

LIÇÕES DO PASSADO QUE RESSIGNIFICAM O PRESENTE. OU PELA REAFIRMAÇÃO DE UMA DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR

Silvia Alicia Martínez (UENF)

Na Argentina, entre os anos de 1968 e 1976, momento de ampla mobilização política em muitos setores da população, operaram-se profundas modificações no interior da maioria das universidades públicas devido, entre outros motivos, ao “boom universitário” vivenciado nos anos 60, quando grandes contingentes de estudantes se aglutinavam em superpopulosas salas de aula.¹

Neste texto focalizaremos, num primeiro momento, três experiências didático-pedagógicas resultantes desse processo de transformação da universidade Argentina: a *Oficina Total da Universidade Nacional de Córdoba*, o *Sistema de Áreas Curriculares da Universidade Nacional de Mendoza* e a *Dinâmica de Grupos, da Universidade Nacional de Rosario*, que se constituíram no objeto de Tese de Doutorado defendida em 2000.²

Posteriormente, partindo dos questionamentos levantados na investigação e considerando o contexto político, social, cultural e econômico atual, profunda e significativamente diferenciado daquele, o presente estudo se propõe indicar caminhos que possam contribuir para a reafirmação da didática do ensino superior hoje, visando desvendar e/ou modificar as práticas pedagógicas que se operam no interior das salas de aula universitárias.

Vozes do passado à luz do presente

As experiências universitárias argentinas analisadas, que começaram a se elaborar ainda sob a ditadura do General Onganía no final de 1968, tiveram um momento de apogeu com o breve período de democracia camporista, para iniciar o declive a partir de 1974, pelo agir de grupos militares e paramilitares, e ficar completamente desarticuladas

¹Faz-se necessário lembrar que este processo não é isolado na América Latina, podendo-se observar um fenômeno similar no interior das universidades brasileiras, com um aumento significativo de estudantes como consequência da expansão do número de universidades que passou de 5, em 1945, para 37, em 1964, alcançando uma taxa de crescimento estudantil de 236,7% . (Cunha, 1983)

² Optou-se pela omissão da referência completa da Tese na Bibliografia, em respeito às normas estabelecidas, que devem evitar a identificação do autor.

em 1976, com o golpe de Estado. Além disso, posteriormente, com o retorno da democracia, não foram retomadas como propostas nem delas foi realizada uma leitura histórica, permanecendo apenas na memória de alguns dos seus mentores e implementadores, que denominamos “guardiões da memória”, já que assumiram como missão, embora não intencionalmente, a preservação dessa memória.

A época que nos ocupa se caracterizou pela profunda mobilização política, não só na Argentina como no resto dos países de América Latina. Entretanto, e contradizendo algumas análises recentes³, partimos da premissa de que não existia, à época, uma relação de *subordinação* do campo educacional ao campo político. Acreditamos que a variedade de experiências que se desenvolveram no interior das universidades, por aqueles anos, respondia mais a necessidades pedagógicas internas, a reflexões teóricas do campo educacional em particular e ao movimento estudantil universitário, do que a reflexos da mobilização e militância política da sociedade, em geral.

Em relação às fontes utilizadas na pesquisa, verificamos uma grande escassez de materiais escritos disponíveis, cujas causas respondem a problemas de diferente índole. Por um lado, porque não houve preocupação, entre os envolvidos, de realizar o registro das experiências. Como afirmou um entrevistado, tratava-se de uma geração “ágrafa”, unicamente preocupada com o “fazer”, idéia resumida nos grafites dos muros das cidades: *mobilização permanente*. Por outro lado, essa falta de documentos foi consequência do plano orquestrado de apagamento sistemático de memória coletiva desenvolvido pelos militares argentinos, responsáveis pelo golpe de 1976 e pelo desaparecimento de 30.000 pessoas, dentre os quais muitos dos professores e alunos envolvidos nas experiências que nos ocupam.

Esse é o motivo pelo qual recorreremos à elaboração de documentos orais, a partir de dezessete depoimentos de professores universitários relacionados com diferentes propostas de mudança pedagógica nas universidades em questão naquele período. Os depoimentos foram analisados à luz de teóricos como Nora (1993), Halbwachs (1990), Pollak (1989, 1992), Portelli (1997); dentre outros.⁴

O uso de fontes orais, entretanto, não impossibilitou a análise de fontes primárias escritas, quando recuperadas das bibliotecas particulares dos docentes.

³ Fazemos aqui referência a Sigal (1990).

⁴ Os relatos, que se constituíram na essência do trabalho de pesquisa, não serão apresentados no texto.

As experiências universitárias em cena

O período em foco esteve fortemente marcado por um amplo movimento de reflexão, crítica e mudança no campo da pedagogia institucionalizada. Dentro das universidades, este movimento esteve integrado não só por professores mas também pelos jovens estudantes que, impulsionados pela crença na possibilidade de “mudar o rumo da história” -superando uma condição nacional de *dependência* econômica, política e cultural- empreenderam uma fértil aventura didático-pedagógica, que resultou na criação de uma série de experiências teórico-práticas, mediadas por um processo de ensino-aprendizagem consciente e responsável e em uma formação crítica e participativa, que foram direcionadas para a inserção sócio-profissional da população universitária.

Reconhecendo a importância de entender a realidade social para inserir-se nela e transformá-la, esses atores sociais assumiram a responsabilidade de implementar projetos diversificados, motivados por ordens diferenciadas de problemas.

Teoricamente, na pesquisa foram detectadas influências variadas, tanto latino e norte-americanas como européias, podendo destacar as reivindicações do Maio de 68 e as idéias da Psicologia Institucional francesa e o conjunto da obra do italiano Antonio Gramsci. Dentre os brasileiros, sobressaíram Paulo Freire e Darcy Ribeiro, cujas idéias tiveram uma forte presença na Argentina e em outros países do Continente.

Outra motivação teve sua origem na reação às idéias tecnológico-eficientistas que se instalaram com força no país e na América Latina na década de 60.

No âmbito da pedagogia, os impulsionou a necessidade de remover situações cristalizadas na tradição pedagógica universitária argentina, decorrentes da sua estrutura universitária organizada em cátedras e do modelo tradicional vigente na relação docente-aluno.

Pelas dimensões do presente texto, nos limitaremos neste item, apenas, a enunciar os fundamentos básicos das experiências em pauta para melhor entendê-las.

A Dinâmica Grupal

Esta experiência surgiu como uma técnica no curso de Psicologia e se propagou por outros cursos, como Economia e Direito, sob a forma de metodologia. A proposta da *Dinâmica Grupal* não inovava na organização hierárquica do magistério, respeitando o tradicional funcionamento do curso dividido em cátedras, mas diversificava cada cátedra internamente.

O objetivo era o de oferecer um “sentido globalizador” às disciplinas e aos cursos, cujos princípios pedagógicos constituíam-se em acoplar estudo e trabalho a fim de que ambos capacitassem, em cada curso, profissionais aptos ao serviço e às funções que viriam a desempenhar ainda antes de deixar a universidade.

Assim sendo, cada turma era dividida em grupos de aproximadamente 40 alunos, com a ajuda de um auxiliar docente. Esses grupos, ao mesmo tempo, eram divididos em subgrupos de 12 a 15 alunos, que estavam presididos por um “coordenador de grupo”, geralmente um aluno mais adiantado. Assim, cada cátedra ficava integrada por um conjunto de colaboradores de diversos níveis, todos interessados nesse campo de saber.

Trabalhar nesse sistema de Dinâmica de Grupos era opcional e a disciplina continuava sendo oferecida paralelamente, dentro do sistema tradicional.

Demonstrando um interesse bastante generalizado, à época, de romper com o autoritarismo da cátedra fomentando a participação em cada curso, os programas das disciplinas eram discutidos entre alunos e professores no final do semestre anterior; os alunos, por sua vez, assumiam compromissos, junto ao corpo docente da disciplina, em relação ao nível a alcançar, grau de aprofundamento, trabalhos a serem feitos, provas a que se submeteriam, etc.

Durante o processo de trabalho, o programa dividia-se em “subprogramas”, que se distribuía por “grupo”, para o qual o corpo docente preparava bibliografia, ao mesmo tempo em que indicava os objetivos imediatos a serem alcançados. Os professores da disciplina integravam-se de forma rotativa aos diversos “grupos de trabalho”, ou a eles se apresentavam quando eram requisitados, além de participarem de reuniões com professores e coordenadores, que se processavam assiduamente.

Cabe destacar a implementação de um original sistema de “promoção grupal”, que supunha substancial modificação na graduação tradicional, produzindo novas relações pedagógicas, fortificadas com novo sentido, “*permitiendo, de modo orgánico, el establecimiento de la relación docente ‘alumno-alumno’.*” (Roig, 1981, p:162). A auto-avaliação do grupo em sua totalidade e de cada um de seus membros, incluindo o coordenador, também constituía uma fase importante.

A Oficina Total

A experiência pedagógica da *Oficina Total*, organizada –como o nome deixa transparecer- sob a forma de *oficinas*, abarcava a Faculdade na sua totalidade e foi desenvolvida inicialmente na Faculdade de Arquitetura da Universidade Nacional de Córdoba para, posteriormente, propagar-se por outras faculdades de arquitetura do país.

Consistiu na incorporação de *todos* os docentes e alunos da faculdade na execução de uma proposta pedagógica comum, interdisciplinar e com um desenho curricular inovador.

O trabalho pedagógico foi desenvolvido a partir de duas premissas básicas: a arquitetura era uma profissão de caráter eminentemente social e o seu ensino devia partir da análise da sociedade e suas necessidades, numa gestão democrática participativa.

O principal objetivo da Oficina, em função do qual se organizaram docentes e alunos, foi delineado nos “*Fundamentos básicos del Taller Total*”, propondo:

“Proyectar al alumno a una realidad que abarca y determina en cierta medida su quehacer actual y en la cual deberá comportarse como miembro activo en una co-gestión constructiva del conocimiento. En otras palabras, contribuir a la obtención de una transferencia real. Instrumentarlo en una organización de pensamiento y acción (Método) para desarrollar en él la capacidad de comportarse ante situaciones nuevas con exactas apreciaciones, con un mínimo de error, como así también en el adiestramiento de toma de decisiones.” (pag. 5)

Seus ideólogos e implementadores justificaram este objetivo a partir da constatação, nas instituições de ensino superior, do fenômeno de *compartimentação do conhecimento*, situação que, numa perspectiva crítica, prejudicava a integração de disciplinas que, necessariamente, deveriam confluir no estudo dos problemas urgentes da atualidade do país. Além disso, tentavam romper com uma estrutura -considerada arcaica- que tinha como eixo central o sistema de cátedras e como técnica privilegiada a aula magistral, que não condizia com a teoria de construção do conhecimento que sustentava a proposta.

A partir dessas premissas, a estrutura funcional da Oficina Total foi composta pela interação de três subsistemas articulados: ciclos, áreas e campos de conhecimento.

Para a obtenção do diploma de Arquiteto, o Curso ou Oficina foi dividido em três etapas. De caráter obrigatório, foram denominadas Ciclos: *Básico*, constituído pelo primeiro ano; *Médio*, com três anos de duração e *Superior*, que abarcava os dois últimos anos. (Fundamentos básicos del Taller Total, 1971). Esta estrutura dividida em “ciclos” se fundamentava na possibilidade de fixar objetivos mais amplos e globais, definidos por *Níveis*.

A Área era entendida como “*la coordinación y ensamble de conocimientos tendientes al estudio e interpretación de la realidad a partir de una metodología común.*” (p:8) , fixando quatro áreas para a estruturação do Plano de Estudos: *Área de Desenho; Área de Tecnologia; Área de Ciências Sociais e Área de Síntese*.

Cada área mantinha a especificidade do seu enfoque, embora se inter-relacionasse com as outras para constituir a Oficina, mantendo a temática Arquitetura-Urbanismo como objeto multifacetado.

É interessante resgatar a concepção do "processo de aprendizagem" -que sustentava esta proposta- entendido ao mesmo tempo como científico e operativo. “*Para la pedagogía moderna, el aprendizaje es un proceso mediante el cual el individuo internaliza pautas que provocan cambios más o menos duraderos en su conducta.*”. (p: 1).

Os implementadores desta proposta acrescentavam que o indivíduo muda porque incorpora novas formas de resolver os problemas suscitados pelas situações enfrentadas.

Criticavam a acumulação de informações isoladas e a clássica divisão de matérias dentro da Universidade, por terem-se tornado compartimentos estanques, com ênfase nos conteúdos como respostas acabadas a todas as situações possíveis. Também questionavam o conceito de inteligência subjacente ao conceito de ensino e aprendizagem, pois era considerada como uma faculdade receptora de informação.

Explicitamente propunha-se um ensino universitário que possibilitasse a formação e capacitação de um sujeito para enfrentar situações novas e resolvê-las, um indivíduo que pudesse realizar transferências de conhecimentos ou operar esquemas lógicos sobre situações novas, tendo por base um aprendizado considerado como processo evolutivo, dinâmico, emancipatório, operação constante, possível de se verificar na inter-relação do sujeito com o meio.

O Sistema de Áreas

A última experiência que descreveremos é a do *Sistema de Áreas Curriculares*, cuja particularidade encontra-se na reagrupação das tradicionais cátedras dentro de uma faculdade ou escola -em relação às suas afinidades- em campos epistemológicos ou campos de saber, denominados “áreas”.

Os ideólogos da experiência do Sistema de Áreas entendiam que cada área era uma unidade orgânica de docência, pesquisa e serviços, em relação a um objeto da realidade e sobre a base de metodologias gerais comuns. Como afirma Roig (1983), *“desde el punto de vista de sus integrantes, el área es una coordinación abierta de recursos humanos, de diversos niveles, que integra en ella el docente e investigador ya formado, al que se encuentra en proceso de formación y al alumno”* (p: 166)

A área era entendida como uma comunidade de trabalho e estudo que autodetermina suas tarefas internas. Estas tarefas não estavam pré-determinadas, já que apenas se estabeleciam os objetivos gerais.

Enquanto a organização por disciplinas dependia da estrutura do plano de estudo e se encontrava limitada numa estrutura orçamentária, a organização da área dependia exclusivamente de um critério científico: o campo do saber que marcava seus limites.

De forma similar ao que acontece com a Oficina Total e diferenciada da Dinâmica de Grupos, o Sistema de Áreas foi criado para substituir o sistema de cátedras,

“por una organización más ágil que se adecue a las múltiples exigencias de la nueva pedagogía y de la nueva concepción de la ciencia. De una manera u otra, todos los sistemas (Taller Total, Dinámica de Grupos, Cátedras Nacionales e o Sistema de áreas) ponen en juicio el ya viejo “sistema de cátedras” y podría decirse que la reconstrucción de la universidad argentina gira sobre esta problemática de modo fundamental.” (p: 165)

Desta experiência foi destacado seu caráter de “projeto aberto”, em contrapartida àqueles projetos fechados ou acabados da universidade tradicional da época, denotando seu caráter fundamentalmente participativo.

Analisando, comparando, refletindo...

Quais foram as características das experiências que consideramos mais relevantes? Após mergulhar em referenciais teóricos e simbólicos diferenciados, em primeiro lugar devemos destacar a heterogeneidade presente entre cada uma delas, se olhadas apenas sob o prisma de sua abrangência.

Uma, a Dinâmica de Grupos, profundamente influenciada pelos princípios da Psicologia Educacional, Social e da Psicanálise, abarcava as práticas no interior das disciplinas, trabalhava os conteúdos teóricos em pequenos grupos.

As Oficinas Totais tiveram por alcance as Faculdades de Arquitetura, curso que, com uma curta história na Argentina, após sua recente separação da Faculdade de Engenharia, estava à procura de sua identidade, profundamente marcada pela reflexão acerca do papel do arquiteto na sociedade e da função social da Arquitetura, que até então se debatia entre os centros profissionais e as escolas de arte.

O Sistema de Áreas abarcava a Universidade na sua totalidade, deixando sem efeito o sistema de cátedras.

Apesar destas diferenças, muitos pontos de aproximação foram encontrados, oferecendo possibilidades para esboçar generalizações. O mais relevante se encontra na certeza que tinham seus mentores do *caráter coletivo da produção do conhecimento* e das importantes contribuições que a *abordagem interdisciplinar* trazia para o aprendizado, questões que até o momento atual não tem sido superadas, embora sua defesa seja mais contundente.

Além da importante participação dos estudantes⁵, que emergiu dos depoimentos de todas as experiências, força que muitas vezes chegou até a surpreender os mestres, também se destacou a importância da *crença no papel formador do aluno*. Isto tanto na dinâmica de grupos, com o neologismo de “ensinagem”, como nas diferentes comissões das Oficinas Totais que incorporavam os alunos avançados para colaborar com os professores, e no Sistema de Áreas Curriculares.

Que ensinamentos podemos retirar dessas alternativas didático-pedagógicas e do mergulho no passado?

Em termos gerais, e em relação ao que poderíamos chamar de desenho curricular-institucional, estas experiências nos ajudam a “desnaturalizar” a organização universitária dividida em cátedras, permitindo dimensionar a possibilidade de transformação da

⁵ Não podemos deixar de destacar, novamente, que no Brasil o movimento universitário dos anos 60 assumiu uma posição de defesa da reforma universitária, articulada às lutas e mobilizações populares em torno das reformas de base. (Mendonça, 2000)

estrutura universitária. Com desenhos curriculares originais, com o trabalho conjunto de professores e alunos em prol da resolução de um problema comum, a cátedra deixava de ser um foco principal e feudo autônomo, passava a unir-se à reflexão e ao trabalho de um conjunto de disciplinas, para abordar os objetos de conhecimento em forma abrangente e múltipla.

Pedagogicamente, as experiências se converteram em tentativa de superar o velho modelo pedagógico autoritário, memorístico e elitizante, inventando um modelo crítico. Este colocava em dúvida os tradicionais papéis, tanto do conhecimento como de alunos e professores, apesar das fortes idéias tecnológico-eficientistas que se instalaram no país, com muita força, na década de 60 e que se converteram em respostas genuínas a situações particulares. A armadilha dos acontecimentos políticos fez com que não tivessem tempo suficiente para seu desenvolvimento e maturação.

Em relação aos professores e estudantes, não podemos deixar de destacar o papel diferenciado que ocuparam. Pertencentes a uma *geração* portadora de posições que beiravam a utopia, através de suas práticas tentaram construir uma nação livre, unidos na certeza da possibilidade de defender o “bem comum”. Para além da necessidade de tirar vantagem individual, rompendo com o pensamento que se ocupava apenas do *eu*, em todo momento predominava o “nós” como projeto de sociedade.

Na defesa dessa posição, estes atores sociais assumiram um papel político que fundamentou suas práticas e que, como foi possível observar através dos depoimentos⁶, em alguns casos foi consciente, mas em outros, muitos deles, foi ignorado. Invasos por uma espécie de imediatismo, realizados na necessidade de concretizar projetos e reformas, muitas vezes deixaram de enxergar, com clareza, o risco que estavam correndo.

Em relação aos docentes e seu labor específico, podemos afirmar que assumiram o papel de *intelectuais*⁷, convertendo-se em atores políticos. Mas, devemos dar destaque ao termo PROFESSORES, com maiúsculas, já que, entendendo o cotidiano da sala de aula como *locus* privilegiado de mudanças e espaço de resistência aos modelos gestados

⁶ Lamentavelmente, pelas características deste texto, não será possível apresentar trechos que elucidariam esta afirmação. Entretanto, podem ser encontrados na versão completa do relatório de pesquisa apresentado como Tese de Doutorado.

⁷ Entendemos por intelectuais, de acordo com o enfoque genérico utilizado por Sigal (op. cit.), aqueles letrados que combinam conhecimento com explícita responsabilidade social ou com valores coletivos de uma sociedade. De acordo com esse olhar, a representação do papel de intelectual não depende aqui de uma decisão individual, mas do sentido ideológico que adquirem suas ações.

em outras esferas, envolveram-se profundamente com as questões relativas à pedagogia universitária, aos problemas do ensino, à provocação dos estudantes, não se limitando apenas a modificar o desenho curricular ou a carga horária das disciplinas.

Procurando quebrar o autoritarismo da cátedra, essa geração desenvolveu um trabalho coletivo e crítico, flexibilizando as fronteiras entre as áreas do saber, experimentando metodologias que favorecessem a participação, o confronto de idéias e a produção de um conhecimento socialmente relevante para a realidade argentina do momento.

Entretanto, esse processo não se produziu linear nem harmonicamente. Foi fruto da luta e da convicção de professores e estudantes. Foi resultado do trabalho e do esforço de toda uma geração, geração esta que, em muitos casos, ocupando lugares nas atuais cátedras universitárias argentinas, guardou na gaveta do esquecimento o trabalho desenvolvido na época.

Novo cenário, diferentes atores, antigas práticas pedagógicas no ensino superior do século XXI

As experiências até aqui analisadas se sustentavam num modelo de universidade democrático-nacional-participativo, que vigorava nas universidades ocidentais da segunda metade do século XX (Castanho: 2000). Essa concepção considerava o Estado como agente fundamental da educação superior, mas mantinha e afirmava a autonomia institucional, considerando-se um órgão da sociedade civil e não da sociedade política. Em outras palavras, a universidade devia ser mantida pelo Estado mas permanecia autônoma, tendo entre suas principais atribuições pensar a realidade econômica social e política do país para transformá-lo, mas sem se confundir com uma agência do governo.

Vivemos hoje numa sociedade muito diferente daquela dos anos 60 e 70. O estado intervencionista na economia e nos setores sociais (Estado de Bem Estar Social) está sendo desmontado a partir das reformas do Estado, de cunho neoliberal. Essas reformas impostas pela globalização da economia e a divisão do mundo em megablocos econômicos acabaram propiciando a expansão do mercado e de sua lógica, ao introduzir a racionalidade mercantil na esfera pública, marcando forte presença, como é de se esperar, nas universidades.

No contexto brasileiro, com a aprovação da nova LDB, lei 9.394 de 1996 e legislação complementar, deu-se início a um novo modelo, denominado pelo mesmo autor como neoliberal-globalista-plurimodal:

“Neoliberal porque se orienta não mais para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado; porque se vê como um empreendimento como tantos outros, sendo preferível que sua iniciativa seja privada, não pública; porque sua administração deve atender antes aos requisitos da eficiência gerencial do que aos reclamos da participação política; porque não se vê mais como uma instituição que tem um compromisso para melhorar a vida social, deixando questões como essa ao livre jogo das forças do mercado; e, enfim, neoliberal porque passa a se definir como um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para seu serviço. Ela também é globalista, porque é o mundo que importa, não mais a nação; porque é a cultura global, não as particularidades diferenciais, que deve estar na sua pauta; porque sua pesquisa já não é voltada para o homem concreto que vive nas suas cercanias, mas para a informação acessível na grande rede de computadores interligada planetariamente. Finalmente, a universidade quer deixar de ser universidade. Seu figurino já não é o de uma instituição pluridisciplinar onde se cultiva o saber pela pesquisa, a formação pelo ensino e o serviço pela extensão. Agora, a universidade passa a ser plurimodal, ou seja, como Proteu, ela assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem.” (p: 36).

Isto tudo acompanhado por discursos desmobilizadores que dizem respeito a disciplinas obsoletas que não atendem às reais necessidades do “mercado de trabalho”; a professores que não pesquisam ou não ensinam; a alunos que não querem aprender, mas apenas aprovar e tirar o diploma, guiados por um projeto nacional fundado na disputa e na negação mútua...

Comparando as experiências desenvolvidas naqueles “anos rebeldes” nas universidades do continente americano com o cenário universitário atual –no que prevalece a lógica da produção capitalista- a distancia aparece como um abismo intransponível, desqualificando-as como possível modelo ou fonte de inspiração para a mudança a serviço de uma sociedade mais justa e democrática.

Entretanto, como professores comprometidos com a didática do ensino superior, e relutantes a entregar-nos a um imobilismo improdutivo, devemos ser portadores da denúncia e do pensamento crítico. Assumindo uma perspectiva de didática -no sentido atribuído por Candau (1996)- *“que tem por objetivo a compreensão dos diferentes determinantes da prática pedagógica e a construção de formas de nela intervir que favoreçam a formação de sujeitos sociais reflexivos, críticos e comprometidos com uma*

democracia plena para todos e todas” (p:3), tentaremos puxar alguns fios dos aspectos mais relevante que as experiências analisadas nos inspiram, a partir dos quais poderemos continuar a reflexão e a ação.

Para a construção de uma didática do ensino superior hoje consideramos pertinente refletir acerca dos sujeitos que participam do dia-a-dia universitário, envolvidos no trabalho da sala de aula: o/a professor/a e o/a aluno/a.

Do entendimento de como o professor universitário se vê a si mesmo, como vê o aluno e qual a concepção de conhecimento que dá suporte ao seu trabalho docente, vai depender sua prática pedagógica. Como foi desvendado ao longo da década de 70, não existe uma forma "neutra" de realizar o trabalho docente.

Dado o novo contexto tecnológico, as estratégias utilizadas na sala de aula e a concepção de conhecimento que sustenta o trabalho docente também devem ser repensadas.

A(s) identidade(es) do docente universitário hoje

O que significa ser professor universitário hoje? Nos últimos anos, esta questão começou a ser abordada entre os pesquisadores brasileiros, preocupados com a formação inicial e continuada dos professores universitários, com a busca de novos enfoques para organizar os currículos e de alternativas metodológicas acordes com os avanços do desenvolvimento tecnológico. (Cunha: 1998; Cunha e Leite: 1996; Veiga e Castanho: 2000; Masetto: 2000)

Temas como percursos profissionais, carreiras, biografias docentes e identidade profissional também vêm sendo privilegiados no meio acadêmico. Como afirma Nóvoa (1995), *“estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo de sua maneira de ser professor”*. (p:9)

No contato cotidiano com colegas universitários, observamos que raramente se identificam com a figura do professor, prevalecendo o biólogo, o filósofo, o arquiteto ou o cientista pesquisador. Qual é a razão desta falta de identificação com a docência? A questão da identidade do docente universitário/a que se debate entre o professor, o pesquisador e, em determinadas áreas, o profissional (liberal) é uma das problemáticas mais sérias que se apresentam quando pensamos no professor universitário. Como assinala Fernandes (2000), nas universidades existe *“uma desvalorização do ensino*

como produção de conhecimento, ficando este e suas formas de produção, apropriação e circulação restritos à pesquisa –isolada como atividade na pós-graduação.” (p:99)

Nesse sentido, nos parecem oportunas as palavras de Behrens (2000):

“O alerta que se impõe, neste momento histórico, é o de que o professor profissional ou o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisa ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor”. (p. 61)

Nesse emaranhado identitário, outras questões se apresentam: quem “ensina” aos docentes universitários a ser professores? Que modelos docentes admiravam como alunos? Que características desses modelos estão presentes na sua prática? A prática cotidiana, assim como as pesquisas revelam que raramente os professores universitários tiveram uma preparação específica para exercer a profissão docente e que o modelo pedagógico mais usado, por repetição de modelos internalizados, é o tradicional. (Bireaud: 1995)

Os jovens estudantes universitários

Sob a denominação genérica de “juventude”, situam-se os/as adolescentes na faixa etária de 14 a 17 anos e os/as jovens na de 17 a 25 anos. Em termos gerais, pode-se observar que a problemática da juventude se apresenta no cotidiano da nossa sociedade e se expressa de diferentes formas nos diversos âmbitos sociais, suscitando reflexões e debates dos mais variados, muitas vezes motivados por fatos dramáticos que causam impacto na opinião pública.

Na Sociologia e na Antropologia podem ser encontrados estudos clássicos e uma produção atual bastante importante sobre o tema dos/as jovens. Cardoso e Sampaio (1995) realizaram uma ampla revisão bibliográfica em nível internacional sobre este tema, distinguindo duas tendências fundamentais. A primeira privilegia uma idéia genérica de juventude, principalmente *“nos períodos marcados por acontecimentos de ampla repercussão, em que se atribui à juventude o papel de propulsora real ou potencial dos processos de transformações sociais, políticas e culturais”* (p: 14-15). A segunda enfatiza a variedade e a especificidade das diferentes experiências juvenis, deixando de reduzi-las a questões geracionais, destacando as múltiplas identidades que recortam a juventude”. (p: 18).

Abramo (1997) percebe na literatura a dificuldade de ultrapassar uma concepção que vê a juventude como um “problema social” para encarar os jovens como sujeitos, capazes de ter iniciativas, propor questões relevantes, contribuir para a construção da sociedade e a superação dos seus problemas.

Como os alunos universitários são vistos pelos seus professores? Geralmente, nos docentes universitários está presente um modo de situar-se em relação aos jovens informado pelo que Cardoso e Sampaio (1995) chamam de “viés comparativo”, fundamentalmente na relação com a política, afirmando, por exemplo, que o jovem da década de 60 era menos alienado, dificultando um olhar mais positivo sobre a realidade juvenil atual, assim como um maior estímulo a seu protagonismo social e educativo-cultural.

Assumimos uma posição que defende a necessidade de reconhecer a grande heterogeneidade que se pode encontrar por trás desta categoria.⁸

Em relação à participação dos jovens nos movimentos políticos e sociais, vemos que aquele movimento estudantil dos anos 60 foi desmantelado, assim como a “identidade de estudante”, que adquiria múltiplos significados, capazes de cristalizar num “estilo geracional”. (Mische: 1997)

Neste início de século encontramos jovens estudantes que não centram suas atividades na vida universitária, diversificando as redes de sociabilidade para os lugares de trabalho, clubes noturnos, “shoppings centers”, bairros e ruas, ficando expostos “*a influencias e pressões diversas, exigindo um certo jogo de coordenação e segmentação entre os diversos envolvimento*”. (p 144).

Marcando ainda mais essa heterogeneidade, a cada dia são mais numerosos os alunos que ingressam na universidade através do movimento social constituído pelos pré-vestibulares comunitários, num processo de “empoderamento” daqueles jovens das classes desfavorecidas que tradicionalmente tinham seu acesso à universidade negado. Isto traz novas configurações sociais para dentro da universidade. Acreditamos que temos que pensar estratégias a desenvolver na sala de aula para assegurar a “permanência” destes alunos.

Já em relação à tecnologia, a diversidade fica de manifesto, também, com a presença nos recintos universitários dos alunos chamados provocativamente por Green e

⁸ Algumas constatações nesse sentido foram realizadas em pesquisa anterior desenvolvida em escolas de Ensino Médio da zona sul carioca, cuja referência omitiremos para evitar identificações.

Bigum (1996) como pós-modernos ou *cybergs*, aqueles que são considerados pelos seus professores como “alienígenas”, para os quais a tecnologia é seu lugar “natural”.

Como docentes temos que sintonizar com a tecnologia, principalmente pela velocidade da mudança que, segundo os mesmos autores, gera brechas geracionais proporcionais ao tamanho destas mudanças. Evidentemente, o desafio se encontra em compreender essas “juventudes” no contexto da pós-modernidade para identificar as necessidades dos/as nossos estudantes, visando fundamentalmente ao aprimoramento da sua aprendizagem. Devemos analisar, também, o impacto das novas tecnologias em relação à formação dos profissionais e questionar o próprio papel do professor perante um aluno que se desenvolverá profissionalmente já nas primeiras décadas do século XXI.

A construção do conhecimento e a desnaturalização das técnicas e das metodologias

Dentro da perspectiva proposta, assumimos uma posição de compromisso com a transformação social, preocupando-nos com os sujeitos envolvidos na ação educativa, com as complexas questões relativas ao conhecimento, sem abandonar a reflexão acerca da organização do trabalho docente.

Em relação às técnicas e metodologias utilizadas na sala de aula, aquelas experiências desenvolvidas nos anos 60 e 70 servem como disparadores para suscitar o debate, ao gerar uma situação de “estranhamento”, desde o momento que se percebem várias formas de trabalhar o conhecimento, de organizar uma disciplina, uma área ou uma faculdade. Propomos a “desnaturalização” de métodos e currículos que surgiram e foram válidos em outro contexto histórico, e que hoje, apesar da revolução tecnológica, das mudanças do final de século e das críticas dos anos 60 e 70, não foram superadas.

Os estudos históricos, desde uma perspectiva da memória, valorizando o relato de protagonistas de processos de mudança, são os que podem iluminar esse caminho, através de uma abordagem interdisciplinar. Tal como afirmavam nossos colegas daqueles *anos rebeldes*, acreditamos no caráter social, coletivo da construção do conhecimento.

A sala de aula universitária hoje deve-se constituir no lugar do professor, do aluno, do diálogo entre eles, da reflexão crítica e do respeito aos saberes dos educandos. Ela é um “locus” de construção do conhecimento, o território das tecnologias, da ética, da

liberdade e das tomadas de decisões conscientes. Deve ser também o local dos sonhos e das utopias...

Bibliografia

- Abramo, H. W. (1997) Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil, Revista Brasileira de Educação, n.5 e 6, maio-ago. e set-dez.
- Behrens, M. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: Masetto, M. (org.) (2000) *Docência na universidade*. Campinas, Papirus.
- Bireaud, A. (1995) *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto Editora, Porto.
- Candau, V. M. (1996) Da Didática fundamental ao fundamental da Didática. Rio de Janeiro, *Educação* Nº 22, Puc-Rio.
- Cardoso, R. e Sampaio, H. (orgs.) (1995) Bibliografia sobre a juventude São Paulo: EDUSP.
- Castanho, S. (2000) A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: Veiga, I. e Castanho, M. (orgs.) *Pedagogia universitária: A aula em foco*. Campinas, Papirus.
- Cunha, L. A. (1983) *A universidade crítica: o ensino superior na universidade populista*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A.
- Cunha, M (org.) (1998) *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, JM Editora.
- Cunha, M. e Leite, D. (1996) *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas, Papirus.
- Fernandes (2000) Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: Masetto, M. (org.) (2000) *Docência na universidade*. Campinas, Papirus.
- Green , B e Bigum, C. (1996) Alienígenas na sala de aula. In: Silva, T. T. *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Halbwachs, M. (1990) *A memória coletiva* São Paulo, Vértice.
- Masetto, M.
- Mendonça, A. W. (2000) A universidade no Brasil *Revista Brasileira de Educação*, mai/ago , nº14, número especial, pp.131-150.

- Mische, A. (1997) De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. Revista Brasileira de Educação, n.5 e 6, maio-ago. e set-dez.
- Nora, P. (1993) *Entre memória e historia. A problemática dos lugares* Projeto História São Paulo, nº 10, dez, p. 7-28.
- Nóvoa, A. (org.) (1995) *Vida de professores*. Porto Editora, Porto.
- Pollak, M. (1989) *Memória, esquecimento, silêncio* Estudos Históricos, V.2. Nº3.
- Portelli, A. (1997) *Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral*. In: Projeto História, Nº 15 *Ética e História Oral* São Paulo, , p:13-33.
- Roig, A. (1981) *Un proceso de cambio en la universidad argentina actual. (1966-1973)* In: Filosofía, Universidad y Filósofos en América Latina. Nuestra América, México: UNAM.
- Sigal, S. (1991) *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires, Puntosur.
- Universidade Nacional de Córdoba (1971) *Fundamentos básicos del Taller Total*.
- Veiga, I. e Castanho, M. (orgs.) (2000) *Pedagogia universitária. A aula em foco*. Campinas, Papirus.