que, na medida em que eu sou uma postura crítica dentro do meu curso, eu assumo uma posição de classe... então eu tenho limites na minha área porque eu vou ensinar os gestores da administração a ter uma posição de classe operária. Eu posso discutir algumas organizações que tem mais possibilidade de democratizar como o Estado, a Universida

de, Cooperativas, etc. Discutir formas que se en caminham para a autogestão. Formas de resistên-
cia que hoje se encaminham nas fábricas... Fico
mais centrado em desvendar o Capital. Eu explico
o Taylorismo, não sonego mais este conhecimento.
Aplica quem quiser. Dou o Taylorismo, mas também
dou textos marxistas. Os meus alunos precisam so
breviver, necessitam enfrentar os seus empregos.
Mas eu espero que, dando teorias progressistas,
eles pelo menos não reproduzam formas fascistas
de autoritarismo. Eles não vão negar a extração
da mais valia na empresa, mas que eles não explo-
rem demais" (Prof. 3).

O caminho da transição está sendo apontado, refleti-
do e encaminhado pelos professores junto com a compreensão
de que a superação de um determinado conteúdo ou corpo de
valores envolve o seu conhecimento. O conhecimento existente
é o ponto de partida. A sua desmistificação é o desafio co
tidiano e o apoio para o avanço do novo.

Dois grandes temas deverão orientar as reflexões
que serão feitas a seguir: as questões de conteúdo e de mét
odo e a função dirigente do professor frente ao desenvolvimen-
to da autonomia do estudante. Pretende-se através deles, re
lacionar idéias capazes de contribuir na orientação da ação
pedagógica mediadora para uma nova estrutura orgânica da so-
ciedade.

1. QUESTÕES DE CONTEÚDO E DE MÉTODO

Não basta ao professor ser um sábio no entendimento
dos conteúdos da sua área de concentração. Além disto, é pre

ciso que tenha clareza a respeito da função e do papel da sua disciplina na formação do estudante, ao mesmo tempo em que disponha também de diretrizes metodológicas para o encaminhamento do seu ensino.

Hoje, existe entre nós uma consciência inequívoca de que decidir o que e o como ensinar significa decidir que profissional se pretende e que modelo de homem se tem em mente. E isto envolve, seguindo uma reflexão de Manacorda, o enfrentamento de uma trama extremamente complicada de condicionamentos reais e de soluções possíveis, tendo em vista a complexidade das estruturas sociais, a dicotomia que existe na vida entre a geração adulta e a jovem, a múltipla articulação das tradições culturais e, ainda, a diversidade dos destinos sociais dos indivíduos. De um modo particular, é difícil definir uma cultura comum à qual "conformar" todos os jovens, uniformemente e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes meios cognitivos e operacionais que os qualifiquem e os diferenciem conforme a emergência de suas potencialidades e as demandas sociais. Como também é difícil encontrar e estabelecer a relação entre a teoria e a prática, entre ideologia e técnica, enfim, entre sabedoria e competência. (Manacorda, 1986:8).

A desvalorização do pedagógico que costuma ocorrer ao nível do ensino superior é uma forma bastante concreta de escamoteamento destas questões. É preciso entender, porém, que isto não ocorre necessariamente como uma despreocupação com as questões práticas de ensino, mas manifesta-se com maior profundidade através da ausência de um tratamento orgâ

nico e específico em cima da questão metodológica do ensino. Sabemos que diferenças metodológicas anunciam abordagens epistemológicas diversas e que uma visão fragmentária do método, ou mesmo uma despreocupação para com o significado geral de um conjunto de ações pode significar uma real alienação com relação às conseqüências mais gerais deste conjunto de ações. Esta visão fragmentária do método é, em grande parte, a postura dominante na literatura didática que possuímos a respeito do ensino superior, onde o método é considerado como síntese organizada de medidas didáticas. Ao professor cabe então, não possuir um método, mas sim conhecimentos instrumentais que, aparentemente, o devem capacitar à eficiência pedagógica. É dado à didática, frequentemente, um cunho apenas instrumentalista onde as ações, técnicas e procedimentos didáticos devem resolver a condução de determinadas fases do processo de aprendizagem, de maneira eficiente e econômica.¹⁵

Neste sentido, como já constatamos no capítulo anterior, o próprio desenvolvimento da área pedagógica é bastante viesado. Os estudos na área ou tomam o caminho da macroanálise e guardam um distanciamento da realidade da prática do dia-a-dia dos professores, ou então concentram-se nos processos microscópicos, de natureza instrumental, não dando conta de estabelecer elos entre estes processos e a macroanálise.

É o que se verifica mesmo com as mais recentes publicações a respeito das questões universitárias no Brasil.

15. Ver a respeito da fragmentação do método e tratamento instrumental da Didática os textos de ALVITE, 1981 e SURGHI, 1975.

Encontramos obras aprofundadas de análise política e social da função exercida pela universidade na nova sociedade, da mesma forma como aumentou o número de trabalhos que sugerem diretrizes técnicas para a ação didática do professor neste nível de ensino. No entanto, guarda-se ainda, e compreensivelmente, dada a sua complexidade, uma considerável distância entre uns e outros.

Este é hoje um grande desafio: aproximar estes dois níveis de análise, diminuir a distância entre as considerações teóricas gerais e sua aplicação nos problemas de experiências individuais específicas. Indicações práticas e concretas para o saber-fazer didático interessam, porém a sua base não pode estar abstratamente situada, desvinculada do vínculo permanente e fundamental entre educação e sociedade, entre a teoria e a prática.

Uma visão mais abrangente e totalizadora da metodologia do ensino poderia ser um caminho para tal aproximação. Saviani realiza uma importante incursão neste sentido, numa tentativa de propor a metodologia adequada a um ensino que tenha como objetivo promover efetiva socialização dos conteúdos, que pretenda a desmistificação cada vez maior da realidade através do avanço do conhecimento e que tenha em vista a formação de profissionais desalienados. Tal metodologia, aponta o autor, deve situar-se

"para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; fa

vorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação..." (Saviani, 1983:72-3).

O método de ensino que o autor propõe garante uma unidade entre conteúdo/método/objetivo, uma vez que coloca como fio condutor, como critério indispensável para as opções técnicas que se fizerem necessárias, a prática social. Como tal, esta prática deve constituir-se como ponto de partida e como ponto de chegada de todo o processo educativo, onde professores e estudantes são tomados, acima de tudo, como agentes sociais. Assim, o autor tenta, de certa forma, dar uma seqüência de passos a este método, de maneira semelhante aos esquemas de Herbart e de Dewey, que dão corpo respectivamente, ao método que caracteriza a pedagogia tradicional e ao que caracteriza a pedagogia nova:

"Se fosse possível traduzir os métodos de ensino que estou propondo na forma de passos à semelhança dos esquemas de Herbart e de Dewey, eu diria que o ponto de partida do ensino não é a preparação dos alunos cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional) nem a atividade que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a prática social (1º passo) que é comum a professor e alunos (Saviani, 1983:73).

O autor prossegue, denominando "problematização" ao 2º passo, onde cabe detectar quais as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e em conseqüência,

quais os conhecimentos que é necessário dominar para resolvê-las. Não se trata, portanto, de uma apresentação de novos conhecimentos por parte do professor, nos procedimentos da pedagogia tradicional e nem do afloramento de um problema ao nível dos interesses individuais como na pedagogia nova. O 3º passo, que Saviani denomina de "instrumentalização", caracteriza-se por ser um momento em que o estudante deve apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos que lhe permitirão equacionar os problemas da prática social. São as "ferramentas culturais necessárias à luta social", cuja apropriação pelo estudante está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Este terceiro passo não coincide simplesmente com a assimilação por comparação de conteúdos transmitidos pelo professor (pedagogia tradicional) e nem com uma coleta de dados (pedagogia nova), ainda que "por certo envolva transmissão e assimilação de conhecimentos podendo, eventualmente, envolver levantamento de dados". Já o 4º passo, a que o autor chama de "catarse", é entendido de acordo com a acepção gramsciana de "elaboração superior da estrutura em super-estrutura na consciência dos homens", tratando-se do momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, quando os estudantes os transformam em "elementos ativos de transformação social". Diferencia-se de uma generalização abstrata e descontextualizada (pedagogia tradicional) e também da formulação de hipóteses explicativas de um problema em questão, como sucede no método escolanovista. Finalmente, o 5º passo retomaria, num outro nível, a prática social que se constituiria em ponto de partida do processo pedagógico: "neste ponto, ao mesmo tempo que os alu

nos ascendam ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica". Não se trata, portanto, nem da aplicação (pedagogia tradicional) onde a confirmação da aprendizagem assume um caráter apenas simbólico e abstrato, e nem da experimentação (pedagogia nova) onde trata-se de confirmar ou rejeitar hipóteses formuladas (Saviani, 1983:74-5).

Esta proposta metodológica deriva de uma concepção dialética de ciência tal como explicitada por Marx no "Método da economia política" onde:

"o movimento que vai da síntese ("a visão caótica do todo") à análise ("uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas") pela mediação da análise ("as abstrações e determinações mais simples") constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)" (Saviani, 1983: 77).

O autor ressalta, no entanto, que é mais apropriado falar de momentos articulados num mesmo movimento, do que em passos que se ordenam numa sequência cronológica, sendo que o peso e a duração de cada momento deverá variar de acordo com situações específicas da prática pedagógica (Saviani, 1983:78). Assim, considerando que a capacidade de problematizar vai depender da posse de certos instrumentos, a problematização é diretamente dependente da instrumentalização.

Identifica-se, nesta proposta metodológica, não ape

nas o entendimento da educação como mediação no seio da prática social, como também o seu caráter potencialmente transformador das condições dominantes.

É neste sentido que se estabelece a profunda relação entre a aquisição de informações e o processamento desta aquisição, que se liga organicamente à forma de sua transmissão. O desenvolvimento científico que foi e é produzido no seio das relações sociais vigentes, nas relações entre os homens e destes com a natureza, não resta dúvida, possui elementos significativos na direção da desmistificação e consequente desvelamento da realidade, mesmo levando em conta que a divisão social do trabalho tem permitido que o desenvolvimento e a sistematização do conhecimento, bem como a sua apropriação coloquem-se essencialmente no seio de uma classe social minoritária e que, conseqüentemente, uma determinada concepção de vida, de valores e de padrões de conduta acompanhe tal desenvolvimento.

Em todas as áreas existem conhecimentos básicos, desmistificadores, objetivos e essenciais, tanto para a sua aplicação prática, como para a continuidade do seu próprio desenvolvimento. Tais conhecimentos, porém, dependendo da direção que o movimento social lhes confere, agem mais no sentido de desenvolver determinados objetivos, favoráveis à reprodução da dominação de uma classe minoritária. É por isso que o vínculo com a prática social deve ter um caráter dominante numa educação que se propõe transformadora. A prática social não é o mercado de trabalho dominante e governado pelas forças ora hegemônicas. A prática social envolve a rea

lidade social no seu todo, permeada pela luta de classes e pelos interesses conflitantes que esta luta coloca. É a relação constante com a prática social, portanto, que pode dar uma direção progressista ao ensino e que, conseqüentemente, deve ser fator determinante na orientação do método de trabalho. Esta discussão, contudo, é bastante complexa porque envolve níveis diferentes de relação com a prática social, mediações mais ou menos diretas com esta prática.

No caso de disciplinas básicas, por exemplo, a relação com a sua aplicação é mais indireta e encontra-se vinculada principalmente através da composição do currículo como um todo. Decisões curriculares são, portanto, um elemento de enorme peso nesta relação. Nestas disciplinas de conteúdos fundamentais, nem sempre a relação com a prática pode ser imediata e direta. No entanto, mesmo aí, existe uma relação teoria e prática que precisa ser melhor desvendada. Não se trata, é óbvio, de "enxertar" algo de política nestas disciplinas mas sim de captar o político no processo de evolução da mesma. De uma forma muito esclarecedora Duarte ¹⁶ desenvolve a este respeito significativas considerações, tomando a matemática como objeto de análise. Defende a tese de que o vínculo com a prática social nos conteúdos básicos das ciências físicas e matemáticas tem uma dimensão intrínseca que se coloca no ato de captar o processo de evolução da ciência que, por sua vez, possibilita o entendimento da realidade en

16. Duarte desenvolve esta tese em um artigo publicado no livro "Socialização do saber escolar", em co-autoria com Betty A. Oliveira. Trata-se do artigo: "O compromisso político do educador no ensino da Matemática" (Oliveira e Duarte, 1985).

quanto um processo e como tal, sujeita a transformações. A seguinte transcrição, um tanto longa, das reflexões do autor permite uma melhor compreensão desta tese interessante e fe
cunda para a nossa análise:

"A questão é a seguinte: mesmo que nós trabalhe
mos com afinco no ensino da Matemática, procuran
do contribuir para que as camadas populares assi
milem essa ferramenta cultural tão necessária à
sua luta, nosso trabalho pode estar sendo guiado
subliminarmente por objetivos opostos a essa
contribuição. É o que ocorre quando, sem perce-
ber, transmitimos, através do fazer pedagógico,
uma visão estática do conteúdo matemático, como
se ele fosse pronto e acabado, como se ele tives
se sido sempre assim, como se seus princípios,
suas regras, fossem absolutos no tempo e no espa-
ço... Um exemplo disso ocorre quando, ao ensi-
nar a técnica operatória da adição, o fazemos
nos atendo somente aos passos da resolução do al
goritmo, mas esquecendo de refletir sobre ques
tões importantes como: porque se opera a adição
da maneira como todos nós aprendemos? A resposta
a isso está nos princípios contidos em nosso sis-
tema de numeração. Mas de onde surgiram esses
princípios? Eles nada mais são do que uma trans
posição, para a escrita, daqueles princípios já
contidos no ábaco, que por sua vez tiveram ori
gem na utilização dos dedos das mãos humanas pa-
ra o registro de contagem. Se simplesmente ensi-
namos a técnica operatória da adição, sem nos
preocuparmos com esse tipo de questões apresenta-
do acima, o que fazemos é apresentar esse tema
como se ele sempre tivesse sido assim, existindo
por si mesmo" (Oliveira e Duarte, 1985:79-80).

Há nestas considerações o pressuposto de que atra-
vés da relação entre o conteúdo e a forma de transmissão-as

simulação do saber, possibilita-se aos estudantes o desenvolvimento de um modo de conhecer a realidade e agir sobre ela, coerente com o objetivo de criação de uma nova organização social (Oliveira e Duarte, 1985:87). Fundamenta-se tal pressuposto na idéia fundamental já desenvolvida por Engels de que não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas já acabadas e sim como um conjunto de processos, onde as necessidades concretas enfrentadas na prática social são o ponto de partida e de chegada de todo o conhecimento do homem, desde suas formas mais simples até as formas mais elaboradas como a ciência e a arte. É assim que

"de acordo com suas finalidades essas formas (tanto as simples, como as mais complexas) se especificam até o ponto em que chegam a criar uma autonomia relativa frente à cotidianidade. Seus efeitos, porém, voltam à essa cotidianidade, influenciando-a. O desenrolar do cotidiano, enriquecido com essa influência, faz surgir novas exigências e novas ramificações do conhecimento humano e, conseqüentemente, das atividades que lhe são correspondentes" (Oliveira e Duarte, 1985: 92).

Na medida em que se pretende que cada estudante possa e deva ser um agente consciente da sua prática social, há necessidade de que já no processo de assimilação do conhecimento elaborado existente haja também um processo que permita, pelo menos, um mínimo de exercício de uma postura de sujeito do seu próprio aprender. E para isto é necessário que a ação pedagógica intencionalize o "conteúdo a ser transmitido em relação orgânica com uma forma adequada de maneira a tornar concretos os objetivos (os específicos do fazer pe-

dagógico e também os sociais) anteriormente previstos" (Oliveira e Duarte, 1985:100, grifos do autor). Em outras palavras, mais uma vez estamos colocando a necessidade de garantir a unidade entre conteúdo/método/objetivo.

A questão relativa ao objetivo antecede e permeia todo o processo de ensino. Poderíamos dizer que é o aspecto ideológico do ato pedagógico, sempre presente, nem sempre assumido como tal. Diz respeito às intenções pretendidas e dirigentes do trabalho pedagógico:

"Tudo deve partir de uma boa colocação dos objetivos do curso: para que a Engenharia Mecânica forma engenheiros? Se a gente disser que o curso de Engenharia Mecânica da UFSC deve ser capaz de formar elementos capazes de questionar a realidade técnica de Santa Catarina ou do país, e criar novas tecnologias, projetar, diagnosticar profundamente as máquinas existentes, numa visão menos imediatista, mais de engenharia criativa, então já se deve saber o que cada disciplina deve dar. Eu sei, então, na minha, que não vou dar tanta receita de bôlo, mas vou me preocupar mais em tomar as ciências básicas e a partir delas educar o estudante para a engenharia... É claro que vou ter que diminuir a quantidade de alunos que tenho na sala de aula..." (Prof. 5).

A questão dos objetivos é, portanto, básica para o direcionamento das atividades e, neste sentido, o ensino deve ser ideologicamente focalizado pelo professor. Considerando o contexto já analisado em que se insere o ensino superior, é possível ter consciência de que, a nível de curso, a escolha de objetivos não é uma opção individual e sim, uma conquista que se insere no corpo do conflito de diferentes

forças sociais que se embatem numa sociedade pluralista. Algumas decisões são tomadas, inclusive, acima do colegiado de curso, pelo CFE, porém, outras ficam a cargo daqueles que efetivamente trabalham no curso. Isto significa que esta já é uma instância de luta onde o professor, ao lado de outras instâncias, é uma fonte de influencia e que, portanto, pode transformar:

"Começamos, no Departamento de Saúde Pública, a enfatizar a questão da formação dos nossos alunos pensando: estes alunos vão ser os nossos colegas de trabalho. Serão os nossos futuros companheiros e entram no curso muito mal informados, com informações deformadas. Começamos a testar modelos — qual a formação ideal para que estas pessoas possam vir a ser nossos companheiros de luta por uma sociedade mais justa? Descobrimos uma coisa importante: o pessoal que escolhe a área da saúde, o faz com um desejo de ajudar. Porém, como uma aspiração burguesa de ajuda, tipo ideologia de Robin Hood, ou seja, cobrar dos ricos, e atender de vez em quando os pobres de graça. Com estas discussões conseguimos outra disciplina: "Saúde e Comunidade", na 1ª fase de estudos, e através dela conseguimos atingir mais o aluno nos aspectos de conscientização do real" (Prof. 4).

Ao lado desta instância de luta que se concretiza em um colegiado de curso, na sua própria disciplina, cada professor encontra espaço para encaminhar a formação que deseja, para selecionar e dar ênfase aos conteúdos que julgar mais adequados e para encaminhar uma metodologia de trabalho mais vinculado ao seu projeto de formação.

Não resta dúvida que uma ação profunda no sentido

pedagógico impõe repensar prioridades e precisar objetivos em função destas. Conteúdo e método desenvolvidos a partir de estas prioridades poderão compor uma forma totalizadora de agir no campo pedagógico, e constituir-se num antídoto ao viés comum neste campo, que é o de tomar o determinante como determinado ou vice-versa, e que se constitui naquilo que podemos denominar de formas não-críticas de atuar pedagogicamente. Tais formas não levam em conta, efetivamente, os condicionantes gerais do ato pedagógico, desvinculando-o do contexto no qual está inserido. Uma maneira de fazer isto se dá quando o ensino, mesmo que bem intencionado, reduz-se à pretensão de conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade, centrando-se por isso na sabedoria do professor e voltando-se totalmente ao que é externo ao estudante: o programa, as disciplinas, o professor. Ao estudante cabe apenas executar prescrições fixadas exteriormente. Metodologicamente, tal postura, também conhecida bastante genericamente como "didática tradicional" caracteriza-se pela utilização frequente do método expositivo onde o professor traz o conteúdo pronto e o estudante limita-se a escutá-lo, ou então ao que podemos denominar de "ensino livresco" onde, ao invés de aulas magistrais, prevalecem aulas de leitura dirigida e a exigência central com relação ao estudante fica por conta da reprodução do pensamento dos autores famosos em detrimento do estudo de problemas relevantes (Thiollent, 1979:124-6).

Tanto as aulas magistrais, quanto o ensino livresco, ao estimular a passividade dos alunos e exigindo deles a simples reprodução do pensamento colocado, não contribuem

suficientemente ao desenvolvimento da capacidade de raciocínio próprio do estudante:

"... os professores são dispensados de uma profunda preocupação didática, entendida como real orientação e estímulo da atividade dos alunos. No primeiro caso, o professor é um locutor, cujo monólogo não leva em consideração as dificuldades de entendimento de auditório nem acompanha a aprendizagem dos alunos. ... No segundo caso, o professor não assume a responsabilidade da produção do conteúdo da mensagem. Sua atitude consiste em apresentar os méritos das obras de diferentes autores..." (Thiollent, 1979:126).

A utilização da exposição nas situações de ensino, bem como de leituras de autores clássicos pode apresentar valor educativo considerável, se a sua utilização estiver inserida num contexto em que, de alguma forma, a atividade do próprio estudante, essencial para uma aprendizagem efetiva, estiver presente, ou quando outras formas de trabalho permitam a quebra de uma comunicação unilateral. Cabe sempre lembrar que a aprendizagem do estudante envolve um ensino que se preocupe com a concretização desta aprendizagem. Na direção desta análise, Balzan considera que:

"a ênfase dada às formas didáticas que levam o aluno a uma participação bastante ativa (trabalho em grupo sob várias formas: discussões em pequenos grupos, seminários, etc.), estudo dirigido, projeto, etc., se por um lado é incompatível com a situação professor-expositor, de outro lado, levou muitos educadores a se policiarem demais (ele não deve falar!) acabando por caírem no extremo oposto, isto é, deixando de prestarem sua contribuição desejável e válida" (Balzan, 1977:64).

A aula expositiva é a forma de ensino, em termos de quantidade, mais empregada nas nossas escolas superiores. É evidente que a qualidade destas é muito variada e depende de uma série de fatores que vão desde as potencialidades de comunicação que possui o professor, o seu domínio do conteúdo, sua experiência concreta relacionada ao assunto, até variáveis que têm a ver com o número de estudantes na sala de aula e a maior ou menor homogeneidade entre estes. Abreu e Masetto apresentam algumas características que podem servir de elementos enriquecedores para uma aula expositiva desde que colados a uma compreensão mais ampla do significado social do trabalho pedagógico. Assim:

"a) uma boa aula expositiva pode dar vida a um conteúdo, o qual, se apenas lido pelos alunos, pareceria frio e desinteressante, desde que o professor saiba relacioná-lo com experiências e com análises pessoais, fruto de sua vivência na área;

b) o professor pode expor recentes descobertas, ou novas teorias, atualizando o conhecimento existente nos livros-texto, para o aluno;

c) através da preleção, o professor pode transmitir ao aluno explicações sobre pontos difíceis, ressaltar os pontos mais importantes e sintetizar informações colhidas em fontes diversas, tais como textos, pesquisas, notícias de jornal, artigos de revistas, etc" (Abreu e Masetto, 1980: 78-79).

São elementos que podem se reverter em favor da ampliação da compreensão dos alunos. No entanto, há outra dimensão que precisa ser lembrada, cuja relação extrapola o âmbito das aulas expositivas: é a necessidade que se colo-

ca ao professor de estar atento à progressividade da aprendizagem teórica. A falta de atenção a este elemento que muitas vezes se coloca, deixa o estudante numa situação de extrema dependência, sem real penetração na problemática estudada. É possível exemplificar esta situação com o depoimento do professor da área de economia que, ao receitar aos estudantes a leitura de Braverman sem uma introdução destes à teoria e pressupostos abraçados pelo autor, provocou neles a negação do texto. Frequentemente pode ser observada uma atitude ostentatória do professor que elabora mais o programa em função do brilho da sua formação e do prestígio da bibliografia do que em qualquer critério pedagógico mais amplo. E isto oportuniza inclusive uma assimilação de conteúdos dados como críticos, porém sem base científica suficiente para que o estudante domine tanto o objeto criticado quanto as possíveis alternativas. "Tudo se resolve na fetichização de certos vocábulos", comenta Thiollent, onde, de um lado se colocam as palavras do demônio e de outro as palavras da verdade (Thiollent, 1979:128).

Estudos desenvolvidos na área da psicologia educacional ou em princípios organizacionais podem enriquecer hoje, e bastante o desenvolvimento de uma teoria de ensino crítica e transformadora. Não como respostas globais satisfatórias na busca de alternativas didáticas, mas como esclarecimentos úteis e muitas vezes aplicáveis numa proposta metodológica mais ampla. Neste sentido, estudos realizados no seio do positivismo lógico derivaram análises experimentais do comportamento, gerando informações pertinentes para situações de ensino onde o desenvolvimento de automatismos se co-

loca como necessário.¹⁷ Também, e principalmente, os estudos realizados pelos chamados "cognitivistas" representam hoje um referencial valioso de informações a respeito dos "processos centrais" do indivíduo, tais como elementos esclarecedores sobre a organização do conhecimento, processamento das informações pelo estudante, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões, e outros (Mizukami, 1986:59).

Conhecimentos da cibernética também podem oferecer importantes contribuições à sistematização do ensino nos seus aspectos comunicativos e organizacionais. Por exemplo, a operacionalização de objetivos em termos de atos ou comportamentos concretos do aluno facilita, em determinados casos, a utilização da avaliação como elemento de feed back na aprendizagem. No entanto, a tomada desses elementos desenvolvidos no seio da psicologia experimental ou da teoria cibernética como respostas globais para a questão do ensino significa, mais uma vez, reforçar um ensino que não existe por si mesmo, mas que tende apenas para um fim exterior, o que significa nas atuais circunstâncias, o exercício efetivo da hegemonia já dominante. Contrapor a isso, no entanto, um ensino que não tem outra meta que ele mesmo, que se basta e que, ao pressupor a igualdade de oportunidades individuais, num mundo estruturado na desigualdade social, torna-se também, uma forma de manter a hegemonia existente. As abordagens que dão

17. Para uma noção sintética do significado destes estudos para o entendimento e organização do ensino, sugerimos a leitura do segundo capítulo do livro "Ensino: as abordagens do processo", Mizukami, 1986. Trata-se de uma análise específica da abordagem comportamentalista no ensino.

prioridade a um ensino centrado no aluno, de certa forma, cor respondem a esta alternativa. Como tal, tende-se a conside- rar que o aluno pode aprender somente o que ele quer apre- nder ou aquilo que é susceptível de se incorporar à estrutura de sua personalidade. Surge então uma proposta de ensino com ênfase no espontaneísmo ou não-diretivismo da situação de en sino, onde as relações inter-pessoais constituem-se no ele- mento mais importante: o método de ensino deve privilegiar, acima de tudo, um relacionamento empático que facilite a percepção ou a compreensão de um campo de informação, pelo fato de tornar o aluno mais consciente de suas motivações relacionadas com o objeto de estudo (Thiollent, 1979:130).

São colocadas, pelos não-diretivistas, as necessida des subjetivas que certamente estão presentes na situação de ensino, alertando para uma das grandes conseqüências do de- senvolvimento da ciência que objetiva o controle do comporta mento humano. Porém, a sua utilização radical certamente con tribui, nas atuais circunstâncias, para reforçar a ideologia dominante ou não levar em conta as questões objetivas e con cretas de uma realidade perversa. Muitas experiências são realizadas com o intuito de encontrar um caminho mais inven- tivo, menos dogmático e repressivo para a pedagogia, institu cionalizando-se um regime de liberdade em comunidades escola res marginais. Faz-se, nestes casos, da escola, um espaço de realização, cujos resultados práticos sociais são altamente questionáveis. O apelo à liberdade, nestas circunstâncias, parece mais uma nova forma de alienação, onde a instituição escolar coloca-se como uma "ilha de esperanças" e não como um espaço de mediação efetivo para a transformação social. Des

ta forma, as tentativas libertárias ou não-diretivas como soluções apontadas para o reencaminhamento pedagógico efetivamente revolucionário parecem, antes, medidas antipedagógicas que tentam demonstrar, quase que por contraste, a violência pedagógica institucionalizada, e apelam para um espontaneísmo idealista, por sua vez também alienante.

O valor exemplar de experiências ou tentativas de transformação do ensino que se colocam na perspectiva libertária do não-diretívismo pedagógico é, pelo menos, duvidoso.¹⁸ Corre-se o risco de que este apelo à liberdade, embora calcado na compreensão de que a privação de liberdade tem causas sociais, não consiga superar a noção equivocada de liberdade colocada pelo pensamento liberal.

O mundo da necessidade, ao qual uma visão histórica e crítica do conhecimento sempre nos reporta, exige um constante apelo à situação real para o encaminhamento da utopia. O mundo da liberdade ainda é utopia, e agir, neste momento, como se esta utopia pudesse ser já o ponto de partida, coloca uma situação certamente equivocada para o desenvolvimento de um processo consciente de transformação.

Considerando que o desenvolvimento de uma nova hegemonia não se dará sem um processo de transformação onde os elementos da velha hegemonia precisam ser desmontados, ao mesmo tempo em que os novos elementos precisam ser construídos, o atual momento pedagógico é sempre um momento de transição,

18. Entre outros críticos da não-diretividade, ver Snyders, G., em seu livro "Para onde vão as pedagogias não-diretivas?", 1974.

de passagem de uma hegemonia para outra. É importante polemizar contra as idéias que predominam na atual concepção do ensino superior, demonstrando as suas incoerências, o seu anacronismo, as suas contradições. Mas ao mesmo tempo, é necessário identificar os elementos críticos de bom senso que já estão presentes neste nível de ensino. Esta a nossa tarefa.

Se o momento é de transição, não pode existir a ilusão de que o possível de agora já possa ser confundido com a nova hegemonia, com uma pedagogia para uma sociedade regulada; o possível de agora ainda é repleto de contradições, mesmo que já se coloque como um caminhar no sentido da superação destas contradições.

É neste sentido que se colocam os depoimentos de professores preocupados com a dimensão social do seu papel. A sua ação não é e nem pode ser ainda considerada como uma ação transformada, como uma nova metodologia e sim, como uma ação transformadora a caminho de uma nova metodologia de trabalho. E quanto mais se constata uma postura ideológica definida e sedimentada com relação à utopia pretendida, tanto mais é perceptível nas representações dos professores a sua confiança no método que estão desenvolvendo, na ação que estão praticando. Porque não afastam a contradição, convivem com ela e dela tiram partido.

A opção ideológica amarra as decisões a determinados compromissos de amplitude social e epistemológica. Mas não deve prender a ação com fios curtos no imediatismo pragmático que só acaba favorecendo a manutenção de condições já estabelecidas. Ao amarrar o essencial, a ação cotidiana

do professor, ao mesmo tempo que adquire espaço e flexibilidade, torna-se também menos insegura e mais livre:

"Posso ter preparado uma aula de acordo com uma idéia e, ao chegar na sala, mudar completamente. Também não gosto muito de separar as coisas da vida. A vida não se separa em ciência, atividade política, atividade filosófica: a vida é uma coisa só, naturalmente marcada pela personalidade da pessoa que se manifesta em tudo o que faz. Eu tenho tendência a ter uma personalidade intuitiva" (Schenberg, citado por Hamburguer, 1984:105).

Esta citação do Professor Mario Schenberg, conhecido professor e investigador da área de Física e de posição política de esquerda definida, tem a intenção de evidenciar o caráter totalizador com que encara a atividade pedagógica. No entanto, é preciso também fazer a ressalva de que aquilo que o professor encaminha como sua "tendência a ter uma personalidade intuitiva", na verdade, é o fruto de inúmeros relacionamentos mentais que é capaz de fazer uma pessoa com o conhecimento cultural amplo que o caracteriza. Neste caso a intuição não é a ausência de uma metodologia de trabalho e sim a presença de um caráter mais informal e globalizante nesta metodologia.

É o que se pode perceber, também, nas representações do professor de Geografia Humana, considerado como um dos melhores mestres na área, pelos estudantes. Além do seu entendimento explicitado de que a prática pedagógica se define em cima de uma postura política, considera a questão metodológica decorrente desta postura: "um professor de esquerda vai usar mais de discussão, de troca de idéias, de veri-

ficar as idéias que os alunos têm sobre os temas que sendo abordados" (Prof. 2). Quanto aos elementos mais importantes da sua ação fez o seguinte depoimento:

"Não sinto dificuldade em dar aulas. É uma coisa fácil para mim. Gosto de usar o quadro, estimular o debate em aula, e percebo muito bem quando uma matéria está despertando, motivando o estudante. Com técnicas de ensino eu não me preocupo. Quanto à organização do ensino, no começo do semestre eu tenho uma idéia da seqüência das aulas, das leituras, das dissertações que eles vão ter que fazer ao longo do semestre, de um programa de saídas, de visitas, de trabalhos de entrevistas e relatórios, etc. Também da seqüência de verificações de conhecimento que serão feitas. Tenho um planejamento meio pré-estabelecido, mas não do tipo: tem que ser 3 aulas, não podem ser 4... É mais uma seqüência estabelecida" (Prof. 2).

Também dando conta de uma orientação metodológica ampla e vinculada à prática social, o professor de Saúde Pública enfatizou que a sua "verdade pedagógica" é, sempre que possível, "primeiro uma prática, depois a leitura" (Prof. 2) referindo-se à necessidade que sente de levar os estudantes a campo para sentir os problemas da população. Os estudantes da área da saúde, normalmente, não possuem um vínculo, orgânico com a população de baixa renda, o que obriga o professor a criar oportunidades de contato e assim estabelecer uma relação dialética entre problematização e instrumentalização.

É esta relação que também ambiciona o professor de Engenharia Mecânica quando analisa a sua metodologia de trabalho pedagógico. Diz que pretende fazer elementos conexos

de questionar a realidade técnica de Santa Catarina e do país, e de criar novas tecnologias, projetos, diagnosticar aprofundadamente as máquinas existentes, numa visão menos imediatista e mais de engenharia criativa. Para isso, a sua disciplina não pode consistir em um receituário, mas sim numa relação constante entre as ciências básicas e a realidade tecnológica.

"Depois de 10 anos de trabalho como professor, cada vez chego mais à conclusão de que devemos ampliar a formação básica do estudante. Dou macêtes práticos, mas sempre de uma forma tal que o estudante percebe as leis básicas que estão na base destes macêtes. É uma forma de propiciar a formação de engenheiros criativos e questionadores" (Prof. 5).

Também para este professor a verdade pedagógica em nenhum momento se estratificou em questões de conteúdo e métodos, mas sim numa visão global pedagógica onde o conteúdo essencial está na valorização do que é básico, o que está embutido também na forma de trabalho.

"Ao não valorizar o que é básico, o estudante deixa de desenvolver a habilidade de criar novas coisas. Ele precisa, portanto, entender como se originam as coisas. As leis estão aí para a gente dominar a natureza. Não mexer com estas leis, colocá-las no arquivo e trabalhar só com as tabelas que vêm prontas das multinacionais é uma forma de trabalho alienado e conservador" (Prof.5).

Ainda assim, o professor enfatiza a grande dificuldade que encontra em equilibrar as questões referentes à teoria e à prática, informação e formação e lembra da necessida

de de que tais questões se constituam cada vez mais em objeto de discussões coletivas nos cursos profissionalizantes.

O encaminhamento desta análise não pretendeu negar a legitimidade de um instrumental próprio para o trabalho do ensino. Apenas ressaltar que a base científica para este instrumental é diferente daquela que pretendem os neo-positivistas. O rigor e a objetividade no campo da didática não pode consistir no isolamento dos fatos, mas sim no situar constante destes fatos no contexto que os gera e explica.

A recuperação da unidade perdida com a ruptura constante entre conteúdo, objeto e método é imprescindível, mas, não pode ser entendida de forma simplista¹⁹:

"É fundamental que os professores possuam uma base sólida de conhecimentos específicos, de forma a conseguirem manter-se atualizados e a terem condições de selecionar e estruturar o conteúdo a ser ensinado. É fundamental ainda que esse domínio inclua a percepção do contexto histórico, econômico, político e social em que esses conteúdos foram gerados e, mais ainda, em que eles deverão ser conhecidos e recriados pelos alunos" - (Salgado, 1982:18).

19. Ver a análise de Maria Umbelina Caiafa Salgado no artigo "O pa

2. A FUNÇÃO DIRIGENTE DO PROFESSOR E A AUTONOMIA DO ALUNO.

Embora questionada por Rousseau já no século XVIII, a função dirigente do professor foi e tem sido predominante nos sistemas escolares de uma maneira geral. O período altamente revolucionário que viveu Rousseau foi decisivo para a sua postura de total descrédito em relação com a cultura vigente. Pregou então a "evolução natural" da criança para libertá-la, acima de tudo, do controle das classes dominantes, ou seja, as classes que o Terceiro Estado queria eliminar (Ghiraldeli, 1986:138-9).

Consolidado, no entanto, o modo de produção trazido pela nova ordem, a questão educacional voltou a caracterizar-se pela crença em uma continuidade daquilo que a humanidade desenvolveu. Para tanto, a escola e o papel do professor voltaram a ter a sua autoridade manifesta e inquestionada. E quanto mais se consolidava a nova ordem, quanto mais as suas imperfeições precisavam ser mantidas, tanto mais passou a se exacerbar a função dirigente da escola e do professor. Trata-se daquilo que Luckaks denunciava ao afirmar que "desde as mais primitivas etapas da evolução da burguesia a sua história ideológica não é mais do que uma luta desesperada para não ver a essência verdadeira da sociedade criada por ela, para não tomar realmente consciência da sua situação de classe" (Luckaks, 1974:81).

A continuidade histórica de uma determinada situação deve evitar, ao máximo, os germes daquilo que possa ge-

rar uma descontinuidade no interior da formação social. Nesse sentido, pode-se perceber que, à medida que uma sociedade tem necessidade de se manter estável, ela utiliza todas as formas possíveis de perpetuar a "herança" (Cury, 1984:6-7). Cristaliza e não permite determinadas influências no desenvolvimento do saber, desencadeando um processo que, se de início se fundamenta na autoridade de um saber, acaba por desembocar no autoritarismo. Assim, para definir o que é e o que não é científico, a nova sociedade aplica critérios implícitos que levam à negação de caráter científico aos conhecimentos, capacidades e qualificações que, não integrados nas relações de produção capitalistas, não têm valor ou utilidade imediata, e que, por essa mesma razão, não são objeto de um ensino formal no quadro do sistema institucional de ensino. Gorz exemplifica esta questão da seguinte forma:

"Quando os peritos em psicologia industrial organizam o processo de trabalho de forma a dividir os operários e a fazê-los trabalhar até ao limite da sua resistência física, dir-se-á dessa organização do trabalho que é científica. Mas quando os operários conseguem unir-se e, no decurso de uma greve ativa, reorganizam o trabalho de forma a torná-lo o mais agradável possível, o resultado dos seus esforços será considerado não científico" (Gorz, 1974:219).

A cientificidade posta dessa forma desencadeia um processo necessariamente autoritário, à medida em que cristaliza e não permite determinadas influências no desenvolvimento do saber.

Por autoritarismo podemos entender, portanto, uma relação unilateral, onde o pólo dirigente é o dominador absoluto.

luto dos acontecimentos e onde a dominação se dá, essencialmente, através da redução do outro pólo à condição de coisa, de objeto, e não de sujeito do seu próprio pensamento e de seu próprio discurso. Dessa forma, uma postura autoritária de professor não conduz ou pelo menos não favorece o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Esta questão tem sido crucial nas relações que se desenvolvem entre professores e estudantes no ensino superior. Se, por um lado, a desvalorização do pedagógico neste nível de ensino tem evitado "flutuações" modernizadoras frequentes no seu interior, tais como a ênfase psicologista que permeou o ensino de 1º grau, também é preciso verificar que este mesmo fator tem impedido ou tornado secundária a discussão e o aprofundamento daquilo que representa ou deve representar o papel dirigente que ocupa o professor.

O encaminhamento que propomos para análise é o de que a função dirigente do professor seja confrontada a todo momento com o desenvolvimento da autonomia do estudante. Cabe, portanto, retomar a reflexão de Gramsci a respeito da formação do dirigente. Para isto, o autor coloca como premissa fundamental perguntar-se:

"... pretende-se que existam sempre governadores e governantes, ou pretende-se criar as condições em que a necessidade dessa divisão desapareça? Isto é, parte-se da premissa da divisão perpétua do gênero humano, ou crê-se que ela é apenas um fato histórico, correspondente a certas condições? (Gramsci, 1978 d:19).

Desta forma, evita-se considerar abstratamente a questão e coloca-se a compreensão das relações entre profes

sor-estudante como relações mediadoras, onde o professor é um mediador do diálogo do estudante com a cultura e com as informações necessárias para uma formação profissional desalienada.

Esta perspectiva de assumir o diretivismo da ação pedagógica encontra, entre muitos, acirrada crítica. Tal crítica aposta não não-diretividade como forma essencial de combater a reprodução. Vamos encontrar a defesa da não-diretividade, tanto entre aqueles que postulam a liberdade individual do homem num contexto humanista ligado ao pensamento liberal, como também entre os críticos do capitalismo vinculados às correntes libertárias do pensamento anarquista. Esta vertente não-diretiva e crítica parte da compreensão de que a construção do conhecimento é absolutamente comprometida com os interesses da classe dominante. Isto é, de que o conhecimento é um conhecimento de classe e que, por isso não pode ter funções universalmente válidas. Impõe-se, portanto, dentro desta ótica, alterar radicalmente o processo de organização do trabalho pedagógico onde novos conhecimentos deverão ser gerados coletivamente. O processo de reconstrução do conhecimento não se dá, então, via transmissão e assimilação do conhecimento formal, mas sim pela via metodológica, não havendo nenhum compromisso da escola com o ensino de conteúdos pré-determinados.²⁰

20. Esta postura é assumida, entre outros, por Oder José dos Santos. Ver especialmente no seu artigo "A questão da produção e da distribuição do conhecimento" (Santos, 1985 a).

A esta postura crítica não-diretivistista é necessária contrapor o fato de que a produção do saber é algo que está se dando no interior das relações sociais e não no interior de apenas um grupo social. Embora seja formalizado e sistematizado no interior de um grupo, trata-se da apropriação do conhecimento por este grupo, mas não da sua efetiva produção. É a divisão social do trabalho que possibilita a apropriação do conhecimento por uma classe (Scheibe, 1986).

Tal postura tende, portanto, a evoluir para o espontaneísmo, ao equivocarse com relação àquilo que é efetivamente revolucionário, qual seja, a necessidade precípua de domínio social do conhecimento existente, para a sua superação e reencaminhamento. Na análise de Kuenzer, fica muito bem fundamentada a necessidade da socialização do conhecimento existente para o processo que permite avançar na direção do novo conhecimento, de uma nova hegemonia:

"... quem tem os instrumentos teóricos para superar o caráter parcial e fragmentado do conhecimento não o faz, porque sua forma de produzir, predominantemente 'intelectual' determinada por sua condição de classe não lhe permite ir para além das aparências e captar a dimensão de totalidade que são a articulação teoria/prática confere. Por outro lado, não lhe convém fazê-lo, porque a alienação é condição de sua própria sobrevivência como classe dominante; neste sentido, a produção do conhecimento com caráter de totalidade ameaça a manutenção de seu projeto hegemônico.

Já a classe trabalhadora, a quem a alienação é desconfortável, e que tem no trabalho, pelo seu próprio caráter articulador de teoria e prática,

o impulso à busca da totalidade, vê-se impedida de fazê-lo porque lhe é negado o acesso aos instrumentos teórico-metodológicos.

Neste sentido, o acesso ao saber socialmente produzido é vital para que a classe trabalhadora avance no seu processo de construção de hegemonia" (Kuenzer, 1987:5).

Ao considerar a socialização do conhecimento existente como um passo necessário para a democratização social, e a metodologia como algo estreitamente vinculado ao conteúdo e a serviço deste, não se torna possível vincular a questão do desenvolvimento da autonomia do estudante exclusivamente a uma perspectiva que envolve a distribuição do poder na sala de aula. Centralizar a análise sob esta perspectiva significaria desviar da questão central que deve permear um ensino crítico, ou seja, a sua necessária relação com os interesses da maioria da população. O entendimento do significado de relações democráticas na situação do ensino apresenta-se de forma mais complexa do que aquela muitas vezes assumida, que as considera de maneira linear e imediata. As seguintes reflexões de Saviani chamam a atenção para este ponto:

"Se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica... Se é razoável supor que não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade. Mais do que isso: se a democracia

supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida? Com efeito, se, como procurei esclarecer, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudodemocrática?" (Saviani, 1983:80).

As considerações do autor prosseguem no sentido de esclarecer a contradição interna que atravessa a proposta pedagógica escolanovista, onde o privilegiamento do processo acabou por justificá-lo por si mesmo. Se o processo educativo é uma passagem da desigualdade à igualdade, no ponto de partida das relações de ensino-aprendizagem a democracia e a igualdade são muito mais uma possibilidade a ser conquistada do que um dado já viabilizado.

O encaminhamento da autonomia do cidadão exige, acima de tudo, na sua formação, o conhecimento da necessidade. O desejo e o interesse do estudante não são a voz da natureza e sim, muito mais, resultado do seu modo de vida, das muitas influências sofridas e, em grande parte, o interesse relaciona-se com a classe social do estudante. É por isso, diz Snyders, "que eu tenho grandes reticências quanto à pedagogia não-diretiva, não é por ela ser demasiada revolucionária, mas sim porque, querendo ser revolucionária, não o consegue e mantém-se no conformismo" (Snyders, 1984:19).

Uma pedagogia realmente progressista necessita desmistificar, inclusive, a questão do interesse do estudante e ser capaz de explicar a este estudante porque é que ele

tem esse interesse, de onde vem a limitação daquilo que o interessa. Se os interesses dos estudantes universitários não vão muito além dos limites da sua classe social, é compromisso do ensino levá-los para além destes limites.

O conhecimento das necessidades não passa necessariamente pelo interesse dos estudantes e nem pela sua experiência imediata. Esta é uma forte razão para que se tente superar a visão de imediatismo quanto aos conteúdos pedagógicos passado pelas tendências pragmatistas. Muito mais do que limites para a liberdade, conteúdos fundamentais sempre são potenciadores da liberdade que é, acima de tudo, conhecimento da necessidade.

O trabalho pedagógico comprometido com o ponto de vista dos interesses dominados não pode firmar-se, então, numa concepção espontaneísta. Isto significaria tomar o senso comum existente como uma verdade revelada, e não levar em conta que o senso comum, embora não destituído de verdade, é uma concepção desagregada, incoerente, contraditória e recheada de elementos produzidos através da sensação imediata das coisas (Gramsci, 1978 a:148). A espontaneidade no processo de ensino seria, nas palavras deste mesmo autor, uma involução:

"Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem "atual" à sua época" (Gramsci, 1978 b:142).

A autonomização do estudante no seu real sentido

passa pela sua compreensão, cada vez mais aprofundada, das relações que o envolvem e dos nexos que ligam o desenvolvimento da sua personalidade às condições e ao conjunto das relações. Ou seja, deve-se conceber como

"uma série de relações ativas (um processo) no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1 - o indivíduo; 2 - os outros homens; 3 - a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são tão simples como poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relação com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central" (Gramsci, 1978 a:39-40).

Ao tomar-se o homem sob esta perspectiva, nas suas relações com os outros homens e com a natureza, só faz sentido uma pedagogia vinculada ao social, que permita o desenvolvimento da individualidade numa acepção mais profunda. Isto implica em que o estudante, no processo, adquira consciência das relações que o envolvem e entenda os nexos que ligam o desenvolvimento da sua personalidade às condições e ao conjunto das relações.

Desta forma, a centralização do processo pedagógico voltado para a prática social, numa sociedade como a nossa, obriga a sua vinculação com os interesses populares. Tais interesses deverão ser o ponteiro no estabelecimento das prioridades da ação pedagógica.

Ora, não é difícil percebermos que o espontaneísmo e a renúncia do professor em dirigir e orientar a situação de ensino não são estratégias capazes de, no momento histórico que estamos vivendo, dar conta de um ensino desalienado e comprometido com a transformação. Além do significativo vínculo que o estudante do ensino superior ainda guarda com as classes mais privilegiadas da população (Tedesco, 1985:88) é preciso ter muito claro que, mesmo que o estudante disponha de certa experiência na área de estudo pretendida, é necessário considerar que os seus conhecimentos são, via de regra, menos organizados e coerentes, menos sistemáticos que os do professor.

"Uma das coisas que me impressiona é exatamente como, diferentemente do que se diz — que os alunos não sabem nada — a impressão que eu tenho é que o aluno tem noções bastante comuns, frequentes e variadas das temáticas que estão sendo tratadas. Apenas, é preciso notar a quantidade de preconceitos que os mesmos carregam. Eles trazem muitas idéias, mas trazem muitas distorções também. Então, eu acho que é fundamental que a gente coloque questões para que os estudantes consigam expor as suas opiniões sobre os temas. Eles têm idéias, e a gente tem que trabalhar em cima delas. Há uma riqueza de idéias, e estas raramente são coisas que a gente possa dizer: olha, ele tem uma boa idéia do processo! Não, eles não têm.

É tudo muito distorcido. É preciso então começar de uma conversa em que os alunos podem expor as suas idéias francamente..." (Prof. 2).

Cabe ao professor, portanto, levar os alunos a fazer um esforço de síntese e de coerência, antevendo, com uma certa clareza, a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada. É isto que o capacita a organizar e implementar os procedimentos necessários para a transformação da possibilidade em realidade. É poder antecipar mentalmente os resultados da ação que dá a nota distintiva da atividade especificamente humana, logo, um argumento forte e consistente para não se cair no espontaneísmo pedagógico, como forma de desenvolver a autonomia do estudante.

O depoimento do professor remete-nos, também, para a análise da relação profunda que o professor deve estabelecer entre os conhecimentos novos e aqueles que o aluno já possui. Para que os conhecimentos sejam efetivamente assimilados há necessidade de que sejam reconhecidos como corretos, interpretados e organizados em conjunto com os conhecimentos anteriores. Ao estabelecer uma relação profunda com a experiência dos estudantes, com as suas crenças, com o seu folclore, enfim, com o seu conhecimento, é que o professor poderá efetivamente mediar a ampliação destes conhecimentos, dentro de uma visão mais sistemática e sobretudo coerente.

A postura do professor é fundamental para que ele possa estabelecer esta forma de "captação" do conhecimento do estudante. Uma postura magistral, distante do aluno, linguagem inacessível, por mais que veicule conhecimentos verdadeiros e justos, tem pouca probabilidade de atingir o estu-

dante e, portanto, de envolvê-lo organicamente com o conhecimento que pretende ser ensinado. Há necessidade de que os estudantes "sintam" as explicações e transformem-se com elas.

Somente uma atitude de valorização daquilo que o jovem pensa pode conduzir o professor universitário a não se distanciar dele. Não se trata de centrar o processo de ensino no aluno, nos moldes do escolanovismo e nos parâmetros do individualismo. Trata-se sim de detectar, com os estudantes, o ponto de partida para o desenvolvimento do ensino.

Quando o estudante vem para a universidade ele traz como referencial de atividade didática aquilo que vivenciou no 2º grau e muitas vezes no cursinho preparatório que frequentou para enfrentar o vestibular. Isto significa que ele está acostumado com pequenas aulas de cinquenta minutos e com um tipo de atividade didática que envolve uma tutela permanente, onde todo o essencial é feito em classe, sob o cuidado do professor e com apostilas. Não é fácil para o professor lidar com este condicionamento, que, no entanto, deve ser o ponto de partida para a evolução de um trabalho que, gradativamente, pretenda a autonomização do estudante. O estímulo à dependência deve ser substituído pelo estímulo à autonomização, porém, a autonomia não pode ser tomada como um pressuposto existente. Há um nível de consciência possível do estudante que o professor precisa tomar como ponto de partida para avançar. A utilização de seminários, por exemplo, como técnica de trabalho, nem sempre se coloca como uma fórmula bem sucedida. Muitas vezes acaba acontecendo uma pura e simples reprodução de livros ou de artigos, sem que haja uma re

flexão maior em cima do tema proposto. É uma técnica que necessita além de preparação efetiva a fim de que seja utilizada com sucesso, temas pertinentes para o seu desenvolvimento.

A experiência relatada pelo professor com relação à utilização de seminários demonstra com muita clareza o quanto o processo de autonomização do estudante precisa estar ligado a uma gradativa preparação:

"Eu achava que a utilização do seminário nas minhas aulas era uma questão de fundamental importância para a aprendizagem dos estudantes. Como as turmas eram grandes, eu fazia seminários de 2 a 2. Dava o tema e eles reproduziam o que dizia o livro. Eu vi que perdia a metade do meu curso ouvindo eles reproduzirem o livro, inseguros, e não acontecia nada do que deveria acontecer num seminário" (Prof. 3).

A utilização de seminários, nas aulas do ensino superior passou a ser significativa a partir do momento em que as aulas expositivas do professor passaram a ser questionadas. Desenvolver aulas através de seminários representaria uma dinâmica mais ativa e o encaminhamento seguro para a independência intelectual e maturidade do estudante. Não raro, professores passaram a encaminhar toda a sua disciplina através de seminários onde, em cada aula um aluno ou grupo de alunos apresenta à classe o desenvolvimento de um tema, ou subtema.

Infelizmente a fuga à aula expositiva deu-se muito mais pela incapacidade ou dificuldade dos professores em preparar e executar boas aulas do que por razões de encaminha-

mento de uma efetiva aprendizagem e de autonomização dos es tudantes. A expansão do ensino superior e o despreparo dos professores, questões apontadas no capítulo anterior, expli- cam até certo ponto tal ocorrência. O desenvolvimento de se- minários pelos estudantes poupa ao professor não o estudo do tema, mas expor a sua fragilidade ao fazer a apresentação do mesmo.

Da mesma forma que determinados professores buscam na utilização de audio-visuais, de instruções programadas ou de outras técnicas subtrair-se a uma elaboração mais viva e peçoal das aulas, o seminário também tem servido para o acobertamento de insegurança e falta de domínio dos conteú- dos.

Há uma grande diferença no desenvolvimento do semi- nário e mesmo na utilização da parafernália tecnológica, quan- do não se trata de acobertar a incompetência do professor frente ao conteúdo essencial do seu ensino. Certamente a pre- paração e a apresentação de seminários pelos estudantes pode- rão auxiliar no desenvolvimento da autonomia e maturidade in- telectual dos estudantes, desde que haja da parte dos profes- sores o acompanhamento qualitativo necessário.

É com a consciência destas dificuldades que o pro- fessor declarou:

"não tenho uma forma padrão de conduzir as aulas. Depende da turma, da formação ideológica e científica que encontro. Normalmente, porém, as aulas são de discussão e costumamos sentar em círculo. Os conteúdos não se repetem de uma maneira geral mas tem algumas coisas de que eu não abro mão na disciplina" (Prof. 4).

Outro professor, da área de Filosofia, também indicou a sua ação como predominantemente de discussão e de exercicio de reflexão. E chamou a atenção para a necessidade do professor compreender o momento ao tomar suas decisões:

"começo montando um trabalho para quebrar o gelo. Por exemplo, nas aulas de Metodologia Científica, início analisando o nome da disciplina, o que é, etc. E vou encaminhando para uma discussão a respeito do que é a ciência. Digo: vocês discutem al com o companheiro do lado o que é a ciência e logo vem a participação da turma. O professor tem que ser matreiro" (Prof. 6).

Na tentativa de desenvolver um estilo menos diretivo, este professor toma como premissa para a programação preocupar-se apenas com o mínimo essencial: "a bola sempre ficou mais com o aluno do que comigo: faço da sala de aula uma mesa-redonda" (Prof. 6). No entanto, encara este estilo muito mais como algo intuitivo do que como uma preocupação autogestionária.

É interessante notar que este é um dos professores, reconhecidamente, na nossa universidade, que mais consegue envolver estudantes nos seus trabalhos de extensão e pesquisa. Certamente o seu estilo favorece algo que deixa muito a desejar na universidade de hoje: o vínculo com os problemas cotidianos dos jovens. Em recente entrevista, o professor Gianotti declarava a este respeito:

"não podemos negar é que nossos melhores alunos, que entram na universidade com problemas definidos, não são ouvidos em suas angústias. Para eles, o curso muitas vezes é só trajetória... Surge então uma espécie de esquizofrenia nos melhores jo

vens de hoje. Existem cursos que possuem uma estrutura pedagógica correta e outra teórica impressionante, mas inteiramente desvinculada dos problemas cotidianos que os levaram à Filosofia, à Matemática, e assim por diante" (Gianotti, citado na F.S.P., 1987:A-21).

Não há dúvida de que os nossos alunos são também consumistas e imediatistas, mas eles não são apenas isto. Há abertura, em geral, na sua formação para o encaminhamento de uma consciência anti-consumista e revolucionária.

O conhecimento cotidiano, que preexiste aos ensinamentos sistemáticos e, frequentemente, subsiste a estes, é um elemento fundamental a ser considerado pelo professor, que os deve tomar como ponto de partida. No entanto, apontar as suas contradições e limitações é igualmente necessário. É neste sentido que a total espontaneidade numa relação educativa é muito mais mera involução (Gramsci, 1978 b:142) do que evolução e atitude transformadora, considerando-se que certa relação supõe a existência de um saber objetivo que vai além do senso comum.

Tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia escolanovista e a chamada pedagogia tecnicista, amplos movimentos no seio da ação pedagógica, responsáveis por uma determinada ordenação do processo de ensino, não atingiram o nervo central de um processo capaz de voltar-se efetivamente para um trabalho progressista.²¹ Imbuídas de uma perspectiva ahis

21. Uma excelente análise desse processo encontra-se no artigo "As Teorias da Educação e o problema da marginalização na América Latina". Saviani, 1983.

tórica, abstrata, portanto, estas pedagogias tomaram o elemento determinante como determinado, ou seja, em última análise, a educação como determinante do social, centralizando o movimento pedagógico quer no professor e no seu conhecimento, quer nos estudantes, na sua vida, na sua existência e atividade ou, ainda, nos "meios" ou "processos" técnicos de ensino.

A centralização do processo pedagógico deve voltar-se para a prática social. Estudantes e professores são agentes sociais, numa perspectiva que toma o homem como resultado de um processo histórico. Isto não anula as considerações feitas a respeito do estabelecimento de uma relação profunda com a experiência dos estudantes e com o seu conhecimento anterior, mesmo que tal experiência pouco tenha a ver com os interesses efetivamente populares. O caminho a andar inicia por aí, cabendo ao professor levar os estudantes a superar noções, formas de ação e atitudes apenas ligadas as suas experiências concretas.

Há, sem dúvida, na perspectiva diretiva do trabalho pedagógico um poder político inegável do professor. Tal poder, na postura pluralista, de cunho liberal, não deve ser utilizado pelo professor, cuja preocupação deveria ser sempre com uma "neutralidade" pedagógica onde o professor descortina para o estudante as diversas possibilidades existentes a respeito do fenômeno em estudo, em tomar posição.

A postura epistemológica que está na base desta visão a respeito do ato educativo representa uma visão de mundo historicamente necessária ao desenvolvimento do modo de

produção dominante que necessita mistificar uma realidade social concreta cuja base está na exploração do trabalho humano. Daí a generalização e universalização de idéias que são parciais, porque representam os valores de uma minoria social. E daí, também, o trato não radical dos fenômenos e a apresentação de alternativas muitas vezes antagônicas como se fossem compatíveis. O pluralismo pode ser uma forma de mistificar e ocultar uma hegemonia que de fato ocorre, mas como é favorecedora de uma minoria no conjunto da sociedade, precisa ser encoberta.

A postura pedagógica pluralista parte do reconhecimento de uma pluralidade de sujeitos individuais autônomos e supõe, idealizando os mecanismos reguladores do mercado capitalista, que os interesses plurais de tais sujeitos serão, por si, harmonizados e coordenados. É a pressuposição de uma igualdade real entre os sujeitos econômicos que leva à afirmação de que democracia é sinônimo de pluralismo, enquanto que a defesa da hegemonia ou dominação de uma classe ou conjunto de classes, por sua própria natureza, seria sinônimo de defesa do totalitarismo ou do despotismo.

É no corpo de um tal raciocínio que a manutenção de uma linha coerente de pensamento tende a ser considerada como uma tendência ao dogmatismo.

Partir da pressuposição da inexistência de uma igualdade real entre os sujeitos econômicos leva necessariamente a uma outra ordem de raciocínio. Primeiro, é preciso reconhecer, dentro da ordem atual, a existência de uma hegemonia, mesmo que negada e ocultada através de inúmeros mecanismos.

Na prática social concreta, esta hegemonia é evidente. Segundo, é necessário que o reconhecimento de uma hegemonia existente leve-nos à pretensão de uma nova hegemonia clara e explícita, porque nada deverá ter para ocultar, uma vez que deverá ser a hegemonia daqueles que se constituem na grande maioria da população.

O encaminhamento de uma nova hegemonia, certamente, terá que ultrapassar a postura pluralista ou seja, aquilo que Wallon denominou de "confusão inconsistente": admitir-se princípios ou noções irreconciliáveis, como simultaneamente válidas e a realidade como um amálgama sem coesão, onde toda a opinião pode ser igualmente valiosa (Wallon, citado em Snyders, 1974:361).

No entanto, como lembra o professor, não é possível ignorarmos os riscos implícitos no poder político que todo professor possui:

"O professor tem uma posição de ascendência: é um poder político inegável que ele tem: Por isso mesmo, ele deve cuidar para não tratar a sua verdade como uma verdade revelada... falei que é isso e acabou... (Prof. 2).

Se é impossível não reconhecer que posições dogmáticas entravam o progresso científico e deturpam o processo educativo na medida em que impedem a consciência crítica (Werneck, 1982:120), também é preciso reconhecer que a forma de lutar contra o dogmatismo é justamente admiti-lo. Conscientemente assumido, deixando de ser uma estrutura inconsciente, segue-se normalmente que a obsessão e a intolerância dêem lugar a um realismo indispensável.

A função dirigente do professor, portanto, envolve a preocupação constante com uma progressiva autonomia do estudante. Saliou-se, porém, nesta discussão, que tal autonomia está muito mais ligada a um progressivo desvendamento da realidade que se dá com a efetiva aprendizagem do estudante, do que com situações formais de liberdade e democracia. Seja qual for a disciplina de ensino, ela é, em última análise, portadora de instrumentos, símbolos e linguagem que permitem a leitura de alguma dimensão desta realidade. E o desenvolvimento de uma linguagem passa sempre pela sua compreensão, pelo envolvimento progressivo de quem está a aprendê-la.

CAPITULO IV

INDICAÇÕES PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA

Ao examinar a relação existente entre educação e processo produtivo na nossa sociedade, no primeiro capítulo deste trabalho, pudemos constatar que não é possível conceber esta relação através de um vínculo linear. A educação não é efetivamente um fator de produção, porém, ao mesmo tempo, ela não está desvinculada das questões da produção. Há uma trama bastante complexa mediando estas relações, cuja síntese nos parece muito bem explicitada naquilo que Frigotto denominou "a produtividade da escola não produtiva" (Frigotto, 1985). A forma contraditória pela qual a universidade brasileira apresenta-se hoje é demonstrativa do acerto desta síntese. De uma maneira geral e ampla, temos uma universidade cujo nível de ensino e de pesquisa deixa muito a desejar:

"... a universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar; fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual. Se a universidade brasileira está em crise, é simplesmente

te porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade — em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão-de-obra dócil para um mercado sempre incerto. E ela própria ainda não se sente bem treinada para isto, donde sua 'crise' " (Chauĩ, 1980:34).

As condições brasileiras de sociedade capitalista dependente explicam, até certo ponto, este papel que desempenha a universidade. O imperialismo não se caracteriza somente pela dominação da economia nacional, mas sim, e especialmente, pela dominação através da importação de tecnologia e cultura, fazendo com que haja uma dependência orgânica desta importação através de um mínimo de incentivo para o desenvolvimento de uma ciência reflexiva e criativa.

Neste sentido, o controle da expansão do saber é dimensão imprescindível para a manutenção, expansão e reprodução das relações sociais de produção instauradas. Na medida em que se torna inevitável a ampliação dos sistemas escolares, fica cada vez mais por conta de mecanismos que agem no interior da própria escola o controle desta expansão, que é, em última instância, base para a permanência da divisão social do trabalho, fundamental para a continuidade do modo de produção. Uma divisão apenas técnica do trabalho, determinada por um sistema igualitário, não possibilitaria a divisão social que hoje prevalece e cujos determinantes, ideologicamente construídos, têm como fundamento uma hierarquia que confere valores opostos às duas dimensões igualmente fundamentais do trabalho, que são a teoria e a prática. Justamente através da manutenção desta oposição entre teoria e prática,

entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução é que se continua a possibilitar a permanência da divisão social do trabalho, na direção da valorização objetiva do trabalho intelectual e desvalorização do trabalho manual.

A lógica necessária para a manutenção da divisão social do trabalho é, então, bastante clara: o domínio do teórico não pode ser socializado. É condição fundamental manter-se a grande maioria da população num nível de compreensão mínima, suficiente apenas para uma sobrevivência social encaixada nas regras ditadas pelo poder econômico. Interessa formar um pequeno número de pessoas com alto domínio do teórico, capaz de fazer avançar a ciência e a técnica cujo controle e uso é ainda perfeitamente viável.

É assim que, quando as condições sociais permitem, ou obrigam a uma ampliação de oportunidades para que maior número de pessoas tenham acesso a uma formação superior, este nível de ensino, também por inúmeras mediações, alija a maior parte destas pessoas de uma formação cultural mais ampla e crítica. É o que ficou claramente evidenciado nas últimas décadas, quando a reivindicação da classe média brasileira por expansão do ensino superior foi sendo atendida, desligada de um projeto social-econômico capaz de garantir um desenvolvimento harmonioso e coletivo da sociedade. Deu-se uma expansão de forma a garantir também a desvalorização deste nível de ensino:

"Se, de um lado as demandas de escolarização do ensino superior são em parte satisfeitas, de outro há mecanismos que tendem à anulação das con

quistas havidas pelo menos no que se refere à esperança de elas virem a ser um instrumento generalizado de ascensão social e de equalização de oportunidades" (Cunha, 1975:58).

A ampliação de vagas ocorreu, expressivamente, na rede privada de ensino superior que é hoje responsável por quase 70% das matrículas em cursos de graduação.²² Significativamente, é nesta rede de ensino que, em geral, as condições para o desenvolvimento do ensino são mais precárias, seja pela sobrecarga de aulas dos seus docentes, contratados, via de regra, no regime hora-aula, seja pelo descomprometimento com a realização de pesquisas.

É importante, porém, registrar que também as condições da rede pública universitária expandiram-se de forma cada vez mais deficitária, sendo que:

"Nas universidades federais, por exemplo, mais de 70% do corpo docente dedicam-se, em tempo integral, ao magistério superior; destes, somente 22% têm título de mestre e 12%, de doutor" (I PND, 1986:62).

Isto significa não ter a grande maioria dos professores, nesta rede nenhum preparo específico para a sua função docente que não seja aquele mínimo essencial imprescindível que é a própria graduação. Nas instituições privadas, este problema é ainda mais agudo, na maioria dos casos.

É essencial o entendimento destas condições que vão se articulando e dando a forma que estrutura hoje o sistema

22. Cf. dados citados por Taulino Tramontin e Ronald Braga no artigo "O ensino superior particular no Brasil: traços de um perfil" (1985).

de ensino superior brasileiro. É, sem dúvida, uma situação crítica, que reflete a situação crítica mais ampla, de uma maneira idêntica ao que já ocorreu em outros momentos históricos. Cunha, em seu substancial estudo a respeito da universidade brasileira que antecedeu 1964, asseverou que o estado crítico da universidade naquele momento reforçou o número daqueles que tinham uma posição crítica (Cunha, 1983). Clareando o presente, com a análise do passado, podemos apostar, neste atual momento histórico, no acirramento do embate de posições onde uma situação crítica da universidade articula também o processo de uma universidade crítica de si mesma e da sociedade como um todo.

Torna-se, portanto, cada vez mais importante, avançar na compreensão dos determinantes mais amplos daquilo que está presente no cotidiano das nossas universidades. Sem perceber com maior clareza tais determinações, como avançar no entendimento dos determinantes imediatos? A lúcida interpretação de Gramsci a respeito do processo revolucionário nos dá um referencial significativo e cada vez mais esclarecedor das interações que, obstinadamente, estamos buscando.

Não foi por outra razão que introduzimos no 1º capítulo uma análise um pouco mais demorada das reflexões deste autor a respeito da maneira pela qual os homens tomam consciência das relações que ocorrem ao nível da produção e a forma que assumem, com base nestas relações, a organização política e jurídica da sociedade. Partindo da análise realizada por Marx do modo de produção capitalista, Gramsci aprofundou esta questão e nos levou para mais perto de uma com-

preensão das complexas mediações ideológicas que se estabelecem entre a superestrutura e a infra-estrutura. Tais relações tendem ao favorecimento de uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental. Sem eliminar o núcleo fundamental da teoria de Marx, Engels e Lênin, que é o caráter de classe e o momento representativo de todo poder de Estado, Gramsci desenvolveu novos elementos na sua análise, acrescentando-lhe o que Coutinho denominou de "novas determinações" (Coutinho, 1980:51). Já inserido num momento histórico posterior ao de Marx e num âmbito geográfico diferente do de Lênin, Gramsci, contemporâneo de uma intensa socialização da política, analisou a luta que já não mais se travava apenas entre uma burguesia entrincheirada no Estado e vanguardas ativas, mas restritas da classe operária. Teve como campo de análise uma sociedade complexa, onde organizações sociais e políticas, envolvendo também as camadas médias, atuavam no conjunto do tecido social. Interessa-nos particularmente que, nesta trama, o autor se deteve numa análise aprofundada da rede de instituições responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias. Na terminologia utilizada pelo autor, tais instituições compõem a "sociedade civil", uma das esferas da superestrutura. Ao lado da Igreja, partidos políticos, organizações profissionais, meios de comunicação, instituições de caráter científico e artístico e outras instituições, o autor destacou o papel do sistema escolar para uma transição democrática ao socialismo. A seguinte citação, tomada de Coutinho, expressa com muita clareza a compreensão de Gramsci a respeito da transformação social e nos permite, ao mesmo tempo, visualizar

melhor o espaço da instituição escolar no caminho para a trans formação:

"Nas formações sociais onde não se desenvolveu uma sociedade civil forte e articulada, onde a esfera da ideologia se manteve umbilicalmente li gada aos aparelhos burocráticos da "sociedade po lítica", a luta de classes se trava predominante mente em torno da conquista e da manutenção do Estado em sentido estrito; é o que ocorre nas sociedades que Gramsci chama de "orientais". No caso inverso, nas sociedades "ocidentais", as ba talhas devem ser travadas inicialmente no âmbito da sociedade civil, visando à direção político-ideológica e à conquista do consenso dos setores majoritários da população. ... a classe revolu cionária já deve ser dirigente antes de ser dominante" (Coutinho, 1980:55).

Se um grupo social pode e deve ser dirigente já an tes de conquistar o poder governamental, porque essa é uma das condições principais para a própria conquista do poder, impõem-se, cada vez mais, às classes interessadas numa trans formação radical a necessidade de um obstinado combate pela hegemonia e pelo consenso.

A pluralidade que hoje caracteriza a sociedade ci- vil brasileira, o conflito que se delineia entre os seus di- ferentes atores, leva-nos a estabelecer relações entre o pa- pel do professor universitário e o papel do intelectual, tal como foi formulado por Gramsci. Este papel, ao mesmo tempo em que representa a hegemonia dominante, pode, também, ser modificado na medida em que o professor estabelece uma nova relação orgânica com a classe potencialmente revolucionária. Tal relação contribui, hoje, de forma decisiva, para a forma

ção de um novo consenso hegemônico. Como bem lembra Oliveira, em seu estudo "O estado autoritário brasileiro e o ensino superior", cada classe social, de uma maneira ou de outra, adquire a consciência de si (a "consciência de uma classe" ou a "classe em si"). No entanto a "consciência dos interesses de classe" ("a classe para si"), ou seja, a consciência das aspirações sócio-econômicas e políticas dentro das circunstâncias históricas em que vive, não é conseguida espontaneamente e sim através da participação daqueles que Gramsci denomina de "intelectuais orgânicos" da classe (Oliveira, 1981:103).

Com esta compreensão do papel do professor universitário aliada à função do intelectual na sociedade, partimos para uma análise das condições que produziram o quadro que temos hoje e que caracteriza o ensino superior estabelecido. Neste sentido, tentamos deixar claros os propósitos utilitários que sempre estiveram presentes na organização deste nível de ensino, criando-se uma universidade essencialmente voltada para a profissionalização.

Isto é importante na medida em que contribuiu para o encaminhamento de um modelo de universidade que facilmente abriu mão de aspectos básicos em termos culturais. A ênfase na profissionalização, secundarizando os aspectos culturais mais gerais, propiciou o desenvolvimento de uma universidade pouco crítica, funcional para a reprodução de uma sociedade dependente, mediadora de uma qualidade necessária ao processo de acumulação em curso.

De pouco valeu o modelo adotado pela Reforma de

1968 trocar a identidade entre curso e departamento pela sua separação, definindo como unidade básica da universidade o departamento, congregando o conjunto de professores de disciplinas afins. Também a organização em institutos básicos correspondentes às diversas áreas de conhecimento e a instalação do "núcleo básico" em todos os cursos não se constituíram em fórmulas capazes de efetivar a formação geral, técnica e profissional, necessária para o enfrentamento das estruturas sociais complexas que hoje caracterizam o mundo em que vivemos. Múltiplas contradições evidenciam, já na própria proposta desta Reforma, que ela não se tornou "ruim" na medida em que foi aplicada. Já nas suas origens, a fragmentação e a despolitização poderiam ser previstas pelo observador mais atento, pois tratou-se de transpor para a universidade o parcelamento do trabalho introduzido nas empresas:

"Perpetuou-se, no ensino, a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e o científico. Teoricamente, os meios, os conteúdos, as formas de produção e sistematização do saber, o aspecto científico, ficaram sob a jurisdição do departamento. Os objetivos, as finalidades, as formas de transmissão do saber, o aspecto pedagógico, a cargo da coordenação de curso. Paradoxalmente, acentuou-se o divórcio entre o ensino e a pesquisa no momento mesmo em que a reforma se propunha a realizar a sua unidade". (Saviani, 1984:90).

A dependência da coordenação de curso em relação ao departamento, ao mesmo tempo em que este foi esvaziado de uma preocupação pedagógica mais definida, significou, em última análise, a subordinação dos fins aos meios, o que "está em perfeita consonância com a concepção que orientou a reforma universitária, através dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade" (Saviani, 1984:90).

Ligado a este movimento mais geral de reificação da prática pedagógica, sentimos a necessidade de explorar também os caminhos de uma subestimação do próprio pedagógico no trabalho do professor de ensino superior. Por que a tendência, neste nível de ensino que tanto se aproxima do desenvolvimento da ciência, em desconsiderar a própria pedagogia como ciência? Se o trabalho pedagógico é tomado essencialmente via o empirismo e a imitação de modelos, ou então "intuitivamente", há uma desconsideração para com o aspecto científico deste trabalho. Como se ele fôsse uma consequência lógica do conhecimento em geral. Como se ele não tivesse uma especificidade. Tal desconsideração propicia a alienação para com fatores determinantes da conduta docente, propicia o desenvolvimento de um trabalho onde o senso comum é o predominante.

O quadro onde se insere a não consideração para com a especificidade da problemática pedagógica no ensino superior precisou ser tomado de forma ampla, abrangendo a questão da desvalorização do ensino de forma mais geral. Paradoxalmente, tal desvalorização ocorre no seio de uma falsa dicotomia entre ensino e pesquisa, entre socialização versus

produção do saber. Tal dicotomia, que não é gratuita, difundiu-se através das ênfases dadas pelo movimento escolanovista, cuja crítica ao ensino tradicional levou a atitudes que acabaram por prejudicar o próprio processo de transmissão de conhecimento, privilegiado no âmbito do método tradicional de ensino. A ênfase do método pedagógico escolanovista no processo de obtenção do conhecimento acabou por descaracterizar o ensino como um processo onde a obtenção do saber depende também da transmissão deste saber. Tal movimento, no seu conjunto, tornou-se mais um fator através do qual empobreceu-se o ensino, inviabilizando-se também a pesquisa.

Na universidade brasileira, onde predomina massivamente a atividade de ensino, e não a pesquisa, formalmente encontramos a valorização da atividade de pesquisa permeando as principais decisões relativas à carreira profissional. Se, por um lado isso deve servir ao incentivo à pesquisa e à viabilização de um projeto de universidade onde ensino e pesquisa se constituam aspectos indissolúveis, por outro, na prática concreta, tem se dado a desvalorização de uma dimensão fundamental para a viabilização deste mesmo projeto.

Esvaziado ideologicamente de um sentido pedagógico, o trabalho docente no ensino superior, concretamente um trabalho de formação profissionalizante, via de regra não tem sido acompanhado e estruturado por uma reflexão mais séria a respeito das suas finalidades e das relações entre objetivo, método e conteúdos. Aparentemente, isto poderia também ter relação com o fato de que o discurso pedagógico tem tido muito mais uma formulação ética do que racional (Lepape,

1975:88). A função do ensino encontrar-se-ia muito vinculada a uma visão permeada pelo encontro mítico do adulto e da criança. Isto, evidentemente, não é uma resposta satisfatória, nem suficiente. Uma falsa visão da teoria pedagógica não pode justificar a sua negação.

A negação do pedagógico prejudica exatamente a socialização, ou seja, a difusão dos conhecimentos, tão necessária para a sua ampliação. Para realizar-se pedagogicamente, o intelectual, o técnico ou o cientista necessita de uma capacidade de estruturação desenvolvida no sentido da comunicação pedagógica. A falta desta capacidade atinge principalmente o potencial democratizante do ensino, e favorece o padrão elitizante.

O movimento histórico da pedagogia mostra que ela sempre foi determinada pelo conflito de interesses que caracterizam a sociedade como um todo. É o que uma análise histórica sinteticamente apresentada pretendeu configurar tomando alguns momentos deste movimento, tais como aqueles em que ao regrário escolástico dos jesuítas se contrapôs a didática apresentada por Comênio. Nitidamente, a uma visão aristocrática e elitista de escolarização, contrapôs-se, para aquele momento, uma visão mais democrática e comunitária. Ao liberalismo rousseauneano, do século XVIII, necessário para desmistificar uma herança cultural dominada pelo clero e pela nobreza, a própria burguesia contrapôs a pedagogia herbartiana, a fim de preparar de forma mais competente as suas elites para o avanço tecnológico e, ao mesmo tempo, difundir sua visão de mundo às camadas populares. A dinâmica prosse-

gue, porém, e o desenvolvimento do capitalismo trouxe no seu bojo novas necessidades geradas pela ampliação das classes médias, da industrialização e do consumo. É neste contexto que os parâmetros para uma escolarização ideal também foram transformados e redirecionados pelo movimento pedagógico cujo ideário bebeu no pragmatismo de Dewey, talvez, as suas concepções mais determinantes. Entre elas, uma crítica cerrada à pedagogia herbartiana, exigindo sua renovação, uma melhor adequação às exigências psicológicas do estudante e, ainda, uma integração mais eficaz com a vida da sociedade. Ao lado da transformação pregada, uma grande contradição apontada no último ponto referido, mais conservador do que inovador. Nesse sentido, sustenta Bellerate,

"quer os instrumentos quer os métodos para a socialização, tais como os trabalhos em grupo ou, até, a organização comunitária, e para a individualização, tais como a utilização de fichas personalizadas ou outro, se reduzem a fatores de promoção social, sem incidências diretas sobre a estrutura e a vida social, que podem recuperar possíveis desvantagens mediante os conteúdos que são propostos e assimilados no uso daqueles procedimentos. Por isto nunca foram colocados obstáculos oficiais às "escolas novas" nos EUA" (Bellerate, 1986:104).

A dinâmica indica que, hoje, a classe dominante não tem interesse na transformação histórica das instituições escolares, uma vez que se encontra empenhada na preservação de seu domínio. O seu papel agora é acionar mecanismos de adaptação para evitar a transformação. A indicação que ficou é a de que o caminho para uma pedagogia revolucionária só po

derá ser construído tomando como alvo o ponto de vista dos interesses dominados (Saviani, 1983:35). Com estas ponderações foi possível articular um pouco mais ainda aquilo que, obstinadamente, estamos querendo articular: o universo pedagógico.

Tais reflexões foram uma tentativa de montar um quadro visualizando as circunstâncias onde se realiza o trabalho do professor do ensino superior. São traços mais ou menos delineadores de uma realidade que pretendemos entender e desmistificar, mas cuja complexidade não nos permitiu explicitar todo o movimento que a caracteriza. Embora este movimento tenha uma direção predominante que deve ter ficado clara ao longo do estudo, o mais difícil de captar é justamente a contradição neste movimento, ou seja, aquilo que já se delineia no sentido de uma outra direção. Se o movimento do social está presente na instituição que analisamos, dentro dela também se realiza todo um trabalho que representa uma travessia na direção a uma nova hegemonia. Como age ou como deve agir, mas atuais circunstâncias o docente consciente da situação e que possui uma postura crítico-reflexiva frente a essa situação? Existem indicadores amplos e gerais que caracterizam uma ação pedagógica para a transformação social?

Não houve em momento algum, neste estudo, o propósito de traçar o perfil geral de um professor progressista, capaz de aplicar-se à categoria como um todo. A pedagogia, acreditamos, não pode ser um ideal ao qual deve conformar-se a realidade, e sim uma atitude frente a esta realidade, que en

volve comportamentos concretos. Na busca da compreensão do como age/como deve agir este professor nas atuais circunstâncias, nós estamos pressupondo apenas que, nas representações daqueles que já estão agindo e nas teorias elaboradas a respeito desta ação, vamos encontrar um ponto de partida para um conhecimento que se estrutura a este respeito.

A prática pedagógica precisa ser explicada através de diversas formas de racionalidade e não pode, sob o risco de tomar direções alienantes e alienadas, derivar de reducionismos como ocorreu e ainda ocorre. Análises desenvolvidas no corpo do trabalho permitem a formulação de algumas indicações contrárias a tais reducionismos que, evidentemente, não só ocorrem a nível da teoria pedagógica, mas interferem amplamente nas tentativas de "pedagogização" e "modernização" da prática de muitos professores. Focalizaremos, a seguir, alguns desses reducionismos, quais sejam: a redução da problemática pedagógica a um problema de relações humanas; a centralização pedagógica sobre o problema da motivação da aprendizagem colocada em termos psicológicos ou psicossociológicos; a consideração de que a essência do pedagógico diz respeito a uma técnica instrumental e ainda a tentativa de "pedagogizar" o trabalho docente através de uma "politização" dos conteúdos.

1. O SIGNIFICADO DA REDUÇÃO DO PEDAGÓGICO A UM PROBLEMA DE RELAÇÕES HUMANAS, INTERPESSOAIS.

É um reducionismo cuja base se encontra numa concep

ção subjetivista do conhecimento e implica, em última análise, para a pedagogia, num ensino centrado nas relações interpessoais e que deve utilizar-se de técnicas "de dirigir sem dirigir, ou seja, dirigir a pessoa à sua própria experiência para que, dessa forma, ela possa estruturar-se e agir" (Mizukami, 1986:48-9). Do professor, portanto, exige-se autenticidade, compreensão empática, aceitação e confiança em relação ao aluno, como habilidades básicas e determinantes. É verdade que esta concepção nunca se colocou como uma visão dominante, mas não podemos negar a sua presença e influência nas atitudes pedagógicas que permeiam a prática de ensino universitário.

Os enfoques predominantes que dirigem esta apreensão são de duas ordens: uma, refere-se ao enfoque que Mizukami (1986) denomina de "abordagem humanista" do processo de ensino, onde predominam os referenciais teóricos de C.Rogers e de A. Neill; este mesmo enfoque é denominado por Libâneo (1983) de "tendência liberal renovada não-diretiva". De outra ordem é a abordagem "libertária", cuja base de entendimento liga-se às correntes anarquistas e psicanalistas. Comuns a ambas as ordens, o anti-autoritarismo e o não-diretismo da situação pedagógica.

Na visão humanista, a questão da não-diretividade passa pelo individualismo psicologicista, onde o esforço pedagógico consiste principalmente em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo ou seja, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. O objetivo do trabalho docente dirige-se portanto, especialmente, aos processos de relacionamento interpessoal onde o "ausentar-se"

do professor é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Resulta na desvalorização dos conteúdos que passam a ser secundários no projeto de escolarização.

A abordagem libertária tem no sentido autogestionário o conteúdo e o método da sua pedagogia. Na sua versão mais conhecida, a "pedagogia institucional", pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia que a tudo controla: professores, programas, provas, etc (Libâneo, 1983:16). Trata-se então de eliminar o poder burocrático através do poder coletivo. Assim como critica a burocracia que decide em lugar da coletividade, critica também o laissez-faire das vontades particulares do grupo rogeriano. A autogestão coloca-se, portanto, no momento da organização do grupo, contra a heterogestão, contra toda e qualquer regra que não seja gerada pelo próprio grupo.

Pedagogicamente, para a situação de ensino, a abordagem libertária traz, também, uma desvalorização do próprio ensino, uma vez que tem como pressuposto básico a respeito da questão epistemológica, a subjetividade do conhecimento. Ao superestimar tal subjetividade, deixa de considerar os elementos objetivos também presentes neste conhecimento cuja construção se dá no seio das relações sociais de produção. Embora o desenvolvimento da autonomia do estudante dependa de condições que propiciem sua livre iniciativa, é preciso lembrar também que a instância escolar não é efetivamente uma instância de produção, mas sim um local que deve mediar as possibilidades de produção. Assim, é absolutamente fundamental que a universidade, no seu ser-escola, seja capaz de so

cializar o conhecimento já existente, pois a partir desta socialização é que o mesmo poderá tomar novos rumos no seu desenvolvimento.

A autogestão como conteúdo e método para a pedagogia universitária incide também na supervalorização do método em detrimento da articulação entre forma e conteúdo, ao fazer do próprio método o conteúdo de ensino.

2. O SIGNIFICADO DA CENTRALIZAÇÃO DO PEDAGÓGICO SOBRE O PROBLEMA DA MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM, COLOCADO EM TERMOS PSICOLÓGICOS OU PSICOSSOCIOLOGICOS.

Este reducionismo está inserido em várias tendências pedagógicas modernas, dentro do bloco do escolanovismo, que se contrapõe à pedagogia tradicional. Trata-se da centralização pedagógica sobre o problema da motivação da aprendizagem, colocado em termos psicológicos ou psicossociológicos. Deriva desta centralização a importância que adquire, em grande parte dos discursos pedagógicos, a idéia de que o aluno deve tornar-se o "sujeito da pedagogia", ou seja, seu ponto de partida e o seu centro. Daí, também, a análise de que a cultura não deve se impor do exterior, mas corresponder sempre a uma necessidade profunda do indivíduo, ao seu interesse e a sua vida. Snyders e Saviani deram-nos importantes indicações para analisar esta situação e, também, para tentar superá-la. Ora, pondera o primeiro, "é sabido que os interesses variam, segundo a origem social dos alunos e em

função das experiências vividas ou das informações recebidas por eles" (Snyders, 1986:60). E acrescenta que uma pedagogia realmente progressista é a que assume uma atitude capaz de desmistificar o próprio desejo do estudante, capaz de explicar-lhe porque é que ele tem esse desejo, de onde lhe vem a limitação dos seus desejos (idem:19). Esta ponderação de que o desejo dos estudantes não vai, por si próprio, além dos seus limites de classe social, é uma questão fundamental para ser encarada na prática do ensino superior onde, conforme destacamos em vários momentos do trabalho, a clientela é predominantemente proveniente das classes médias e altas da população. Não é em outra direção que Saviani considera importante dizer que o critério para se aferir o grau em que uma prática pedagógica contribui para a instauração de relações democráticas não é interno a esta prática em si, mas sim, tem suas raízes para além desta prática propriamente dita (Saviani, 1983:80).

As considerações feitas, porém, não devem significar uma desconsideração para com a motivação do estudante no ato de aprender; apenas, pretende-se demonstrar o equívoco em que se constitui a centralização do processo pedagógico numa motivação colocada em termos psicológicos. Como ponto de partida, no processo de ensino-aprendizagem, o professor deve investir na motivação do estudante, a fim de ser bem sucedido na sua tarefa pedagógica. Até porque:

"Se quisermos ensinar aos alunos coisas que não correspondem a uma maior felicidade... teremos de recorrer ao autoritarismo, teremos de recorrer a métodos opressivos. De tal modo que, por

mim, eu diria: a pedagogia é, antes de mais nada, interrogarmo-nos sobre a relação entre a cultura dos alunos e a cultura escolar e, depois, interrogarmo-nos sobre os meios que os hão-de fazer passar de uma para a outra (Snyders, 1986:27).

Concretamente, é possível, em muitas circunstâncias, tomar as idéias que os estudantes têm a respeito dos temas como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Isto não significa, porém, partir de interesses ou motivações já existentes previamente nos estudantes. Tomar as noções que os estudantes já possuem, mesmo que carregadas de preconceitos e distorções, é um elemento da maior importância para a passagem de um estado do conhecimento a outro que o supere. É, portanto, orientação sempre pertinente. Não obstante, tal não pode ser confundido com uma necessária consulta à espontaneidade (motivação e interesse) prévia do estudante, numa crença de autonomia da espontaneidade.

3. O SIGNIFICADO DA REDUÇÃO DO PEDAGÓGICO À INSTRUMENTALIZAÇÃO TÉCNICA.

Uma terceira redução que consideramos falaciosa e que está muito vinculada hoje às perspectivas de "mudança" pedagógica no ensino superior, é a de considerar que a essência do "pedagógico" diz respeito a uma técnica instrumental para o ensino. Gerada no interior de diversas abordagens também ligadas ao que denominamos de "escolanovismo", esta redução tecnicista mantém vínculos com a concepção behaviorista da aprendizagem e também com uma abrangente concepção

cibernética. Considera-se o pedagógico através de uma visão parcial de eficiência instrumental. Tal corrente reducionista encontra-se amplamente representada nos cursos de pós-graduação, que visam especialmente a formação do professor de ensino superior (especializações e mestrados, mais comumente), quando a formação pedagógica é sintetizada em uma disciplina denominada "Metodologia do Ensino Superior" ou título equivalente, caracterizando-se, via de regra, por uma programação não de didática aplicada ao ensino superior, mas sim vinculada a uma corrente predominante hoje nesta didática, qual seja, a da tecnologia educacional ou pedagogia tecnicista.

Inspirada nos princípios da racionalização, da eficiência e da produtividade, a partir de um pressuposto claramente postulante da neutralidade científica, essa pedagogia advoga tornar o processo pedagógico objetivo e operacional. E o faz através de indicações objetivas para a prática, evitando ao máximo as fundamentações teóricas. Pertencem a este movimento indicações a respeito da operacionalização dos objetivos, mecanização do processo de ensino, enfoque sistêmico para o planejamento das atividades, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada; em outro nível, o parcelamento progressivo do trabalho pedagógico, com a especialização de funções e a introdução no sistema de ensino dos mais diferentes tipos de técnicos. É a ilusão de que a organização do processo é garantia de eficiência, que compensa e corrige todas as deficiências do professor; é a ilusão de que um bom equipamento técnico e material, audiovisuais, televisão, computadores é que darão meios reais para uma renovação pedagó-

gica.

Esta postura, radicalizada, é mais uma visão reducionista do trabalho docente, incapaz de articular as diferentes dimensões que compõe entre trabalho e, principalmente, capaz de desvincular este trabalho, cada vez mais, das suas finalidades essenciais, ao converter a organização do processo em garantia de eficiência.

4. O SIGNIFICADO DA REDUÇÃO DO PEDAGÓGICO A UMA "POLITICIZAÇÃO" DO CONTEÚDO DO ENSINO.

Por seu lado, a total negação em valorizar o processo do ensino pode, também, gerar um reducionismo que encontramos já com uma certa frequência entre professores de determinadas áreas do ensino superior. Trata-se de tentar "pedagogizar" o seu trabalho através da mudança dos conteúdos em termos de sua "politização". É o reducionismo denominado por Oliveira de "politicista", que, ao se propor superar o tecnicismo que afirma a neutralidade da educação, acaba enfatizando "o que considera político em educação", e reduzindo o conteúdo do saber escolar "a um dos aspectos do conhecimento elaborado, qual seja, os problemas sócio-político-econômicos existentes, considerando-os o conteúdo a ser transmitido-assimilado" (Oliveira e Duarte, 1985:16).

Esta forma de encaminhar a transformação pedagógica, tentadora em inúmeras disciplinas, e válida em determinados momentos e dimensões do conteúdo, se generalizada, rouba ao estudante a possibilidade de dominar um conhecimento

imprescindível na luta dentro de uma sociedade letrada, tornando-o muitas vezes um revoltado incapaz de realizar uma ação mais consequente dentro do contexto em que está inserido. O reducionismo "politicista" é também um desvio na compreensão das questões fundamentadas na produção do saber. Parte de uma visão dicotomizada e não dialética da sua produção, que incorre no equívoco de que o saber existente é "de classe" e não um saber produzido nas relações entre as classes sociais. Mais importante do que "politizar" desta forma o conhecimento, é perceber e modificar abordagens estáticas dos conteúdos, que partem de pressupostos (conscientes ou não) de que o conhecimento é algo pronto e acabado, absoluto no tempo e no espaço. Tal postura é conservadora e precisa ser modificada.

Um trabalho pedagógico transformador exige da parte do professor uma relação com o saber capaz de captar o processo de evolução desse saber, as leis internas do desenvolvimento do seu processo. Esta é uma forma implícita de captar as possibilidades de transformação do real, através da compreensão da dinâmica da evolução do conhecimento.

Tais reducionismos e muitos outros possivelmente existentes acompanham, frequentemente, uma atitude que se pretende transformadora no seio do trabalho pedagógico. O desafio está, justamente, na superação das reduções e na articulação cada vez maior entre os diferentes aspectos que estão presentes no desenvolvimento do ensino: o conteúdo, o método e as finalidades.

5. A SUPERAÇÃO DA REDUÇÃO: A ARTICULAÇÃO ENTRE CONTEÚDO, MÉTODO E OBJETIVOS.

Superar reducionismos não é uma tarefa que se dá ao acaso: exige que se amplie cada vez mais a compreensão do fenômeno pedagógico em todas as suas dimensões.

Tanto as decisões de conteúdo, quanto as decisões relativas à metodologia de trabalho ligam-se, organicamente, à postura ideológica subjacente, com maior ou menor consciência deste fato. Numa sociedade de classes, dividida em interesses antagônicos, a prioridade política, ou seja, a subordinação da educação diante da política, é um fato inegável já que a autonomia relativa da educação em face da política, assim como também a sua dependência recíproca não têm um mesmo peso, e portanto, não são equivalentes (cf. Saviani, 1983: 88). É uma subordinação histórica, porém concreta nas atuais circunstâncias.

As condições atuais são, portanto, o ponto de partida. Assim, por exemplo, se a tendência está em denominar e caracterizar como conteúdos científicos apenas aqueles conhecimentos, capacidades e qualificações integrados nas relações de produção capitalista, cabe-nos denunciar esta situação, não desconsiderando estes conhecimentos, porém entendendo os seus limites de classe:

"O que determina que a Faculdade de Medicina de Santa Catarina tenha o tipo de enfoque que ela tem hoje? Porque ela está orientada neste sentido - no enfoque do indivíduo, na unicausalidade da doença?" (Prof. 4).

Questionar e não apenas reproduzir, esta é uma direção que certamente embasa o trabalho pedagógico transformador. O conhecimento dos determinantes daquilo que predomina é o primeiro passo para possibilitar uma transformação.

"Eu hoje tenho muito claro que preciso tentar fazer também o que os currículos deixam de lado: vincular a prática formativa ou informativa à realidade, tentando desmistificar a pseudo-neutralidade do caráter ideal da ciência, da técnica, do conhecimento de nível superior. O exemplo das práticas que estão por aí mostram a falta desta ligação. Veja-se nas práticas médicas, agrônômicas, educacionais, odontológicas, etc. Os novos agrônomos que ensinam os nossos alunos a empanturrar a terra com agrotóxicos, que além de uma total dependência de patentes estrangeiras, ainda nos intoxica. Ou os novos médicos que se fascinam com antibióticoterapias e não sabem curar resfriados sem ser com a penicilina. E estas são as correntes majoritárias" (Prof. 1).

A desmistificação ideológica do conhecimento, a tomada de consciência do aspecto ideológico que, necessariamente, envolve a construção do conhecimento, é um ponto fundamental e algo que precisa ocorrer, em primeiro plano, com o próprio professor. É isto que ocorre, à medida em que ele estiver envolvido, de alguma forma, na produção ou sistematização do conhecimento. Daí a necessidade de uma relação cada vez mais orgânica do professor com o processo de sistematização e produção do conhecimento da sua área. Tal relação tende a desenvolver-lhe uma postura mais desmistificada e desmistificadora frente ao conhecimento, o que, por sua vez, encaminha uma dinâmica pedagógica certamente mais transformadora.

O caminho para uma pedagogia transformadora não é um caminho fácil, pois envolve o atendimento às múltiplas determinações do pedagógico. Não tivemos, com este trabalho, a pretensão de dar conta de todas as determinações envolvidas, apenas, isto sim, esteve presente, a pretensão de ampliar as reflexões a respeito destas determinações e de relocalar ênfases, pesos e a própria dinâmica destas determinações. Certamente, algumas considerações para a prática estiveram presentes em grande parte do trabalho, de forma mais ou menos explícita. Consideramos, no entanto, que ainda se faz necessário retomar, com ênfase, a questão fundamental da relação entre objetivo, conteúdo e método, aspectos intimamente e organicamente relacionados num ato concreto e indivisível no qual desemboca o trabalho pedagógico. Conceitualmente, portanto, é possível distinguir tais aspectos e é desejável que se o faça no sentido do maior entendimento de cada um. Na prática, há uma interdependência que é preciso ser salientada para que não seja deturpada.

A questão da seleção dos conteúdos que deverão dar conta dos objetivos pretendidos é um ponto fundamental a ser analisado. Com Snyders, julgamos que o núcleo fundamental no processo de qualquer nível de escolarização é a apropriação pelos estudantes de certos conteúdos que, evidentemente, guardem uma relação orgânica com os objetivos propostos.

São os conhecimentos que modificam as atitudes das pessoas, assim como é o conhecimento que vai construindo, pouco a pouco, o referencial que cada um possui. Informações fragmentadas, dispersas e imprecisas, por exemplo, formam pessoas cujas atitudes refletirão estas características. Aqui

não se tem como fugir da grande contradição que envolve o desenvolvimento do conhecimento numa sociedade que, aos poucos, como já analisamos anteriormente, precisou justificar o que é injustificável:

"A sociedade dos nossos dias não pode ensinar o que é, vale dizer, justificar-se, porque é injustificável, nem ensinar a contradição entre o que é e o que pretende ser, posto que isto seria comprometer-se com a crítica revolucionária. Isto é o que mina o ensino tradicional" (Snyders, 1979:7).

Há uma tendência, e isto não acontece por acaso, de socializar-se um conhecimento fragmentado. Em nome do aprofundamento e da especialização, fragmenta-se a visão de totalidade do conhecimento, permite-se um aprofundamento restrito, no sentido de "entender cada vez mais de cada menos". Em nome da socialização do conhecimento, permite-se uma expansão cada vez maior de um conhecimento pobre porque desarticulado.

O professor está inserido neste contexto e precisa cada vez mais tomar consciência disto. "A educação é sempre uma opção" (Snyders, 1979:9), e neste sentido há algo de dramático em ser professor (idem, 1986:29), isto é, a possibilidade, sempre presente, de arriscar-se a conduzir os alunos numa má direção. Talvez seja possível entender a proposta dos autogestionários com relação à escola como uma forma de fugir a esta opção relativa à condução dos estudantes. Ao pretenderem, através do método não-diretivo, a supressão da distinção entre docentes e discentes, dirigentes e dirigidos, acabam por suprimir a própria especificidade do ensino onde uma

geração transmite à outra as suas experiências.

Considerando as condições concretas nas quais vivemos e trabalhamos, cada vez mais percebe-se a ilusão revolucionária em que se constitui o sonho de muitos professores que pensam criar condições favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes simplesmente deixando de pesar sobre a sua liberdade, como se, desta forma, esta liberdade tivesse possibilidade de um desenvolvimento espontâneo. O professor, nestes casos, deixaria ao aluno desenvolver o que se denomina por espírito crítico, a curiosidade, o sentido da observação; e não assumiria a função dirigente, ou seja, a função do especialista, para não "doutrinar" o estudante.

A "doutrinação" é um fato na realidade social e cultural que nos cerca. Se o professor, que avança no conhecimento e trabalha no sentido de cada vez mais desmistificar a realidade, optar por posições pretensamente neutras e pluralistas frente ao conhecimento, apenas pelo medo de "doutrinar", ele também estará doutrinando, tanto quanto aquele que assumir posição revolucionária extremista (Snyders, 1986:31). No jogo das forças sociais que se embatem, hoje, na nossa realidade, este é um fato que não há como negar. Não é pela neutralidade, pela não interferência e pelo espontaneísmo de posições "naturais" que as atuais condições serão transformadas. Garantir o espontaneísmo aproxima-se muito mais de uma posição conservadora do que progressista, pois tende a garantir a vigência das atuais condições.

A proposta autogestionária é uma proposta alternativa para a escolarização. No entanto, tudo indica que o en-

caminhamento da autonomia não dispensa a escolarização, e, conseqüentemente, o ensino. Há que encaminhar a autonomia através do conhecimento e não do espontaneísmo. É a compreensão do contexto em que se desenvolveu e desenvolve o saber dominante que permite a compreensão da importância dos conteúdos e do peso dos conteúdos na formação. Ora, se a produção do saber não se deu de forma desvinculada das necessidades de sua aplicação, pelo contrário, esteve sempre profundamente ligada à vida social dos homens, não podemos negar a objetividade deste saber. Precisamos, sim, é compreender e levar em conta que, embora produzido socialmente, o conhecimento tem sido formalizado e sistematizado por aqueles que não precisam dedicar-se às tarefas materiais para a sua sobrevivência, encaminhando-se, portanto, para a produção de um saber sobremodo importante para os grupos sociais dominantes "seja para a utilização na produção material, seja para a organização da vida social" (Limoeiro, 1983:34). De tal forma que a produção e reprodução dos grupos dominantes depende, em grande parte, da produção e reprodução do conhecimento e, mais especificamente, dos conhecimentos que interessam a estes grupos.

Com o fim de preservar interesses dominantes favorecedores de minorias privilegiadas, boicotam-se determinadas informações, desvalorizam-se áreas do conhecimento, invertem-se prioridades, obscurecem-se determinados campos, universaliza-se o que é singular, particulariza-se o que é universal. O texto do professor que atua na área da saúde percebe significativamente esta questão ao comentar que

"o modelo de medicina predominante entre nós, atende aos interesses da burguesia. São os homens do microscópio que são valorizados, e não os homens do social. O padrão das Faculdades de Medicina foi dado por um americano e se centra no modelo unicausal hospitalar, como uma forma especializada de medicina de fragmentação capitalista. Fizemos uma análise do currículo do nosso curso aqui, na UFSC: doenças comuns x currículo médico. Foram tomadas 25 doenças das mais comuns na ilha, 89% das doenças que são atendidas. A carga horária do curso em cima destas doenças é 1,59% do curso! Então, eu tenho uma grande preocupação com isto, e enfatizo isto nos conteúdos da minha disciplina, na prática" (Prof. 4).

A questão dos conteúdos no encaminhamento de uma pedagogia universitária transformadora, necessita, no entanto ao lado destas considerações gerais, sofrer um processo de análise muito específica nas diversas áreas de estudo. Exemplificamos, no corpo do trabalho, uma atitude concreta frente ao problema na área da geografia, da engenharia, da medicina, enfim, considerando conteúdos específicos destas áreas de profissionalização. Mais complexa, porém, é a análise que se refere a conteúdos básicos, como por exemplo matemática, física, química e questões relativas à própria estrutura linguística, etc. Quais são os pontos de penetração ideológica nestas áreas do conhecimento? Verificamos, como Oliveira e Duarte (1985), a possibilidade, fecunda, focalizada no desenvolvimento das leis internas do desenvolvimento do processo do próprio conhecimento para entender e captar as possibilidades de transformação do real. Já existem caminhos percorridos no sentido de repensar os conteúdos nas diversas áreas e muito caminho ainda a percorrer.

O terceiro elemento da trilogia que estamos analisando, objetivo – conteúdo – método, cuja unidade é imprescindível preservar, costuma ser abordado de forma particularizada com relação aos outros dois elementos, ou então vinculada a apenas um deles. Assim acontece quando se toma a questão metodológica como uma área exclusivamente tecnológica da pedagogia, no sentido de que o elemento técnico e instrumental é um elemento neutro, cuja aplicação, em si, não envolve nenhuma orientação ideológica.

É uma mera abstração considerar o método como uma parte exclusivamente tecnológica da pedagogia, pois não existem técnicas fora da sua concreta aplicação. Por sua vez, esta aplicação sempre comporta fins que transcendem aqueles imanentes à própria tecnologia (Bellerate, 1986). Com efeito, cabe ao professor universitário avançar no entendimento da relação entre estes aspectos para que a ilusão metodológica e mesmo a redução instrumentalista não se coloque como solução capaz de dar conta do todo pedagógico. Oliveira e Duarte explicitam esta preocupação da seguinte maneira:

"Ao se propor a efetivação do fazer pedagógico para se garantir a socialização do saber, considerando o seu conteúdo sem questioná-lo em função de uma forma determinada, e sem questionar essa relação forma-conteúdo em função de fins conscientizados, não se chega a compreender como a dimensão política já vai se efetivando na própria produção do fazer pedagógico. Não se percebe, inclusive, que sendo a prática educativa uma das modalidades da prática social global, não está isenta de transformações que ela mesma pode operar" (Oliveira e Duarte, 1985:34).

Se o conteúdo, na situação de ensino é o pólo determinante, até certo ponto, do método, isto não significa uma determinação absoluta. Ambos, conteúdo e método relacionam-se, por sua vez, a fins objetivados; são portanto, determinados pela dimensão ideológica da prática.

Nas reflexões desenvolvidas neste trabalho, foi possível constatar a necessidade de uma visão mais ampla, coerente e totalizadora da metodologia pedagógica, ultrapassando as concepções predominantes ligadas ou ao tecnicismo ou ao psicologismo pedagógico. A questão metodológica, se encarada dialéticamente, ultrapassa polarizações, sem desconsiderar presença dos pólos, mas vinculando-os a um determinante maior, cuja base se encontra necessariamente vinculada à prática social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Mas que futuro viria a ser o seu, se o seu presente não contivesse, apesar de tudo, o germe, a promessa?"

Georges Snyders

Este estudo constitui uma tentativa de avançar na compreensão dos fundamentos da prática docente universitária.

Esta prática, dadas as suas condições de natureza superestrutural inserida no plano das ideologias, que não são meras ilusões ou abstrações, mas sim uma realidade que leva a ações concretas, é uma mediação. Como tal, embora articuladora por excelência da continuidade do processo de produção e reprodução social, carrega, na sua própria especificidade, a contradição de, para a produção de conhecimento, exigir uma postura de crítica e liberdade, enquanto que, para a reprodução de relações sociais, supor uma postura acrítica e de conformidade (Limoeiro, 1981).

A universidade tem a necessidade de, por um lado, ser escola e repassar o conhecimento já existente. Por outro, até para cumprir bem esta função e porque aqueles que ela deve formar precisam tornar-se os próprios produtores da reprodução, ela deve ser também produtora de conhecimento. Daí

advém a contradição referida que, em si, não é uma garantia de que transformações sociais estruturais ocorrerão, mas certamente é um fator que permite vislumbrar a possibilidade de superação da reprodução, e o caminho da transformação.

Formuladas do ponto de vista dos interesses dominados, as diretrizes para a fundamentação de uma prática de ensino superior crítica estão inseridas nesta contradição e não numa perspectiva linear e simplista de vínculo direto e imediato.

É por essa via que tentamos compreender o fenômeno da prática pedagógica neste nível de ensino. Para além de uma análise da coerência interna do processo – objetivos, conteúdo e metodologia, na direção de uma coerência em sentido mais amplo, onde o saber fazer do professor articula-se com os interesses populares; para além da orientação de que uma prática pedagógica "competente" deve direcionar o político, pensamos deixar claro que o que definirá esta prática é exatamente sua postura política.

As reflexões desenvolvidas neste trabalho partiram da necessidade de uma visão mais ampla, coerente e totalizadora da metodologia pedagógica, tentando ultrapassar as concepções predominantes, seja do tecnicismo ou do psicologismo, seja de polarizações onde a problemática pedagógica é reduzida a um pólo simplificador que encobre os seus reais determinantes. Não é possível nem desejável negar as contradições básicas que hoje se apresentam para o trabalho pedagógico, tais como quantidade x qualidade, ensino x pesquisa, diretivismo x espontaneismo, racionalidade x afetividade, e ou

tras. Tais contradições estão aí, e é preciso enfrentá-las e trabalhar com elas, tentando, porém, não cair na ilusão de que o favorecimento de um pólo vai resolver a questão do outro.

Se a questão metodológica, no entanto, é a mediação para a concretização do ensino de conteúdos, que por sua vez são conhecimentos necessários para o enfrentamento de tarefas profissionais, não se pode esquecer que, dependendo do método pedagógico, estes conhecimentos terão chance de ser mais ou menos ampliados. É o método "que determina a possibilidade de variação do conteúdo, aumentando-o, em um processo sem fim" (Pinto, 1982:46). A forma como se dá a transmissão de certo conteúdo instrutivo possibilita a abertura desse mesmo conteúdo para se incluir algo mais.

A luta por uma sociedade justa e livre, por uma sociedade sem classes, tem a sua especificidade no trabalho pedagógico do ensino superior. Este trabalho, para ser transformador, não se reduz à luta pela mudança das estruturas autoritárias e burocratizadas da universidade. Envolve também mudanças no trabalho pedagógico, na sala de aula, nas relações humanas e nas relações com o próprio conhecimento focalizado.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M.C. de e MASETTO, M.T. O professor universitário em aula. São Paulo, Cortez, 1980. 130p.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. 3ª edição. Lisboa, Presença, 1980. 120p.
- ALVITE, Maria Mercedes Capelo. Didática e Psicologia. Crítica ao psicologismo na educação. São Paulo, Loyola, 1981. 133p.
- BALZAN, Newton C. Tem a aula alguma validade? Didata, São Paulo (7):51-64, 1977.
- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. La escuela capitalista. 6ª Edição, México/Madrid, Siglo Veintiuno Editores, 1980. 301p.
- BELLERATE, Bruno M. Ideologia e didática - caracterização histórico-geográfica. In: Becchi, E et alii. Teoria da Didática. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. p.94-112.
- BETTI, G. Escuela, educación y pedagogia en Gramsci. Barcelona, E. Martinez Roca, 1981. 190p.
- BORDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claudé. A Reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino. R.J.Francisco Alves. 1975. 238p.
- BRASIL, MEC. Plano Nacional de Pós-Graduação, Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1975, 54p.
- BRASIL, MEC. Uma nova política para a educação superior brasileira: Relatório Final, Brasília, 1985.
- BRASIL, I PND - Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República - 1986-1989, Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1986.

- CÂNDIDO, Antonio. Professor, Escola e Associações Docentes. Almanaque 11. São Paulo, Brasiliense, 1980. p.83-87.
- CASTRO, Célia Lúcia M. de. Mestrando, Doutorando. Quem? R. bras. Est. pedag., Brasília, 63(146):313-326, 1980.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Universidade e Estrutura de Poder. In: Espaço; Cadernos de Cultura da USU, Rio de Janeiro, 3(3):30-43, 1981.
- CHAUÍ, Marilena. "Ventos do progresso: a universidade administrada". In: Caderno de Debate nº 8. p.31-56, São Paulo, Brasiliense, 1980.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal. Notas sobre a questão democrática no Brasil. São Paulo, Ciências Humanas, 1980. 118p.
- CUNHA, Luíz Antônio. "A expansão do ensino superior: causas e conseqüências". In: Debate e Crítica, nº 5:27-58, São Paulo, Hucitec, março, 1975.
- _____. A universidade temporã. R.J., Civilização Brasileira, Ed. UFC, 1980. 295p.
- _____. A universidade crítica. R.J., Francisco Alves, 1983. 260p.
- CURY, Carlos Roberto J. Relação do saber e relação social - um ensaio. Revista da ANDE, nº 8:5-7, 1984.
- _____. Educação e contradição. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985, 134p.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. A universidade brasileira - os impasses da transformação. Ciência e Cultura 38(12).2004-2018, dez. 1986.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis, Vozes, 1977. 102p.
- _____. Universidade e poder. Análise crítica, fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro, Ed. Achiamê, 1980.

Folha de São Paulo (13/13/86). "UNICAMP - a deficiente qualidade de ensino de graduação", São Paulo, 1986.

Folha de São Paulo (04/01/87). "Marilena e Giannotti debatem rumos da Universidade", São Paulo, 1987. A 21-22.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da Escola improdutiva. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. 235p.

GARCIA, Walter E. (Coord.) Inovação Educacional no Brasil. Problemas e Perspectivas. S.P. Cortez Editora/Autores Associados. 1980. 264p.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. Reelaboração da didática e história concreta. Educação e Sociedade, São Paulo (23):136-147, abril 1986.

GONÇALVES, Maria Esmênia. Colegiado de curso, papéis e funções reais. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1985. (Dissertação de Mestrado).

GORZ, André. Caracteres de classe da Ciência e dos trabalhadores científicos. In: _____ et alii. Divisão social de trabalho, ciência, técnica e modo de produção capitalista. Lisboa, Escorpião, 1974. p.217-233.

GRÁCIO, Rui. Problemas e perspectivas do ensino em Portugal. In: SNYDERS, G.; LÉONA e GRÁCIO, R. Correntes atuais da pedagogia. Lisboa, Livros Horizonte, 1984. 119p.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da História. 3^a Edição. R.J., Civilização Brasileira, 1978 a.341p.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. 2^a ed., R.J. Civilização Brasileira, 1978 b. 244p.

_____. Literatura e a vida nacional. 2^a ed., R.J. Civilização Brasileira, 1978 c. 273p.

_____. Maquiavel, a política e o estado moderno. 3^a ed. R.J., Civilização Brasileira, 1978 d. 444p.

- HAMBURGUER, Amélia I. Mário Schenberg: "a física é uma arte". Ciência Hoje, vol. 3, nº 13:104-109, julho/agosto 1984.
- HERMANN, Fábio. Psicanálise em São Paulo. Folhetim (15/06/86), São Paulo, 488:8-9, 1986.
- KUENZER, Acácia Z. Pedagogia da Fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985. 203p.
- _____. A apropriação do saber sobre o trabalho: um direito do trabalhador. 1987 (mimeo).
- LEPAPE, Marie Claire. Pedagogia e pedagogias. Lisboa, Edições 70, 1975. 408p.
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. Revista da ANDE, nº 6:11-19, 1983.
- LOMBARDI, Franco. Las ideas pedagógicas de Gramsci. Barcelona, A. Redondo, 1972. 104p.
- LUKÁCS, Georg. História e consciência de classe. Lisboa, Escorpião, 1974. 378p.
- MANACORDA, Mário A. Prefácio. In: BECCHI, E. et alii: Teoria da didática. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. p.7-15.
- MANNHEIM, Karl. Ideologia e Utopia. 3ª Ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- MARX, Karl. O Capital, Livro I, Volume I. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- _____. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo, Martins Fontes, 1977. 351p.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º Grau; da competência técnica ao compromisso político. S.Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982. 151p.

- MIZUKAMI, Maria da Graça N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo, EPU, 1986. 119p.
- OLIVEIRA, Betty Antunes de. O Estado Autoritário brasileiro e o Ensino Superior. 2^a Ed. São Paulo, Cortez Edit./Autores Associados, 1981. 111p.
- OLIVEIRA, Betty Antunes e DUARTE, Newton. Socialização do saber escolar. São Paulo. Cortez/Autores Associados. 1985. 104p.
- PARO, Vitor Henrique. Administração escolar; introdução crítica. São Paulo. Cortez/Autores Associados. 1986. 175p.
- PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo, Ed. Autores Associados, Cortez Ed., 1982. 117p.
- PORTELLI, Hugues. Gramsci e o Bloco Histórico. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977. 112p.
- PRANDI, Reginaldo. Os favoritos degradados; Ensino superior e profissões de nível universitário no Brasil hoje. São Paulo, Loyola, 1982. 135p.
- QUEIROZ, Maria Isaura. A universidade em face das expectativas sociais. Ciência e Cultura, 34(5):610-616, 1982.
- RIBEIRO, Darcy. Universidade de Brasília. Educação e Ciências Sociais, Ano V, Vol. 8, nº 15, 1961.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. Capitalismo e Educação. Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978. 160p.
- SALGADO, Maria Umbelina C. O papel da didática na formação do professor. São Paulo, ANDE (4):9-18, 1982.
- SALM, Cláudio L. Escola e Trabalho. São Paulo, Brasiliense, 1980. 112p.
- SANFELICE, José Luís. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, Régis de. (org.) Sala de aula: que espaço é esse? Campinas, PAPIRUS, 1986. 83-93.

SANTOS, Oder José dos. Esboço para uma pedagogia da prática. Educação em Revista, Belo Horizonte, (1):19-23, jul. 1985. (b)

_____. "A questão da produção e da distribuição do conhecimento". Educação em Revista, Belo Horizonte, (2):4-7, 1985. (a)

SANTOS, Silvio Coelho dos. Questionando a universidade que temos - subsídios para a revisão da estrutura da Universidade Federal de Santa Catarina - Estudo de Caso. Educ. bras. Brasília, V.8, nº 17; 127-157, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1980. 224p.

_____. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983. 96p.

_____. Ensino Público e algumas falas sobre Universidade. 3ª ed. Cortez/Autores Associados, 1984. 110p.

_____. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira. ANDE, SP., (11):15-23.

SERBINO, Raquel V. A educação do educador universitário. Didática, São Paulo, 18:25-31, 1982.

SCHEIBE, Leda. O ensino de 1º grau: garantia do direito à educação e o desafio da qualidade. UFSC, 1986. (mimeo).

SNYDERS, Georges. Para onde vão as pedagogias não diretivas. Lisboa, Moraes, 1974.

_____. La actitud de izquierda en pedagogia. México, Edic. de Cultura Popular, 1979. 64p.

SNYDERS, Georges alii. Correntes actuais da Pedagogia. Lisboa, Livros Horizonte, 1984. 119p.

SURGHI, Susana B. Anti-didáctica o nueva didáctica? In: Isabel Hernández, ed. Crisis en La didáctica. Rosário - Argentina, 1975, 4v. pp.93-125.

SWARTZ, David. Pierre Bordieu: a transmissão cultural da de sigualdade social. In:Patto , Maria Helena S. (org.), In- trodução à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz , 1981. p.33-46.

TEDESCO, Juan Carlos. Sociologia da Educação. 2^a ed. São Pau lo, Cortez, Autores Associados, 1985, 108p.

THIOLLENT, Michel. Aspectos sociais da Didática Universitá- ria. Educação e Sociedade, São Paulo (4):123-136, set. 1979.

TRAMONTIN, R. e BRAGA, R. O ensino superior particular no Brasil: traços de um perfil. Ciência e Cultura, 37(7):60 - 85, 1985.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. 2^a Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 454p.

VIEIRA, Sofia Lerche. A quem serve a nova Universidade? Ca- derno Pesq., São Paulo (58):82-88, agosto 1986.

VIEITEZ, Candido Giraldez. Os professores e a organização da escola. São Paulo, Ed. Autores Associados/Cortez, 1982 , 164p.

WERNECK, Vera Rudge. A ideologia na educação - um estudo so bre a interferência da ideologia no processo educativo. Pe trópolis, Vozes, 1982. 131p.