

ISSN 1519-3993

**Revista
de**

FEQ

**Educação
PUC-Campinas**

n. 19 – Novembro 2005

**QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR: INOVAÇÃO,
APRENDIZAGEM, INTERDISCIPLINARIDADE, AVALIAÇÃO**

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista semestral da PUC-Campinas

Coordenação Editorial

João Baptista de Almeida Júnior

Comissão Editorial

Clayde Regina Mendes

Dulce Maria Pompêo de Camargo

Elizabeth Adorno de Araujo

Jairo de Araujo Lopes

João Baptista de Almeida Júnior

Katia Regina Moreno Caiado

Mara Regina Lemes De Sordi

Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Newton Cesar Balzan

Vera Lúcia de Almeida Machado

Conselho Consultivo

Antonio Nóvoa (Fac. de Psic. e de Ciênc. da Educ. - Univ. de Lisboa)

José Camilo dos Santos (FE/UNICAMP)

José Luis Sanfelice (FE/UNICAMP)

Luciola Licínio de C.P. Santos (FE/UFMG)

Maria de Lourdes de Albuquerque Favero (FE/UFRJ)

Olinda Maria Noronha (UNISAL)

Capa

Cláudia Lúcia Trevisan (Mestre em Educação – PUC-Campinas)

Organização

João Baptista de Almeida Júnior

Secretário

Luis Antonio Vergara Rojas

Editoração: Beccari Propaganda e Marketing

Rua Pedro Alvares Cabral, 183 – Campinas – S.P. – Fone Fax (19) 3255-6311

E-mail: editora@beccari.com.br

Impresso por: Gráfica e Editora Flamboyant Ltda

Rua Dr. João Quirino Nascimento, 493 – Campinas – S.P.– Fone Fax: (19) 3252-6835

E-mail: flamboyant@dglnet.com.br

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. - Campinas, SP, n.1 (1996)-

n.19 nov. 2005

Semestral

Resumo em Português e Inglês

ISSN 1519-3993

1. Educação – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas

Permuta:

Sistema de Bibliotecas e Informação

Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro

Campinas - SP - CEP: 13020-904

Fone/Fax: (19) 3735-5806

E-mail: sbi-spdi@puc-campinas.edu.br

Endereço para correspondência:

Pós-Graduação em Educação

Rua Marechal Deodoro, 1099 – Centro

Campinas – SP – CEP: 13020-904

Fone: (19) 3735-5840 – Fax: (19) 3735-5853

E-mail: pos.educ@puc-campinas.edu.br

Editorial 5

ENTREVISTAS / INTERVIEWS

Professores Pesquisadores das Áreas de Letras e Artes 7

ARTIGOS / ARTICLES

Letras e Artes: A Questão da Qualidade do Ensino numa Sociedade em Processo de Mu-
dança
*Languages and Arts: The Question of Quality in Higher Education in a Society Engaged
in a Process of Accelerated Change*
Newton Cesar Balzan 39

Ensino de Letras e Artes na Educação Superior e a Questão da Inovação Pedagógica
*The Teaching of Languages and Arts in Higher Education and the Pedagogical Innovation
Issue*
Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho 53

Sinalizadores de Qualidade de Aprendizagem no Ensino Superior de Letras e Artes
The Indicators of Learning Quality in Higher Education of Languages and Arts
João Baptista de Almeida Júnior 63

Práticas Interdisciplinares no Ensino Superior: Dilemas e Estudos nas Áreas de Letras e
Artes
*Interdisciplinary Practices in Higher Education: Dilemmas and Studies in the Areas of
Languages And Arts*
Jairo de Araujo Lopes & Elizabeth Adorno de Araújo 77

A Avaliação e seu Potencial Inovador nos Processos de Formação Universitária: a Visão
dos Professores de Artes e Letras
*The Evaluation Process and its Innovatory Potencial in the University Education Process:
the Languages and Arts Teachers' View*
Mara Regina Lemes de Sordi 87

Mídia-Educação e Arte-Educação: uma Aproximação mais que Cabível
Education-Media and Education-Art: an Appropriate Approach
Solange Puntel Mostafa & Luis Fernando Máximo 101

RELATO DE PESQUISA / RESEARCH STORY

Análise do Juízo Moral Emitido por Estudantes de Pedagogia

Analysis of Moral Juice Issued By the Pedagogy Students

Sandra Maria da Silva Sales Oliveira, Sônia Lúcia Andere Teixeira, Benedito Marcílio Magalhães, Joelma Pereira de Faria

109

RESENHA / REVIEW 119

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES / ABSTRACTS OF DISSERTATIONS 125

NORMAS PARA OS COLABORADORES / REGULATIONS FOR ENTERING PAPERS..... 133

EDITORIAL

A questão da qualidade no interior de uma instituição de ensino superior não é um dado de fato que possa ser medido por um termômetro de eficiência, nem se restringe a um valor absoluto cristalizado; muito menos se resume à prescrição de um estado, adequado a um padrão heteronômico ou a normas preestabelecidas do alto, ao qual toda comunidade deva se submeter. Qualidade, principalmente no contexto universitário, é mais meio que meta, é processo democrático e não apenas fim, é movimento de integração entre as diversas instâncias do edifício universitário, é transação de idéias convergentes e divergentes nos andares de debate, em suma, é a constante presença do diálogo entre pessoas e grupos que têm sonhos educacionais em comum, mas também interesses muitas vezes conflitantes em relação a esses sonhos, e que, por essas tensões, preocupam-se e ocupam-se em dar respostas aos seus questionamentos sobre a educação com a qual, de algum modo, estão envolvidos e para a qual trabalham na tentativa de consolidar prioridades, valores e modos de como deve ou pode ser melhor desenvolvida a formação humana e profissional dos estudantes.

Nesta perspectiva, a Revista de Educação PUC-Campinas publica a última parte da pesquisa empreendida na instituição pelos docentes do programa de pós-graduação em Educação de 1998 a 2003. O projeto coletivo intitulado “*A questão da qualidade do ensino superior numa sociedade em processo de mudança acelerada: significado, revisão crítica, propostas para seu desenvolvimento*” tem procurado aprofundar as reflexões sobre a qualidade do ensino superior, com ênfase nas questões que envolvem as relações docência-estudantes-aprendizagem, nas diversas áreas de conhecimento.

Concentramos, mais uma vez, os relatórios de cada subprojeto da pesquisa em uma edição especial de forma a dar unidade e organicidade aos resultados encontrados e registrar que a PUC-Campinas mantém sua tradição de instituição dedicada à pesquisa, com destaque à avaliação institucional.

Em edições anteriores da Revista (número 9 - dezembro de 2000; número 12 - junho de 2002; e número 15 - novembro de 2003) foram divulgados os resultados parciais da pesquisa, respectivamente, referentes às áreas de Saúde, Ciências Exatas e Engenharias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme classificação de áreas de conhecimento adotada pelo CNPq e FAPESP. Desta vez as análises se concentram nos dados referentes aos cursos das áreas de Letras e Artes coletados durante o ano de 2003, não desconsiderando, entretanto, comparações inevitáveis com os dados levantados em anos anteriores relativos a outras áreas.

Assim, apresentamos nesta edição os resultados das análises dos dados da última etapa da investigação, fechando um ciclo da pesquisa qualitativa, sem colocar, contudo, um ponto final na reflexão. O *corpus* constituído neste período de seis anos tem contribuído para subsidiar diversas dissertações de alunos do programa e está ainda por merecer novos questionamentos que resultem em novos artigos e trabalhos, tamanho a riqueza encontrada nos depoimentos e respostas dos sujeitos participantes: estudantes, professores e profissionais renomados no país e no exterior.

A cada etapa da pesquisa ficamos convictos de que os significados encontrados – do título da pesquisa – enriquecem nossas revisões críticas sobre a educação superior, sugerem ações educativas mais propícias à comunidade acadêmica e podem ser enriquecidos por novas leituras atentas, revelando serem inesgotáveis as possibilidades de análise.

Abrindo a seção Entrevista desta edição, transcrevemos os depoimentos dos entrevistados – professores pesquisadores reconhecidos como ilustres personalidades nas respectivas áreas estudadas no recorte da referida pesquisa: Carlos Piccollo, Heloisa Costa, Maria Antonieta Alba Celani e Maria Inês Ghilardi Lucena, da área de Letras; e Ana Maria Neto Nogueira, Célia Maria de Castro Almeida, Evandro Carlos Jardim, Iole di Natali, Lygia Eluf, Marco Buti, Norberto Stori e Ricardo Hage de Matos, da área de Artes.

Os cinco primeiros artigos da Revista referem-se às análises dos dados colhidos nos depoimentos dos profissionais citados, conforme as categorias específicas definidas pelos docentes do Programa nos subprojetos da Pesquisa Coletiva coordenada pelo Professor Dr. Newton César Balzan: Qualidade do Ensino, Inovação Pedagógica, Qualidade de Aprendizagem, Práticas Interdisciplinares, Avaliação e seu Potencial Inovador.

Outro artigo, denominado “*Mídia-Educação e Arte-educação: uma aproximação mais que cabível*”, traz uma investigação de 103 sites educacionais e suas contribuições para o ensino superior, desenvolvida pela professora Solange Puntel Mostafa e seu orientando Luis Fernando Máximo da Universidade do Vale do Itajaí.

Também voltado para o ensino superior, um grupo de docentes pesquisadores da UNIVÁS - Universidade do Vale do Sapucaí (MG) relata a pesquisa “*Análise do juízo moral emitido por estudantes de Pedagogia*”. Utilizando questões propostas no dilema de Heinz e sua metodologia de classificação, os pesquisadores constatarem os níveis de julgamento moral de seus alunos, numa escala de três níveis, concluindo pela iniciativa de trabalhar melhor pelo desenvolvimento da autonomia moral dos mesmos.

Fechando este número, Aline Marques Giungi, bolsista PIBIC da PUC-Campinas, apresenta uma resenha sobre a obra “*Pedagogias do Século XX*” de Jaume Carbonell Sebarroja.

Vários foram os colaboradores que direta ou indiretamente contribuíram para esta edição da Revista. A todos sinceramente agradecemos. Boa leitura.

João Baptista de Almeida Junior
Coordenador Editorial

A seguir apresentamos entrevistas com os docentes das áreas de Letras e Artes que solicitamente atenderam ao convite e responderam, via correio eletrônico, as questões encaminhadas pela equipe de pesquisadores da Pós-graduação em Educação da PUC-Campinas. As entrevistas foram transcritas na íntegra, permitindo aos leitores uma visão completa da riqueza dos depoimentos.

QUESTÃO 1 – Considerando-se as grandes mudanças que têm lugar no mundo e no momento atual, quais seriam as qualidades básicas, indispensáveis, que deveriam estar presentes no perfil do profissional formado no seu Curso ou Área?

ENTREVISTADO 1 (Área de Letras)

R: O profissional da área de Letras, seja ele professor, revisor, tradutor, pesquisador, assessor lingüístico etc, deve ser comprometido com a atualização constante, ter curiosidade diante do novo, ser interessado em leitura de textos, tanto os específicos da área, quanto os de conhecimento de mundo, como meio de autonomia intelectual e crítica, expressar-se (ao menos por escrito) de acordo com a norma culta, ser organizado, ser capaz de relacionar conteúdos apreendidos a situações práticas da profissão e enfrentar os desafios da realidade em que atua.

No caso mais específico do profissional da educação (professor), deve ser capaz de preparar material didático e bibliográfico, sempre atualizado, bem como adaptar-se a situações do local de trabalho e perceber as reais necessidades de seus alunos. Deve, ainda, desempenhar papel de multiplicador e construtor do conhecimento e cultivar valores humanísticos para assumir a responsabilidade de lidar com os jovens, dada a importância de sua atuação. A educação é a única saída para o desenvolvimento harmonioso das sociedades, para que elas sejam mais justas e democráticas. A sociedade, em geral, ignora a essência do trabalho docente e a responsabilidade do professor – diga-se isso a respeito de todos os cursos de Licenciatura –, bem como a importância da Educação como esteio do sucesso em outras áreas sociais: Saúde, Trabalho etc. Em resumo, o profissional de Letras deve ter competência, didática (o professor), equilíbrio e sensibilidade para atuar em um mercado competitivo e em constante movimento, na sociedade atual, em que os valores não têm sido discutidos em muitos dos espaços sociais.

Entrevistas

ENTREVISTADO 2 (Área de Artes)

R: Creio que todo profissional de qualquer área deverá ter as qualidades básicas em que a sensibilidade, o humanismo, a criatividade e a diversidade fazem parte de sua vida, que estejam presentes, que tenha consciência da sua importância social como profissional. Passamos por grandes mudanças, por revoluções industriais, sempre priorizando o cognitivo, a razão, o instrumento e a tecnologia, esquecendo da formação do homem como um todo, um homem universal, onde a razão e o sentimento estejam sempre presentes. Com autonomia intelectual e criativa, proporcionando assim meios para o entendimento do seu momento histórico particular e universal em que cada pessoa se insere, dando-lhe subsídios para criar na prática a melhor forma de viver sua realidade e superar as próprias limitações.

ENTREVISTADO 3 (Área de Artes)

R: As grandes mudanças que tem atingido o mundo não tem deixado a salvo os artistas plásticos, área do ensino na qual se concentra minha atuação como professor e pesquisador. As correntes artísticas que pregam o uso da tecnologia na construção da obra de arte têm exigido deste profissional um conhecimento científico muitas vezes por ele desconhecido. De outra forma, mas ainda assim de modo relevante, a arte dita conceitual, aquela na qual a reflexão filosófica é o fio condutor da reflexão formal, também tem exigido do artista visual capacitações que muitas vezes ele não tem. Penso que uma qualidade básica necessária à formação deste profissional seja a autonomia na busca do conhecimento de forma interdisciplinar, ou seja, que este possa se constituir como um erudito na concepção contemporânea do termo. A partir desse pressuposto o profissional da área de artes teria melhores condições de responder as mudanças que atingem sua especialidade com um trabalho rigoroso e de maior legitimidade social.

ENTREVISTADO 4 (Área de Artes)

R: Uma formação ampla, que englobasse conhecimentos em diferentes áreas – e não apenas na área artística – bem como um repertório

cultural sólido e amplo, construído através do contato direto com as diferentes formas de expressão artística.

ENTREVISTADO 5 (Área de Artes)

R: Arte como produção sensível dirigida para o sentido do humano, como fenômeno humano é uma decorrência de manifestações poéticas profundas, se entendermos por poética a vocação, o chamado interior, a passagem de um não-ser para um vir-a-ser e um devir. Portanto, num primeiro momento, poderíamos entender arte como comportamento desinteressado, livre, bela arte, arte do belo, do bem em si. Nessa mesma direção poderíamos fazer uma consideração às técnicas, se entendermos por técnica o pressuposto do conhecimento, e experimentação consciente dos meios materiais. No conhecimento defrontam-se consciência e objeto, sujeito e objeto. Ainda na mesma direção, acrescentaria as práxis artísticas como ações que se justificam por elas mesmas. Imagino que a interação desses três momentos, ou seja, a poética, a técnica e a práxis poderão definir o que entenderemos por uma “operação poética”, isto é, a tentativa de nos aproximarmos de um fazer arte que produz obra, obra de arte, quando esta se manifesta em sua forma concreta.

Sobre esta primeira questão, quais seriam as qualidades básicas?

No meu entender, a consciência da importância de uma consideração maior aos fundamentos e aos princípios básicos norteadores de um projeto desta natureza.

ENTREVISTADO 6 (Área de Letras)

R: No Curso de Letras da PUC/SP priorizamos a formação integral do aluno que está vinculada ao desenvolvimento de competências vinculadas às suas opções específicas (no caso das línguas estrangeiras) e de sua consciência crítica através de eixos de formação relacionados à cidadania, formação humanística.

ENTREVISTADO 7 (Área de Artes)

R: Que seja dotado de um sentido de humanidade, dimensão humana, que tenha prazer em ver os outros crescerem, respeitando-lhes o momento em que se encontram e o tempo necessário para o desenvolvimento de cada um. Que dentro e fora da sala de aula o professor seja a mesma pessoa, carregando vida e arte como experiência afetiva única indivisível. Viver a vida com arte traz, qualidade de vida “o estético “deve estar presente no aqui-agora, é alimento espiri-tual – o ser tem fome do espiritual – *fome física e espiritual* devem ser indivisíveis como sagrado-profano juntos. Deve ter experiência de própria expressão como atividade cotidiana, com um auto-conhecimento de arte-vida, num auto-exercício de liberdade. Deve ter conhecimento profundo de sua especialidade nunca isolando-a da memória histórica cultural e do momento “aqui” em que ela é tratada, não desvinculan-do-a da vivência do próprio artista professor, pois é o seu exemplo, ético de conduta que conta como experiência a ser observada. Deve ter a naturalidade do exercício sábio da COMPAIXÃO, por a arte a envolve.

ENTREVISTADO 8 (Área de Artes)

R: O perfil do profissional formado em Artes Visuais deve ser semelhante ao de qualquer profissional formado pela Universidade: uma visão ampla e crítica em relação ao mundo contemporâneo e uma sólida formação específica em sua área valorizando o conhecimento sensível.

ENTREVISTADO 9 (Área de Artes)

R: Na área de Artes Plásticas, tanto para o artista, o crítico, historiador, ou arte-educador, seria fundamental a compreensão da arte como uma busca do humano em toda sua amplitude, mas sem esquecer os conflitos, as contradições e mesmo as impossibilidades desta tentativa sempre incompleta. E a ética na condução de tal busca.

ENTREVISTADO 10 (Área de Letras)

R: Tomo como referência o curso de Letras Inglês para responder. Tendo em vista o papel do

Inglês no mundo globalizado, vejo como qualidades básicas, indispensáveis, que deveriam estar presentes no perfil do profissional formado nesse curso:

a) conscientização a respeito do que significa o Inglês como língua franca, universal, os perigos e as necessidades decorrentes dessa posição;

b) se o profissional for professor dessa língua, ter consciência de como é hoje entendido o “falante nativo” e de como é relativa sua importância, para tê-lo como modelo; estar preparado para conhecer a área de ensino de língua para fins específicos.

ENTREVISTADO 11 (Área de Artes)

R: Recentemente elaborei um curso de ARTE E EDUCAÇÃO cujo objetivo foi trabalhar a área de Artes buscando atender as necessidades específicas dos seguintes profissionais: a) Professores polivalentes que estarão ministrando aulas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; b) Professores que ocuparão postos de direção e coordenação na hierarquia administrativa das escolas públicas e particulares; c) Professores que ocuparão postos nos setores de treinamento e capacitação de recursos humanos em empresas. Dentro do Currículo de Pedagogia, essa abertura para a área de arte não está contemplada entre as disciplinas do tronco comum, mas ora tem sido incluída entre as aulas de projetos especiais, ora como atividades complementares e atualmente como Prática de Ensino, ficando sempre na dependência da visão da coordenação do curso e no como os alunos recebem as aulas. Desta forma devo imaginar que tenho tido uma boa acolhida em ambas instâncias, pois este é nosso quinto ano de trabalho. Considerando os profissionais relacionados anteriormente, passo a responder a pergunta: eles devem apresentar as seguintes qualidades básicas:

- ter uma vivência prática de algumas linguagens expressivas: linguagem visual, linguagem verbal, linguagem cênica e

musical, abordadas como operações poéticas;

- ter uma visão do próprio percurso criador em cada linguagem expressiva;
- ter uma atitude reflexiva em relação à produção bem como à recepção das diversas linguagens expressivas;
- ter uma visão do contexto sócio-cultural-artístico na manifestação histórica de cada linguagem expressiva.

ter assimilado o valor da sensibilidade, das sensações, das intuições e pensamentos como funções integrantes da consciência e que precisam ser instigadas e consideradas por cada pessoa especialmente na área de artes.

ENTREVISTADO 12 (Área de Letras)

R: As qualidades básicas seriam: a experiência partilhada, a criticidade, não só a criação, mas como a recriação dos recursos pedagógicos existentes para ensinar as atividades. Que ele aprenda, primeiramente, a conscientizar os seus alunos da importância de conscientizar o aluno de inglês, de língua estrangeira, que ele não está só como manipulador da língua, entende? Não porque ele vá falar bem, vá ser um bom professor, pois para ser um bom professor precisa de uma grande formação, tanto acadêmica, quanto educacional e cultural fortíssima, que nos é pedido pela LDBEN. Mas, pedir isso de cima para baixo não adianta nada, quero ver isso na prática, como isso se viabiliza, entende? E o ser no mundo, estar no mundo, saber quem ele é, saber quem realmente o aluno dele é, para que haja comunicação. Sem esses dois fatores, é impossível se chegar a algum lugar. Não podemos pensar mais aquele professor de ensino frontal, com a visão de um ser supremo, com a sabedoria toda na cabeça, apenas transmitindo um punhado de informações para uma clientela, vamos dizer assim, passiva; desprezando a experiência e o próprio repertório do aluno, porque eu sem o aluno não sou ninguém, e nem considero a diferença entre professor e

aluno. Somos exatamente iguais, com uma diferença: o professor tem mais experiência, e é dentro desta experiência que ele procura mostrar caminhos para a viabilização de uma prática mais efetiva, de uma prática reflexiva, de uma prática criativa, de uma prática que faça o aluno ser um ser pensante, ser um ser melhor, entende? Que ele haja em comunidade, em sociedade, como um ser que saiba partilhar poder, saiba partilhar conhecimento, que ninguém é o dono do conhecimento. Se eu fosse o dono do conhecimento eu não seria professor, né? Eu sou um eterno aluno.

QUESTÃO 2 – Como você vê a questão: despreparo dos estudantes *versus* exigência de qualidade nos cursos da sua Área?

ENTREVISTADO 1

R: Com a desvalorização da Educação pelos governantes dos últimos tempos e devido aos poucos investimentos no setor, a escola não acompanhou a velocidade da evolução das sociedades. Com isso, o aluno tem chegado cada vez mais despreparado em quase todas as séries dos vários níveis de ensino. Esse tem sido um dos grandes problemas a se enfrentar na faculdade (reflexo do mesmo problema nos níveis anteriores de ensino). Não se pode ignorar o fato, nem deixar que a situação se perpetue e a qualidade do ensino seja afetada. Uma espécie de solução “média”, alternativa, é partir sempre daquilo que o aluno sabe e fazê-lo alcançar novos patamares de conhecimento, sem, com isso, diminuir muito as exigências. Aos poucos, realmente, tais exigências formam-se adequando aos novos tempos e tornaram-se menores, mas é preciso ter cuidado para que não se perca a qualidade do curso. O aluno, hoje, tem que aprender a pesquisar sozinho, dominar os conceitos básicos, ter bem firmes as técnicas fundamentais ao exercício da profissão, muito mais do que adquirir quantidade de informações no curso. O incentivo ao alcance de novas metas

deve ser constante e as bem sucedidas experiências devem ser mostradas para que todos os alunos desejem progredir. As metas planejadas para os cursos devem ser mantidas, na medida do possível, apenas o espaço a percorrer será mais longo, mais difícil quanto maior o número de alunos despreparados.

ENTREVISTADO 2

R: Com relação ao despreparo dos estudantes versus exigência de qualidade nos cursos de nossa Área, existe um descompasso muito grande se comparada com as demais áreas do conhecimento. Nossa área trabalha com o sensível e com a criatividade, que são relegadas na grande maioria das escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, dificultando em muito uma preparação sensível e de conteúdo aos futuros estudantes que fazem a opção de participar dos cursos de nossa Área. A educação tem contribuído muito pouco para a melhoria de um ensino dirigido ao sensível, à qualidade do ensino e ao verdadeiro conhecimento. É necessário conteúdos e formas atraentes para motivá-los, pois isto pressupõe a afetividade e a emoção na vida escolar. Atualmente, observamos ilhas educacionais de bons níveis, tanto na escola pública como em escolas particulares, que trabalham com o sensível, com a arte como um elemento educacional transformador, que coloca o educando como um ser pensante e sensível, construtor de si mesmo e das coisas a sua volta. Tanto no Ensino Fundamental e como no Ensino Médio, a área do sensível, na grande maioria, é relegada ao último plano como elemento educacional, deixando assim de dar conteúdo prático como teórico e estético ao educando. Os estudantes que procuram a nossa Área para a sua formação, chegam em sua grande maioria despreparados, somente com a vontade, o que já é uma grande coisa, pois a vontade é um grande estímulo.

ENTREVISTADO 3

R: Minhas pesquisas demonstram que o número de alunos dos cursos de artes plásticas

que tem um perfil de relativo fracasso escolar é razoavelmente grande. É muito comum que estudantes com um histórico de problemas na escola sejam atraídos pela área de artes a partir da preconceituação de que está seja uma área mais “fácil” de estudo e trabalho. Receber um aluno mal preparado tanto do ponto de vista do currículo oficial quanto do ponto de vista da cultura geral é um grande problema em minha área. Geralmente este aluno não está preparado para enfrentar leituras de cunho teórico, apresenta pouco conhecimento histórico ou social e associa o trabalho em artes visuais apenas ao desenvolvimento de alguma técnica artística, tais como a pintura ou a escultura. A entrada deste aluno no mundo da arte contemporânea pode muitas vezes ser traumático. A tentativa por parte dos professores de superar esse problema de referencial (arcabouço cultural) muitas vezes impossibilita que experiências artísticas mais sofisticadas sejam implementadas nesses cursos. Se traduzirmos essa questão pelo olhar das exigências de qualidade esperadas nessa área do conhecimento posso dizer que o despreparo dos estudantes é um fator fundamental na baixa qualidade dos cursos.

ENTREVISTADO 4

R: O problema do despreparo dos estudantes está ligado à má qualidade da educação básica. Estudantes de arte chegam à universidade sem nunca ter ido a um museu, assistido a um concerto etc. Falta-lhes um mínimo de conhecimentos e experiências que deveriam ter sido adquiridos no ensino fundamental e médio. Assim, cabe ao ensino superior tentar recuperar, pelo menos em parte, o que deixou de ser aprendido na educação básica.

ENTREVISTADO 5

R: No caso dos cursos de arte, raramente o “estudante” se apresenta sem um lastro que, a meu ver, é a sua grande referência e deve ser conservado intacto. Este lastro é sua vontade de

realizar, e toda a informação recebida será contraposta à vontade, à subjetividade das necessidades internas e à objetividade das operações artesanais.

ENTREVISTADO 6

R: É uma das questões mais importantes hoje, pois os alunos vêm sem uma formação crítica da escola que ainda trabalha na perspectiva da informação mais do que da formação. (o próprio vestibular reforça isso apesar dos esforços em se formular questões mais abertas que tratem da opinião crítica do candidato). Ao chegarem na universidade os problemas que encontramos vão desde a ausência de competências relacionadas à produção de textos (no caso dos Cursos de Letras) até a ausência de posicionamento crítico frente ao conhecimento. Há também uma falta de integração entre os conteúdos trabalhados em cada disciplina o que dificulta o entendimento do aluno sobre a formação que recebe.

ENTREVISTADO 7

R: É uma das questões mais importantes hoje, pois os alunos vêm sem uma formação crítica da escola que ainda trabalha na perspectiva da informação mais do que da formação. (o próprio vestibular reforça isso apesar dos esforços em se formular questões mais abertas que tratem da opinião crítica do candidato). Ao chegarem na universidade os problemas que encontramos vão desde a ausência de competências relacionadas à produção de textos (no caso dos Cursos de Letras) até a ausência de posicionamento crítico frente ao conhecimento. Há também uma falta de integração entre os conteúdos trabalhados em cada disciplina o que dificulta o entendimento do aluno sobre a formação que recebe.

ENTREVISTADO 8

R: O despreparo dos alunos que entram nos cursos universitários é um problema

decorrente da banalização do ensino fundamental e médio. Em relação ao ensino de arte o problema se agrava: não existe, a preparação para o ser sensível, capaz de desenvolver suas idéias através do pensamento visual.

ENTREVISTADO 9

R: Despreparo é consequência de décadas de negligência e desmonte deliberado do ensino básico. As atuais exigências de qualidade não me parecem muito diferentes, já que se pretende melhorar o nível de ensino enfrentando pouco os problemas fundamentais criados ao longo dos anos, sem investimentos públicos suficientes e sem colocar claramente a educação como absolutamente prioritária. Mas devemos ser capazes de trabalhar com essa realidade, saber reconhecer o aluno real que temos à nossa frente, sem demasiadas abstrações. Apesar das condições insatisfatórias, muitas capacidades surpreendentes se revelam, desde que se respeitem as singularidades da cada um.

ENTREVISTADO 10

R: O despreparo dos estudantes deveria convencer os responsáveis pelos currículos de Letras Inglês de que não é possível alcançar qualidade em cursos de Licenciatura dupla, isto é, Português-Inglês, nos quais a maior parte do tempo é dedicada ao estudo do Português.

ENTREVISTADO 11

R: A questão do despreparo do aluno em oposição à qualidade do ensino parece equivocada na minha área, pois percebo a idéia de qualidade como o acolhimento, pela instituição escolar, de qualquer pessoa. Ao mesmo tempo, aceitar o desafio de atendê-la na sua individualidade e não genericamente como um elemento de um contingente, deste modo:

- propor situações para que ela se manifeste por meio das linguagens expressivas na sua integridade;

- observá-la apontando nas suas realizações as diversas ordens de valores conquistados e a conquistar;
- abrir espaço para que seu potencial expressivo seja configurado por alguma forma de linguagem e assumido como uma possibilidade de realização pessoal e profissional (conforme o caso).

Vale observar que as turmas são geralmente numerosas (60 alunos em média) e temos apenas um encontro semanal de 2h/a, por isso tenho trabalhado com subgrupos podendo visualizar, cada um e suas atividades, num contexto menor, permitindo ao grupo uma interação mais ativa em relação à participação, cooperação, intercâmbio de idéias, sentimentos e atitudes; na prática isto é muito enriquecedor.

ENTREVISTADO 12

R: Bom, dentro da Universidade, o que nós realmente recebemos é uma clientela, um alunado muito díspar. Uns já vêm preparados linguisticamente, outros vêm mais ou menos preparados linguisticamente, isto é, já têm aquela base sobre a qual você pode trabalhar; e têm outros que estão completamente despreparados. No ensino de línguas, por exemplo, se você tiver alunos dentro de uma escola, alunos que estão procurando apenas uma comunicabilidade dentro do ensino, a exigência é tão importante quanto a dese ensinar, de manter uma relação ensino-aprendizagem produtiva. Mas dentro da Universidade isso causa um grande problema porque, em 4 anos, você tem que formar um profissional. Então as exigências são diferentes. E os alunos chegam despreparados não somente dentro do meu campo, mas em outros campos do saber na Universidade; alunos que não leram um livro, nada, e culturalmente, em termos de repertório (que defino como a "somatória dos inesquecíveis"), esses alunos são paupérrimos. Então, para você fazer essa ligação interdisciplinar, para vê-los caminhar, com essa categoria de ação que é a interdisciplinaridade, é audaz, arriscado, imprevisível e provisório. De minha parte, princi-

palmente, que requer aquele afastamento, às vezes, para você reconstruir tudo, no eterno construir para reconstrução, isto é, um eterno criar para recriação, é uma loucura essa metáfora de aprendizado.

QUESTÃO 3 – Qual o significado que você atribui ao PROFESSOR no momento atual, especialmente no que se refere à formação de jovens e aos problemas que o país vem enfrentando?

ENTREVISTADO 1

R: Os problemas sociais fazem parte de nosso dia-a-dia, infelizmente. Deverão ser solucionados nas muitas instâncias governamentais – e até não governamentais – que cuidam (ou deveriam cuidar) das suas especificidades. A ESCOLA é uma instituição social formadora desde os homens que estarão à frente das instâncias decisórias futuras àqueles que cumprirão seu papel em um trabalho "simples" e tão importante na composição do conjunto quanto o outro. Em resumo, a escola formará o cidadão que fará a sociedade de amanhã. Se essa formação for boa, positiva, os problemas sociais não serão tão graves. A responsabilidade social da escola está cada vez maior. Assim sendo, o papel do professor é de formador, um condutor da formação pessoal e social do aluno, pois tem poder de transformar ou confirmar visões de mundo, conceitos e valores. Ele é um referencial para o jovem que, por mais confiante e seguro que queira demonstrar ser, não o é. A família tem encontrado dificuldade para cumprir seu (antigo?) papel de formadora da personalidade e de "esteio do bem" e o professor pode ocupar esse lugar. Sua relação com o aluno é fundamental e de muita responsabilidade.

ENTREVISTADO 2

R: Que o professor compreenda que o seu trabalho deverá ser desenvolvido pela dialética,

pela ação e reação entre a diversidade que os educandos têm para construir seus conhecimentos. Entender a interdisciplinaridade como um elemento educacional importante, transformando o currículo num diálogo de contribuição entre as disciplinas, facilitando o nascimento de uma relação dialógica de professor-aluno mediante diversos objetos de conhecimento num percurso de construção mútua, partilhada e solidária, onde a sensibilidade e a ciência se completam. Fazendo assim, que não somente o professor esteja sensível aos problemas que o país vem enfrentando, mas também os alunos, percebendo a importância do conhecimento dos problemas sociais para uma sensibilização e sustentação de uma vida democrática, saudável e justa. Priorizar o “aprender a aprender”, levando em conta que a nossa cultura (creio que ainda sempre em formação) é rica e resultante da nossa diversidade e pluralidade cultural.

ENTREVISTADO 3

R: O professor, por uma série de fatores políticos, sociais e históricos, perdeu a sua posição de formador de opinião social para agentes muitas vezes despreparados intelectualmente. Minha posição, que talvez pareça em um primeiro momento preconceituosa e arrogante, é fundamentada na experiência que tenho com a relação que os alunos de artes plásticas tem com o discurso de galeristas, marchands e críticos de arte. Muitas vezes fica patente que a opinião desses agentes, nem sempre rigorosa ou mesmo fundamentada no bom senso, é muito mais importante do que a daquele professor que o ensina e forma para o trabalho na área de artes. Devo dizer também que de modo geral fica patente que um professor, seja ele do ensino fundamental, médio ou superior, deixa de ter importância social na medida em que também acaba tendo uma formação medíocre e uma postura tacanha: deixa de ter importância por não conseguir construir sua própria legitimidade. Talvez o significado que eu possa atribuir ao professor na atualidade seja exatamente o da falta de significado!

ENTREVISTADO 4

R: Os problemas são muitos, e não sei a quais a pergunta se refere, por isso é difícil responder a esta questão. Supondo que alguns desses problemas sejam, por exemplo, violência, falta de cidadania, considero fundamental a atuação do professor/a para amenizá-los, pois a solução destes problemas depende de um programa de ações em diferentes campos – social, econômico, da saúde etc. – que ultrapassam a ação educativa. Para mim um professor/a não deve se restringir à instrução, mas deve preocupar-se com as questões morais e de formação do caráter, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs.

ENTREVISTADO 5

R: Sempre considerando nesse caso o curso de Artes. Ele pode informar e dialogar com o aluno interessado – um diálogo profícuo. Uma boa política. Ele pode, se possível, ser uma referência de uma vivência nesse tipo de experiência.

ENTREVISTADO 6

R: O papel do professor é o de colocar o aluno face a desafios que o levem a buscar soluções criativas e críticas. Não se admite mais o professor que detém o conhecimento e quer passá-lo de forma verticalizada. Devemos propiciar encontros entre professores que propiciem o questionamento dessas práticas.

No que se refere às dificuldades do país vemo-nos diante de problemas sérios na área da educação: criação de cursos pré-vestibulares gratuitos a candidatos de baixa renda (modelo dos cursos preparatórios da Poli-USP), provão, aumento de vagas para as universidades públicas, entre outros. Devemos criar fóruns de discussão que integrem a universidade e o ensino fundamental na busca de soluções sobre a educação no Brasil em geral e não tratar o problema de forma setORIZADA.

ENTREVISTADO 7

R: Acredito que são poucos os que têm consciência de que o professor forma: vejo mais preocupação com informação, programas, titulações e aqueles que na verdade formam, estão na contra-mão. É preciso grande resistência e determinismo para não se deixar envolver no direcionismo artístico oficial de : muitos museus, galerias, instituições de ensino, mentalidades artísticas que estão em pontos-chaves. Enfim não se vive a qualidade da arte nem da vida que potencialmente cada um poderia saborear-poucos são os que disponibilizam o afeto envolvido pela informação e o conhecimento prescindidos dos circuitos de arte e cada mídia convencionais, cujo privilégio de convivência é um raro referencial “para aqueles a quem a *arte é o produto excelente da capacidade humana*” (G.H). Há uma luta para se fazer experimentar isto, a beleza no visual (história da Arte, espaço físico, vestimenta culinária etc) no auditivo, na sensação, no global. Isto é igual a qualidade de vida.

ENTREVISTADO 8

R: A responsabilidade do professor é idêntica no mundo atual e em épocas anteriores. A formação do jovem deve ser feita “apesar” da escola e ao professor cabe introduzi-lo a campos ou áreas específicas do conhecimento.

ENTREVISTADO 9

R: Professor é muito importante como referência num momento de mudanças aceleradas e de informação sem sentido, combinadas, de modo particularmente agudo no Brasil, com as conhecidas debilidades do ensino. O professor é importante não só pela competência mas por toda a sua postura na instituição de ensino, seu respeito pelo aluno (que significa também fazer críticas severas quando necessário), sua disponibilidade à orientação, subordinando as normas burocráticas aos valores éticos e humanos.

ENTREVISTADO 10

R: O PROFESSOR deveria ter uma formação, já desde os primeiros anos de seu curso de Letras, que lhe permitisse refletir sobre seu papel de formador, e não apenas de professor de Inglês.

ENTREVISTADO 11

R: Cabe ao professor do Curso Superior, trabalhando com jovens e adultos na sistemática de aulas participativas, ao abordar e aprofundar os conteúdos práticos e teóricos programados, verificar:

- se eles já apresentam vínculos de trabalho (em escolas ou empresas) e se são vínculos profissionais, isto é, se fazem uma correspondência com o desígnio de cada um, se atendem ao chamado da voz interior;
- nessa posição que relações eles podem manter com o papel do pedagogo que estão construindo;

Como as diversas linguagens expressivas podem iluminar esse papel agregando os valores da atividade lúdica (forma de compromisso livre) e artística (relação de criatividade com o que faz) aos valores do trabalho (um percurso de emancipação do ser).

ENTREVISTADO 12

R: Bom, pelo que eu vejo nas práticas com os meus professores em formação, fazendo prática de ensino dentro da Universidade Católica, está sendo muito difícil encontrar alguém que queira ser professor porque, dependendo do nível social da pessoa, o professor é encarado de uma determinada maneira, porque isso é falta de pai e mãe dentro de casa, não é? Eu tenho um símbolo dentro da minha pesquisa que é Maria Calas. Maria Calas falou o seguinte, uma vez, sendo entrevistada: para você ser mãe, você tem que querer ser mãe, não é obrigação, é dever ser

boa mãe, se você não for uma boa mãe, não tenha filhos. Se não confiar na sua mãe, em quem você vai confiar? É exatamente isso o que cabe ao professor. Por um outro lado, o professor tem que ser mãe, pai, psicólogo, tem que agüentar numa classe alta, por exemplo, o nível de servil, de empregado de gente que paga pela atuação dele. O professor está perdendo a dignidade diante dos alunos. Quer dizer, é a falta de dignidade da carreira. Principalmente no ensino de línguas (e acho que isso pode ser estendido a um ponto em que a dignidade do professor chegou ao fundo do poço), o professor virou simples proletário. E isso acho que feito pela própria Academia, pela própria LDB e tudo que vem de cima, entende? Ele é simplesmente um cumpridor de pacotes prontos, e que eu absolutamente destruo na minha aula. Parâmetros curriculares, LDB, provão, por favor! Analiso-os todos como documentos, para os alunos verem aonde estão os vieses políticos e educacionais, o que se pretende com o pacote. Em educação não se faz parâmetro, você não é para metros, eis aqui o latim, não é? Você alarga, você não faz parâmetros, para que? Para produzir o que? Não, por favor. Então, o significado que atribuo ao professor é difícil de definir. É um professor com conhecimentos díspares, não só de sua área, que ele tem que saber mesmo, a especificidade dele, mas também como conhecer, no mundo, como o ser no mundo vem numa realidade, e cada realidade diferente em que a classe se apresenta. Eu trabalho com prática de ensino, eu trabalho em todos os níveis, até com pré-escola, escola de línguas, escolas da rede, escolas particulares. Eu tenho que ver tudo, como professor de prática, você tem que ter uma visão abrangente de forma a ver todas as ramificações em que o inglês está permeado. Tenho que ter uma visão do específico e do pedagógico, mas sempre com o elemento artístico e cultural. Jamais como o elemento ditado por um campo do conhecimento, porque campo limitado de conhecimento não existe realmente, não é? Ao você ter uma atitude interdisciplinar, que é a atitude xereta, você simplesmente vai a outro campo, ele se dilui e se compõe ao mesmo tempo, então, o que você tem é realmente isso, não é? Esse conversar, essa

polifonia entre campos é que faz a interdisciplinaridade e faz de um professor xereta ser interdisciplinar. O que é muito bonito.

QUESTÃO 4 – Você reconhece alguma influência de professores marcantes em sua prática? Comente.

ENTREVISTADO 1

R: Tive professores fantásticos. Nem todos, é claro. Vale à pena falar sobre alguns que me vêm à memória – dos quais nunca me esqueci – e me fazem recordar com saudade e contentamento, por tê-los conhecido e ter sido sua aluna. Todos eles, em diferentes momentos e de formas também diferentes, influenciaram-me nas escolhas de caminhos a seguir e na maneira – talvez – de trabalhar. Do ensino médio, lembro-me do maestro e professor de psicologia (Escola Normal Carlos Gomes) Oswaldo Urban, que quase foi responsável pela escolha de outra carreira, não a que segui, na área de Letras. A magia de suas aulas fazia (a adolescente que eu era) imaginar que nada mais seria tão importante de ser estudado na vida; seus conhecimentos de tantos assuntos (pensava eu) o faziam um homem muito inteligente. A professora de música, Eunice Aranha, plena de simpatia, delicadeza, amizade e alegria contagiante, com as quais conduzia o relacionamento com os alunos, deixou gravado seu sorriso em minha memória. No primeiro ano da faculdade, básico, tive aulas de economia (outra área) com o fenomenal Wilson Cano, que também me fez até gostar (agora acho estranho isso) de tudo o que ele explicava; cheguei a estagiar na área e entender muito do conteúdo da disciplina. Na faculdade de Lingüística (UNICAMP), foram marcantes as aulas de Carlos Franchi e Rodolfo Ilari, pela competência com que lidavam com conceitos e teorias para mim tão novas, na ocasião; pela didática, ao transformar o que poderia ser um assunto complexo em algo simples, maravilhoso; sobretudo pela paixão que demonstravam pela linguagem e pelas questões que discutiam; pelo grande valor

que atribuíam aos “mestres” de outros tempos e teóricos da linguagem. Depois de formada, freqüentei cursos e, hoje ainda, meu entusiasmo se renova ao assistir a palestras daqueles que arrebatam meus aplausos vigorosos, por enlevar o espírito do ouvinte e reforçar a paixão pelas questões da linguagem, do discurso, ao confirmar que o que estudamos não foi/é em vão. E que há muito mais a ser estudado. Falo, por exemplo, de José Luiz Fiorin e de Diana Barros, que eu “persigo” sempre. Meu respeito e admiração por Wanderley Geraldi vêm do fato de ele estar freqüentemente “em estado de reflexão” e por fazer do aluno seu interlocutor. Posso ter omitido – e com certeza o fiz – grandes nomes que mereceriam compor esta lista de bons professores. Falar com a alma e o coração, descontraidamente, é muito bom.

ENTREVISTADO 2

R: Sim e muito. Tive professores marcantes em minha escolaridade, tanto no Ensino Fundamental, que no meu tempo era o Primário (Grupo Escolar), como no Ensino Médio (Ginásio-Colegial) como no Ensino Superior (Graduação). Na Pós-Graduação nem tanto. Acho isto curioso. São professores inesquecíveis e sempre lembrados com carinho e gratidão. Foram os que me despertaram o prazer de aprender e depois de ensinar. Foram os que me alicerçaram, os que me deram base. Os que tinham prazer em transmitir conhecimentos, os que me estimularam a querer saber mais. Sem eles eu não estaria onde me encontro hoje como educador e artista plástico. Tive também aqueles que foram referências para jamais ser iguais a eles, o que considero importante para a minha formação.

ENTREVISTADO 3

R: Sim, reconheço a influência de vários professores em minha prática, das quais posso destacar três deles em especial: Giancarlo Gasperini, meu orientador de trabalho de conclusão de curso na faculdade de Arquitetura

e primeiro professor a perceber que eu tinha uma postura de metodólogo, de pesquisador; Ivani Fazenda, minha orientadora de Mestrado e Doutorado, professora que me iniciou no campo da Interdisciplinaridade no ensino e com a qual mantenho uma longa e fecunda parceria de pesquisa: e Iole di Natal, colega e amiga que, sem perceber, ensinou-me a respeitar tanto a técnica quanto à subjetividade no trabalho do artista plástico. Posso dizer que de maneira geral todos os três tem em comum o fato de serem professores-pesquisadores, gente que ensina e produz conhecimento novo e que tem o perfil de um erudito interdisciplinar.

ENTREVISTADO 4

R: Inúmeras, acredito que a formação dos professores/as se dá, em grande parte, pelos professores que são tomados como modelos de forma consciente ou não. A influência ocorre de várias formas: imitação de práticas, entusiasmo pela profissão, incorporação de valores, hábitos e atitudes etc.

ENTREVISTADO 5

R: No meu curso de arte, artes plásticas e visuais, todos os professores, que na verdade eram artistas e muito voltados para sua própria arte, portanto capazes de estabelecer, através de suas experiências um vínculo profundo com o que poderíamos entender como “o coletivo da humanidade”, deixaram suas mensagens para todos nós. Por influência, entendo mais a simpatia, o apoio, a transferência do entusiasmo, a possibilidade de um diálogo e menos a submissão, a sugestão ou imposição de um estilo, de um único modo de operar, de um caminho para “acertar”.

ENTREVISTADO 6

R: Sim. Principalmente de professores que me fizeram refletir e pensar sobre minha prática e como cidadã. Isso fica para sempre.

ENTREVISTADO 7

R: Reconheço duas influências, uma como estudante de Arte e outra em curso livre de gravura – 1962-1971. No período de estudante (1962) vivi o entusiasmo e alegria do professor artista que levava alguns alunos junto com outros artistas a pintar ao ar livre. Esse prazer de viver me fizeram assumir a Arte como meio de expressão e de vida-em contrapartida seu valor como arte era só baseado na pura observação e pintar como ele e eu, jovem sem perceber absorvi sua maneira de trabalhar (estilo) o que me levou a um forte empenho para reencontrar meu percurso. Já no curso livre de gravura (1971), chegara com um desenho de um pássaro todo deformado e amassado quase que morto; um dos artistas orientadores mandou-me ir à Água-Branca observar pássaros empalhados para ver direito a forma já o outro, o gravador, aceitou meu desenho entusiasmando-me a continuar, ou seja este percebeu que era um pássaro expressivo e que vinha de dentro das entranhas de minha profundidade e precisa sair como pudesse. Ele tinha percebido meu momento histórico, minha mitologia o meu instante. Esta postura é que norteia minha preocupação com relação aos alunos perceber seu momento vida-arte e dar-lhe material para transformá-lo numa conquista cotidiana e metódica.

ENTREVISTADO 8

R: O único professor que teve uma influência definitiva em minha prática foi Evandro Carlos Jardim. Sua atuação ética e artística marcou, definitivamente minha escolha e postura profissionais.

ENTREVISTADO 9

R: Os poucos que preenchem o que apontei na resposta anterior.

ENTREVISTADO 10

R: Vejo alguns professores da rede pública do projeto de formação em serviço em que estou

envolvida desenvolvendo um trabalho de verdadeira formação, lutando com situações as mais adversas em suas escolas.

ENTREVISTADO 11

R: Ao terminar, em 1963, a Faculdade de Arte (FASM) fui trabalhar, em 1964, no Ginásio Vocacional de Americana, onde de fato me formei. Lá aprendi no grupo de trabalho com brilhantes colegas da área (cito em especial o artista Prof. Dr. Evandro Carlos Jardim, meu orientador do doutorado e outros como Prof. Dr. Newton Balzan) e sob a coordenação competente da Prof. Maria Nilde Mascellani sobre:

- significado e sentido da arte como uma das possibilidades de transformação da realidade em obra, ampliando os modos de ver, sentir e atuar no mundo e a necessidade de sua presença no processo de educação em todos os níveis;
- a importância da produção da minha obra como uma referência para minha atuação docente nessa área do conhecimento;
- a vivência da realidade por meio de práticas, como do estudo do meio que, além das informações, valoriza as sensações e os sentimentos frente à realidade;
- espaço do ateliê como um espaço real e mental para a concretização da obra;
- princípio de seleção dos conteúdos da cultura como uma competência do docente em função dos objetivos e das necessidades da turma com que está trabalhando;
- a complexidade do conhecimento exigindo uma articulação das diversas áreas do conhecimento para a compreensão e atuação do sujeito no seu tempo.

ENTREVISTADO 12

R: Muito poucos. Porque eu acho que a academia me ensinou pouco sobre o que eu

uso atualmente. Não estou desprezando, veja bem, a academia me deu subsídios teóricos que eu aceitei, entende? Ela me deu uma escola. Mas o conhecimento mesmo de mundo, artístico e cultural que eu tenho não foi a academia. Eu fui formado pela academia para chegar a ele, não é? Os professores que me marcaram, eu tive dentro da minha história de vida. Eu tive a minha primeira professora de inglês, quando tinha 5 anos de idade, Miss Howard, que me disponibilizou uma biblioteca maravilhosa, álbuns maravilhosos com fotografias de épocas, móveis maravilhosos, então eu entrei por aí. Depois disso, tive uma professora de inglês no colegial muito interessante também, que era uma contadora de histórias, que já naquele tempo, conseguia perceber a mesmice das coisas e reagia. E na Universidade, em termos de criatividade, eu tive a Adalgisa Almeida Carvalho, que era uma outra contadora de histórias fantástica e que jamais repetia absolutamente nada, isto é, ela não repetia assuntos e toda aula era a imprevisibilidade, a perplexidade, o fator surpresa. E nós tínhamos que acompanhar aquele fator surpresa, que não era fácil, mas, enfim, me ensinou uma grande coisa: que caminho você encontra fazendo... E há 8 anos atrás, tive o prazeroso contato com a Lucrécia D'Alessi Ferrara, que em aulas de inglês particular, nós trocávamos muita idéia sobre o que é ensinar, como ensinar, como ela me via, como eu a via, dentro de uma linha de associações, etc, etc... E a Ivani Fazenda, a Ivani que nos recebe assim, como filhos, como a mãezona, mas a mãezona de uma sapiência, de uma delicadeza, de um amor ao que faz, de uma consideração a tudo que é falado, sem se por na posição de estrela, de dona do conhecimento, mas sim, como alguém oferecendo-se à partilha, ao risco, à imprevisibilidade e à humildade, que, num dos seus livros, ela faz referência e fala que o perfil da interdisciplinaridade é a humildade, isso é maravilhoso. O que é bonito na Ivani é o que ela fala, ela faz sentindo; e ela é. E isso é muito difícil de encontrar na Academia. Muito difícil.

QUESTÃO 5 – Como você concebe a interdisciplinaridade em sua Área? E como você percebe o trabalho interdisciplinar no ensino superior? Comente experiências de ensino que tenha realizado.

ENTREVISTADO 1

R: Na área de Letras, os estudos recentes têm apontado para a importância do trabalho com textos e a Análise do Discurso tem contribuído muito para o desenvolvimento das teorias sobre a linguagem. Para uma boa prática, há que se ter boa(s) teoria(s) como subsídio. A interdisciplinaridade ainda precisa ser mais trabalhada, pensada, assimilada pelos docentes que trabalham juntos. É difícil para cada um sair de seu “casulo” espontaneamente. É necessária a “provocação” de situações práticas para que as idéias de trabalhos conjuntos possam fluir. Em alguns casos, com docentes que têm a mesma formação, ou que participam de cursos e experiências que discutem questões comuns, a interdisciplinaridade tem funcionado, ou, pelo menos, “fala-se a mesma linguagem”. O aluno percebe quando há ou não alguma relação teórica e/ou prática nas atitudes docentes. Ele é, talvez, o único que tem a visão do conjunto, do todo, pois o reflexo do trabalho docente afeta-o diretamente. Na Faculdade de Letras, percebe-se que um ponto de união e de discussão sobre o conteúdo e as estratégias das disciplinas vem sendo “alinhavado” pelos docentes que participam (como docentes ou como alunos) do curso de pós-graduação *lato sensu* Especialização em Análise do Discurso. A área é bastante abrangente e fornece subsídios às disciplinas do curso de Letras reformulado. O enfoque discursivo é a linha mestra do projeto pedagógico do curso. Assim, algumas disciplinas têm trabalhado em conjunto, como Introdução aos Estudos do Discurso e as várias de Leitura e Produção de Textos, até mesmo algumas de Literatura.

ENTREVISTADO 2

R: A interdisciplinaridade, tanto na minha Área como nas demais, considero de grande

importância e em toda a escolaridade do homem, independente do grau educacional. O conhecimento não se adquire fechado, hermético, assim não é enriquecedor. A disciplinaridade é fria, fechada em si mesma, não estimula relações de conteúdos, dificultando diálogos entre os diversos saberes. O artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96) afirma que "...a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais...". Com relação ao Ensino Superior, a interdisciplinaridade ainda não existe. Agora que está se começando a pensar e a falar sobre a interdisciplinaridade, como por exemplo na Área pedagógica.. Como experiência e vivência de ensino que tenho realizado com a interdisciplinaridade, sempre venho fazendo o possível na Graduação, porque na Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado, estamos trabalhando num Programa interdisciplinar: Educação, Arte e História da Cultura, na Universidade Presbiteriana Mackenzie. É um Programa muito rico em seu conteúdo, em suas Linhas de Pesquisa. Foi criado para ser interdisciplinar. Não foi e ainda não é fácil tanto para nós professores como também para os alunos, mas é muito enriquecedor para ambos. Enfrentamos sempre desafios como por exemplo em como preparar e ministrar as aulas como também nas realizações de projetos e orientações, pois temos alunos das diversas áreas do conhecimento, que vieram de uma formação disciplinar. Mas, logo percebemos as descobertas por parte dos alunos e o curso se torna vibrante, enriquecedor. Isto acontece com os alunos durante o curso e principalmente após a defesa das Dissertações. Cada vez mais o número de inscritos aumenta de semestre a semestre, permitindo com isto uma boa seleção dos candidatos.

ENTREVISTADO 3

R: Sou suspeito para falar da interdisciplinaridade na minha área de atuação: sou um

dos poucos que desenvolve este trabalho na área de artes. De um modo geral há muita resistência e/ou desconhecimento do que seja Interdisciplinaridade dentro do ensino de artes visuais. Por incrível que pareça, a crescente invasão de conhecimentos de outras disciplinas dentro das artes acabou gerando uma maior disciplinaridade na atuação de vários profissionais: além das divisões clássicas (fulano é aquarelista, escultor ou gravador) surgiram novas classificações (videomaker, performer, animador em flash) deixando aquele profissional que apenas quer expressar uma reflexão visual na técnica que melhor lhe fizer sentido em um determinado momento numa situação pouco confortável: ele se torna uma eclética das artes, no sentido pejorativo. Do ponto de vista filosófico não há sentido em imaginar que tenha havido uma fragmentação do conhecimento artístico da mesma forma como a ocorrida no conhecimento científico. Equiparar Comte a Duchamp não é um exercício muito fácil e talvez não seja mesmo possível. Outra questão crucial é a de que a arte é em grande parte fruto da lógica subjetiva. A subjetividade, aceita como referencial fundamental no trabalho artístico, não permite a fragmentação: tentar separar a razão da emoção nesse caso seria criar as sementes da loucura. Tenho realizado várias experiências no ensino interdisciplinar de artes visuais, principalmente arte e tecnologia, no curso de bacharelado em Artes Plásticas da Faculdade Santa Marcelina à luz de minhas pesquisas no GEPI-Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da PUC/SP. Os resultados têm sido animadores: apesar de um certo estranhamento inicial onde o aluno descobre que não vai aprender a usar programas de computação gráfica para depois construir trabalhos de arte, a construção de uma certa autonomia de trabalho tem sido alcançada. O aluno acaba percebendo que o objeto de seu estudo não é a tecnologia em si, mas sim o trabalho de arte, e que a partir do seu desejo de fazer esse trabalho ele pode escolher uma técnica, um programa ou uma forma de expressão adequada. É a partir desse desejo que ele vai, com meu auxílio, ao estudo da tecnologia adequada. Essas experiências foram analisadas

por mim em minha tese de doutoramento intitulada "Entre a Ciência e a Arte: a Constituição de um Professor sob a Ótica da Interdisciplinaridade".

ENTREVISTADO 4

R: No que toca ao ensino de arte, tenho uma posição uma voz isolada sobre esta questão. A maioria dos professores/as de arte batalha para separar a formação de professores para as diferentes áreas artísticas em cursos independentes. Embora reconheça que o modelo vigente – Licenciatura em Educação Artística – não é satisfatório, não concordo com a formação de professores de arte em cursos separados: curso de música, de teatro, de artes plásticas. Esta concepção vai em direção contrária ao que observamos na produção artística contemporânea: espetáculos que integram música, dança, teatro, artes visuais etc. Defendo, portanto, uma formação interdisciplinar para o professor/a de arte. Quanto a experiências interdisciplinares de ensino não cheguei a realizá-las no ensino superior, mas na educação básica, através de projetos desenvolvidos pelos alunos da Licenciatura em Educação Artística no ensino fundamental e médio, na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

ENTREVISTADO 5

R: Penso o artista como um ser intersticial, tanto do ponto de vista social, quanto o das "operações poéticas" que poderão resultar em obras, obras de arte. Ao se expressar, o conhecimento sensível está em jogo e este pode se manifestar de forma abrangente, através de experiências nas mais diferentes áreas do conhecimento.

ENTREVISTADO 6

R: Na área de Letras a interdisciplinaridade é uma das questões mais debatidas no momento. Constatamos uma confusão entre projetos

conjuntos que integram diferentes áreas e uma noção de interdisciplinar que vai além disso. No ensino superior é muito comum a confusão entre o aspecto acima e por comodidade, cada um tem a tendência de se fechar em sua própria disciplina. Atualmente na PUC/SP estamos debatendo a questão em vistas a uma reforma curricular. Muitos professores ainda resistem a discutir a questão, pois sabem que enfrentá-la significaria mudar sua prática profissional.

ENTREVISTADO 7

R: Na pergunta, "como você concebe a INTERDISCIPLINARIDADE em sua Área?" eu me recordo de quando iniciei a dar aula e não conhecia o valor desta palavra (ensino arte desde 1964 na graduação e portanto nível superior a partir de 1969 e na pós-graduação desde 1996), percebi intuitivamente que para realizar bem qualquer coisa em qualquer campo eu precisava estar totalmente inteira entregue. É preciso estar universalmente inteiras na causa afim, quanto mais em arte, produção da excelência do ser humano, rastro de sua história. Isto implica num reticulado, num filó de correlações, experiências, conhecimentos emoções, na visão que a vida é um todo indivisível; as aulas seriam um microcosmos desta essência. Outro dia assistindo um programa sobre Saturno e a sonda Galileu que para lá se dirigia, os cientistas da NASA, fizeram a sonda dar mais voltas do que haviam projetado, para que no momento certo ela pudesse entrar na atmosfera desejada, no ângulo correto, o que para mim significa simbolicamente estar em movimento com o instante, com a realidade em harmonia com o todo: raciocínio, emoções, beleza, conhecimento, pois assim surge o momento "preciso" em sentido de exatidão com relação às coisas. É o vôo da águia. Com a aprendizagem em educação é assim que tudo acontece, você recolhe o que o universo te oferece naquele momento exato. Respondendo a questão da interdisciplinaridade no Ensino Superior eu diria que deixa muito a desejar, até lamentável; resultados repetitivos nas pequenas teses de graduação integrada onde a presença

do prof. Orientador é forte em vez de dar maior espaço ao aluno. As escolhas dos orientadores são pelos professores artistas de projeção oficial não pelas afinidades, interesses de “viagens” simultâneas; muitas vezes o aluno talentoso é que é escolhido em vez de um trabalho consciente sobre o significado da escolha de um orientador, ou disto acontecer com naturalidade. A orientação é um descobrir mutuo, um intercâmbio de encontros, uma belíssima viagem para ambas as partes. Isto me faz lembrar um trabalho de aluna que durante o processo da (T.G.I) entrou em crise (eu estava aqui na Itália, como agora) o que lhe deu possibilidade de refletir no seu tempo, não me preocupei com a possibilidade dela abandonar o curso no 4º ano, acreditava em sua busca. Lívia, assim é seu nome, foi escavando em seus guardados, memórias, encontrando-os em pequenas caixas de fósforos e dentro delas seus relicários. Com isto desencadeou-se seu T.G.I repleto de significados de sua própria história. Pesquisou o Artista Bisco e outros da HISTÓRIA DA ARTE onde encontrou identidades. Recordou-se que quando era pequena, seu avô lhe construía móveis com essas caixinhas. A aluna pegou cada uma delas e muitas outras e as trabalhou como pequenas vitrines, as pintou, forrou, fez colagens, no final eram mais de cem. Resgatou a caixa de fósforos, objeto quase em extinção, cada uma era uma obra de arte e o seu conjunto, massa colorida rítmica, volumétrica formando um grande painel. O texto apresentava a letra de uma música que para ela sintetizava o seu relicário, algumas frases poéticas sobre seu processo e um CD gravado propositalmente para o conjunto com uma seleção de gravações com significado profundo para Lívia e para nós. O painel obra plástica, resultado do trabalho de “formiga” (EROS E PSIQUE) onde o feminino se expressou na totalidade e com aquela artesanía fundamental para a obra surgir. O texto reflexão criativa permeado de imagens de beleza plástica e sonora pelas músicas sensíveis incluídas no CD. Exemplo na pós-graduação com especialização em pintura aquarela: ao colocar a questão do claro-escuro, cor impressiva, além de Leonardo da Vinci, apresento Ugo da Carpi (do Renascimento) o qual foi o primeiro a trabalhar a xilogravura

com várias matrizes correspondentes cada uma aos valores tonais (é um exemplo de claro-escuro na gravura). Fazemos também uma reflexão sobre a importância vital para o ser humano do dia e da noite, pergunto se alguém tem experiência de vivenciar a penumbra do espaço de sua casa à noite. Eu gosto de fazer isto e quanta coisa se descobre olhando o encontro das graduações dos valores tonais. Para desencadear o trabalho peço que algum objeto que sempre tragam consigo e que gostem dele é claro (o afetivo) e que o desenhem (dou meu exemplo que carrego sempre comigo um conta-fios para ver bem de perto os sinais das gravuras). Ao desenharem peço que estejam atentos para que os limites das formas nasçam do encontro de dois valores tonais diferentes: isto difere da linha rudimento, que separa, divide, contorna. Em seguida peço que transgridam, subvertam, em outro desenho essas harmonias tonais usando a fantasia a partir dos primeiros valores tonais e apresento a tabela do contraste do claro-escuro de Johannes Itten e o seu disco cromático. Sempre partindo de formas e interesses pessoais, desenha-se a seguir rele-se e recompreende-se com a aquarela e se pinta e se passa ao conhecimento das cores contrastantes, sempre acompanhando-se com exemplos de história da Arte, montados como frisas históricas de álbuns seriados, livros de arte nos campos da pintura, gravura e escultura, com experiências minhas, de outros artistas contemporâneos, relatos dos alunos ou de exposições e paralelamente peço cadernos de artista organizados pelos alunos que tenham seus “perfis” (que se pareçam com eles), como resultado do processo vivido no Curso de Especialização com aquarela. O resultado final são monografias criativas, com características individuais tanto como formatação como em pesquisa e muitas vezes em outros campos, não da especialização em aquarela, mas no interesse e identidade do aluno, como por exemplo a da Graça Grant e Ivone Beltran. A primeira com monografia relacionada à estética sobre gravura onde analisa seis provas de estado de uma mesma imagem de um artista gravador e Ivone Beltran que realizou sua monografia expressando-se em gravura sobre o assunto

"Cristo", constando dela também desenhos e aquarelas. Estas duas e mais umas outras quarenta monografias do curso de especialização encontram-se na Biblioteca Sofia Marchetti da FASM (Faculdade Santa Marcelina). Em 1992 escrevi um texto "Aquarela uma proposta para o século XXI" onde relaciono a caligrafia oriental, cinema, literatura, fazendo um paralelo com as "seis propostas de Italo Calvino" e a Aquarela - distribuí este texto aos alunos e peço que reflitam sobre ele, a aquarela e suas próprias vidas. Peço também que leiam "Água e Sonhos" de Gaston Bachelard.

ENTREVISTADO 8

R: A interdisciplinaridade deve se dar apenas como resultado de uma intenção artística. Não existe a possibilidade de introduzir práticas interdisciplinares se não existe a necessidade de tais práticas na construção do projeto artístico pessoal.

Os cursos que ministro na pós graduação em artes são dirigidos para pessoas de diferentes atuações em artes. Tratamos de questões fundamentais para os projetos individuais, apeando seus pontos em comum e o resultado tem sido extremamente gratificante.

ENTREVISTADO 9

R: A arte deveria ser sempre estudada sem esquecer suas ramificações e diálogos com outras áreas do conhecimento. Mas há limites se queremos fundamentar um conhecimento artístico básico, que reputo indispensável. Tenho visto muitas pseudo-interdisciplinaridades apressadas, que não passam de modismos e diluições.

ENTREVISTADO 10

R: Vejo a interdisciplinaridade como fundamental no ensino de língua estrangeira, embora muito difícil de ser posta em prática por várias razões: falta de preparo por parte dos

professores, dificuldades de encontrar apoio em suas escolas, inclusive por parte dos colegas. A interdisciplinaridade só acontece com força se houver um projeto da escola. No ensino superior quase não vejo essa postura. Ministrei uma disciplina em nosso Programa de Pós-Graduação que tratou de questões de interdisciplinaridade e de possibilidades de se pôr em prática os temas transversais na sala de aula de Inglês. Alguns trabalhos interessantes resultaram desse curso, inclusive uma dissertação de Mestrado que está em fase final de elaboração.

ENTREVISTADO 11

R: A interdisciplinaridade apresentou-se na minha formação como uma realidade da área de conhecimento, dada à complexidade de como ela se constitui. Pois, trata-se de um saber que tem História, de um fazer que se situa num determinado lugar geográfico, de uma forma de produção que utiliza recursos materiais e técnicos que fazem parte de um determinado meio cultural e do desenvolvimento de atitudes de trabalho reveladoras de uma visão e de uma atuação no mundo bastante particular.

Embora, no Ensino Superior, haja uma preocupação com a formação profissional dando ênfase à especialização crescente, no caso da arte, devemos contar com a cooperação e a participação de diversos especialistas.

Atualmente, nas escolas onde ministramos aulas temos feito propostas interdisciplinares para os nossos alunos e com bastante sucesso. A seguir, o texto de apresentação de um trabalho realizado em 2001, que considero um bom exemplo dessa prática que a cada ano tem sido enriquecida.

INTRODUÇÃO

IMAGENS E POEMAS é uma produção interdisciplinar envolvendo atividades ligadas às disciplinas de EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTE I e de INFORMÁTICA. Trata-se de uma coletânea, reunindo imagens e textos, trabalhados pelos alunos do segundo ano do Curso de Pedagogia.

As imagens, como formas da linguagem visual, foram elaboradas por meio de PINTURAS utilizando tinta guache aquarelada, em exercícios poéticos de exploração dos elementos água e ar e que ao serem concluídos proporcionaram alguns desdobramentos expressivos.

O primeiro, abordando a linguagem verbal, desencadeou a composição de POEMAS, traduzindo em palavras a visão que a água e o ar tinham evocado e deixado como rastros de cores e formas nas pinturas feitas sobre o papel.

O segundo, propiciou um caminhar pelos horizontes da linguagem cênica, na formação de grupos de JOGRAL, com os alunos. A partir da reunião dos poemas, montados como uma sequência de falas e de vozes, os alunos foram articulando as marcações de movimentos e de gestos e depois apresentaram suas cenas para a própria classe.

A sensibilidade de Patrícia Passos, professora de Informática Aplicada à Educação, imediatamente alcançou a dimensão da produção de uma MÍDIA IMPRESSA como forma de documentação de todo esse processo. Passou então, como conteúdo específico da sua disciplina a usar o scanner para digitalizar as imagens e a trabalhar com programas de digitação de texto para trabalhar com os poemas. Assim, ela pôde transformar, o que poderia ficar apenas no plano dos desejos, em obra capaz de perpetuar a presença de cada um no mundo, divulgando e socializando formas de sentimento.

Cotia, junho de 2001

ENTREVISTADO 12

R: Nula, nula, nula. Os professores, todos capazes, todos competentes, não conseguem ainda perceber a linha interdisciplinar. É uma pena. Os departamentos não trabalham interdisciplinarmente. Interdisciplinar não significa juntar matéria. Interdisciplinar é o fio condutor entre vários campos de conhecimento que iluminam o seu e que te retroalimentam. Agora, você não

define interdisciplinaridade, você estabelece categorias. Tanto é que eu falei que é uma ação. Mas você não consegue definir. Talvez daqui há uns 3 ou 4 anos a gente consiga ter uma definição em construção do que vem a ser interdisciplinaridade, mas que ela não existe, ela não existe, porque cada vez que você tem professores interdisciplinares atuando, um constrói o outro constantemente e o poder vem da Universidade. Não sei que poder é esse, mas é o que ganha. Se você invade o conhecimento do outro, isso causa algum constrangimento. Ainda existe aquela visão do olho de Deus, de que sou o soberano, de que tenho todo o conhecimento, por isso que não existe interdisciplinaridade. Não existe disciplina-ridade também, longe da monodisciplina, porque mesmo ensinando código gramatical, você pode ensinar através de outros campos do conhecimento, como eu faço em fonética. Jamais ensino decorar definição. Eu vou pela música. Então canto e mostro; os alunos vêem; quando eles sentem o que estão fazendo, no sentir fazendo, eles já chegam à definição teórica, sem esforço nenhum. E quando eles sentem fazendo é só fazer para lembrar da definição, mas eu não parto da lingüística, eu parto de outros campos do conhecimento, que vem a ser, você fazendo círculo, você chega àquela definição que está no livro, aliás, muito mais completa, porque tem muito mais coisa que o livro não define. Para aprender, você precisa de uma atitude interdisciplinar. Eu sempre fui porque não me limito a um campo, eu não vejo o campo, eu não vejo a disciplina. Só que as coisas são divididas assim. Como eu não vejo níveis em escola. Acho que a divisão por nível é um negócio, assim, trágico. Porque eu já tive experiências de alunos fazendo uma atividade cultural, um teatro dentro da Cultura Inglesa, alunos que iam desde “teenagers” até “professioners”, e que no fim de seis meses de integração, de cantar, de ouvir todas aquelas lições em inglês, se reclassificavam e pulavam 4 níveis, 5 níveis em 6 meses. Então, o que é isso? São respostas que ainda procuro para mim mesmo, entende? Como ensinar, porque logicamente, estão dentro de uma, vamos dizer,

hierarquia, de uma visão, assim, bem de nível. Ainda são coisas para o futuro, mas que a gente vislumbra. A gente não vai mudar de uma hora para outra, mas já está sendo pensado também, não é? A compartimentalização, exatamente. Os departamentos são compartimentos estanques, não se dividem, “no share”. Isso é muito ruim, é um aspecto negativo. Por que? Porque é o poder outra vez, eu tenho meu feudo e aí o resto que se dane. Não, isso não é educação.

QUESTÃO 6 – As políticas educacionais neoliberais têm tido avaliações externas (provão, visitas de especialistas) como questão central. Que impacto essas políticas têm causado no ensino de sua Área?

ENTREVISTADO 1

R: O Exame Nacional de Cursos (Provão) tem afetado em parte a distribuição de conteúdos nas várias séries do curso de Letras, apenas para atender à bibliografia indicada. Em geral, já eram ministrados tais conteúdos, apenas alguns tópicos foram acrescentados e ressaltados para adequar-se às exigências do provão. Alguns alunos, por incompetência ou insegurança, vêem o Provão como oportunidade para demonstrar seu descontentamento com relação a itens do curso e fazem o famoso “boicote”, pensando estar, assim, “vingando-se” do esquema do curso com o qual não concordavam. Outros respeitam esse tipo de avaliação e procuram meios para estudar mais e alcançar bom desempenho.

ENTREVISTADO 2

R: Observo que muito pouco, porque na Área artística, ainda não tem o provão, mas percebo que os alunos estão atentos porque fica evidente que logo poderão estar sendo avaliados.

ENTREVISTADO 3

R: Posso dizer que o impacto das políticas de avaliação externa em minha área tem sido nulas: da mesma forma como não há grande valorização social ou um entendimento de que a área de artes tenha um conteúdo de conhecimento legítimo não houve sequer o desejo de iniciar avaliações como a do “provão” nos cursos de artes plásticas. Alguns dizem da impossibilidade de tal avaliação, já que seria impossível criar uma prova de pintura, outra de escultura, etc. Esse discurso parte de um entendimento equivocado de que a arte e a técnica artística seriam a mesma coisa. Outro ponto importante nos debates sobre a avaliação externa nesta área é a questão da forma como os agentes da área cultural receberiam essa informação: qual seria a importância da nota conseguida no provão por um artista plástico no seu reconhecimento pelo mercado de arte e pela crítica? A quem essa informação interessa? Aos pais, ao mercado, a sociedade?

ENTREVISTADO 4

R: Não tenho informações a respeito.

ENTREVISTADO 5

R: Não tenho dados adequados para responder esta questão.

ENTREVISTADO 6

R: No Curso de Letras da PUC/SP temos discutido a questão de forma a não vincular o curso às avaliações externas. O que nos interessa é deixar transparente a nossa proposta de formação. O que o provão exige também é avaliado em nossas instâncias acadêmicas de forma crítica. Temos mais questões em relação ao assunto do que respostas. Por exemplo: o conteúdo do provão seria a volta a conteúdo mínimo para cada uma das áreas? Há possi-

bilidade de se discutir no âmbito federal quais as relações entre os objetivos do provão e a formação do aluno ou se trata de uma verificação para a obtenção do registro profissional? O provão é uma experiência de uma determinada conjuntura (o antigo ministro) ou é algo veio para ficar? Como as universidades são convidadas a participar desse projeto federal? (A PUC/SP na área de Letras não faz parte da comissão por exemplo). Não há manifestação dos estudantes em relação a isso. Somente tivemos conhecimento do caso dos alunos do Curso de Jornalismo da PUC/SP que se recusaram a fazer o provão. As repercussões foram a avaliação negativa do MEC que nos submete a novas avaliações. Os cursos novos no mercado que “tiram A” no provão acabam se beneficiando em termos de propaganda de seus cursos – divulgação – publicidade, etc.

ENTREVISTADO 7

R: Como pessoa que busca o auto-conhecimento, tenho mantido o processo de cada aluno como critério a ser avaliado. Não tenho me deixado envolver por pressões. Aos 29 anos procurei “Jung” para melhor me conhecer, é uma porta sem retorno. Hoje tenho 61 anos.

ENTREVISTADO 8

R: A pergunta introduz uma opinião clara em relação ao assunto. Sem comentários

ENTREVISTADO 9

R: Impacto é negativo. Não tem o menor sentido avaliar um curso de Artes, que exigiria uma aproximação com as obras produzidas e os processos de trabalho, através de rápidas visitas ou avaliações quantitativas.

ENTREVISTADO 10

R: Essas políticas não atingiram o ensino de Inglês.

ENTREVISTADO 11

R: A Arte como área da cultura é ainda considerada como algo de segundo plano, não fazendo parte das necessidades fundamentais das pessoas e sem qualquer relevância nas políticas educacionais neoliberais. Acho que, por esse motivo, não tem sido avaliada pelo provão e tem merecido um olhar condescendente nas visitas de inspeção e quando elas são realizadas. Se por um lado, essa desvalorização pode ser um problema de estrutura da nossa cultura oficial, por outro pode significar um espaço aberto à realização de programas e ações realmente transformadores.

ENTREVISTADO 12

R: Bom, a LDB, que saiu, vai exigir 800 horas de Prática de Ensino, quer dizer, isso demanda da nossa faculdade, meses e meses de elaboração de um projeto novo que a contemple, não como 3+1, mas sim como uma matéria que seja, uma matéria ou atividade que leve o aluno, desde o primeiro ano, a colher subsídios para a formação de um docente melhor. Isso está sendo elaborado, inclusive participei da feitura de um outro projeto. Não sei qual dos dois vai ser. Mas, pelo menos, eu sei dos dois e vamos ver agora como vai ser... Logicamente depois de tantos estudos e tantas reuniões vai demandar alguma mudança curricular, que é necessaríssima. Tanto nas especificidades como na formação do professor acadêmica, cultural e artisticamente, tem que haver. Tem que ter onde você se desenvolve. Vai ver um filme, você não relaciona; vai ver uma ópera, não relaciona; não se esqueça que uma ópera é literatura. Quer dizer, a literatura pode ser um filme também, o teatro é literatura, sabe? Mas é a visão interdisciplinar que te dá isso e não a visão de monodisciplina. Quer dizer, a LDB abre isso muito bem, só que ela tem um erro enorme falando de repertório de coisas passadas, não existe repertório futuro, o que existe é projeção. Mas saber o que não queremos, já é uma grande coisa. É como aquela pergunta: Que professor

eu sou? Que professor eu gostaria de ser? Que professor eu odiaria ser? É a mesma coisa: Que escola eu gostaria de ter? Que escola eu estou promovendo? Que escola eu odiaria ter? Que formação eu tenho? Que formação eu gostaria de ter? Que formação eu odiaria ter? Que recursos didáticos, pedagógicos eu tenho? Que eu gostaria de ter? Que eu odiaria ter? Quer dizer, qualquer um pode ser facilmente substituído por qualquer coisa. Depende como você cria.

QUESTÃO 7 – Como você encara a proposta das teorias educacionais mais recentes de partilhar, com o aluno, a responsabilidade do professor no processo de ensino/aprendizagem, na direção do *aprender a aprender*?

ENTREVISTADO 1

R: O professor de antigamente – muitas vezes, autoritário, único detentor do saber, “dono” da aula – não tem mais espaço na sociedade atual. Até podia funcionar, nos moldes da época. O professor deve ser um debatedor, um orientador de caminhos, de leituras, deve despertar no estudante o gosto pelo estudo, pela pesquisa e, sobretudo, ser o grande interlocutor do aluno. A aula é um espaço para reflexão de ambos – docente e discente –, que podem, dependendo da situação, pesquisar juntos, buscar novos instrumentos de trabalho, novas técnicas, construir o conhecimento, aprender juntos, descobrir novidades. Entretanto, o professor não pode, com isso, diminuir a sua responsabilidade na condução do processo escolar. Depende dele, ainda, o exemplo de postura a ser seguida na pesquisa, na forma de estudar e na demonstração de que as idéias não estão fechadas, pelo contrário, precisam de continuidade sempre.

ENTREVISTADO 2

R: Encaro positivamente. Deveria ter sido sempre assim. O professor que não se atualiza,

que não faz reciclagem do conhecimento, o que se acha dono do saber, dono da verdade, está morrendo, parando de respirar, de se oxigenar. Como diz o ditado popular “O seguro morreu de velho”. Ensinar é uma troca, se aprende também ensinando, para tanto é necessário que o professor esteja sensível para isto. O professor deverá ser um facilitador e estar preparado para o que vier de novo, pois as dificuldades de aprendizagem são mais de natureza de ensino e de postura ética, onde o professor deverá mostrar sua visão de mundo e de homem como também sua bagagem cultural, moral, intelectual e emocional aberta-mente. Educação não se faz só e é também educar-se. É interação, somar e dividir experiências, conhecimento. Um conhecimento liberto do poder autoritário transpando os limites tradicionais, onde haja estudos e especulação em busca de alcançar a verdade além das aparências. Deverá se levar em conta a liberdade de pensamento, de expressão, da dignidade humana, onde o conhecimento possa iluminar o desenvolvimento intelectual, sensível, ético e estético do homem buscando a paz e a justiça na convivência social. Assim estaremos aprendendo a aprender.

ENTREVISTADO 3

R: Creio que antes de tudo a questão do *Aprender a Aprender* passa pelo conceito de autonomia, e em nossa sociedade esse é um dado cultural. Refiro-me as representações que a população, a partir do senso comum construído pela tradição e pelos meios de comunicação dá à idéia de produção de conhecimento. Quem é que, a partir de um olhar cultural sobre o Brasil, tem o “direito” de aprender em nossa sociedade? O ato de aprender também nos leva inexoravelmente ao movimento de construir o conhecimento, o que nos leva a outra pergunta: quem é que têm o direito de produzir conhecimento novo e de valor social em nosso país? Nossos professores não estão preparados para ensinar alunos a aprender na medida em que também não sabem, ou não querem, aprender: o desejo por cursos de “reciclagem” ou por um aprendizado tecnicista sobre educação mostra bem a falta de

autonomia que esse profissional apresenta em nosso país. Na realidade, o que falta ao nosso ensino é um pouco de curiosidade!

ENTREVISTADO 4

R: Entendo que, na educação formal, a responsabilidade pelo processo ensino/aprendizagem seja, sempre, do professor/a, principalmente nos primeiros anos de escolarização. Mas, concordo inteiramente com a idéia de que o importante é aprender a aprender, considerando-se, principalmente, a velocidade com que os conhecimentos se tornam ultrapassados e a necessidade de se preparar os alunos para continuarem a aprender sozinhos, pelo resto de suas vidas.

ENTREVISTADO 5

R: No caso das artes visuais, creio que o que importa é a possibilidade de uma vivência plena da própria experiência.

ENTREVISTADO 6

R: Tenho lido muito material do Perrenoud sobre o ensino/aprendizagem voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades. São situações-problema de ensino/aprendizagem que levam o aluno a construir seu aprendizado. O foco passa a ser o aluno como centro de seu aprendizado num processo de construção de conhecimento e não de simples receptáculo de informações. A questão principal de reflexão me parece deslocar o professor de seu eixo central como detentor de um saber (ou de saberes) levando-o a horizontalizar mais a relação com o aluno e com o processo de aprendizado. Cada um tem um papel fundamental que deve ser redefinido. Mudam-se os conceitos de conteúdo, de metodologia e de avaliação nessa perspectiva.

ENTREVISTADO 7

R: Sempre que há abertura para o encontro pessoa com pessoa há troca de experiências, há o que se aprender, tanto de uma parte como de outra. Quando estamos atentos, o ser humano é infinitamente surpreendente, juntos aprendemos a aprender.

ENTREVISTADO 8

R: Não tenho conhecimentos específicos sobre teorias educacionais.

ENTREVISTADO 9

R: Em arte, não vejo como poderia ser de outra maneira. A atitude do aluno é fundamental. Só um percurso permite uma avaliação clara, já que não existem padrões assegurando o que seria mais correto. Creio que todo o aprendizado deve ser feito na busca da realização do trabalho artístico. A seqüência dos trabalhos acaba demonstrando a construção de um pensamento visual.

ENTREVISTADO 10

R: Para mim essa proposta é fundamental para que se possa desenvolver um ensino-aprendizagem mais significativo e mais eficaz.

ENTREVISTADO 11

R: Considero os pilares da Educação para o Século XXI, da UNESCO, como uma síntese muito feliz dos propósitos formativos e informativos para a educação integral pois aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser são instâncias que a escola deve assimilar desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Aliás, na definição dos meus objetivos, tenho utilizado essa terminologia para agrupá-los quanto aos aspectos e amplitude que atingem.

ENTREVISTADO 12

R: É claro que você tem que dar autonomia para o aluno, porque ele tem que seguir o caminho dele. Depois que você ter respostas da aula de Maria Calas sobre a formação do professor, eu cheguei à conclusão que, por exemplo, 70% dessa classe estão prontos para começar um começo que não tem fim. É processo, estão prontos para atuar, para começar atuar no processo infinito de produção. E nesse sentido, *aprender a aprender* eles aprendem no próprio caminho. Isso também é um risco da própria didática, do como se faz isso, da própria metodologia de aula, que não é nada pronto, planejado. É uma prática baseada numa teoria, na prática é que elas aprendem a aprender, quer dizer, o que elas reproduzem: alguém responde com uma poesia, descobriu que é escritora. Que ótimo!

QUESTÃO 8 – Quais os pontos mais críticos nos cursos e Instituições em que atua ou que conhece? Se lhe fosse possível promover alterações, quais seriam suas prioridades?

ENTREVISTADO 1

R: A Instituição em que atuo precisa é de realizar as ações que planeja com eficácia e *rapidez*. Há setores muito desorganizados atualmente que fazem os docentes (quem sabe os alunos também) desanimarem e perderem o encanto pelo trabalho. Se ele (o trabalho) tornar-se mecânico, desmotivado e sem “graça” não frutificará e a Instituição será a grande perdedora. Já tive provas de grande perda, desnecessária, por “falta de visão” em certas atitudes. Não haveria espaço, aqui, para detalhar as situações. Falta à instituição valorizar os cursos de Licenciatura, os cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), fazer mais propaganda de tudo o que tem e produz, tomar decisões a partir da “consulta às bases”, ser mais veloz nas ações, porque a concorrência não espera. (A semes-

tralidade está parecendo um pouco prejudicial à qualidade dos cursos.) Há tempo, ainda, para ouvir os docentes e refletir sobre suas sugestões. Conheço, também, outras instituições de ensino fundamental e médio, da rede particular e da rede pública estadual, esta última da qual fui docente até recentemente. Esta, sim, não tem mais possibilidade, a curto ou a médio prazo, de melhorar. É incrível, como algumas pessoas que se dizem responsáveis e estão no comando de órgãos educacionais “não percebem” quais são/serão as conseqüências sociais de seus atos.

ENTREVISTADO 2

R: Não vejo pontos críticos significativos nos cursos e Instituições em que atuo. Estamos sempre repensando tais cursos e tentando reestruturá-los dentro do possível.

ENTREVISTADO 3

R: A área em que atuo é um campo do saber que vive sempre um paradoxo: é muito desvalorizada, notadamente em relação às ciências exatas, mas é muito cara do ponto de vista de infra-estrutura e dos materiais utilizados. Normalmente as instituições de ensino que trabalham com as artes plásticas não oferecem aos professores e alunos espaço, materiais e técnicos de ateliê em quantidade suficiente. Aulas como as de pintura requerem um espaço exclusivo onde as obras em andamento possam ser guardadas e protegidas. Salas de múltiplo uso não são adequadas para esse tipo de trabalho, portanto não há como reduzir os custos do espaço entre alunos de cursos substancialmente diferentes (artes plásticas e administração, por exemplo). Não é possível também imaginar que uma aula desse tipo seja compartilhada por um grande número de alunos já que o espaço necessário para o trabalho de arte (circulação em volta do trabalho, manipulação de materiais e afastamento suficiente para a observação da obra) seria enorme e atuação do professor seria prejudicada. Outro problema, talvez de maior importância, seja a falta de preparo do professor-

-artista plástico quanto às questões da educação. São poucos os artistas plásticos que contam com alguma especialização, mesmo que lato senso, na área de educação. É a partir daí que podemos identificar, na prática de vários professores artistas plásticos, comportamentos típicos de quem tem uma idéia pouco clara sobre o que é o processo de ensino. Preferências pessoais, falta de contexto ou de conceituação sobre os conteúdos e avaliações tendenciosas são o reflexo direto dessa desinformação e falta de reflexão do professor-artista plástico sobre o seu papel na escola. A situação da avaliação dentro dos cursos de artes plásticas é um caso exemplar: o professor, convicto de que a prática profissional é balizadora de uma nota quantitativa, transforma sua avaliação em uma crítica de arte. Muitas vezes utilizando uma linguagem hermética avalia os trabalhos escolares dos alunos como se fossem obras de arte acabadas o que na realidade não são: estes trabalhos existem apenas como estudos construídos para responder a propostas do professor e não responder questões particulares de um artista plástico maduro. A partir dessa situação não é raro encontrarmos tentativas de comparar o trabalho dos alunos, fruto em grande parte de reflexões subjetivas, na tentativa de dizer quem é o melhor ou quem é o pior artista. É uma situação angustiante.

ENTREVISTADO 4

R: Atualmente não estou mais atuando na graduação, apenas na pós-graduação. Portanto, respondo a esta pergunta considerando a época em que atuei no ensino superior. Na licenciatura em Educação Artística da Unicamp os principais problemas eram: a) a maioria dos alunos não estava interessada em ser professor/a de arte, mas em ser artista; b) não ocorria nenhum tipo de integração entre as disciplinas do currículo, principalmente entre as disciplinas da área de formação do professor (a cargo da Faculdade de Educação) e as de formação do profissional de artes plásticas (sob responsabilidade do Instituto de Artes); c) o repertório cultural dos alunos era muito pequeno (ver respostas 1 e 2); d) disciplinas

descomprometidas com a realidade das escolas; e) ensino artístico restrito aos cânones e com pouca ênfase na cultura brasileira e na arte contemporânea.

Assim, se me coubesse propor alterações próprias: a) um vestibular específico para curso de formação de professor de arte; b) um currículo centrado em projetos que promovessem a integração de diferentes áreas; c) um currículo que incentivasse o contato direto com as produções artísticas; d) maior atenção à educação escolar da educação básica; e) uma compreensão mais ampla do que seja arte.

ENTREVISTADO 5

R: Gostaria que a possibilidade de se criar um Instituto de Artes na Universidade fosse melhor considerada (no caso da Universidade de São Paulo).

ENTREVISTADO 6

R: Nos cursos – falta de integração entre as diferentes disciplinas – ausência de fóruns de discussão que tratem das questões fundamentais de cada área – temas como novas tecnologias no ensino aprendizado de línguas estrangeiras, por exemplo. Isto determina uma série de questões que envolvem o processo de ensino – relação professor aluno – conteúdo – metodologia e avaliação entre outras. Na instituição – criação de comitês de discussão que tragam para a universidade o debate sobre as grandes questões da educação e que a nível institucional promovam-se mecanismos de avaliação e controle da implementação de novas políticas. Não basta dizer que concordamos com tal ou tal teoria mas sim que a instituição possa deixar transparente as mudanças que diz que promove.

ENTREVISTADO 7

R: As coordenações procuram fazer algo de novo sem perceber que devem olhar para o que

existe e funciona e que é preciso aproveitá-lo, incorporá-lo. Esquecem dos ex-alunos principalmente dos mais antigos, este é um patrimônio incrível. Eu acredito que sempre vim fazendo alterações pois convoco os ex-alunos e tento mantê-los a vista, acompanhando seu trabalho. Estamos agora organizando a 1ª Quadrienal Internacional de Aquarela FASM - 2003 - S. Paulo" desde 2001 e ela acontecerá em setembro de 2003. Os projetos coletivos são prioridades pois envolvem cada um com sua obra e todos e a comunidade, cada um encontrando seu lugar de trabalho. No individual, a origem dos processos - desenho de observação e de fantasia, gravura - xilogravura e calco, pintura em seus fundamentos - modelagem na escultura e muita história da arte. Na pós-graduação, pesquisa e levantamento sobre a influência das escolas do natural napolitana e dos macchiaioli de 1800, pois os artistas paulistas de início do séc. XX têm muito a ver com eles.

ENTREVISTADO 8

R: Trabalho há cinco anos na reestruturação curricular do curso de artes plásticas do Instituto de Artes da Unicamp. No momento não tenho ainda resultados definitivos sobre as alterações.

ENTREVISTADO 9

R: O ponto mais crítico é a inserção da arte na Universidade dentro de moldes de pensamento adequados às ciências exatas. O pensamento artístico não opera por esses parâmetros, por mais que possa haver trocas e interdisciplinaridade. Muitas vezes se chega ao absurdo, e o que acaba ocorrendo, é a justificação de trabalhos artisticamente primários por um discurso fictício, mas conforme aos padrões acadêmicos adequados a outras áreas do conhecimento. Seria essa minha prioridade: reconhecer a Arte como atividade de pensamento visual, suficiente em si mesma, sem buscar justificativas externas nem sendo necessariamente acompanhada de textos. Também não seria interessante proibir ou

padronizar esta atitude. O que me parece interessante é permitir que cada trabalho artístico encontre sua melhor expressão. Muitos artistas acompanham seu fazer com textos, outros não. Mas deveríamos reconhecer que o centro é o trabalho produzido, e um texto forçado e com padrões estabelecidos pouco tem a acrescentar. Pelo contrário, torna-se prejudicial.

ENTREVISTADO 10

R: Alterações que eu promoveria, se tivesse esse poder, seriam principalmente relacionadas à necessidade de se entender os cursos de Licenciatura em termos da finalidade que têm, isto é, formar professores reflexivos, competentes em sua área específica. Não vejo a formação profissional como uma apêndice do Bacharelado. Se não é um apêndice, deve ter especificidade desde os anos iniciais do curso. Mas isso exigiria professores, na Universidade, preparados para desenvolverem esse trabalho interdisciplinarmente.

ENTREVISTADO 11

R: O ponto mais crítico, nas escolas particulares, é considerar o aluno como um cliente e a instituição como uma empresa. Nessa circunstância os propósitos educativos são completamente desvirtuados tanto na relação com o professor como na relação com o aluno. As alterações desse contexto ficam atreladas à presença ética da coordenação do curso e à relação de simpatia estabelecida entre professor e alunos.

ENTREVISTADO 12

R: Bom, o ponto mais crítico é a mesmice. No campo de língua inglesa é a mesmice. No Estado, como eu disse, é proposto um aglomerado de atividades sem significado absolutamente algum. Em escola de línguas também, uma mesmice horrorosa com algumas nuances.

Assim, de procurar conhecimento através de ações mais valoradas culturalmente. E em escolas particulares a mesma coisa. A mesmice é o código gramatical mesmo. Você não vê o aspecto formativo do professor trabalhando, quer dizer, tive uma aluna que eu observei, uma professora que eu observei, ela estava ensinando "Where do you like to spend your holiday? I'd like to spend my holiday in Bahia. What for? Why? To see, to visit the churches'. Tudo bem. Até aí, tudo bem. "And you? Where do you like to spend your holidays? I'd like to spend holidays in Paris to visit Piramide". Quer dizer, ela está tão preocupada em ensinar "where do you like", que ela perde o principal, que é a interação, que é falar da Pirâmide, falar da concepção e pesquisar sobre a Pirâmide do Louvre, porque é um lugar cultural de grande prestígio, valoradíssimo.

QUESTÃO 9 – Qual sua apreciação sobre as contribuições da Informática para os cursos de sua Área? Você recorre aos recursos oferecidos pela Informática em suas atividades de docência e de pesquisa? Em caso positivo, cite alguns exemplos sobre o uso desses recursos.

ENTREVISTADO 1

R: O computador é um grande aliado em todas as áreas do conhecimento, pois a possibilidade de realizar pesquisas e de redigir – de modo organizado – os trabalhos realizados é uma grande vantagem para seus usuários. Ele pode ser usado como uma máquina produtora de conhecimento, desde que bem direcionado, desde que haja acompanhamento do docente e troca de informações quando se referir a pesquisas na Internet, por exemplo. As novas gerações serão dependentes dele e será considerado "analfabeto" o indivíduo que não souber utilizá-lo. Ressalte-se que ele é bem diferente do professor... um é máquina, outro é homem. Especificamente na área de Letras, não tenho utilizado recursos de Informática para a

docência, a não ser os já mencionados: pesquisa e redação. Há um recurso fabuloso de correção de textos (*Controlar Alterações*) que marca com outra cor as alterações, excelente para lidar com o refazimento (ou refeitura) de textos que poderia ser utilizado nas aulas de Leitura e Produção de Textos, desde que não se tornasse um trabalho a mais para o professor já tão sobrecarregado em suas atividades extra classe. Não o utilizo porque requer tempo, computadores à disposição de todos os alunos etc. Outra dificuldade: sou da geração "pré-informática"...

ENTREVISTADO 2

R: Acho a Informática necessária em nossos cursos como qualquer um dos instrumentos já existentes, como os tipos móveis, os pincéis, os lápis, as tintas, as goivas, os buris e demais, que também foram revolucionários e importantes em suas respectivas épocas. Recorro sim à Informática em minhas atividades de docência e de pesquisa. Pesquiso na Internet, digito textos e os ilustro, preparo os meus cursos e palestras em CD Rom, arquivo imagens da minha produção artística, tanto das pinturas e gravuras. Estimulo os alunos a usarem os recursos da Informática no seu processo criativo, como por exemplo, após fazerem uma edição de qualquer processo de gravura (xilogravura, gravura em metal ou litografia), escanear uma gravura e fazer interferências no computador, continuando assim o seu processo criativo. Como também fazer Info gravura.

ENTREVISTADO 3

R: A informática tem sido produtora de um profundo impacto no campo do ensino de Artes Plásticas. Mesmo quando não está fazendo parte da produção da própria obra de arte (caso da arte tecnológica) participa de forma intensa na forma como o aluno é informado sobre a produção mais atualizada neste campo. O acesso à internet tem permitido uma experiência visual sem par na história do ensino de artes plásticas:

a informação sobre o trabalho dos artistas plásticos disponível na rede tem permitido que alunos e professores ampliem muito seus horizontes de repertório, muito além do que é possível apenas utilizando-se de livros e publicações. A informação impressa em livros sobre, por exemplo, uma instalação (tipo de obra de arte que interfere no observador e no espaço de forma interativa) ou sobre uma vídeo arte nunca poderá ser mais rica do que a própria experiência visual e virtual que podemos ter via internet, já que nela contamos com muitos sites que exibem esses trabalhos de forma completa. O debate sobre a arte também se democratiza já que é muito fácil para um artista (ou qualquer pessoa) construir um site e publicar seus trabalhos, textos e reflexões para que todos possamos tomar conhecimento. Esse foi mesmo o meu caso. Quanto ao uso que faço da informática em sala de aula posso dizer que é intenso. Uma boa parte de minhas aulas é apresentada sobre reflexões de meu próprio material artístico, o que inclui a apresentação de DVDs sobre vídeo arte, consulta a sites apresentando arte interativa, e-filmes e portfólios eletrônicos. Os alunos produzem também material gráfico construído em mídia virtual (simulação de materiais convencionais de arte feita por computação gráfica) impresso nas mais diversas técnicas (transferência térmica de cera, jato de tinta sobre papel artístico, ampliação fotográfica em minilab, etc). Alunos dos últimos anos do curso também são orientados na confecção de seus próprios portfólios eletrônicos, instrumento que tem se mostrado muito eficiente na busca que este mesmo aluno deve fazer por um referencial próprio sobre seu trabalho de arte. Podemos caracterizar um portfólio eletrônico como sendo geralmente um suporte de dados (CD, DVD ou mídia magnética) construído de modo a conter a produção digitalizada do aluno e nos permitindo assim ter acesso a sua produção de forma global e organizada. É preciso frisar aqui que trabalho em uma instituição de ensino privilegiada, que conta com equipamentos de produção de vídeo, Cds e DVDs além de impressoras de alta qualidade. Apenas poucos professores utilizam esse equipamento já que é necessária uma capacitação técnica (e um pouco de curiosidade

e desejo de aprender) que a maioria dos professores não tem.

ENTREVISTADO 4

R: Acho formidável, mas ainda não tenho conhecimentos suficientes neste campo. Uso internet para comunicar-me com alunos, orientar trabalhos etc. Também uso internet para fazer pesquisa sobre determinados temas, bem como incentivo os alunos/as a fazerem o mesmo.

ENTREVISTADO 5

R: Ela é importante, principalmente, como instrumento de comunicação. Amplia o âmbito da comunicação entre pessoas. Tenho usado este recurso eventualmente.

ENTREVISTADO 6

R: Sou responsável pela coordenação de um curso que integra uma parte presencial e uma parte a distância do conteúdo. Esta experiência é desenvolvida deste 98 (a pesquisa é anterior iniciou-se me 96) . Além disso, tenho um projeto em fase de aprovação sobre a preparação de um curso virtual na área do ensino do francês para os profissionais da área jurídica. Integro um grupo de pesquisa na PUC/SP sobre o ensino o uso de novas tecnologias no ensino. Me interesso sobre toda a pesquisa sobre hipertexto. Enfim, Considero o uso das novas tecnologias como um instrumento que contribui ao acesso às informações e a uma formação mais rápida e eficaz nos dias de hoje. No entanto, muitas questões em relação ao ensino aprendizado através do computador devem ser questionadas e debatidas. É um recurso e não algo ao qual nos submetemos sem crítica. Há perdas e ganhos com seu uso.

ENTREVISTADO 7

R: Com relação a redação dos textos a informática revolucionou se bem que prefiro

escrever a mão pois meu pensamento assim flui. Recorro pouco aos recursos da informática.

ENTREVISTADO 8

R: A informática apresenta ferramentas apropriadas para o desenvolvimento de alguns projetos artísticos. Não substitui e nem torna obsoletas as demais ferramentas.

ENTREVISTADO 9

R: A informática se insere de maneira natural no campo das artes plásticas, somando outros recursos aos meios já existentes. Mas não é por usar um meio mais novo que o trabalho artístico ganha qualidade. Cai-se também no fetichismo da tecnologia. Creio que as poéticas individuais ou em grupo devem optar ou não pelos recursos da informática, e as posições não precisam ser fixas. Creio que o mesmo vale para os cursos. Nos meus em particular não tenho usado a informática, pela natureza desses cursos (desenho e gravura). Mas não vejo o menor problema em usar o que se tornar necessário, já que minhas disciplinas estão sempre em processo.

ENTREVISTADO 10

R: Uso os recursos básicos da Informática nas minhas pesquisas, preparação de aulas, etc. Não tenho experiência direta com ensino à distância, mas o projeto que coordeno tem um componente de formação de professores de Inglês à distância, coordenado por Heloisa Collins (hcollins@uol.com.br).

ENTREVISTADO 11

R: Desenvolvendo desde 2000 um trabalho integrado com os meus colegas de informática, essa área tem sido assimilada como mais um instrumento para a produção de imagens, não só

traduzindo para a linguagem digital o que foi construído anteriormente mas também, nesse arquivo que ficou gravado, poder fazer diversas intervenções: repetindo, recortando, alternando, enfim transformando imagens. Além da Produção de Cadernos de Imagens e Poemas, os arquivos que foram digitalizados pelos alunos puderam ser apresentados em um site que durante algum tempo foi divulgado no site da universidade na internet.

ENTREVISTADO 12

R: Muitas, muitas. Minha instituição tem um curso de extensão de inglês oral, em que há professores contratados para dar o curso, produzido pelo departamento de inglês da Universidade, cujo coordenador sou eu. Então, 2 anos estamos...é um curso de 10 níveis... nos últimos 2 níveis, estamos pretendendo já instalar e ampliar para os outros níveis, em que você faz um site, dentro de uma homepage, os alunos consultam este site, e dentro deste site tem outro site, que apresenta uma cantora que foi um marco da música negra americana. Canta, apresenta, lê um reading, aí os alunos fazem sozinhos as perguntas que vão contar, e a pergunta é: este site tem ligações com outros sites. A motivação foi tão grande desses alunos que, mais tarde, eles ouvem uma música americana, ou ouvem um depoimento, um comentário em inglês, aí já é conseguem entender e apreciar.

QUESTÃO 10 – Quais as projeções para sua Área nos próximos anos, tanto no que se refere ao desenvolvimento científico e tecnológico, quanto à formação acadêmica, considerando os grandes desafios que se apresentam à sociedade brasileira no momento atual?

ENTREVISTADO 1

R: Os conhecimentos desenvolvidos na área de Letras são fundamentais para o trabalho

com a linguagem em outros setores do conhecimento, além dos próprios da área. Pesquisadores e atuantes de diferentes setores que trabalham – direta ou indiretamente – com a linguagem necessitam conhecê-la e utilizá-la com adequação para obter sucesso profissional e para a interação em sociedade. A língua constrói e “desconstrói” significados sociais. A formação acadêmica dos alunos do ensino fundamental, médio e superior se faz com o uso adequado da linguagem, seja para ler e compreender os textos acadêmicos e o mundo, como para pesquisar, produzir conhecimento, expressar-se e agir na sociedade. O desenvolvimento científico e tecnológico não se projeta e não se deixa conhecer a não ser por meio da linguagem. O mundo é representado sobretudo pela linguagem verbal e, ultimamente, bastante pela linguagem não-verbal. O sujeito que não puder ou não souber utilizá-las para atuar como cidadão deste novo milênio, não terá espaço social dada a velocidade das inovações que se apresentam. A área de Letras tem se desenvolvido consideravelmente nas últimas décadas e aprimorado o conhecimento do discurso, da linguagem, muito além dos estudos da primeira metade do século XX. As reflexões sobre a língua e as pesquisas têm sido constantes, intensificando-se ainda mais recentemente. Houve avanços bastante grandes que terão – e já têm tido – reflexos nas formas de tratar as questões da linguagem. Essa atitude de reflexão e estudo certamente terá projeção futura e aumentará a perspectiva de produção na área.

ENTREVISTADO 2

R: Continuar trabalhando conscientemente com relação não só ao desenvolvimento científico e tecnológico, como principalmente com o humano, com o sensível e o criativo, pois sem estes elementos de nada adianta a ciência e a tecnologia para a formação do homem, para a formação de uma sociedade saudável. Uma sociedade onde o sensível faça parte e não só a materialidade seja valorizada. Onde a razão seja importante, mas sem subjugar o espírito, como já disse Paul Klee. O homem contemporâneo

deverá marcar a idade e o progresso da humanidade, devendo preservar algumas tradições e conhecimentos do passado valorizando seus predecessores pelo aprendizado que deles adquirimos, porém não se limitando ao seu juízo, permitindo-se à liberdade criadora, à liberdade crítica, aos avanços do conhecimento e tecnológico.

ENTREVISTADO 3

R: Não há dúvida que o ensino de artes plásticas encontra-se hoje em um impasse. Fica claro, do meu ponto de vista como educador, que a grande ligação que a arte brasileira desenvolveu com o mundo artístico internacional na atualidade descaracterizou a busca por uma identidade nacional tão acalentada até meados do séc. XX. Os críticos internacionais perguntam o tempo todo onde está a arte brasileira. As instituições de ensino não estão preparadas para tal demanda. Como exemplo podemos apresentar a situação das escolas que tentam de alguma forma ter um papel social ativo integrando cultura popular e universidade: de um lado existem as experiências que apenas mantêm a arte popular como forma de folclore exibindo sua produção dentro da academia de forma ilustrativa ou, de outro modo, aquelas que tentam levar a arte erudita à população de modo a fazer com que essa mude sua forma de percepção artística, ou melhor, mude de gosto. Ter um olhar cultural mais localizado e real, livre de preconceituações, sobre a arte brasileira pode mudar substancialmente a forma como nossos currículos são construídos. Uma tal mudança também poderá facilitar a aceitação irrestrita da tecnologia como um suporte interessante ao trabalho de arte. Hoje em dia, por exemplo, encontramos muitos artistas e instituições culturais e educacionais avessos a idéia do uso da computação gráfica como meio de expressão visual. Não há como negar que, da mesma forma que a fotografia no séc. XIX, a informática tem um impacto enorme nas artes visuais, impacto esse que pode criar uma mudança de rumos sem precedente na história da arte. Que tipo de mudança será essa ainda é cedo

para saber, no entanto devemos estar imbuídos da idéia de que devemos formar um artista plástico pronto para responder a tais mudanças de maneira autônoma e verdadeira.

ENTREVISTADO 4

R: Não sei responder a esta pergunta.

ENTREVISTADO 5

R: No meu entender a escola de arte tem características bastante específicas, nem sempre fundadas no que poderíamos entender por um raciocínio lógico rigoroso e em certezas. Está sempre aberta, por outro lado, ao horizonte largo das possibilidades, da liberdade e do direito à fantasia.

ENTREVISTADO 6

R: Muita pesquisa e muita transformação – reforma curricular – compreensão e entendimento do que a LDB exige das universidades hoje – novas proposta e projetos em direção a projetos interdisciplinares. – há área do ensino, da pesquisa e da extensão

A nível institucional – muito trabalho na reorganização da universidade em direção a estruturas que favoreçam o debate e a implantação de novos mecanismos de participação efetiva de docentes e discentes

ENTREVISTADO 7

R: Com relação à pintura em aquarela está em movimento a 1ª Quadrienal Internacional de Aquarela FASM - 2003 - S.Paulo, dela constará um congresso e circuito de exposições de coleções de aquarelas. O Congresso visa a amplitude da arte sobre papel, gravura, desenho e trabalharemos por alguns anos sobre este material de pesquisa.

A prática da aquarela está associada ao desenvolvimento de altíssimo grau de sensibilidade e aumenta a percepção de valores espirituais, dando alimento e leveza à sociedade-informação. Sobre a gravura o aspecto disciplina e organização que ela requer é um item que sempre acredito que os nossos jovens precisam e com ela a questão da origem da formação do nosso acervo cultural de imagens. Esta sua história deve se tornar consciente. Sou professora de gravura calcográfica e pintura aquarela na graduação e na pós-especialização em pintura aquarela. Há 23 anos mantenho, um dia da semana, meu ateliê “Ateliê Calcográfico Iole” aberto para outros artistas, onde se discute arte além de se gravar. Espero poder ter sido de alguma valia, obrigada por terem lembrado de mim.

ENTREVISTADO 8

R: As projeções para a área de artes plásticas são extremamente negativas: poucos cursos oferecem essa opção atualmente e a tendência é de quase desaparecerem.

Trabalhamos na direção de manter essa área do conhecimento como fundamental para a formação integral do espírito humano.

ENTREVISTADO 9

R: Se não houver uma mudança conceitual como colocado na resposta à pergunta 8 não vejo possibilidades de uma mudança para melhor. Os resultados brilhantes, que existem, continuarão sendo o resultado do talento e esforços individuais.

ENTREVISTADO 10

R: Questões relativas à formação do profissional reflexivo parece que terão destaque, principalmente, no caso do Inglês, no que se refere a uma visão crítica do papel dessa língua estrangeira na formação integral do aluno, sem deixar de levar em conta questões pragmáticas necessariamente envolvidas no ensino-aprendi-

zagem dessa língua. A menor delas certamente não é a questão de capacitar indivíduos para agirem nesse mundo cada vez mais globalizado com alguma chance de participação. Seria o ensino-aprendizagem do Inglês para a inclusão dos menos favorecidos. A Informática terá cada vez um papel mais marcante.

ENTREVISTADO 11

R: Embora eu não seja dada a fazer previsões, acho que se aproveitarmos esse espaço de desinteresse, referido na questão 6, mesmo com poucos recursos, talvez algumas coisas verdadeiras ainda possam ser realizadas. A mantenedora de Cotia está interessada num Curso de Educação Artística, inexistente na região e *com uma boa demanda*. Diz que aguarda a conclusão do meu doutorado para encaminhar essa questão. Nesse sentido talvez seja uma área com possibilidade de expansão e podendo incorporar as novas tecnologias como instrumento de criação.

ENTREVISTADO 12

R: Grande, grande, só que esse desenvolvimento científico e tecnológico tem que agir sobre a sociedade. Esse desenvolvimento científico de teste, você tem pesquisas de formação de professores, onde só muda o pesquisador porque a tese é a mesma, isso não leva a absolutamente nada, por favor. Tem que curar 70% do analfabetismo nesse país. Isso tem que Ter pesquisa. Pesquisa tem que curar. Tem que apresentar alguma coisa p/ social. Se ela não apresentar para o social, pode ser na sua casa, seu bel

prazer. Ou ela apresenta ou não. E ela tem que se estender. Ela não é uma coisa para ficar na prateleira. Ela tem que se estender, se ela não se estender, se ela não cumprir sua função, "I'm very sorry". É uma mesmice também. Embora o conteúdo seja bom, de muita pesquisa, é uma mesmice. Do que pede para ser científico, não é? Aliás, o que é estilo? Então, você pergunta, essa pergunta gera muitas controvérsias e muitas convergências, não é? Porque, porque se você perguntar para todos quem eles são, vai demorar muito a resposta. Porque primeiro você precisa saber quem você mesmo é. Sem hipocrisia. Você é Pinochet ou Piaget? Pense bem, pense bem. Senão você é falso na sala de aula. Você não pode apresentar falsidade na sala de aula. Você tem que apresentar aproximações de uma verdade. Não precisa falar, que precisa apresentar verdades, que valor é o único verdadeiro. Já começa errado, porque na faculdade você forma uma força de trabalho, sai da faculdade, é economista, médico, professor, historiador, geógrafo. Você se forma para o trabalho. Então você tem que desenvolver determinadas competências que são úteis para cada ramo, né? Como diz Perrenoud formar para as competências. É exatamente isso, quer dizer, como você vai formar uma competência tendo esse tipo de currículo? Como você vai formar essa competência sem elemento cultural e artístico? Como? Só na especificidade? Muito pouco, muito pouco. O que sei como um professor de Direito ensina? Eu, como professor de Prática de Ensino? Tem professores que não sabem nenhuma prática de ensino e dão aula. Quer dizer, agora estão já existindo cursos para esses professores de formação de professores. Que tipo de aula eles apresentam? Essa é a questão que não se esgota aqui.

**LETRAS E ARTES:
A QUESTÃO DA QUALIDADE DO
ENSINO NUMA SOCIEDADE EM
PROCESSO DE MUDANÇA**

***LANGUAGES AND ARTS:
THE QUESTION OF QUALITY IN HIGHER
EDUCATION IN A SOCIETY ENGAGED IN A
PROCESS OF ACCELERATED CHANGE***

Newton Cesar BALZAN¹

RESUMO

O presente artigo resulta de um estudo realizado junto às áreas de Letras e Artes, conforme classificação de áreas de conhecimento adotada pelo CNPq e FAPESP. É parte de um projeto coletivo de pesquisa, desenvolvido ao longo do período 1998-2003, intitulado: A questão da qualidade do ensino superior numa sociedade em processo de mudança acelerada – revisão crítica, propostas para seu desenvolvimento, do qual participaram todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Tendo como referência obrigatória o contexto sócio-cultural contemporâneo do qual Letras e Artes são partes integrantes, seu objetivo principal é a investigação sobre a qualidade do ensino nessas duas áreas de conhecimento. O estudo teve como sujeitos, docentes e estudantes dos Cursos oferecidos pela Instituição em ambas as áreas, além de profissionais de renome nacional e internacional nas duas áreas. Recorreu-se a entrevistas realizadas durante 2003 junto a 12 profissionais de renome, assim como a questionários aplicados junto a docentes e a estudantes dos cursos oferecidos pela PUC-Campinas nas duas áreas do

⁽¹⁾ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: nbalzan@uol.com.br

Artigos

conhecimento no mesmo ano. Dados coletados junto a concluintes de graduação no final de 2000 foram utilizados para fins de comparação com aqueles obtidos ao longo de 2003. Os resultados apontam para convergências e divergências nas apreciações dos sujeitos pertencentes aos três grupos, trazendo novos subsídios para o ensino superior em ambas as áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino Superior; Qualidade do Ensino; Cursos de Letras e Artes.

ABSTRACT

This work resulted from a study of Languages and Arts areas. It is part of a wider research project that was developed during the period of 1998- 2003, entitled The question of quality in Higher Education in a society engaged in a process of accelerated change: the meaning, critical revision and proposals for its development. Having as its obligatory point of reference the contemporary socio-cultural context of which the areas of knowledge referred to above are an integral part, its main purpose is to investigate the educational quality of the same areas. The study's subjects were renowned national and international professionals in the two areas, and also teachers and students of the courses offered by a private university in São Paulo state in the same areas. During 2003, interviews were made with 12 well-known professionals and questionnaires were applied to teachers and students of PUC-Campinas in both areas. The collected data of 2000 graduating students were used to compare those ones collected during the year of 2003. The results indicate that the opinions of the students, teachers and famous professionals presented a few divergences, which will certainly bring useful suggestions to both areas of higher education.

Key words: Higher Education; Teaching Quality; Languages and Arts Courses.

Letras e artes: o local e o global

A velocidade espantosa da evolução das novas tecnologias, que fazem nosso planeta menor e obsoletas todas as informações de ontem; o progresso da ciência, que promete longevidade ao homem, mas não lhe dá garantias de melhor qualidade de vida; a competição desenfreada, que inferioriza o mais frágil e infelicitiza o mais pobre; a violência que aterroriza e isola, tudo isso, tudo isso precisa ser objeto de mais reflexão junto aos jovens, na Universidade, pois queiram ou não os alunos, a ela cabe ser detentora dos princípios da ética, da justiça e da verdade. Que cada professor, em cada uma de suas aulas, se faça mensageiro de idéias que, independentemente de programas, possam contribuir para a construção da paz. (Docente, Letras)

Estudar questões sobre o ensino superior, qualquer que seja a área que se tome como referência, só tem sentido quando se tem presente o contexto sociocultural em que o mesmo se insere.

Desenvolvido em faculdades isoladas, conjunto de faculdades ou Universidades, as questões relativas ao ensino ocorrem num momento em que as próprias instituições se encontram em crise frente a um mundo globalizado, onde tudo ocorre com uma rapidez nunca antes imaginada, "a história substituída pelo efêmero, pela imagem do instante, pelo lugar fugidivo. Tudo se dissolve no momento presente, imediatamente superado pela outra imagem, colagem, bricolagem, montagem, mensagem" (ocorrendo) "a substituição da experiência pela aparência, do fato pelo simulacro, do real pelo virtual, da palavra pela imagem" (IANNI, 1995:170-172).

Se por um lado há uma unanimidade por parte da sociedade no que concerne ao papel

do professor enquanto agente de preservação da cultura e ao mesmo tempo como sujeito, ao lado de outros, das mudanças necessárias para que se alcance patamares aceitáveis em termos de qualidade de vida, há, por outro lado, um sentimento geral de que a profissão de professor não compensa, de que há uma falência no magistério, um quadro que remonta aos anos 1970 mas que se aguçou principalmente durante a última década do século XX:

A educação é a "única saída" para o desenvolvimento harmonioso das sociedades, para que elas sejam justas e democráticas. A sociedade, em geral, ignora a essência do trabalho docente e a responsabilidade do professor – diga-se isso a respeito de todos os cursos de Licenciatura -, bem como a importância da Educação como esteio do sucesso em outras áreas sociais: Saúde, Trabalho, etc. (Entrevista: Letras)

Não é de estranhar, portanto, que são apenas exceções os entrevistados ou respondentes de questionários que se referem à formação de professores para os níveis fundamental e médio, ao responderem as questões que lhes foram propostas e ao fazerem apreciações livres sobre os cursos em que atuam. Este fato não ocorre apenas em Letras e Artes, mas praticamente em todos os cursos que oferecem Licenciaturas:

No próximo ano farei Pós, não necessariamente na área de formação. Por necessidade profissional, porém, não abandonarei as atividades de pesquisa (Concluente, Letras)

Pretendo fazer outra faculdade e abrir um negócio próprio (Concluente, Letras)

Mestrado para os próximos 3 anos e doutorado para os outros 2 (Concluente de Letras ao responder questão sobre sua projeção profissional para os cinco anos após a conclusão do curso)

Isto não impede que muitos dos estudantes que fazem cursos que oferecem licenciaturas, acabem optando pelo magistério:

Muitos de nossos alunos vão ser professores, apesar das dificuldades e baixos salários na profissão. Na minha opinião, acima de professores da disciplina ministrada, somos educadores (Docente, Letras).

Se por um lado *salário não é tudo*, por outro lado é difícil aceitar-se a idéia de que um jovem universitário almeje uma profissão cujos rendimentos mensais na rede pública do Estado de São Paulo, em início de carreira, não ultrapasse a R\$ 800,00, para uma jornada de 40 horas de trabalho semanal, isto é, bem abaixo que o rendimento médio (R\$986,00) dos ocupados em 2003 na região metropolitana de São Paulo². (FUNDAÇÃO SEADE e DIEESE, 2004). Some-se a isto o fato de a atuação do docente de nível fundamental e médio em início de carreira se dar predominantemente em escolas de periferia, de difícil acesso, áreas marcadas pela violência e insegurança, em classes com a maioria dos alunos defasados em termos de relação idade/série em que se encontram, trazendo para as salas de aulas problemas de ordem familiar, frustrações de toda sorte, enfim para um conjunto de condições para as quais o jovem universitário não está preparado para enfrentar.

O trabalho junto à rede particular, se por um lado pode proporcionar maiores salários ao docente, por outro lado pode significar, também seu sentimento de perda de identidade ou, pior ainda de dignidade:

O professor tem que ser mãe, pai, psicólogo, tem que agüentar numa classe alta, por exemplo, o nível de empregado, de servil, de empregado de gente que paga pela atuação dele; você está sendo pago para isso, quer dizer, chegamos, no ensino de línguas, a um ponto em que a dignidade do professor chegou ao fundo do poço (Entrevista, Letras).

² A Região Metropolitana de São Paulo é privilegiada sob este aspecto, em relação ao restante do país. No final de 2003 os maiores rendimentos medianos da população brasileira economicamente ocupada correspondiam ao Sudeste: R\$ 700,00, significando mais que o dobro dos trabalhadores do Nordeste que ganhavam rendimento mediano de R\$302,00. Correspondiam também no Nordeste os maiores percentuais de pessoas sem rendimento (15,8%) e recebendo até um salário mínimo (40,5%).

Nossos índices de desemprego tiveram aumentos substanciais ao longo dos últimos anos, bastando lembrar que a modernização tecnológica do Brasil, a partir da abertura da economia, em 1990, resultou na eliminação de 10,76 milhões de empregos até 2001 (Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004) e continuam crescendo, atingindo a média de 12,3% da população economicamente ativa em 2003. Some-se a isto o fato de o rendimento médio do trabalhador ter sofrido uma queda de 12,5% durante o mesmo ano, menor nível em 10 anos (IBGE, 2004). As previsões para o crescimento da economia – condição básica para o aumento de emprego – oscilam entre 3,5 a 4,0%, índices muito baixos, que apenas corresponderão àquele contingente da população que ora entra para o mercado de trabalho, permanecendo fora os milhões de desempregados do início de 2004. O fenômeno é mundial, bastando lembrar que nos Estados Unidos, desde o início do Governo Bush, em janeiro de 2001, o mercado de trabalho fechou 2,3 milhões de vagas (Folha de São Paulo, 18/01/04, p. A2). e constitui parte integrante do projeto de globalização aliado ao desenvolvimento das tecnologias de ponta que praticamente faz desaparecer as distâncias físicas.

A terceirização do trabalho além da precariedade dos contratos, cada vez mais comum no mercado de trabalho, já se faz sentir no Ensino Superior, gerando uma situação de instabilidade em relação à manutenção ou não no emprego no próximo ano ou mesmo do próximo semestre. O profissional – professor, inclusive – “poderá ter remuneração horária maior e mais flexibilidade, mas pagará suas próprias férias, seguro-saúde e fundo de pensão” (DUPAS, 1997:375-376), enfraquecendo o vínculo com o empregador formal e, mais grave, levando à perda do sentimento de pertencer: a uma indústria, a uma casa comercial, a uma escola ou faculdade. Este cenário torna mais fácil nossa compreensão sobre as respostas de nossos estudantes à questão sobre suas projeções profissionais para os cinco anos depois de formados:

Quem pode projetar alguma coisa para os próximos 5 anos se não se pode projetar algo

para amanhã? (Concluinte de Letras, grifo do(a) respondente)

A voz do mercado vem falando mais alto que as vozes dos atores envolvidos diretamente no processo educacional:

O ponto mais crítico, nas escolas particulares, é considerar o aluno como um cliente e a Instituição como uma empresa. Nessa circunstância os propósitos educativos são completamente desvirtuado tanto na relação com o professor como na relação com o aluno. (Entrevista, Artes).

Docentes, docentes-pesquisadores e estudantes também são afetados pela modificação na divisão do trabalho e com a substituição do pleno emprego para o desemprego estrutural a partir da automatização e robotização da produção e dos serviços. Ambas provocadas pelas três revoluções técnico-científicas na microeletrônica, microbiologia e energia nuclear (ALMEIDA JUNIOR, 2004:26).

O trabalho estará praticamente assegurado para os estudantes que hoje cursam as licenciaturas e para aqueles que almejam o ensino superior, uma vez que há muito a se construir em termos de educação escolarizada: entre a população brasileira na faixa etária 25 a 34 anos, em março de 2003, apenas 6% tinham curso superior completo; 24% haviam concluído o ensino médio; 70% tinham, no máximo, o ensino fundamental e 5,5% não tinham qualquer grau de instrução (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2003). No entanto, dadas as condições já expostas, o magistério não se constitui como opção prioritária para a maioria absoluta de nossos estudantes de Letras e Artes quando se manifestam sobre suas expectativas a curto e a médio prazos. A Pós-Graduação - tanto sob as formas de mestrado e doutorado como de cursos de especialização -, cursos de atualização e atividades profissionais que não contemplam o magistério, tais como redator e artista, são citadas com muito maior frequência que o magistério junto ao ensino fundamental e médio e, inclusive, junto ao ensino superior. As palavras de um dos entrevistados da área de Letras ao fazer suas considerações sobre o papel do professor no momento atual, vêm ilustrar as considerações acima:

Um professor, seja ele do ensino fundamental, médio ou superior, deixa de ter importância social na medida em que acaba tendo uma formação medíocre e uma postura tacanha: deixa de ter importância por não conseguir construir sua própria legitimidade. Talvez o significado que eu possa atribuir ao professor na atualidade seja exatamente o da falta de significado (Entrevista, Letras)

A Universidade brasileira está em crise (MENEGHEL, 2001) e conseqüentemente os cursos das áreas de Letras e Artes estão às voltas com problemas cujas soluções não podem ser detectadas a curto prazo.

Os tópicos seguintes abordam alguns desses problemas e os desafios deles decorrentes para os cursos de Letras e Artes nas Instituições de Ensino Superior. São resultados de atividades realizadas durante o ano 2003, junto aos cursos de Letras - Português e Inglês, períodos matutino e Noturno -, e Artes Visuais, oferecido em período noturno, a saber: i) entrevistas concedidas por profissionais de renome nacional e internacional de ambas as áreas, como parte do Projeto Coletivo de Pesquisa intitulado *A qualidade do ensino superior numa sociedade em processo de mudança acelerada: significado, revisão crítica, propostas para seu desenvolvimento*; ii) respostas fornecidas por docentes da PUC-Campinas a um questionário que lhes foi apresentado em abril e que foram objeto de apresentação e discussão na evento *Planejamento em Ação*, realizado em maio de 2003; iii) respostas fornecidas por docentes da Instituição ao tema *Auto-avaliação: um encontro para pensar nossa identidade e nossa prática (setembro de 2003)*; iv) dados coletados junto a diretores, docentes e estudantes sobre o tema *Avaliação docente (novembro de 2003)*. Recorreu-se, também, aos resultados do Projeto Coletivo de Pesquisa já citado, com destaque aos dados fornecidos pelos concluintes de graduação no final de 2000.

Questões de Metodologia

Conforme já destacado anteriormente, três grupos participaram como **sujeitos** deste estudo:

docentes da própria Instituição, profissionais de renome nacional e internacional e estudantes. Os dois primeiros grupos não são mutuamente excluídos. Isto significa que há, no grupo de docentes, pessoas de reconhecido mérito acadêmico, que poderiam constar da relação de profissionais de renome nacional e internacional. Da mesma forma, a totalidade dos sujeitos pertencentes ao segundo grupo – profissionais de renome –, exercem funções docentes junto ao ensino superior e a maioria tem experiência em níveis fundamental e médio.

Para **estudo junto a pesquisadores-docentes reconhecidos como de grande expressão em Letras e Artes**, utilizou-se de **entrevistas**, cujo roteiro, sob a forma semi-estruturada foi elaborado pelos participantes do Projeto Coletivo, utilizando-se dos resultados de leituras e sessões de estudos realizadas no primeiro semestre de 2003. O roteiro constou de 10 itens tendo como referência o profissional que se deseja formar, considerando-se as grandes mudanças que têm lugar no mundo e momento atual. Este autor privilegiou os 4 itens mais diretamente ligados ao seu sub-projeto de pesquisa, a saber:

Considerando-se as grandes mudanças que têm lugar no mundo e no momento atual, quais seriam as qualidades básicas, indispensáveis, que deveriam estar presentes no perfil do profissional formado no seu Curso ou Área? Como você vê a questão: despreparo dos estudantes versus exigência de qualidade nos cursos de sua área? Qual o significado que você atribui ao PROFESSOR no momento atual, especificamente no que se refere à formação de jovens e aos problemas que o país vem enfrentando? Quais os pontos mais críticos nos cursos e instituições em que atua ou que conhece? Se lhe fosse possível promover alterações, quais seriam suas prioridades?

Os sujeitos, em número de 12, são pessoas reconhecidas nacional e internacionalmente como de grande expressão nas referidas áreas, quer como pesquisadores, quer como docente.

A coleta de dados se deu através de entrevistas pessoais ou de respostas fornecidas pelos sujeitos através do correio eletrônico.

Uma série de leituras e releituras das transcrições – em se tratando de entrevistas gravadas – e de respostas fornecidas via e-mail foram realizadas, permitindo a identificação de oito categorias.

Para o evento denominado **Projeto: Planejamento em Ação**, centrado no tema **Projeto Pedagógico**, que teve lugar na Universidade em 18 e 19 de maio de 2003, privilegiou-se um dos itens – composto por 6 sub-itens - de **questionário** elaborado sob a forma de perguntas fechadas com três alternativas – *sim, não, em parte* - encaminhado aos docentes no mês anterior. O item e respectivos sub-itens são os seguintes:

Quanto à organização do seu trabalho docente nas disciplinas que ministra nesta Faculdade: i) há um trabalho de integração considerando as demais disciplinas do mesmo período; ii) há um trabalho de integração considerando as disciplinas já desenvolvidas e a serem desenvolvidas; iii) sua capacitação pedagógica é suficiente para o desenvolvimento dos conteúdos, das atividades didáticas e avaliação das disciplinas que leciona; iv) da forma como está (estão) sendo desenvolvida(s), você considera que contribui(em) efetivamente para a formação do profissional na área; v) da forma como está (ao) sendo desenvolvida(s), você considera que contribuem para a formação ético-humanística do estudante; vi) da forma como está (ao) sendo desenvolvida(s), você considera que sua(s) disciplina(s) contribui(em) para a autonomia intelectual do estudante? As respostas fornecidas pelos docentes foram objeto de tratamento estatístico mediante a utilização do software SPSS, sendo, a seguir, analisadas e discutidas junto ao corpo docente da PUC-Campinas.

Os respondentes, em número de 27 – 16 de Letras e 11 de Artes Visuais - correspondem a 77,1% dos docentes alocados nas duas faculdades.

A **Auto-Avaliação: um encontro para pensar nossa identidade e nossa prática** foi realizada em três etapas: distribuição de **questionários** aos docentes; análise das respostas fornecidas; discussão dos resultados junto ao

Fórum de Diretores realizado em outubro e junto ao Corpo Docente da Universidade no evento Planejamento em Ação II, realizado em novembro de 2003.

O **questionário**, contendo três itens abertos, isto é, para os quais os sujeitos deveriam apresentar respostas descritivas, foi respondido por aproximadamente ¼ dos docentes de Letras e por ¼ dos docentes de Artes Visuais.

As questões encaminhadas ao corpo docente foram as seguintes:

1. *O que significa para nós, idealmente, “ser professor universitário” nos dias de hoje? Temos atingido este ideal? Em caso positivo, em que aspectos? Em caso negativo, o que nos falta?* 2. *Quem somos nós, enquanto docentes deste curso?* a) *engajamento pessoal;* b) *sentido atribuído às disciplinas ministradas para o curso e para a formação profissional;* c) *prioridades enquanto docentes;* d) *valores realçados junto aos alunos;* e) *articulação dos valores com o Projeto Pedagógico do Curso.* 3. *Como nos situamos frente ao processo de ensino e aprendizagem?* a) *utilização de outros espaços, além das salas de aulas para ensinar os alunos;* b) *procedimentos de ensino utilizados, além da exposição oral dos conteúdos;* c) *possibilidade de tratamento diferenciado para alunos do período diurno e do período noturno tendo em vista suas especificidades e o objetivo de se alcançar resultados relevantes junto a ambos os grupos;* d) *formas de avaliação utilizados além de provas;* e) *objetivos que norteiam a avaliação dos alunos.*

O evento **Planejamento em Ação II**, realizado em novembro de 2003 foi precedido da aplicação de um **questionário** junto ao corpo docente e discente da Universidade, tendo como tema central a qualidade da docência. Se por um lado contou-se com um número razoável de respostas por parte do curso de Letras (7 docentes e 23 estudantes) por outro lado o mesmo não ocorreu com o Curso de Artes Visuais, do qual não se recebeu nenhuma resposta.

O instrumento de coleta, sob a forma de questionário, constou de três partes. Na primeira, através de itens fechados, procurou-se conhecer

o perfil de professores e alunos em termos de Cursos em que lecionam ou estudam, idade, sexo e relações institucionais com a Universidade. A segunda parte, constituída de 4 tópicos – *compromisso e responsabilidade com a docência; qualidade das relações interpessoais; características da organização do trabalho docente e ética e compromisso social* – contendo 36 itens, comuns a docentes e estudantes, foi elaborada sob a forma de itens fechados, sobre os quais os respondentes deveriam atribuir pontos de 1 a 4, num *continuum* que tinha num de seus extremos a alternativa não contemplada e no outro, a alternativa contemplada plenamente. A título de exemplo tem-se o item 1 da categoria A (Compromisso e responsabilidade com a docência) – Gostam de ensinar e consideram importante seu trabalho.

Os dados obtidos junto aos concluintes dos cursos de graduação no final de 2000 referem-se ao **Projeto Conhecer para Aprimorar**, desenvolvido pela Comissão de Avaliação Institucional (CAINST) da Universidade, da qual participaram três dos oito membros que compõem a equipe responsável pelo Projeto Coletivo.

Trata-se de respostas fornecidas a um **questionário** por 43 concluintes do Curso de Letras, que representam, em termos percentuais, 78,3% dos formandos do período matutino e 39,7% do período noturno.

Privilegiou-se para este estudo quatro itens da terceira parte do questionário³, redigidos de forma a solicitar respostas discursivas por parte dos sujeitos:

Que idéia você faz de uma boa Universidade? Quais seriam, segundo seu ponto de vista, as características principais de VIDA UNIVERSITÁRIA numa Instituição de Ensino Superior? Procure fazer uma apreciação sobre o curso que está freqüentando, considerando: a) a qualidade do ensino que lhe tem sido oferecida; b) as condições de aprendizagem proporcionadas; c) a contribuição para sua formação profissional; d) a contribuição para sua formação ético-humanística. O que lhe pareceu positivo no seu curso devendo ser reforçado ou ampliado?

O que lhe pareceu negativo no seu curso devendo ser alterado ou suprimido?

Na análise das respostas foram utilizados dois critérios, conforme se tratasse de itens passíveis de quantificação e de itens para cuja análise se restringisse a procedimentos qualitativos.

No primeiro caso – Faça uma apreciação sobre a qualidade do ensino oferecida – por exemplo, por se tratar de uma livre apreciação, optou-se por categorizar as respostas em altamente positivas (P), positiva com restrições (Pr), negativa com restrições (Nr), muito negativa (N), difusa (D) e em branco (B). Questões deste tipo foram expressas em gráficos por colunas e círculos, com utilização do aplicativo Excel, para melhor visualização da situação em estudo.

No segundo caso – Que idéias você faz de uma boa Universidade? Como seria ela? – por exemplo, não se tratou de fazer mensuração para analisar tendências ou de fazer apreciações acerca de determinado indicador, mas sim de analisar uma fala que podia expressar uma crença, um sentimento ou uma expectativa. Neste caso, as respostas discursivas foram objeto de sucessivas leituras, destacando-se períodos, assinaladas unidades de significado e discriminações percebidas, marcas discursivas. Os recortes obtidos foram transcritos e classificados de acordo com seu tema e teor de forma a facilitar um processo sistemático de buscas de unidades de significados relevantes aos objetivos da pesquisa.

Textos extraídos de publicações – livros e periódicos especializados – foram distribuídos entre os participantes do Projeto, sendo objeto de análise individual seguida de resumos contendo as idéias consideradas como as mais relevantes para o estudo da qualidade do ensino superior numa determinada área, neste caso, Letras. Deve-se observar que o curso de Artes Visuais não contava, no final de 2000, com alunos concluintes, sendo os *mais adiantados*, estudantes de 6º semestre.

A apresentação e discussão dos resultados, pelos docentes-pesquisadores em atividades de

⁽³⁾ Reprodução do questionário, na íntegra, fez parte de Série Acadêmica (14), 2002, editado internamente pela PUC-Campinas.

grupo, permitiram que se fizesse um elenco de uma série de conceitos e procedimentos metodológicos aplicados ao ensino das disciplinas na área de Letras, tendo em vista o alcance de padrões elevados de qualidade.

A voz dos atores: profissionais de renome⁴, docentes e estudantes

Se por um lado cada fase deste estudo já traz, implícita, a distribuição de respostas e apreciações dos interlocutores distribuídas por categorias, por outro lado, uma série de leituras dos resultados de cada fase permite, através de um processo de abstração cada vez maior por parte do pesquisador, definir **categorias mais amplas**, que contém, cada uma delas, dados e informações contidas em cada fase do trabalho.

Deste modo, o conjunto de respostas às questões fechadas e abertas fornecidas por estudantes, docentes e profissionais de renome – grupo que, como já se referiu anteriormente, contém, também, docentes da PUC-Campinas -, pode ser distribuído nas seguintes categorias amplas:

Professor

Queiramos ou não, gostemos ou não, o professor continua sendo, para a maioria absoluta dos entrevistados, docentes e estudantes, a figura central do processo educacional, ultrapassando, inclusive, a esfera do ensino e aprendizagem. Esta afirmação, que já foi feita anteriormente, quando se analisou os resultados de estudos semelhantes realizados junto às áreas de Ciências Exatas e Engenharias que, como se sabe, utilizam-se abundantemente dos recursos da Informática, se aplica plenamente às áreas de Letras e Artes. Os diferentes grupos que participaram deste estudo podem ter-se manifestado de formas diferenciadas, enfatizando ora determinados aspectos, ora outros. No entanto, o papel do professor continua sendo fundamental para todos os segmentos que

constituem o universo dos respondentes deste trabalho. Vejamos, a título de exemplos, algumas das apreciações feitas por nossos interlocutores:

Qualidades básicas do profissional formado? Que seja dotado de um sentido de humanidade, dimensão humana, que tenha prazer em ver os outros crescerem, respeitando-lhes o momento em que se encontram e o tempo necessário para o desenvolvimento de cada um. Que dentro e fora da sala de aula o professor seja a mesma pessoa, carregando vida e arte como experiência afetiva única, indivisível. (Entrevista, Artes)

O papel do PROFESSOR é de formador, um condutor da formação pessoal e social do aluno, pois tem poder de transformar ou confirmar visões de mundo, conceitos e valores. (...) Sua relação com o aluno é fundamental e de muita responsabilidade. (Entrevista, Letras)

Para mim um professor(a) não deve se restringir à instrução, mas deve preocupar-se com as questões morais e de formação do caráter, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs. (Entrevista, Artes)

A maioria dos docentes são atenciosos e acessíveis nas relações. alertam sobre o futuro e o mercado de trabalho, mas não discutem. Falta estímulo para o professor (que talvez já esteja cansado) e isso contagia os alunos que se sentem desmotivados, desvalorizados e, o pior, desmotivados. (Estudante, Letras)

Há muita incerteza quanto às aulas que poderão dar no semestre seguinte, o que compromete o desempenho. Há pouco espaço institucional para facilitar as relações interpessoais. (Por outro lado) há empenho para a organização do trabalho visando a qualidade. Há consciência de se estimular compromisso social. (Docente, Letras)

Porque a carreira docente continua privilégio de alguns poucos? Por que os mestres não têm maior oportunidade para terminarem seu doutorado? Renovação: Eu mesma não sou mais jovem, mas acredito que alguns colegas aposentados há mais de vinte anos, poderiam ceder espaço a outros. (Docente, Letras).

⁽⁴⁾ A categoria profissionais de renome inclui docentes da própria PUC-Campinas.

Depois da reforma curricular ninguém mais tem certeza de nada: se continuará dando aquela disciplina ou curso (...) se continuará no ano seguinte na Universidade, etc.. Gerou-se uma ansiedade na busca de alternativas que fraciona e compromete o ensino/aprendizagem, além de que, para garantir seu espaço todo mundo deve concorrer e disputar tudo, até o esquecimento do limite ético. Isto não é bom para o aluno, não é bom para o professor, nem para a universidade que perde sua qualidade. (Docente, Letras)

De apreciações mais gerais, que apresentam o professor como figura-chave de um processo que vai muito além do ensino e aprendizagem – caso dos entrevistados que constituem o grupo de profissionais de renome nacional e internacional em ambas as áreas-, passa-se para questões mais específicas, que dizem respeito ao dia-a-dia do trabalho na Instituição e mesmo em salas de aulas. Aqui, as apreciações são mais pontuais e dizem respeito à insegurança pessoal em relação ao emprego (*estarei desempregado(a) no próximo semestre?*), à falta de apoio para a conquista de novos patamares (mestrado, doutorado etc.), à disputa por espaços ocupados por pessoas que, segundo alguns dos respondentes, já não rendem aquilo que seria esperado de um professor.

Certamente o grupo docente estará plenamente de acordo com as observações feitas pelos entrevistados mas, aquilo que ocorre em nível institucional lhes diz respeito mais de perto e por isso tendem a se manifestar de modo mais pontual.

Docência

De modo geral a docência não é vista da mesma forma quando se toma como referência as apreciações dos três grupos que constituem os sujeitos deste estudo.

Assim, por exemplo, a totalidade dos docentes das áreas de Letras e Artes Visuais responderam afirmativamente a questão: *Sua capacitação pedagógica é suficiente para o desenvolvimento dos conteúdos, das atividades didáticas e avaliação das disciplinas que leciona?* É interessante assinalar, a propósito, que a auto-percepção sobre este mesmo item é também bastante elevada quando se considera a totalidade dos docentes da PUC-Campinas: 82% se consideram capacitados nos aspectos enunciados na questão.

De modo geral os docentes responderam afirmativamente à maioria absoluta dos itens que foram submetidos às suas apreciações em abril de 2003, algumas semanas antes do evento *Planejamento em Ação*. Por isso, optou-se por explicitar os quatro itens que fogem da regra geral, isto é, itens que receberam percentuais mais elevados na categoria *em parte*:

Há um trabalho de integração considerando as demais disciplinas do curso? Há um trabalho de integração considerando as disciplinas já desenvolvidas e a serem desenvolvidas? Da forma como está sendo desenvolvida, você considera que (sua disciplina) contribui para a autonomia intelectual do estudante? A carga horária atual é suficiente para atingir os objetivos propostos?

Alta favorabilidade dos docentes⁵ em relação aos itens submetidos às suas apreciações sobre a *qualidade da docência*, pouco antes do evento *Planejamento em Ação II*, também foi registrada: com uma única exceção – docente de Letras – os demais respondentes atribuíram pontuações 3 e 4, com predominância de 4, numa escala que vai de 1 – *não contemplada* – a 4 – *contemplada plenamente* – à maioria absoluta dos 36 itens que tratam de *compromisso e responsabilidade com a docência, qualidade das relações interpessoais, características da*

⁵ Trata-se de docentes de Letras, apenas, uma vez que o corpo docente do curso de Artes Visuais não respondeu os questionários. É importante destacar a pouca participação do curso de Artes Visuais em todas as etapas deste trabalho. A falta de participação no Projeto *Avallar para Aprimorar*, desenvolvido a partir de 2000, justifica-se pela falta de concluintes desse curso naquele ano. Professores e estudantes não responderam o questionário encaminhado a todas as Unidades da Universidade em novembro de 2003 e apenas um docente do curso forneceu respostas aos itens encaminhados em setembro de 2003 referente ao sub-projeto *Auto-avaliação- um encontro para pensar nossa identidade e nossa prática*.

organização do trabalho docente e ética e compromisso social. Índices menores de favorabilidade foram encontrados nas respostas dos estudantes sobre as mesmas questões, apresentadas a ambos os grupos sob a forma de *espelho*.

Com pontuações mais baixas em ambos os grupos tem-se os seguintes itens: Os docentes: (i) *mantém-se abertos ao aprendizado inclusive aprendendo com seus alunos*; (ii) *desenvolvem com os alunos vínculos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem favorecendo a participação dos mesmos*; (iii) *ensinam, pelo exemplo, a importância do trabalho coletivo para a transformação da realidade social*.

É possível afirmar, embora com reservas, que haja um *núcleo comum* a esses poucos itens em que se registrou mais baixos índices de favorabilidade, isto é, qualidades não contempladas ou pouco contempladas. Este núcleo estaria no *compartilhamento de atividades, no fazer com o outro, aprender com o outro*.

Maior rigor no que se refere às apreciações sobre a docência foi registrado junto aos concluintes de Letras no final do ano 2000:

Muito tradicional e aulas expositivas (Concluente, ao fazer apreciação sobre a qualidade do ensino oferecida)

Aulas teóricas e expositivas, falta de métodos novos, estímulo para atividades específicas (Concluente ao identificar pontos negativos no curso e que deveriam ser alterados ou suprimidos)

A qualidade em si é muito boa, a qualidade dos professores também, mas infelizmente quase não aprendemos coisas novas. Os professores parecem bastante desmotivados e cansados para ensinar (Concluente, ao fazer apreciação sobre a qualidade do ensino que lhe foi oferecida).

Os desencontros entre os diferentes grupos de respondentes estaria significando que um deles não estaria dizendo a verdade? A resposta a esta questão, evidentemente, é negativa. Os sujeitos da pesquisa se expressam de diferentes lugares – o lugar do docente e o lugar do estudan-

te – em momentos diferentes e a partir de condições que os afetam diretamente. Longe de se procurar a verdade em suas *falas*, é melhor partirmos do princípio segundo o qual cada *fala* de nossos interlocutores contém verdades que merecem ser identificadas, de modo a se poder oferecer um leque de opções para a melhoria do curso.

Integração/Interdisciplinaridade

Entender a interdisciplinaridade como um elemento educacional importante, transformando o currículo num diálogo de contribuição entre as disciplinas, facilitando o nascimento de uma relação dialógica de professor-aluno mediante diversos objetos de conhecimento num percurso de construção mútua, partilhada e solidária, onde a sensibilidade e a ciência se completem (Entrevistado, Artes, ao se expressar sobre o significado que atribui ao Professor no momento atual).

Integração, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e métodos de globalização são termos de referência constante quando se aborda problemas da área educacional quaisquer que sejam os níveis do processo de educação escolarizada. As referências, discussões e propostas em torno desses termos são comuns na Universidade. Planeja-se muito a respeito e quase nada é realizado. Isto não impede, como se pode constatar pelo extrato acima e por outros que constam deste tópico, que a integração, por exemplo, seja objeto de referência por parte dos entrevistados, de docentes e estudantes.

Por que se almeja tanto a integração e se queixa tanto pela sua ausência, como mostram, os dois extratos abaixo e por que é tão difícil levá-la a efeito?

Penso que uma qualidade básica necessária à formação deste profissional (da Área de Artes) seja a autonomia do conhecimento de forma interdisciplinar (Entrevista, Artes)

Não ocorria nenhum tipo de integração entre as disciplinas do currículo, principalmente

entre as disciplinas da área de formação do professor (a cargo da Faculdade de Educação) e as de formação do profissional de artes plásticas (sob a responsabilidade do Instituto de Artes (Entrevista, Artes)

Há uma falta de integração entre os conteúdos trabalhados em cada disciplina o que dificulta o entendimento do aluno sobre a formação que recebe (Entrevista, Letras)

Discutir este tema e procurar respostas para estas perguntas fogem dos objetivos do presente trabalho. Vários artigos, ou mesmo vários livros, teriam que ser escritos, tal a importância e o significado do termo.

No entanto, algumas palavras podem ser ditas sem que se corra o risco de se pretender encontrar as respostas completas e muito menos definitivas para estas questões.

Desde os primeiros anos de escolaridade a aprendizagem se por compartimentos estanques: disciplinas isoladas, falta de relações entre aquilo que foi estudado numa determinada série e aquilo que está sendo estudado no momento, falta de relações entre as disciplinas e o curso de cujo currículo elas pertencem, ausência de vinculação entre as disciplinas dos cursos e as futuras carreiras – em termos profissionais e/ou acadêmicos – dos estudantes, ausência de relações entre os conteúdos das disciplinas e o contexto sócio-cultural quer em termos regionais ou nacionais, quer em termos globais. Mais importante, porém, é o fato de a maioria absoluta das pessoas – inclusive, claro, os docentes – não pensarem de modo integrado, não estabelecerem relações entre as notícias veiculadas pelos meios de comunicações diários e aquilo que ocorre nas suas vidas, quer em termos individuais, quer em termos de relações grupais – a comunidade universitária, por exemplo – não integrem de modo satisfatório mesmo as atividades das quais eventualmente participam: teatro, literatura, ciência, tecnologia, cultura enfim.

Letras e Artes não estão imunes a esta ausência de integração, da mesma forma como ocorre nas demais áreas do conhecimento.

O presente estudo mostra, porém, um distanciamento entre os três grupos de interlo-

cutores – entrevistados, docentes e estudantes – no que se refere à apreensão e valorização da integração/interdisciplinaridade – registrando-se um maior avanço por parte do primeiro deles em relação aos outros dois. Isto não significa, é claro, a ausência de preocupação com o tema por parte dos docentes e estudantes. A apreciação abaixo, feita por um(a) estudante, serve como ilustração a respeito.

A universidade deve ser entendida como ambiente para a formação humana e não somente como curso para a capacitação profissional. Para que isso aconteça é preciso estimular as atividades artísticas, as pesquisas, o intercâmbio com outras universidades, internacionais e nacionais, o funcionamento de projetos de pesquisa (Estudante, Letras)

Cultura Geral

O perfil do profissional formado em Artes Visuais deve ser semelhante ao de qualquer outro profissional formado pela Universidade: uma visão ampla e crítica em relação ao mundo contemporâneo e uma sólida formação específica em sua área valorizando o conhecimento sensível (Entrevista, Artes)

A frase acima, certamente não constitui novidade aos educadores em geral, sobretudo àqueles que atuam no ensino superior. É evidente demais, por assim dizer, a consideração sobre cultura geral e domínio dos conhecimentos na área específica em que se atua. No entanto, ela é válida e expressa as expectativas do professor em relação à necessidade de cultura geral por parte dos estudantes universitários.

Já foi dito diversas vezes por intelectuais de várias partes do mundo que se é verdade que hoje estamos muito bem informados, isto não significa que estejamos mais cultos. Sim, recebemos informações a todo momento através de diferentes meios de comunicação de massas, que envolvem do rádio e jornais, à TV a cabo e à Internet. No entanto, a construção cultural que deveria acontecer ao longo dos 11 anos de ensino fundamental e médio deixa muito a desejar,

se é que terá chegado a ser construída. Melhor é falarmos em conteúdos passados do professor ao aluno, sem a participação efetiva deste último no processo de aprendizagem e voltarmos por um instante aos tópicos anteriores deste estudo para constatar, através de abordagens não necessariamente diretas sobre a questão cultural, quão deficitários se encontram nossos estudantes – e porque não dizer o mesmo em relação a uma considerável parte dos docentes – em termos de cultura geral.

O grupo dos entrevistados foi o que mais considerações fez sobre este tema:

Receber um aluno mal preparado, tanto do ponto de vista do currículo oficial quanto do ponto de vista de cultura geral é um grande problema em minha área. Geralmente este aluno não está preparado para enfrentar leituras de cunho teórico, apresenta pouco conhecimento histórico ou social e associa o trabalho em artes visuais apenas ao desenvolvimento de alguma técnica artística, tais como a pintura ou a escultura. (Entrevista, Artes)

Há alunos despreparados, não somente dentro do meu campo, mas em toda a Universidade; alunos que não leram um livro, nada, nada e culturalmente, em termos de repertório, são paupérrimos (Entrevista, Letras)

Uma formação ampla, que englobasse conhecimentos nas diferentes áreas – e não apenas na área artística – bem como um repertório cultural sólido e amplo –, construído através do contato direto com as diferentes formas de expressão artística (Entrevistado de Artes, ao responder a questão sobre as qualidades básicas que deveriam estar presentes no perfil do profissional formado em sua área).

Elementos culturais, artísticos, lingüísticos deveriam ser parte integrante do ensino superior (Entrevista, Letras).

Ensino Fundamental e Médio

Embora membros de todos os grupos que constituem os sujeitos deste estudo tenham feito considerações sobre o Ensino Fundamental

e Médio, é no grupo de entrevistados que se localiza as referências mais marcantes a estes dois níveis de escolaridade. Vejamos, a título de exemplo, uma das apreciações que chamam a atenção pelo seu nível de abrangência, assim como pela especificação de pontos-chave:

Estudantes de Artes chegam à universidade sem nunca ter ido a um museu, assistido a um concerto etc. Falta-lhes um mínimo de conhecimentos e experiências que deveriam ter sido adquiridos no ensino fundamental e médio. Assim, cabe ao ensino superior tentar recuperar, pelo menos em parte, o que deixou de ser aprendido na educação básica (Entrevista, Artes).

Porque, depois de 11 anos de escolaridade, o que significa uma média de 2640 dias letivos e de 11 880 horas-aula, nossos estudantes chegam à Universidade tão desprovidos de conhecimentos e experiências, que envolvem desde conteúdos básicos das disciplinas ministradas até contatos com museus, orquestras sinfônicas, centros de ciências e tecnologia? Por que nada, ou quase nada, terá ficado daquilo que fora ensinado nas aulas de história, inglês, matemática e português? Por que, depois de alguns anos de Educação Artística, praticamente nada sobrou daquilo que provavelmente terá sido ensinado em termos de música e artes plásticas?

Como já foi observado no tópico anterior, o encontro de respostas a essas questões demandaria tempo e uma série de publicações que fogem aos objetivos do presente trabalho. Resta-nos, pois, concordar com as apreciações feitas por nossos interlocutores e estimular novas discussões sobre *a grande questão de nossa Escola Básica* e mesmo fazer aguçar a indignação implícita nessas apreciações.

O nível de absurdo descompasso a que se chegou nas relações entre o Ensino Fundamental e Médio e o avanço científico-tecnológico que caracteriza o atual contexto histórico-social é enorme, sendo responsável por perdas ao longo do período – abandono da escola, atraso nas respectivas séries em termos da relação idade-série e despreparo geral que caracteriza o universo de ingressantes em nossas Instituições de Nível Superior.

A apreciação abaixo, feita por um(a) dos(a) entrevistados(as) da área de Letras sintetiza de modo bastante claro as considerações acima:

Com a desvalorização pelos governantes dos últimos tempos e devido aos poucos investimentos no setor, a escola não acompanhou a velocidade da evolução das sociedades. Com isso, o aluno tem chegado cada vez mais despreparado em todas as séries dos vários níveis de ensino. Esse tem sido um dos grandes problemas a se enfrentar na faculdade, reflexo do mesmo problema nos níveis anteriores de ensino (...) O aluno, hoje, tem que aprender a pesquisar sozinho, dominar os conceitos básicos, ter bem firmes as técnicas fundamentais ao exercício da profissão, muito mais do que adquirir quantidade de informações no curso (Entrevista, Letras).

Se por um lado se trata de um tema comum à praticamente todas as áreas do conhecimento – veja-se, por exemplo, o baixo nível de conhecimentos dos ingressantes nas áreas de Engenharias e de Ciências Sociais Aplicadas – o problema tende a se agravar na área de Artes, desprezada, segundo alguns dos entrevistados, na composição curricular dos níveis fundamental e médio de escolaridade. Não se trata simplesmente da falta de determinados conteúdos, falha que pode ser corrigida nos primeiros anos de vida universitária. Trata-se, isto sim, de falta de cultura geral, ponto já abordado em item anterior. Trata-se de despreparo para resolver problemas básicos de ciências ou de matemática, de falta de visão temporal sobre os fatos históricos, da incapacidade de redigir um simples texto de modo claro e coerente, de não ter trabalhado com a sensibilidade ao longo dos onze anos anteriores ao Ensino Superior. Veja-se, a propósito, as seguintes afirmações extraídas das apreciações feitas por profissionais da área de Artes:

Nossa área trabalha com o sensível e com a criatividade, que são relegadas na grande maioria das escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, dificultando em muito uma preparação sensível e de conteúdo aos futuros estudantes que fazem a opção de participar dos cursos de nossa Área (Entrevista, Artes).

O despreparo dos alunos que entram nos cursos universitários é um problema decorrente da banalização do ensino fundamental e médio. Em relação ao ensino de artes o problema se agrava: não existe a preparação para o ser sensível, capaz de aproveitar suas idéias através do pensamento visual (Entrevista, Artes).

Conclusões

Ao longo das páginas anteriores foram explicitadas apreciações sobre o Ensino de Letras e Artes por parte de um número razoável de interlocutores que se expressaram a partir de diferentes lugares e momentos. Com raras exceções, a maioria dos depoimentos e respostas a questionários resulta de atividades realizadas por este pesquisador durante o ano de 2003.

Na maioria dos casos, nossos interlocutores não se limitaram às áreas de conhecimentos a que pertencem e, menos ainda, às disciplinas que lecionam. Referiram-se ao Ensino Superior, de maneira geral e, com muita frequência, teceram comentários sobre o Ensino Fundamental e Médio.

Entrevistados e respondentes a questionários expressaram suas angústias e ansiedades em relação a um ensino que poderia – e deveria – ser de melhor qualidade e que deixa de sê-lo por uma série de razões que vão do próprio despreparo do professor universitário a condições de infra-estrutura para o ensino e a pesquisa.

Como já foi afirmado no início do presente texto, os problemas que caracterizam o ensino de Letras e Artes, assim como as demais áreas do conhecimento, não podem ser vistos de modo isolado, isto é, sem que se tenha como referência permanente aquilo que ocorre em nível nacional e global. O ensino numa determinada área de conhecimentos, assim como as próprias Instituições de Ensino Superior são partes integrantes da imensa rede de relações que caracterizam o atual contexto sócio-cultural, momento que tem no processo de acelerada mudança em todos os segmentos da cultura, seu traço mais marcante. Isto significa que a questão da qualidade do ensino – no presente caso, em se tratando de

Letras e Artes – está na dependência de diversos fatores, muitos dos quais escapam do controle dos docentes e estudantes. No entanto, três condições são consideradas como fundamentais para que mudanças para melhor possam ocorrer nestes e em outros cursos, as quais dependem, em grande parte dos próprios educadores: o profundo e amplo domínio por parte dos docentes, dos conteúdos das disciplinas que ensinam; a posse de uma cultura geral bastante ampla, que lhes permita associar suas disciplinas com as demais do mesmo curso, com o futuro profissional de seus alunos e com aquilo que se passa no ensino superior, de modo geral; estar presente no mundo da cultura, entendendo-se por isto, o fato de se estar plenamente vivo, relacionando os eventos políticos do momento atual com aquilo que já ocorreu no passado, com a economia e o avanço científico-tecnológico; estar sensível para a problemática social que tão bem caracteriza os países emergentes do mundo atual.

Referências

- ALMEIDA JUNIOR, Vicente de P. **O processo de formação das políticas públicas de avaliação da educação superior no Brasil (1983-1996)**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, 2004.
- DIEESE (Departamento Intersindical de Estudos Sócio-econômicos), São Paulo, jan./2004.
- DUPAS, Gilberto A informalização no mercado de trabalho. In: Globalização em debate. **Estudos Avançados** 11 (29), USP, São Paulo, 1997, p. 375-376.
- FOLHA DE SÃO PAULO, 18/01/04, p. A2.
- FUNDAÇÃO SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados), São Paulo, jan./2004
- IANNI, Octavio **Teorias da globalização**, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1995, p.70-72.
- MENEGHEL, Stela M. **A crise da universidade moderna no Brasil**. Tese de Doutorado, Unicamp, 2001.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Grupo de Indústria e Competitividade do Instituto de Economia**. Relatório apresentado à CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – 01/2004.

ENSINO DE LETRAS E ARTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A QUESTÃO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

THE TEACHING OF LANGUAGES AND ARTS IN HIGHER EDUCATION AND THE PEDAGOGICAL INNOVATION ISSUE

Maria Eugênia de Lima e Montes CASTANHO¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é, a partir de entrevistas realizadas com profissionais do ensino superior da área de Letras e Artes, detectar questões relevantes imbricadas na problemática. Foram realizadas entrevistas com personalidades ilustres nas áreas estudadas e identificadas duas categorias teóricas fundamentais: a inovação em educação e a função da arte na educação. Com relação à inovação pedagógica, concluímos que esta se dá quando são atingidas as estruturas profundas do ensino. Quanto à função da Arte, afirmamos que se trata de uma atividade humana de pleno valor cognoscitivo, tão fundamental quanto as outras formas de explorar a realidade. É um dos aspectos para entender a historicidade da sociedade humana, aspecto esse que condiciona o respectivo ensino.

Palavras-chave: Universidade; Docência; Inovação; Arte.

ABSTRACT

This work intends to detect important issues which arose from interviews accomplished with professionals working in Languages and Arts areas of higher education. The interviews were carried out with eminent people in the area and two fundamental theoretical categories were found: the education innovation and the art function in education. As for the pedagogical innovation, it occurs when the deep teaching structures are reached. As for the art function, it may be stated as a human activity of great cognoscitive worth, as essential as the other ways to explore reality. It is an important aspect, which regulates teaching itself, to understand the human society historicalness.

Key words: University, Teaching, Innovation, Art.

*Vertiginosamente no século passado
a sociedade mudou, a família mudou.
Transformou-se a cultura, evoluíram
tecnologia e ciências, tudo avança em*

⁽¹⁾ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: meu@dglnet.com.br

uma velocidade inimaginável há 50 anos. Porém as emoções humanas não mudaram.

(Lya Luft).

Toda obra de arte é de alguma maneira feita duas vezes. Pelo criador e pelo espectador, ou melhor, pela sociedade à qual pertence o espectador.

(Pierre Bourdieu).

Introdução

O presente texto é consequência de uma pesquisa coletiva e interdisciplinar que vem sendo desenvolvida por um grupo de professores do Mestrado em Educação da PUC-Campinas e que vem estudando a questão da qualidade do ensino superior nas várias áreas do conhecimento. Tendo já sido examinadas as questões relativas às áreas de Saúde, Exatas, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, focamos nossa análise no ano de 2003 nas áreas de Letras e Artes.

A pesquisa, dentre outras atividades, envolveu entrevistas com pessoas ilustres nas áreas em apreço. Assim, foram contatadas dezenas de profissionais de reconhecida competência, através principalmente de endereços eletrônicos. Muitos se dispuseram a responder a um questionário elaborado pela equipe de professores embora também muitos acabaram não efetivando tal disposição.

Depois de insistirmos, reiterando nosso convite por várias vezes, acabamos por obter 12 entrevistas, das quais oito na área de Artes e quatro na área de Letras. Da área de Artes foram ouvidos os profissionais: Ana Maria Netto Nogueira (E-1), Célia Maria de Castro Almeida (E-2), Evandro Carlos Jardim (E-3), Iole di Natali (E-4), Marco Buti (E-5), Norberto Stori (E-6), Ricardo Hage de Matos (E-7), Lygia Eluf (E-8). Da área de Letras ouvimos os seguintes profissionais: Heloísa Costa - Francês (E-9), Maria Antonieta Alba Celani - Inglês (E-10), Maria Inês Ghilardi Lucena - Português (E-11) e Carlos Piccollo - Inglês (E-12). A pesquisa realizada propiciou aos

vários sub-projetos, e a este em particular, uma grande riqueza de dados para que se re-pense a qualidade do ensino superior nas áreas estudadas. Lendo exaustivamente o material coletado podemos levantar algumas questões de interesse. Passamos a apresentá-las e examiná-las.

Qualidades básicas do profissional da área

Em ambas as áreas os requisitos apontados como importantes para o perfil do profissional a ser formado articulam-se com a questão das grandes mudanças que têm lugar no mundo e no momento atual. Por exemplo, ouvimos a esse respeito que:

É necessária uma formação ampla, que englobe conhecimentos em diferentes áreas – e não apenas na área artística – bem como um repertório cultural sólido e amplo, construído através do contato direto com as diferentes formas de expressão artística. (E-2).

O perfil deve ser semelhante ao de qualquer profissional formado pela Universidade: uma visão ampla e crítica em relação ao mundo contem-porâneo e uma sólida formação específica em sua área valorizando o conhecimento sensível. (E-8).

Falar em conhecimento sensível nos remete a questões que envolvem emoções. O conhecido autor Georges Snyders (1995) nos fala da alegria estética, que segundo ele é

caminho para a redescoberta dos outros, dos “próximos” de quem incessantemente nos distanciamos na indiferença, na rotina – e também reabertura para o mundo, estreitamento extraordinariamente poderoso dos laços com o mundo: presença no mundo e presença do mundo.

Assim, tanto a ciência como a arte podem conduzir o estudante a um mundo digno de ser amado – e que ele é capaz de amar, que não nos opõe uma hostilidade definitiva. É sem dúvida porque, assim na ciência como na arte, o mundo adquire unidade, sua unidade com o homem pode ser sensível e emocionante (p. 158).

Entendemos que o perfil do profissional das áreas em estudo, levando em conta as respostas obtidas, aponta numa direção de busca dessa unidade de que fala Snyders: o mundo adquirindo unidade sensível e emocionante com o ser humano. Diz um dos entrevistados que Arte como produção sensível dirigida para o sentido do humano, como fenômeno humano é uma decorrência de manifestações poéticas profundas, se entendermos por poética a vocação, a passagem de um não-ser para um vir-a-ser e um devir. (E-3).

Dizendo em outras palavras, o que pareceu comum ao grupo de entrevistados, quanto ao perfil, é que deve ser priorizada "a formação integral do aluno vinculada ao desenvolvimento de competências e de sua consciência crítica através de eixos de formação, relacionados à cidadania e à formação humanística" (E-9).

A utilização da informática no ensino

Há uma grande variedade nas respostas à questão do uso da informática. De modo geral, todos os entrevistados manifestam-se no sentido de que não se deve ignorá-la, embora alguns digam que recorrem pouco aos recursos da informática (E-4) ou que não têm conhecimentos suficientes no campo, só usando busca na Internet e comunicação com os alunos por meio de e-mail (E-2, E-3). A utilização vai desde o mínimo até o máximo possível de exploração do recurso. Diz um dos sujeitos:

Essa área tem sido assimilada como mais um instrumento para a produção de imagens, não só traduzindo para a linguagem digital o que foi construído anteriormente, mas também, nesse arquivo que ficou gravado, poder fazer diversas intervenções: repetindo, recortando, alternando, enfim transformando imagens. (E-1).

Há quem vá mais longe, pensando num uso bem maior, como podemos constatar:

A informática tem sido produtora de um profundo impacto no campo do ensino de

Artes Plásticas (...) O acesso à Internet tem permitido uma experiência visual sem par na história do ensino de artes plásticas (...) Não há como negar que da mesma forma que a fotografia no século XIX, a informática tem um impacto enorme nas artes visuais, impacto esse que pode criar uma mudança de rumos sem precedente na história da arte. Que tipo de mudança será essa ainda é cedo para saber, no entanto devemos estar imbuídos da idéia de que devemos formar um artista plástico pronto para responder a tais mudanças [do mundo de hoje] de maneira autônoma e verdadeira. (E-7).

É um recurso e não algo ao qual nos submetemos sem crítica. Há perdas e ganhos com seu uso. (E-9).

A informática apresenta ferramentas apropriadas para o desenvolvimento de alguns projetos artísticos. Não substitui e nem torna obsoletas as demais ferramentas. (E-8).

Não tenho experiência direta com ensino à distância, mas o projeto que coordeno tem um componente de formação de professores de Inglês à distância coordenado por [outra docente]. (E-10).

Especificamente na área de Letras não tenho utilizado recursos de Informática para a docência, a não ser [pesquisa e redação]. (E-11).

Tenho uma aluna que é coordenadora em uma escola que pegou o cinema (objeto de estudo dela), e procurou resgatar, por intermédio da cinematografia, elementos para formação do professor em Inglês. (E-12).

É preciso estarmos atentos que usar a tecnologia, apenas aproveitando as facilidades por ela oferecidas, não é suficiente para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Se é importante conhecer o instrumento de trabalho, é preciso ir além da simples aplicação dessas possibilidades.

Também os espaços virtuais com a presença de parceiros de distintas culturas,

como nos trabalhos colaborativos, constituem uma oportunidade para interação. *"Acessaresse espaços virtuais e interagir com eles é um dos caminhos para o aprendizado e a troca de experiências, que em muito pode colaborar para a melhoria e a democratização do ensino de Arte"* (Pimentel, 2002, p.119).

O uso de tecnologia em Arte não acontece apenas atualmente. A arte sempre se valeu das inovações tecnológicas: a gravura, o cinema, a fotografia acabaram sendo reconhecidos como Arte. Às vezes foi *"a Arte que impulsionou o aparecimento de tecnologias: não houvesse a preocupação estética com a imagem, com o design, não haveria a diversidade de programas para seu tratamento e aprimoramento"* (idem, p.114).

Em resumo, e levando em conta o que foi afirmado sobre o uso da informática, podemos concluir que especialmente a Internet é um poderoso instrumento de ação artístico-cultural e que *por sua inédita capacidade de levar imagens, textos e documentos hiperlinks, possibilita gerar novos paradigmas no âmbito das propostas do ensino de Arte.* (Portella, 2002, p.124). Diz Lévy (apud Portella, p. 128) *"que a multimídia interativa, graças a sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado sendo assim um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa"*.

O que os autores vêm mostrando é que a Internet, junto com as tecnologias de comunicação à distância, aponta possibilidades tecnológicas novas para a produção, circulação da Arte e do ensino da Arte (Callegaro, 2002, p. 139).

Enfim, as Letras e as Artes contemporâneas são complexas assim como seu ensino, o que nos exige um mergulho em suas múltiplas significações. Esse mergulho, inevitavelmente, nos levará a muitos questionamentos, dentre os quais destacaremos dois: 1º) qual o conceito de inovação – afinal o que é inovar? 2º) qual a função da arte? o que a arte implica? Passemos a examiná-los.

Inovação

Basicamente aceita-se que existem três modelos para explicar empiricamente o modo como se produzem as inovações educativas: o modelo de investigação e desenvolvimento (aplicar uma novidade científica ao campo educativo); o modelo de solução de problemas, que tem uma concepção diametralmente inversa do modelo anterior quanto à direcionalidade do processo de inovação: esta se produz quando o educador confronta problemas e está suficientemente motivado para encontrar soluções, que supõem algum tipo de inovação; e o modelo de interação social, de acordo com o qual as inovações educativas se produzem como consequência das influências recíprocas, sejam pessoais, sejam institucionais (Prise, 1999). Analisemos quais são as características da inovação em educação. Cunha (1998), numa pesquisa sobre inovação em educação, estabeleceu as seguintes categorias para analisar as práticas dos professores: relação professor-aluno; relação teoria-prática; relação ensino-pesquisa; organização do trabalho em sala de aula; concepção de conhecimento; formas de avaliação; inserção no plano político-social mais amplo; interdisciplinaridade. Encontrou muita novidade em cada um desses itens.

As experiências a que se pode submeter o aluno não garantem a ruptura com a reprodução do conhecimento, pois *"sem a reflexão e a intenção de mudança, tais práticas podem cair num ativismo, ou na mera utilização de técnicas aparentemente dinamizadoras, sem produzir no aluno um autêntico processo de apropriação de conhecimento"* (Cunha, 1998, p.78 e ss.).

As categorias apontadas por Cunha revelam concepções diferentes das tradicionais, apontando para uma nova forma de ver o conhecimento. Para os conservadores, a grande ruptura epistemológica era o salto qualitativo do senso comum para o conhecimento científico; na ciência emergente o salto tem sentido inverso, indo do conhecimento científico para o senso comum, visando sua reconfiguração.

Entendemos que o perfil do profissional das áreas em estudo, levando em conta as respostas obtidas, aponta numa direção de busca dessa unidade de que fala Snyders: o mundo adquirindo unidade sensível e emocionante com o ser humano. Diz um dos entrevistados que Arte como produção sensível dirigida para o sentido do humano, como fenômeno humano é uma decorrência de manifestações poéticas profundas, se entendermos por poética a vocação, a passagem de um não-ser para um vir-a-ser e um devir. (E-3).

Dizendo em outras palavras, o que pareceu comum ao grupo de entrevistados, quanto ao perfil, é que deve ser priorizada "a formação integral do aluno vinculada ao desenvolvimento de competências e de sua consciência crítica através de eixos de formação, relacionados à cidadania e à formação humanística" (E-9).

A utilização da informática no ensino

Há uma grande variedade nas respostas à questão do uso da informática. De modo geral, todos os entrevistados manifestam-se no sentido de que não se deve ignorá-la, embora alguns digam que recorrem pouco aos recursos da informática (E-4) ou que não têm conhecimentos suficientes no campo, só usando busca na Internet e comunicação com os alunos por meio de e-mail (E-2, E-3). A utilização vai desde o mínimo até o máximo possível de exploração do recurso. Diz um dos sujeitos:

Essa área tem sido assimilada como mais um instrumento para a produção de imagens, não só traduzindo para a linguagem digital o que foi construído anteriormente, mas também, nesse arquivo que ficou gravado, poder fazer diversas intervenções: repetindo, recortando, alternando, enfim transformando imagens. (E-1).

Há quem vá mais longe, pensando num uso bem maior, como podemos constatar:

A informática tem sido produtora de um profundo impacto no campo do ensino de

Artes Plásticas (...) O acesso à Internet tem permitido uma experiência visual sem par na história do ensino de artes plásticas (...) Não há como negar que da mesma forma que a fotografia no século XIX, a informática tem um impacto enorme nas artes visuais, impacto esse que pode criar uma mudança de rumos sem precedente na história da arte. Que tipo de mudança será essa ainda é cedo para saber, no entanto devemos estar imbuídos da idéia de que devemos formar um artista plástico pronto para responder a tais mudanças [do mundo de hoje] de maneira autônoma e verdadeira. (E-7).

É um recurso e não algo ao qual nos submetemos sem crítica. Há perdas e ganhos com seu uso. (E-9).

A informática apresenta ferramentas apropriadas para o desenvolvimento de alguns projetos artísticos. Não substitui e nem torna obsoletas as demais ferramentas. (E-8).

Não tenho experiência direta com ensino à distância, mas o projeto que coordeno tem um componente de formação de professores de Inglês à distância coordenado por [outra docente]. (E-10).

Especificamente na área de Letras não tenho utilizado recursos de Informática para a docência, a não ser [pesquisa e redação]. (E-11).

Tenho uma aluna que é coordenadora em uma escola que pegou o cinema (objeto de estudo dela), e procurou resgatar, por intermédio da cinematografia, elementos para formação do professor em Inglês. (E-12).

É preciso estarmos atentos que usar a tecnologia, apenas aproveitando as facilidades por ela oferecidas, não é suficiente para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Se é importante conhecer o instrumento de trabalho, é preciso ir além da simples aplicação dessas possibilidades.

Também os espaços virtuais com a presença de parceiros de distintas culturas,

como nos trabalhos colaborativos, constituem uma oportunidade para interação. *"Acessaresses espaços virtuais e interagir com eles é um dos caminhos para o aprendizado e a troca de experiências, que em muito pode colaborar para a melhoria e a democratização do ensino de Arte"* (Pimentel, 2002, p.119).

O uso de tecnologia em Arte não acontece apenas atualmente. A arte sempre se valeu das inovações tecnológicas: a gravura, o cinema, a fotografia acabaram sendo reconhecidos como Arte. Às vezes foi *"a Arte que impulsionou o aparecimento de tecnologias: não houvesse a preocupação estética com a imagem, com o design, não haveria a diversidade de programas para seu tratamento e aprimoramento"* (idem, p.114).

Em resumo, e levando em conta o que foi afirmado sobre o uso da informática, podemos concluir que especialmente a Internet é um poderoso instrumento de ação artístico-cultural e que *por sua inédita capacidade de levar imagens, textos e documentos hipermídia, possibilita gerar novos paradigmas no âmbito das propostas do ensino de Arte.* (Portella, 2002, p.124). Diz Lévy (apud Portella, p.128) *"que a multimídia interativa, graças a sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado sendo assim um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa"*.

O que os autores vêm mostrando é que a Internet, junto com as tecnologias de comunicação à distância, aponta possibilidades tecnológicas novas para a produção, circulação da Arte e do ensino da Arte (Callegaro, 2002, p.139).

Enfim, as Letras e as Artes contemporâneas são complexas assim como seu ensino, o que nos exige um mergulho em suas múltiplas significações. Esse mergulho, inevitavelmente, nos levará a muitos questionamentos, dentre os quais destacaremos dois: 1º) qual o conceito de inovação – afinal o que é inovar? 2º) qual a função da arte? o que a arte implica? Passemos a examiná-los.

Inovação

Basicamente aceita-se que existem três modelos para explicar empiricamente o modo como se produzem as inovações educativas: o modelo de investigação e desenvolvimento (aplicar uma novidade científica ao campo educativo); o modelo de solução de problemas, que tem uma concepção diametralmente inversa do modelo anterior quanto à direcionalidade do processo de inovação: esta se produz quando o educador confronta problemas e está suficientemente motivado para encontrar soluções, que supõem algum tipo de inovação; e o modelo de interação social, de acordo com o qual as inovações educativas se produzem como consequência das influências recíprocas, sejam pessoais, sejam institucionais (Prise, 1999). Analisemos quais são as características da inovação em educação. Cunha (1998), numa pesquisa sobre inovação em educação, estabeleceu as seguintes categorias para analisar as práticas dos professores: relação professor-aluno; relação teoria-prática; relação ensino-pesquisa; organização do trabalho em sala de aula; concepção de conhecimento; formas de avaliação; inserção no plano político-social mais amplo; interdisciplinaridade. Encontrou muita novidade em cada um desses itens.

As experiências a que se pode submeter o aluno não garantem a ruptura com a reprodução do conhecimento, pois *"sem a reflexão e a intenção de mudança, tais práticas podem cair num ativismo, ou na mera utilização de técnicas aparentemente dinamizadoras, sem produzir no aluno um autêntico processo de apropriação de conhecimento"* (Cunha, 1998, p.78 e ss.).

As categorias apontadas por Cunha revelam concepções diferentes das tradicionais, apontando para uma nova forma de ver o conhecimento. Para os conservadores, a grande ruptura epistemológica era o salto qualitativo do senso comum para o conhecimento científico; na ciência emergente o salto tem sentido inverso, indo do conhecimento científico para o senso comum, visando sua reconfiguração.

comparação, generalização, dedução, indução, esquematização), também se fala do pensamento visual.

O que se propõe é que a percepção visual é pensamento visual, isto é, que todas as operações mentais implicadas na recepção, no armazenamento e no processamento da informação são cognoscitivas (percepção sensorial, memória, pensamento, aprendizagem). Em suma, o mundo que emerge da exploração perceptiva não é imediatamente dado: seus aspectos estão submetidos a constante confirmação, reapreciação, mudança, acabamento, correção e aprofundamento de compreensão. Afirma-se que na própria percepção da forma dão-se começos da formação de conceitos. A imagem ótica projetada sobre a retina é um registro mecânico de sua contraparte física, mas o percepto visual correspondente não o é (por esta causa surgem discussões sobre o valor individualizador da cópia como metodologia de ensino).

Nossa visão é seletiva e vê *tipos* de coisas, as categorias estão presentes no momento da percepção. Se houvesse um desenvolvimento, nonível educacional, sem interrupção, chegar-se-ia à grande obra de arte. Do ponto de vista perceptivo, uma obra madura reflete um sentido da forma altamente diferenciado, capaz de organizar os vários componentes da imagem em uma ordem compreensível, atingível através de uma educação que enfatizasse o desenvolvimento do pensamento visual.

Desenvolver o pensamento formal em arte é levar à organização intelectual através das formas e não pelo exercício de conteúdos como nos outros domínios se faz: pensamento formal em arte significa pensar operatorialmente através das formas visuais.

Em sua epistemologia, Piaget (1975) discute o pensamento matemático (1º volume), pensamento físico (2º volume) e pensamento biológico, psicológico e sociológico (3º volume). Seria de se perguntar por que o pensamento plástico (ou visual) não foi incluído. A esse respeito, o próprio Piaget apontou que o terceiro

volume de sua epistemologia constituía um marco geral, uma primeira aproximação ao problema e uma incitação ao trabalho interdisciplinar, já que não se fechava sobre si mesma, mas abria novos campos para a investigação epistemológica. Por esse motivo, acredito na consideração do pensamento plástico (possibilidade de pensar a partir de linhas, pontos, cores etc). Francastel (1973) mostra o paralelismo entre as conclusões piagetianas e o desenvolvimento em arte. Por esta razão, considera "um escândalo" Piaget não ter considerado o pensamento plástico em sua epistemologia. Considera Francastel que o estudo das estruturas genéticas da inteligência e os desenvolvimentos da arte plástica contemporânea confluem curiosamente para as especulações dos eruditos, de onde resulta a constituição de uma nova ciência e de uma nova arte (op. cit., p.151).

Na teoria de Piaget, de fato, encontramos uma das críticas de maior peso sobre a abordagem *intuitiva* que predomina nas explicações da percepção artística. A apreensão do significado das coisas só é possível através da ação ou da operação do sujeito sobre elas. A significação não é dada pela impressão sensorial. É necessário operar sobre as coisas, construindo-as ou reconstruindo-as em pensamento. Após essa *reconstrução* interior o significante adquire a consistência de significante.

A percepção, para Piaget, não representa um papel básico no processo de conhecimento como tradicionalmente se aceita. Não há um *conhecimento* perceptivo sobre o qual o conhecimento mais abstrato se desenvolve. Não há diversos *tipos* de conhecimento mas a evolução constante de um mesmo processo. Percepção e operação têm como base as atividades sensório-motoras. A inteligência procede da ação, pois, transforma os objetos e o real e o conhecimento é fundamentalmente assimilação ativa e operatória.

O desenvolvimento intelectual significa um progresso gradual do conhecimento operativo sobre o figurativo; é o aspecto operativo que

construindo ou reconstruindo as coisas em pensamento, permite a apreensão da significação do objeto. Assim, a aprendizagem passa a ser considerada como algo pessoal, decorrente da ação do sujeito sobre os conteúdos. Para a orientação das ações e operações do sujeito sobre os conteúdos não de ser respeitados os estádios do desenvolvimento.

Com relação ao conhecimento em arte, segue-se que, assim como a arte constrói objetos singulares que não se justificam senão por si mesmos (não são meios para outros fins) e que ultrapassa a matéria (que é mero *apoio figurativo* da obra de arte), competirá à inteligência ir além da percepção (ou dirigir a percepção) para reconstruir, no caso do espectador, a obra de arte.

O pensamento abstrato e a especulação podem ser desenvolvidos em arte na medida em que os estudantes forem aproximados da reflexão plástica contemporânea. No entanto, o estágio das operações intelectuais formais não tem sido atingido no campo da educação artística. Se esta instrumentalizar-se para tal, poderemos ter um salutar incremento tanto de artistas quanto de reais apreciadores de arte. Saunders (1977, p. 69) aconselha aulas de arte que apresentem problemas de pessoas e coisas, emoções e situações, representações espaciais, soluções que conduzam os alunos a passar de um estágio para outro. Alguns, mais talentosos, atingirão alguns estágios antes que outros na classe, outros, mais atrasados em arte, poderão atingir níveis de desenvolvimento depois dos demais. Uma vez por mês geralmente não é suficiente, uma vez por semana ajudaria muito.

Implicações sociais

É impossível uma arte genuína que não seja social. A associalidade condená-la-ia a não ser arte. A obra de arte é social, embora isto não signifique uma relação mecânica entre o artista e a sociedade. A consciência artística é profundamente articulada com a sociedade: esta age sobre aquela através de mecanismos profundos e nem sempre imediatos. Quando Bourdieu (1996,

p. 333) fala da historicização dos produtos culturais, mostrando que todos pretendem a universalidade, alerta para o fato de que historicizá-los não é apenas, como se crê, relativizá-los. É também *restituir-lhes sua necessidade arrancando-os à indeterminação que resulta de uma falsa eternização e relacionando-os às condições sociais de sua gênese, verdadeira definição geradora*.

Em qualquer âmbito da educação artística a ligação com a sociedade é indispensável, seja ensinando apreciação, seja orientando atividades. O ensino de arte haverá de chamar a atenção do estudante para o permanente papel transformador que as criações artísticas desempenham na história humana. É preciso saber ver, como alertou Snyders (1974, p.340): *"as pessoas que determinaram mudanças radicais são as que assimilaram mais profundamente a cultura existente, penetrando até aos elementos revolucionários inclusos nas obras"*.

E geralmente são escamoteados esses elementos revolucionários contidos na obra de arte para apresentá-la como ilustração dos períodos históricos, desprovida de sua força transformadora e fundamentalmente arraigada na vida social. Isto se deve, entre outras causas, ao fato de que a formação da sensibilidade, a experiência de formas novas, a confrontação e a crítica de conteúdos diversos contribuem para o desenvolvimento da personalidade, tendo efeitos políticos (Snyders, op. cit., p. 340). É preciso apontar a história humana como um constante movimento de transformação do aqui e agora.

Compreender a arte na educação em ligação estreita com o que acontece na sociedade, eliminando as práticas retrógradas e considerando-a uma forma de estudo e de entendimento da história humana pode levar a eliminar o fosso existente entre o conservadorismo da instituição escolar e a mudança necessária. A arte pela arte, conduzindo a práticas interessantes para ocupar as horas de lazer, é uma abordagem que em última análise é anti-humana, na medida em que impede seres humanos de perceber as rotas de superação de sua condição concreta.

A concepção de arte que defendemos procura estabelecer a ligação entre arte e sociedade, vendo as manifestações artísticas como formas de especulação sobre a realidade em nada inferiores ou superiores, do ponto de vista gnosiológico, às outras formas mais estudadas e valorizadas tais como a matemática e demais ciências.

Considerações finais

Partindo dos depoimentos de personalidades ilustres nas áreas estudadas, passamos a analisar duas questões básicas: a inovação em educação e a função da arte na educação e na sociedade.

Com relação à inovação, acreditamos que o uso da moderna tecnologia pode conduzir a formas bastante conservadoras de ensino. Como já apontamos, temos realmente inovação quando as estruturas profundas do ensino são modificadas, levando os alunos à construção do conhecimento.

Com relação à arte, há todo um problema de civilização que a vê como uma esfera separada das demais atividades especulativas, ao mesmo tempo em que é desprezada na educação porque se supõe que não envolva a cognição e não se a entende como um poderoso meio auxiliar de formar seres criativos capazes de colaborar para construir um novo tempo e uma nova sociedade.

Trata-se de uma questão ampla, cujos contornos foram se configurando e sedimentando no decorrer de muito tempo. Embora haja muitos estudos avançando na compreensão da função da arte nas sociedades, permanece ainda na prática, *grosso modo*, uma interpretação preconceituosa com relação ao fenômeno artístico, sendo talvez a mais arraigada aquela que considera a arte como fruto de uma intuição sensível, com todas as implicações que a idéia abarca.

A reflexão mais avançada propõe que a obra de arte seja mais que isso. Considera que, se o artista materializasse apenas uma intuição fugaz, sua obra seria pobre se essa intuição não se tornasse o centro de uma reflexão durável.

Assim entendida, a obra de arte sugere a quem a percebe, não somente o instante fugidio da intuição do artista, mas o seu processo de pensamento, no fim do qual resulta a criação.

Os dois aspectos da arte na educação - fazer e apreciar arte - se conduzidos de forma a explorar o real, poderão dar-lhe a dimensão que o fenômeno artístico comporta. Como apontou Vygotsky (1972, p. 314), o ato artístico é um ato criador e não pode reproduzir-se apenas através de operações conscientes. Mas através da consciência penetrando no inconsciente, pode-se, de certo modo, organizar os processos conscientes, já que o ato artístico inclui como condição prévia os atos de conhecimento racional, compreensão, reconhecimento, associação etc.

O desenvolvimento da pesquisa e o desenvolvimento da reflexão enriquecerão as provas de que na arte estão presentes todas as operações cognoscitivas, mudando, a longo prazo, a posição da arte na educação. Do ponto de vista psicológico, os fundamentos para uma prática educacional adequada a tais diretrizes teóricas podem ser encontrados no estudo das estruturas genéticas da inteligência; do ponto de vista estético, nos desenvolvimentos da arte plástica contemporânea.

A superação dos preconceitos contra a arte, que a alijam do campo do conhecimento, neutralizando seu papel transformador, há que ser efetuada, ainda que se processe sem a brevidade desejável.

Aproximando a arte que se faz no âmbito da educação da arte feita fora desse âmbito e incluindo-se a decodificação das mensagens dos meios de comunicação de massa, proporcionam-se condições de o estudante compreender os caminhos e descaminhos da arte e da história de seu país. Desse modo, as aulas de arte estarão contribuindo de alguma forma para a construção de uma genuína cultura brasileira - o que não significa repudiar outras culturas, mas *exercer domínio sobre sua influência*.

Referências

BIREAUD, Annie. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Porto: Porto editora, 1995.

- BOURDIEU, Pierre. **As Regras da Arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- CALLEGARO, Tânia. Ensino da Arte na Internet: contexto e pontuações. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CASTANHO, Maria Eugênia. Professores e Inovações. In: CASTANHO, Sérgio E. M., CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Arte-Educação e Intelectualidade da Arte**. Faculdade de Educação/ UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 1982.
- CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélgio (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Porto Alegre/ Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM, 1998.
- FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa: elementos estruturais de sociologia da arte**. São Paulo: Perspectiva, EDUSP, 1973.
- LEITE, Denise, MOROSINI, Marília (Orgs.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- LUFT, Lya. **Perdas e ganhos**. 17.ed., Rio de Janeiro: Record, 2003.
- PIAGET, Jean. **Introducción a la epistemología genética**, vols. 1, 2,3. Buenos Aires: editora Paidós, 1975.
- PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORTELLA, Adriana. Aprendizagem da arte e o museu virtual do projeto Portinari. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRISE Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación. **Manual de Gestión para la elaboración, ejecución y evaluación de Proyectos Innovadores en la Provincia de Misiones**, Argentina. Misiones: Cigram Imprenta editorial, 1999.
- RUDDUCK, Jean. Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. In: ANGULO, José Félix, BLANCO, Nieves (coords). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, s.d.
- SAUNDERS, Robert J. **Relating Art and Humanities to the classroom**. Mcb.Wn.C. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa, 1977.
- SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: editora Manole, 1988.
- SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** Lisboa: Moraes ed., 1974.
- VEIGA, Ilma et alii. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP.: Papyrus, 1998.
- VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Del Arte**. Barcelona: Barral editores, 1972.
- VILLA, Fernando Gil. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In:
- ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.G. et al. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SINALIZADORES DE QUALIDADE DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR DE LETRAS E ARTES

THE INDICATORS OF LEARNING QUALITY IN HIGHER EDUCATION OF LANGUAGES AND ARTS

João Baptista de ALMEIDA JÚNIOR¹

RESUMO

Este artigo aborda a questão da *qualidade de aprendizagem*, como uma categoria relevante para se empreender a tarefa educativa no ensino superior. Resulta de um subprojeto da pesquisa coletiva: "*A questão da qualidade do ensino superior numa sociedade em processo de mudança acelerada: significado, revisão crítica, propostas para seu desenvolvimento*", desenvolvida em 2003, pelo grupo de docentes da Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. O material empírico é derivado das entrevistas realizadas com 12 profissionais de renome das áreas de Letras e Artes e que atuam nas universidades do país. Para a coleta de dados, foi encaminhado a cada entrevistado um roteiro de questões sobre problemas do ensino na maioria das IES, não só do Brasil, como do exterior. Destacamos aqui os seguintes itens do roteiro: qualidades básicas do perfil do profissional formado nos cursos das áreas referidas; o suposto despreparo do estudante frente às exigências de qualidade no curso e área; e apreciações sobre propostas que enfatizam o *aprender a aprender* e que dividem a responsabilidade do processo de aprendizagem entre professor e aluno.

Palavras-chave: Ensino Superior, Qualidade de Aprendizagem, Indicadores de Qualidade, Cursos de Letras e Artes.

ABSTRACT

This article is an analysis of the learning quality problem as an important category to the educational task in higher education. It is the result of a team research sub-project entitled: "The question of quality in Higher Education in a society engaged in a process of accelerated change: the meaning, critical revision and proposals for its development", which was accomplished in 2003 by a group of teachers from master degree of PUC-Campinas. The empiric data were collected through interviews with 12 well-known professionals in Language and Arts who work for several universities of our country. In order to obtain the necessary data, a roll of questions about the teaching problems most of the IES face nowadays, not only in Brazil but also abroad. We would like to point out the following items of

⁽¹⁾ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: jbalmeida@uol.com.br

the questions list: the basic qualities of the professional profile, who graduated in the above mentioned areas; the students unpreparedness facing the quality requirements of the area and the course; the evaluation of proposals which emphasize the learning to learn and share the learning process responsibility between the teacher and the student.

Key words: Higher Education; Learning Quality; Quality Indicators; Languages and Arts.

Introdução

Este artigo relata uma pesquisa que se concentrou em um aspecto da questão da qualidade no ensino superior desenvolvida durante o ano letivo de 2003, por um grupo de docentes da pós-graduação em Educação da PUC-Campinas, em que cada pesquisador abordou um aspecto da educação superior, enquanto categoria relevante para desenvolver seu subprojeto específico. Em nosso caso, enfocamos especificamente a categoria qualidade de aprendizagem.

O material empírico é derivado da análise de entrevistas realizadas junto a 12 profissionais de renome nas Áreas de Letras e Artes, com atuação junto a Instituições de Ensino Superior do país. Utilizou-se, para fins de coleta de dados, um roteiro de entrevista composto por 10 itens que abordam questões sobre problemas do ensino vigente na maioria das IES, não só do Brasil, como do exterior. Para este artigo privilegiamos três itens enfocando os seguintes aspectos: 1^o) qualidades básicas do perfil do profissional formado nos cursos das áreas referidas; 2^o) o suposto despreparo do estudante frente às exigências de qualidade no curso e área; e 3^o) apreciações sobre propostas que enfatizam o *aprender a aprender* e que compartilham a responsabilidade do processo de aprendizagem entre o professor e o aluno.

Os resultados foram transcritos e submetidos a uma série de leituras e releituras, sendo sistematizados em subcategorias correlatas. Consultas bibliográficas realizadas ao longo da pesquisa forneceram embasamento teórico à investigação, ao mesmo tempo em que suscitaram novas interrogações, abrindo possibilidades de aprofundar o estudo de outras questões associadas aos problemas da Universidade, na perspectiva de avaliação institucional.

Metodologia

Na direção da validação do caráter discursivo do instrumento de pesquisa, apoiamo-nos em Maingueneau (1997), para quem a força de um discurso está no fato dele representar uma voz, não necessariamente uníssona de um grupo, mas uma certa voz. "*Parece-nos que a fé em um discurso, a possibilidade de que os sujeitos nele se reconheçam presume que ele esteja associado a uma certa voz*" (p. 46).

Isto posto, façamos uma reflexão inicial sobre o sujeito do discurso desta pesquisa. Quem fala nas entrevistas realizadas na pesquisa? Quem são os donos das vozes que na pesquisa expressam suas percepções da realidade acadêmica e suas aspirações de um ensino superior com qualidade? São vozes afinadas ou dissonantes? Se afinadas – num mesmo tom - a que categorias corresponderiam essas vozes uníssonas? Se discordantes, de que forma as disparidades significam apenas diferenças de opinião e pluralidade de pensamentos passíveis de convivência na academia? Ou ainda, se são discordantes, não representariam uma incompatibilidade dos modos de pensar e agir nos *campi*, agravando as contradições internas e inviabilizando um novo projeto de universidade para o milênio?

Foucault (1987, p.154), em lugar de discurso, utiliza a título de enunciado a expressão "formação discursiva": "*o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma alocução, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa, etc.) a partir de uma posição dada em uma conjuntura determinada*". Já Bakhtin (*apud* Maingueneau, 1997, p. 53) escreve que "*a situação extraverbal nunca é apenas a causa exterior do enunciado, visto que ela não age do exterior como uma força mecânica*", mas entra no

enunciado como “*um constituinte necessário à sua estrutura semântica*”.

Isto nos alerta para, na sistematização das respostas aos itens do roteiro de entrevista, atinarmos aos significados de sentido prático, de valor pragmático e contextual, que entram na formação discursiva, nem sempre com intenção declarada pelo entrevistado. Significados que compete ao pesquisador pinçar nas diversas leituras hermenêuticas que realiza. Ou seja, **há mais informações no texto discursivo do que o entrevistado quis explicitar em primeira voz**. Não se pode deixar de perceber também, para compreender melhor os significados do discurso, as “segundas vozes” do próprio depoente, o eco de sua voz reflexo da consciência e, até mesmo, o silêncio, o não dito no discurso.

Desse modo, não se pode contestar a validade do discurso dos sujeitos da pesquisa enquanto “instituição discursiva”. São as condições de produção do discurso que o legitimam. E Maingueneau (1997, p.56) lembra que “*para analisar a discursividade [acadêmica, neste caso], é preciso tornar complexo o que se entende habitualmente por ‘condições de produção’*”.

Assim, as considerações críticas, os problemas apontados, as propostas de soluções e as suas formas de produção no discurso da pesquisa crescem juntos, de modo a integrar observações acerca da realidade acadêmica e projeções sobre a mesma – o que se torna mais observável no plano da palavra. Para Bakhtin (1988, p. 46), “*a palavra, como sabemos, reflete sutilmente as mais imperceptíveis alterações da existência social*”.

Na pesquisa, levou-se em consideração que cada palavra ou sentença escrita pode representar legitimamente uma **resposta** (um ato de **responsabilidade**, uma ação de quem quer e sabe dar respostas) aos seus anseios de melhoria do padrão de ensino, mesmo quando se trata de um simples desabafo do respondente.

Ainda com respeito ao silêncio, temos que a ausência de resposta, a não escritura e o não depoimento, bem como o vazio instalado no espaço da entrevista reservado para que o professor pudesse responder via correio eletrô-

nico, não devem ser encarados como um silêncio absoluto, uma negativa à participação. O não dito também é significativo enquanto voz: uma voz estratégica e politicamente resguardada, silenciada intencionalmente, ou omitida por se encontrar abafada em ocasiões precedentes e que, de repente, é solicitada a expressar-se. O não dito pode ser compreendido ainda como o silêncio de uma voz desacostumada à prática de se expressar em ocasiões diversas, mesmo oficiosas. Uma voz da qual tem sido constantemente sonogado o direito de expressão. Uma voz que tem sido desviada deste direito por caminhos excessivamente burocratizados. Essa voz é agora convidada de modo oficial a se manifestar, revelando assim, numa pausa, seu sentimento de desconfiança.

Se o discurso docente, mesmo heterogêneo e diversificado, pode ser considerado pensamento legítimo, expressão verdadeira da vontade dos pesquisados, que garantia se tem de sua efetividade prática? Essa questão é fundamental, pois, na origem do interesse do docente em responder aos itens do questionário aberto está sua expectativa de mudanças institucionais, as quais, ele acredita, sua crítica tem força para desencadear. Mudanças que, numa percepção às vezes intuitiva, deveriam acompanhar as mudanças sociais que são mais céleres que a universidade, e de cuja lentidão ele reclama.

Quais são, então, os indicadores discursivos lidos e percebidos nos depoimentos dos professores que assinalam uma busca de qualidade no ensino superior? Esses indicadores podem representar tanto o registro discursivo de práticas educativas em movimento de mudança, quanto podem assinalar aspirações ou desejos de mudança ainda não iniciada, mas incorporada na forma discursiva, na expressão dos docentes.

No primeiro caso, os indicadores discursivos registram um fenômeno real em desenvolvimento, uma nova prática de aula, um novo contrato pedagógico firmado entre quatro paredes entre professor e alunos, portanto, passível de ser notado e comentado, o que talvez possa assinalar uma tendência, uma forma evolutiva de ação

pedagógica, uma dinâmica ainda em consolidação, se ocorrer com certa regularidade e intensidade.

No segundo caso, os indicadores discursivos assinalariam uma tensão entre as possibilidades e impossibilidades de hoje, na perspectiva de superá-la em alguns aspectos, amanhã. Ou seja, uma tensão entre o que se pode fazer com os dados do presente ante a expectativa de uma transformação para um futuro melhor. Nesta dialética temporal, que acentua o sentido utópico das ações educacionais atuais, os indicadores ilustrariam, por meio de metáforas e imagens, a idéia da universidade dos sonhos, a qual se concretiza nas condições ideais de busca da qualidade no ensino superior.

A partir dessas considerações de **caráter metodológico** que implicam uma justificativa epistemológica, em se tratando de pesquisa, entendemos legitimar a produção de conhecimento sobre a realidade da universidade hoje, fundamentando-o sobre as formações discursivas dos docentes ouvidos na pesquisa.

Resultados

A análise das respostas dos entrevistados ao primeiro item – *Qualidades básicas que deveriam estar presentes no perfil do profissional formado no curso ou área, considerando-se as grandes mudanças que têm lugar no mundo e no momento atual* – conduziu ao agrupamento das mesmas em 5 domínios mais amplos de análise, a saber: *político, cognitivo, ético, estético e pedagógico*, incluindo neste último; as habilidades indispensáveis sugeridas à formação docente do arte-educador e do licenciado em Letras.

Do ponto de vista *político*, quanto ao profissional vinculado às Artes, espera-se que tenha consciência de sua importância social, semelhante a qualquer outro profissional formado em Instituições de Ensino Superior, como forma de resgatar o valor do seu ofício, frequentemente relegado a um nível inferior em relação a outras profissões; que mantenha uma atitude reflexiva em relação às produções da área a partir de uma

visão abrangente do contexto sócio-cultural-artístico e histórico. Quanto ao profissional da área de Letras, deve ter consciência a respeito do significado da língua (inglesa) como língua franca, universal, seus perigos e necessidades na sociedade globalizada de hoje; e visão do mercado competitivo e em constante movimento em que irá atuar, no qual os valores humanísticos e de cidadania não têm sido discutidos nas diversas instâncias sociais.

Do ponto de vista *cognitivo*, para ambas as áreas, supõe-se que o conculinte do ensino superior tenha uma formação profissional e educacional ampla, nos diferentes campos de especialização da área, com sólida qualificação específica, bom repertório cultural e consciência crítica direcionada à autonomia de reflexão e pensamentos novos.

No domínio *ético*, que contempla o comprometimento dos profissionais em relação à sociedade e à ciência que abraçam, para ambos os representantes, exige-se que sejam dotados de um sentido de humanidade, tenham prazer em trabalhar com grupos e de ver os outros crescerem, busquem sempre uma coerência de comportamento, “*sendo a mesma pessoa dentro e fora da sala de aula*”, e tenham sempre como princípio a busca do humano em toda sua amplitude.

Do ponto de vista *estético*, voltado exclusivamente para os profissionais da área de Artes, a expectativa é de que apresentem uma vivência prática de diferentes linguagens expressivas, tendo uma visão do próprio percurso criador, sem perder o contato direto com as diversas vertentes de expressão artística, de modo a assimilar novos valores de sensibilidade do humano e a associar sempre a vida e a arte como experiência afetiva indivisível.

Quanto ao domínio *pedagógico*, as qualidades básicas que deveriam estar presentes no perfil do arte-educador e do artista podem ser assim resumidas: consciência da importância de uma consideração maior aos fundamentos e aos princípios básicos norteadores de um projeto de natureza poética; sensibilidade e criatividade desenvolvidas com autonomia na busca do conhecimento interdisciplinar.

Para o profissional da área de Letras, incluindo as habilidades requeridas para a atuação docente, além da formação específica e do desenvolvimento de competências relacionadas às suas opções de trabalho, no caso do licenciado, estima-se que consiga dominar o conhecimento das técnicas de ensino de língua estrangeira e partilhar com os educandos sua experiência lingüística, buscando novos recursos pedagógicos e tendo como referente o “falante nativo”, mas compreendendo com criticidade sua importância relativa de modelo.

A seguir, transcrevemos a íntegra da proposição de um entrevistado, por entendermos que resume e ilustra o perfil almejado do docente de Letras:

O profissional da área de Letras, seja ele professor, revisor, tradutor, pesquisador, assessor lingüístico etc, deve ser comprometido com a atualização constante, ter curiosidade diante do novo, ser interessado em leitura de textos, tanto os específicos da área, quanto os de conhecimento de mundo, como meio de autonomia intelectual e crítica, expressar-se (ao menos por escrito) de acordo com a norma culta, ser organizado, ser capaz de relacionar conteúdos apreendidos a situações práticas da profissão e enfrentar os desafios da realidade em que atua. No caso mais específico do profissional da educação (professor), deve ser capaz de preparar material didático e bibliográfico, sempre atualizado, bem como adaptar-se a situações do local de trabalho e perceber as reais necessidades de seus alunos. Deve, ainda, desempenhar papel de multiplicador e construtor do conhecimento e cultivar valores humanísticos para assumir a responsabilidade de lidar com os jovens, dada a importância de sua atuação (2003, depoimento de docente da Área de Letras da PUC-Campinas dado por correio eletrônico)².

Não obstante o conhecimento antecipado do campo específico em que o profissional irá atuar seja um valor desejável a ser agregado à sua qualificação, os entrevistados não enfatizam o modelo formativo que conduz à especialização técnica, sob a pressão do mercado. Ao contrário, ressaltam a necessidade de uma sólida e abrangente formação humanística, em consonância com a complexidade do setor em que o formando irá atuar, aliada às práticas de pesquisa que encontrem soluções alternativas para os problemas sociais detectados.

Cabe aqui uma atenção maior a esta crise: a pressão do tempo acelerado sobre as atividades acadêmicas – uma das grandes categorias de nossa investigação. Ela pode ser observada: na semestralização do currículo e na fragmentação do conteúdo das disciplinas em horas/aula, inviabilizando um processo de maturação intelectual do alunado; nas pesquisas de curto prazo, sobretudo nos programas de pós-graduação para cumprir exigências de tempo médio de titulação; na graduação, sendo abreviada ou mesmo sendo substituída de modo gradativo por cursos seqüenciais com forte apelo mercadológico; no sistema de recuperação agilizada do aluno, feito *in processu*, concorrendo para a capacitação formal de estudantes diplomados, mas profissionalmente desqualificados, etc.

O segundo item a considerar do roteiro de questões refere-se ao *suposto despreparo do estudante frente às exigências de qualidade no curso e área*. Esta situação interessa de perto aos objetivos da pesquisa por permitir enfocar as contingências e as contradições ao se cruzar o **problema da falta de formação dos ingressantes** na universidade com as **expectativas de qualidade do ensino superior**, expectativas que implicam em delinear melhor as situações em que ocorrem aprendizagem com qualidade.

As respostas deste item foram agrupadas em duas categorias: *escolaridade anterior à universidade*; e *desafios visando a implantação de qualidades no ensino superior*.

⁽²⁾ Todos os docentes participaram da entrevista via correio eletrônico, exceto um que a gravou presencialmente. Optamos por identificá-los, neste trabalho, apenas pelo nome da IES de origem.

Quanto à primeira categoria, todos os entrevistados (doze) confirmam o *despreparo de grande parte dos alunos que ingressa na universidade*.

O despreparo geral dos novos estudantes é um fator restritivo da ocorrência de qualidade de aprendizagem nos cursos superiores de qualquer área, pois os alunos chegam sem o instrumental básico, isto é, sem saber ler bem, compreender o que lê e ser capaz de escrever, com clareza, sobre o que lê, estuda ou pesquisa. Isto certamente porque a escolarização pré-universitária trabalha na perspectiva da informação – ensino bancário – mais do que da formação crítica, reflexiva, humanística e abrangente do ponto de vista cultural. O comentário de um entrevistado (docente de Arte e Educação da Unicamp) sobre os estudantes da área de Artes, mas que vale também para os de Letras, revela bem essa carência: “*muitos chegam à universidade sem nunca ter ido a um museu ou assistido a um concerto. Faltam-lhes um mínimo de conhecimentos e experiências que deveriam ter adquiridos e desenvolvidos durante a escolarização básica*”.

Um entrevistado (docente de Artes da Unicamp) aponta a banalização do ensino fundamental e médio, principalmente no caso das Artes, em que não há nenhum preparo no processo de escolarização, como sendo o principal fator responsável pela indigência cultural dos jovens universitários. Outro entrevistado (também docente de Artes da Unicamp), ressaltando algumas ilhas de excelência em escolas particulares, generaliza a situação de precariedade cultural demonstrando ser consequência de décadas de negligência política e desmonte deliberado de todo processo de ensino básico. A exigência de qualidade com a melhora do nível de ensino não ocorre, pois não há investimentos públicos suficientes para reverter a precariedade da situação educacional, ou seja, “*não se coloca claramente a educação como prioritária*”.

Analisando os cursos de Língua Estrangeira, um depoente (docente da PUC-São Paulo) lembra que o despreparo dos estudantes é um forte argumento para:

convencer os responsáveis pelos currículos de Letras Inglês de que não é possível alcançar qualidade em cursos de licenciatura dupla, isto é, Português-Inglês, nos quais a maior parte do tempo é dedicada ao estudo do Português.

O mesmo docente acresce à função do professor de língua a incumbência de desenvolver junto aos alunos um trabalho de formação integral, a despeito das situações adversas que com certeza o professor encontrará nas escolas em que vai lecionar. Daí a importância e a necessidade do curso de Letras de estimular que o professor, desde as primeiras séries, aprenda a refletir sobre seu papel de educador formador.

Outro depoente de Letras (docente da PUC-São Paulo), conforme o grau de disposição intelectual dos calouros para o estudo, arrisca uma classificação em três grupos: os que já vêm preparados lingüisticamente; os que estão mais ou menos preparados lingüisticamente, mas têm uma base sobre a qual é possível o professor iniciar o trabalho de formação; e aqueles alunos que chegam completamente despreparados.

Daí a segunda categoria de agrupamento de respostas que enfoca os *desafios visando a implantação de qualidades no ensino superior*.

A classificação anterior, feita pelo depoente de Letras, que parece cristalizar uma situação à primeira vista irreversível, é compreendida como desafio por outros profissionais da área, que acreditam ser responsabilidade da universidade tentar recuperar, pelo menos em parte, o que deixou de ser aprendido na educação básica.

Um entrevistado (docente de Artes da Universidade de São Paulo) observa que um lastro o jovem sempre traz – *a vontade de criar, de se superar, de se libertar dessas cadeias do desconhecimento*. Isto alimenta as expectativas docentes de recuperação desses grandes contingentes de alunos, que não podem ser responsabilizados pela falta de um arcabouço cultural e inabilidades de leitura e reflexão teóricas, pois passaram por escolas que não exigiram, nem desenvolveram conhecimentos e habilidades nesta direção.

Em termos de preparo dos estudantes que fazem opção por cursos na área de Artes, um entrevistado (docente da Universidade Mackenzie de São Paulo) comenta que há um descompasso muito grande em relação a outras áreas. Isto porque:

Nossa área trabalha com o sensível e com a criatividade, que são relegadas na grande maioria das escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, dificultando em muito uma preparação sensível e de conteúdo aos futuros estudantes que fazem a opção de participar dos cursos de nossa Área. A educação tem contribuído muito pouco para a melhoria de um ensino dirigido ao sensível, à qualidade do ensino e ao verdadeiro conhecimento. São necessários conteúdos e formas atraentes para motivá-los, pois isto pressupõe a afetividade e a emoção na vida escolar (...) [pressupõe trabalhar] com o sensível, com a arte como um elemento educacional transformador, que coloca o educando como um ser pensante e sensível, construtor de si mesmo e das coisas a sua volta.

Diante dessa situação, o trabalho do professor deve ser desenvolvido de forma dialética, pela ação e reação entre a diversidade e as dificuldades que os educandos têm para construir seus conhecimentos, facilitando o nascimento de uma relação dialógica entre professor e aluno de modo a priorizar o *aprender a aprender*.

Portanto, no que concerne à categoria *escolaridade do aluno anterior à universidade*, há um consenso entre os entrevistados de que se deve à escolarização anterior, em sentido mais amplo, à própria história de vida de cada um e à formação do ensino médio, as causas que interferem na qualidade do ensino superior. Para eles, falta tanto referencial em termos de formação discente, como *arcabouço cultural*, que dificulta a aquisição de saberes específicos e o desenvolvimento de habilidades específicas na formação dos profissionais das respectivas áreas de Letras e de Artes.

Em relação à categoria *desafios visando a implantação de qualidades no ensino superior*,

depreende-se que, apesar dos entrevistados entenderem que os alunos estejam despreparados, há que se buscar alternativas para alcançar a qualidade no ensino de modo a não comprometê-lo. Com efeito, assevera um docente (Letras da PUC-Campinas):

Esse tem sido um dos grandes problemas a se enfrentar na faculdade (reflexo do mesmo problema nos níveis anteriores de ensino). Não se pode ignorar o fato, nem deixar que a situação se perpetue e a qualidade do ensino seja afetada. Uma espécie de solução “média”, alternativa, é partir sempre daquilo que o aluno sabe e fazê-lo alcançar novos patamares de conhecimento, sem, com isso, diminuir muito as exigências. Aos poucos, realmente, tais exigências foram se adequando aos novos tempos e tornaram-se menores, mas é preciso ter cuidado para que não se perca a qualidade do curso (grifo nosso).

Assim, o despreparo cada vez mais agudo dos jovens que chegam à universidade não pode ser desculpa ou argumento para diminuir o nível de qualidade de um curso. Admitindo-se um padrão de *qualidade-meio*, mais que *qualidade-meta*, os esforços docentes devem estar concentrados em que os alunos possam atingir patamares crescentes de conhecimento, a partir do que já sabem, sem que não haja diminuição das exigências de estudo e de empenho estudantil no processo de aprendizagem. As metas planejadas devem ser mantidas, na medida do possível, mesmo que o percurso formativo se torne mais longo e mais difícil quanto maior o número de alunos despreparados. A orientação é a seguinte:

O aluno, hoje, tem que aprender a pesquisar sozinho, dominar os conceitos básicos, ter bem firmes as técnicas fundamentais ao exercício da profissão, muito mais do que adquirir quantidade de informações no curso (docente de Letras da PUC-Campinas).

O último item destacado do roteiro para análise nesta pesquisa refere-se à questão – *Como você encara a proposta das teorias*

educacionais recentes de partilhar, com o aluno, a responsabilidade do professor no processo de ensino/aprendizagem, na direção do aprender a aprender? O item contempla mais diretamente a macro-categoria **qualidade de aprendizagem** que buscamos mapear de modo aprofundado na pesquisa.

A série de respostas dos entrevistados aglutina os comentários sobre as teorias do *aprender a aprender* no processo de ensino e aprendizagem e as apreciações sobre propostas que enfatizam essas teorias, revelando que, de modo geral, os entrevistados se posicionam favoráveis à uma divisão de tarefas e responsabilidades no que fazer pedagógico. Apenas dois entrevistados declararam não ter conhecimentos específicos sobre teorias educacionais, optando por não tecer comentários.

Abrindo as considerações, um docente de Letras (Universidade Anhembi Morumbi de São Paulo) relembra e associa a proposta de *aprender a aprender* a outros propósitos formativos, em todos os níveis de escolaridade: *aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a viver em conjunto*, estabelecidos pela Unesco (Jomtien, 1990) como agenda do projeto de educação integral para o novo milênio. E continua:

(...) percebo a idéia de qualidade como o acolhimento, pela instituição escolar, de qualquer pessoa. Ao mesmo tempo, aceitar o desafio de atendê-la na sua individualidade e não genericamente como um elemento de um contingente. Deste modo: a) propor situações para que ela se manifeste por meio das linguagens expressivas na sua integridade; b) observá-la apontando nas suas realizações as diversas ordens de valores conquistados e a conquistar; c) abrir espaço para que seu potencial expressivo seja configurado por alguma forma de linguagem e assumido como uma possibilidade de realização pessoal e profissional.

Para um depoente (docente de Artes da Unicamp), qualidade no ensino superior é sinônimo de acolhimento, de aceitação, numa palavra, inclusão. Então sugere uma dinâmica

em três etapas, a serem cumpridas pelas IES (pelos professores e orientadores obviamente), de modo a superar o despreparo dos alunos ingressantes. Na prática, conforme o depoente, o desafio é grande, pois as turmas são geralmente numerosas, 60 alunos em média, com apenas 2 horas/aula na semana, obrigando-o a dividir a classe em grupos para *“visualizar, cada um e suas atividades, num contexto menor, permitindo uma interação mais ativa em relação à participação dos alunos”*.

Desse modo, a qualidade de aprendizagem passa também por ações enriquecedoras de cooperação e intercâmbio de idéias, sentimentos e atitudes entre os participantes nos grupos de trabalho acadêmico.

Mais que um objetivo, uma meta a ser alcançada, a qualidade de aprendizagem precisa ser concebida e vista como um **meio**, um estado de condição a ser vivenciado no dia a dia da prática letiva.

Depreende-se dessa concepção que o resultado do estudo está mais no processo (Bruner, 1985) e na sobra do que foi visto e discutido, do que na quantidade de conteúdo que possa ser assimilada. Essa proposta é fundamental para que se possa desenvolver um ensino-aprendizagem mais significativo e mais eficaz.

O antagonismo dessa vivência significativa de aprendizagem é a desqualificação gradativa da universidade e o desvirtuamento dos propósitos educativos ao se considerar o aluno como um cliente pagante e a instituição como uma empresa prestadora dos serviços pagos. Comentando essa relação mercantilista de ensino, um entrevistado (docente da PUC de São Paulo) desabafa:

O professor tem que ser mãe, pai, psicólogo, tem que agüentar numa classe alta, por exemplo, o nível de empregado, de servil, de empregado de gente que paga pela atuação dele; você está sendo pago para isso, quer dizer, que é a falta de dignidade da carreira, nós chegamos, principalmente no ensino de línguas e acho que isso pode

ser estendido a um ponto em que a dignidade do professor chegou ao fundo do poço.

O mesmo docente contrapõe a esta relação mercantilista outra na qual se compromete a instigar o aluno interessado a, conjuntamente, criarem uma atmosfera saudável (qualitativa) de ensino e aprendizagem.

Não podemos pensar mais naquele professor de ensino frontal, com a visão de Deus, ser supremo com a sabedoria toda na cabeça, transmitindo um punhado de informações para uma clientela, vamos dizer assim, passiva; desprezando a experiência e o próprio repertório do aluno, porque eu sem o aluno não sou ninguém (...) Somos exatamente iguais, com uma diferença: o professor tem mais experiência, e é dentro desta experiência que ele procura mostrar caminhos para a viabilização de uma prática mais efetiva, de uma prática reflexiva, de uma prática criativa, de uma prática que leve o aluno a ser um ser pensante, a ser um ser melhor. Que ele haja em comunidade, em sociedade, como um ser que saiba partilhar poder, saiba partilhar conhecimento, pois ninguém é o dono do conhecimento.

Com certa cautela frente à idéia de “transferir” parte da responsabilidade do processo de aprendizagem, antes centrado no professor, para o aluno, um entrevistado (docente de Artes e Educação da Unicamp) declara:

Entendo que, na educação formal, a responsabilidade pelo processo ensino/aprendizagem seja, sempre, do professor/a, principalmente nos primeiros anos de escolarização. Mas, concordo inteiramente com a idéia de que o importante é aprender a aprender, considerando-se, principalmente, a velocidade com que os conhecimentos se tornam ultrapassados e a necessidade de se preparar os alunos para continuarem a aprender sozinhos, pelo resto de suas vidas.

Os docentes da área de Artes também concordam com as propostas de incentivo a *aprender a aprender*, pois consideram, pela

natureza das tarefas ligadas às produções artísticas, ser uma ótima oportunidade de vivência plena, pelo educando, da própria experiência de criar. Os entrevistados entendem ainda que, no processo, seu papel de professor é o de informar e dialogar com o aluno interessado – um diálogo profícuo e respeitoso – no qual podem servir de referência viva enquanto produtores que são de arte.

Segundo um docente de Artes Plásticas da Unicamp, no campo da atuação artística não poderia ser de outra maneira:

A atitude do aluno é fundamental. Só um percurso permite uma avaliação clara, já que não existem padrões assegurando o que seria mais correto. Creio que todo o aprendizado deve ser feito na busca da realização do trabalho artístico. A seqüência dos trabalhos acaba demonstrando a construção de um pensamento visual.

Por outro lado, os comentários acerca dos projetos na linha do *aprender a aprender* da maioria dos docentes da área de Letras, certamente determinados pela natureza dos trabalhos com linguagem, ainda resvalam pelas questões de conteúdo. As sugestões são sempre na direção da horizontalização da relação professor-aluno na transmissão de conteúdo, em lugar de repetir o modo de transmissão vertical centrado no professor, ator principal e detentor do conhecimento no modelo de ensino tradicional. Propostas de revolucionar os padrões de ensino-aprendizagem com alterações nos conceitos de conteúdo, metodologias de ensino e sistemáticas de avaliação ainda são tímidas; não passam de experiências sonhadas e planejadas, mas que dificilmente são concretizadas por causa da camisa de força da organização acadêmica (classes numerosas, salas inadequadas, número reduzido de aulas semanais, calendário semestral encolhido, etc.). Diferentemente das iniciativas pontuais da área de Artes, cujos professores e educandos muitas vezes conseguem transcender a estrutura organizacional acadêmica para produzir arte, os docentes de Letras têm maior dificuldade de introduzir novas práticas pedagógicas ou testar inovações.

Nesta perspectiva, é interessante o comentário sobre a “teoria” do *aprender a aprender* do docente de Letras da PUC de São Paulo:

O foco passa a ser o aluno como centro de seu aprendizado num processo de construção de conhecimento e não de simples receptáculo de informações. A questão principal de reflexão me parece deslocar o professor de seu eixo central como detentor de um saber (ou de saberes) levando-o a horizontalizar mais a relação com o aluno e com o processo de aprendizado. Cada um tem um papel fundamental que deve ser redefinido (...) [Contudo], não basta dizer que concordamos com tal ou tal teoria, mas sim que a instituição possa deixar transparente as mudanças que diz que promove.

Um entrevistado (docente de Letras da PUC-Campinas) atribui ao professor interlocutor do aluno novas competências na direção do *aprender a aprender*: ser um debatedor; um orientador de caminhos e de leituras; despertar no estudante o gosto pelo estudo e pela pesquisa; abrir espaço para reflexão em aula; ser companheiro na busca de novos instrumentos de trabalho e novas técnicas para construção do conhecimento, de modo a aprender, junto com seus alunos, a descobrir novidades. Estas atribuições não eximem o professor da responsabilidade de condução do processo formativo. Seu depoimento a seguir confirma isso:

(...) o professor não pode, com isso, diminuir a sua responsabilidade na condução do processo escolar. Depende dele, ainda, o exemplo de postura a ser seguida na pesquisa, na forma de estudar e na demonstração de que as idéias não estão fechadas, pelo contrário, precisam de continuidade sempre.

Um depoente (docente de Artes da Unicamp) vê na figura do professor o contraponto positivo para reverter o conjunto de debilidades do ensino superior:

O professor é muito importante como referência num momento de mudanças aceleradas e de informação sem sentido,

combinadas, de modo particularmente agudo no Brasil, com as conhecidas debilidades do ensino. O professor é importante não só pela competência, mas por toda a sua postura na instituição de ensino, seu respeito pelo aluno (que significa também fazer críticas severas quando necessário), sua disponibilidade à orientação, subordinando as normas burocráticas aos valores éticos e humanos.

Observa-se que a questão do *aprender a aprender* passa pelo conceito de autonomia que, na atual sociedade brasileira, representa um dado cultural. Ou seja, todo ato de aprendizagem conduz inexoravelmente ao movimento de construção de conhecimento. Contudo, questiona um entrevistado (docente de Artes Plásticas da Faculdade Santa Marcelina), quem tem direito de aprender em nossa sociedade? Isto posto, quem é que tem o direito de produzir conhecimento novo e de valor social para o país? A conclusão áspera e crua a que chega o entrevistado é que os professores não estão preparados para ensinar alunos a *aprender a aprender*, na medida em que também não sabem, ou não querem, aprender, acostumados que estão a um aprendizado tecnicista, mecânico, sem autonomia de reflexão, em suma, sem curiosidade.

Sob uma ótica mais abrangente, um entrevistado (docente de Artes da Universidade Mackenzie) lembra que o *aprender a aprender* não corresponde somente ao aluno, mas atinge também ao professor:

*Ensinar é uma troca, se aprende também ensinando, para tanto é necessário que o professor esteja sensível para isto. O professor deverá ser um facilitador e estar preparado para o que vier de novo, pois as dificuldades de aprendizagem são mais de natureza de ensino e de postura ética, onde o professor deverá mostrar sua visão de mundo e de homem, como também sua bagagem cultural, moral, intelectual e emocional abertamente. **Educação não se faz só e é também educar-se.** É interação, somar e dividir experiências, conhecimento. Um conhecimento liberto*

do poder autoritário transpondo os limites tradicionais, onde haja estudos e especulação em busca de alcançar a verdade além das aparências. Deverá se levar em conta a liberdade de pensamento, de expressão, da dignidade humana, onde o conhecimento possa iluminar o desenvolvimento intelectual, sensível, ético e estético do homem buscando a paz e a justiça na convivência social. Assim estaremos aprendendo a aprender [grifo nosso].

Este depoimento resume mais uma vez as habilidades e atitudes docentes que viabilizam, como desafio, a ocorrência de situações de avivamento do *aprender a aprender* para os estudantes, tanto quanto para os professores. Vale ressaltar que se trata de ocasiões de: troca de conhecimento, interação de sensibilidades, soma e divisão de experiências, liberdade de pensamento e de expressão, vivência da dignidade humana; e de individualizações, tais como, postura ética, iluminação intelectual, busca de paz, sentido estético e justiça na convivência social. Estas não são palavras de efeito ou de enfeite a ilustrarem, como verniz, o difícil desafio pedagógico de consolidar práticas de *aprender a aprender*. São palavras-ações, palavras-attitudes, sinalizadoras, que caracterizam aspectos qualitativos do compromisso pedagógico docente que pressupõe, ao mesmo tempo, competência didática e humildade; o compromisso de transpor os condicionamentos do ensino mecanicista, na tentativa, sempre suscetível, de se obter qualidade na educação superior.

Mesmo considerando a tendência favorável dos entrevistados, nota-se uma certa carência em termos de compreensão tanto da abrangência quanto das implicações das teorias do *aprender a aprender*. Neste sentido, não seria demais lembrar, com Duarte (2001, p.6), o caráter adaptativo dessa pedagogia, na medida em que não cabe aos educadores conhecer criticamente a realidade social para construir uma educação comprometida com a mesma, mas para saber quais as melhores competências e habilidades estão sendo requeridas por essa sociedade. Não

se trata apenas de conhecer para compreendê-la e, com isso, transformá-la, mas de ser criativo a fim de encontrar formas de adaptação aos imperativos da sociedade capitalista.

Além desses sinalizadores sobre qualidade de no ensino superior, que podem ser associados à atualização da **qualidade de aprendizagem**, os depoimentos dos docentes, de modo geral, deram destaque aos seguintes aspectos: a) qualidade como auto-conhecimento, auto-trabalho; b) qualidade como respeito às singularidades do aluno; c) qualidade como inclusão.

Assim, a qualidade de aprendizagem no âmbito da formação artística pode ser associada à capacidade do educando, em seu percurso de aprendizado, construir uma "atitude artística", isto é, reconhecer a arte como atividade de "*pensamento visual, suficiente em si mesma, sem buscar justificativas externas, nem sendo necessariamente acompanhada de textos*".

É interessante notar que a diversidade de pontos críticos indicados pelos entrevistados certamente revela, em seu bojo, um certo retrato da diversidade da graduação nas áreas de Letras e Artes. Razão pela qual, as respostas coincidem na descrição da crise pela qual passa o ensino superior no Brasil.

A partir das análises dos comentários dos professores das Áreas de Letras e Artes, é possível tecermos algumas sugestões conceituais e procedimentos em torno da caracterização de uma situação considerada de *qualidade de aprendizagem*.

Do ponto de vista da profissionalização nas áreas em questão, a *qualidade de aprendizagem* está diretamente associada às demandas do mercado profissional. O modo de atualizar essa formação encontra-se na relação teoria e prática, tornando mais significativo o conteúdo aprendido nas salas de aula.

As *oportunidades* práticas dentro da escola sugerem que as situações de integração teoria e prática são casuais, dependendo de iniciativas pontuais de um ou outro professor, e não fazem parte de um plano sistemático de ensino-aprendizagem.

A *qualidade de aprendizagem* também pode ser atingida se o professor desafia o estudante a relacionar aspectos da teoria estudada a problemas reais, observados na realidade social. A responsabilidade das propostas de problematização é predominantemente do professor, por meio de ações duplamente intensas: entendida **como ritmo** – frequência de situações desafiadoras; e **como profundidade** – abordagem significativa quanto a natureza profissional dos desafios apresentados, quer em Letras quer em Artes. A maioria dos estudantes tem consciência dessa responsabilidade que centra o êxito da produção discente – a denominada *qualidade de aprendizagem* – na ação prévia, organizada e motivadora do docente. O aluno sabe que terá de estudar, mas é no professor que deposita a confiança de orientá-lo; um professor que deve instigá-lo a produzir um saber próprio, demonstrando assim o compromisso de ambos com a realidade social e com ética da profissão.

Do ponto de vista do relacionamento integrado docente-discente, *qualidade de aprendizagem* é um efeito decorrente da corresponsabilidade ética e do clima de amizade instaurado entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Diante da dificuldade do docente em conhecer todas as informações atualizadas do campo profissional e, em conseqüência, ganhar a confiança do aluno, conforme o novo paradigma educacional (em que este é convidado a *aprender a aprender*), há necessidade, por parte do professor, de uma visão mais crítica e contextualizada dos saberes que ministra, e, da parte do aluno, de um incentivo à autonomia na construção do próprio conhecimento.

Segundo Demo (2000, p.20-1):

Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar.

Em que pese a aspiração dos entrevistados em enunciar propostas voltadas para a formação

humanística e abrangente do profissional, tendo em vista a sociedade que se torna, de modo acelerado, cada vez mais complexa, o que se depara é com um padrão de ensino superior pautado por uma estratégia essencialmente tecnocrata, que segue “*aquela prática que julga ser possível dirigir a Universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados*” (Chauí, 2000, p.218).

É mister uma atenção a esta crise anunciada sob o risco de vir a universidade a se transmutar na “universidade operacional”, denunciada por Chauí (2000), onde a matriz de produção de conhecimento não é mais a reflexão teórica, mas uma seqüência de ritos e deveres burocráticos, encadeados feito linha de montagem, cujo produto final é o sujeito diplomado para o mercado.

Há mudanças *extra-campus* acontecendo rapidamente neste tempo de modernidade tardia, mudanças que arrastam a universidade e influenciam alterações na vida acadêmica. O reflexo dessas mudanças, contudo, deixa uma impressão de que tais mudanças não têm fundamento nos valores humanos e sociais que poderiam tornar a sociedade mais justa e democrática, com homens e mulheres mais felizes. As mudanças parece ocorrerem apenas na superfície do tecido social, dando a ilusão de que se muda para continuar sempre o mesmo.

Referências

- ABRAMOWICZ, M. **Avaliação da aprendizagem**: como trabalhadores-estudantes de uma faculdade particular noturna vêm o processo – em busca de um caminho. São Paulo, 1990. Tese (doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 4ªed., São Paulo: Hucitec, 1988.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BRUNER, Jerome S. **O processo de educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1985.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2ªed., Petrópolis: Vozes, 2000.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 5ª ed., Campinas, SP: Papirus, 2000.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DUARTE, Newton. **As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e algumas ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento**. In: ANPED Reunião Anual, 24, anais, Caxambu/MG, 2001. [Anais Eletrônicos].

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Forense, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3ªed., Campinas, SP: Pontes, 1997.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MORIN, Edgar & LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. 2ª ed., São Paulo: Peirópolis, 2000.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, março de 1990.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO SUPERIOR: DILEMAS E ESTUDOS NAS ÁREAS DE LETRAS E ARTES

INTERDISCIPLINARY PRACTICES IN HIGHER EDUCATION: DILEMMAS AND STUDIES IN THE AREAS OF LANGUAGES AND ARTS

Jairo de Araujo LOPES¹
Elizabeth Adorno de ARAUJO²

RESUMO

Este artigo tem por pretensão discutir as concepções sobre interdisciplinaridade e as práticas pedagógicas interdisciplinares no âmbito do ensino superior, mais especificamente nas áreas de Letras e Artes. Após estudo análogo em Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, buscamos, nas novas áreas, caminhos para uma orientação sobre práticas interdisciplinares no contexto da educação superior, sob hipótese de que tais práticas pudessem aí ocorrer de forma mais freqüente, natural e organizada, contribuindo para o repensar das concepções e práticas educativas em todos os campos do conhecimento. Para isso, considerou-se a opinião de três docentes e pesquisadores em ensino de Letras e de cinco da área de Artes sobre como concebem a interdisciplinaridade e como ocorrem aí as práticas interdisciplinares na formação superior. O estudo das falas, em confronto com as teorias sobre o tema, fornece uma perspectiva crítica de superação de fronteiras entre concepções, práticas pedagógicas e condições de desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar.

Palavras-chave: Ensino Superior; Ensino de Letras e Artes; Interdisciplinaridade; Abordagem Interdisciplinar.

ABSTRACT

This article discusses concepts about interdisciplinarity studies and pedagogical practices in higher education area, more specifically in Languages and Arts. After making an analogous study in Applied Human and Social Sciences, this study looked for ways to orientate interdisciplinary practices in the higher education context in new areas under the hypothesis that such practices could occur there with greater frequency, naturalness and organization, and thus contribute to rethinking educative concepts and practices in all fields of knowledge. To accomplish this, it considered the opinion of three research professors in Languages and five in Arts about how they conceive interdisciplinarity and

⁽¹⁾ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: jairo@dglnet.com.br

⁽²⁾ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. E-mail: elizabeth@dglnet.com.br

the occurrence of interdisciplinary practices in higher education. The study of speeches confronted with theories about the idea provides a critical perspective for transcending frontiers between concepts, pedagogical practices and conditions in the development of an interdisciplinary approach.

Key words: Higher Education; Teaching Languages and Arts; Interdisciplinarity; Interdisciplinary Approach.

Introdução

O discurso atual sobre a construção do conhecimento em todos os níveis de escolaridade está repleto de termos que se constituem verdadeiros jargões. São, na maioria das vezes, termos incorporados a projetos pedagógicos de instituições de ensino, aos planos de cursos, a projetos de ensino, que, se por um lado sinalizam pretensas mudanças da filosofia da instituição, ou dos objetivos educacionais, ou mesmo do perfil do profissional que se pretende formar, por outro lado não se tem a clareza de seu significado, ou dos significados, no contexto educacional. Termos como tecnologias educacionais, transversalidade, flexibilidade curricular, inovação, ensino inclusivo, ecologia cognitiva, interdisciplinaridade, projetos, pesquisa, competências, qualidade, podem apresentar diferentes conotações, diversas abordagens, sendo interpretados de forma distinta dependendo do nível de compreensão do leitor ou mesmo de sua área de atuação.

O que ocorre na prática acaba por aumentar a confusão conceitual aos olhos do observador ingênuo, desavisado, iniciante. É possível que, diante de um texto, algum desses termos tenha sido expresso indevidamente pelo seu usuário devido a uma barreira de natureza epistemológica, por ser confuso e polimorfo (Bachelard, 1996). Pode ocorrer também um abismo entre a inovação que o termo representa e a formação de quem o utiliza, fato tão comum para quem teve sua trajetória educacional fundada numa visão positivista de ensino, por exemplo; a interpretação do termo neste caso encontra-se impregnado de uma visão unidirecional que impede o autor de ampliar seu campo de entendimento do objeto. É possível ainda que o contato do usuário com o termo tenha ocorrido, até aquele momento, de

forma superficial, distorcendo ainda mais, na prática, os significados que ele apresenta nos diversos contextos; neste caso, configura-se um fraco domínio do sujeito sobre o objeto, o que pode resultar num discurso por vezes poético.

Quando se fala em *interdisciplinaridade*, as teorias educacionais atuais mostram-se favoráveis a esse tipo de abordagem de tratamento dos conteúdos. A visão pós-moderna da ciência reflete a necessidade do tratamento interdisciplinar do conhecimento, havendo implicação direta em todos os seus níveis de escolaridade para a formação do espírito científico do aluno e para a formação do cidadão. Pode-se questionar, no entanto: O que se compreende por interdisciplinaridade? Como esta abordagem é trabalhada na educação superior? Que área é mais apropriada a um trabalho interdisciplinar? Que limitações e contradições estão presentes na prática pedagógica?

Nesse sentido, dentro de um projeto coletivo desenvolvido pelos professores do Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas durante o ano de 2003, em que a questão da qualidade do ensino superior tem seu foco principal, insere-se esta pesquisa sobre práticas interdisciplinares nas áreas de Artes e Letras. O objetivo é verificar como profissionais de destaque nessas áreas do conhecimento concebem a interdisciplinaridade e como ocorrem aí as práticas interdisciplinares na formação superior.

É importante ressaltar que estudo análogo já havia sido desenvolvido anteriormente envolvendo as áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas (Araujo; Lopes, 2003). Optou-se, naquele momento, por duas áreas que, pela natureza do conhecimento que lhes compete estudar, poderiam contribuir para novas reflexões sobre a interdisciplinaridade, pelo fato

de estarem aparentemente mais abertas a práticas interdisciplinares. Tem-se, por hipótese, que Letras e Artes também são áreas propícias ao desenvolvimento dessa abordagem, por serem formas de linguagem, formas de comunicação e de expressão; seria uma soma de informações aos estudos anteriores e, possivelmente, uma contribuição para uma nova postura metodológica com foco na formação de profissionais de todas as áreas.

Interdisciplinaridade: que entendimento?

Dentre os termos que apresentam múltiplas compreensões, ou que até mesmo carecem de definições operacionais para sua utilização, um dos mais presentes no contexto da educação superior é a *interdisciplinaridade*. Observa-se uma preocupação dos teóricos em melhor definir o termo ou distinguir, em modalidades, as diversas interpretações oferecidas pelo termo.

Isto se comprova nos estudos de Santomé (1998) que, entre outras categorias, apresenta as de Scurati (1977): *interdisciplinaridade homogênea*, *pseudo-interdisciplinaridade*, *interdisciplinaridade linear*, *interdisciplinaridade composta*, *interdisciplinaridade complementar* e *interdisciplinaridade unificadora*. O que distingue uma da outra é a forma de relação e de diálogo entre as disciplinas, o método de investigação considerando sua gênese a forma de apropriação, a natureza do objeto de estudo, a expressão dos resultados obtidos e o destino do produto final, no sentido de quem se beneficia com o trabalho de integração. É importante salientar que nenhuma dessas modalidades descarta a importância das especialidades no tratamento de um fato ou fenômeno.

Da mesma forma, Fazenda (2002), entre outras categorias, apresenta as de Heckhausen (1970), que diferem das de Scurati por não reconhecer a interdisciplinaridade composta. Fazenda também apresenta as denominações distintas do tratamento das relações entre os conhecimentos definidas por Michaud (1969),

que são: *a disciplina*, *a multidisciplinaridade*, *a pluridisciplinaridade*, *a interdisciplinaridade* e *a transdisciplinaridade*.

D'Ambrosio (1999), por sua vez, faz a seguinte distinção entre *multidisciplinaridade* e *interdisciplinaridade*: *Enquanto a multidisciplinaridade é a justaposição de resultados obtidos no contexto de disciplinas distintas, a interdisciplinaridade trata da combinação de métodos específicos a disciplinas diferentes. Consequentemente definem-se novos objetos de estudo* (p. 69).

Todos esses estudos, no entanto, não descartam as etapas de dificuldades no tratamento dessas relações desde o princípio do projeto, como destaca Klein (1990), citado por Santomé (1998, p. 76–78): as auto-valorizações dos participantes; o menosprezo por outras posições; os devaneios da abstração; os embates acerca das variedades semânticas; os desacordos de objetivos; a insegurança na construção de uma estrutura e linguagem comuns; o medo do fracasso frente a resultados parciais; a insegurança em adentrar em campos desconhecidos. Vencidas tais barreiras, dar-se-ia o verdadeiro começo.

A pesquisa realizada por Araujo e Lopes (2003) mostrou que as dificuldades apresentadas por Klein extrapolam para outras dimensões quando se trata do Ensino Superior. Em 2002, dezessete professores universitários da área de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas, alguns conceituados pesquisadores, propuseram-se a responder as seguintes perguntas: – Como vêem a perspectiva de um trabalho interdisciplinar em suas áreas de atuação? – Já desenvolveram projetos interdisciplinares? Observou-se uma unanimidade em relação a uma visão interdisciplinar de suas áreas de formação, como expressou um dos respondentes: *de um modo geral, essa tal "interdisciplinaridade" é, hoje, tão óbvia que ela não é mais reconhecida como uma virtude em separado*. Entretanto, os entrevistados relacionam os obstáculos a serem transpostos para a ocorrência de práticas interdisciplinares na universidade. Entre eles, encontra-se a expressão na fala do professor da área de Administração de Empresas: *a interdis-*

ciplinaridade é ainda uma tênue tentativa de professor de boa vontade, pois não há tempo nem espaço para os professores discutirem e imprimirem ações interdisciplinares. Trata-se de uma crítica à estrutura curricular que, provavelmente, prega a interdisciplinaridade em seu projeto pedagógico, mas não rompe com a organização curricular linear por grade, e não abre espaço para discussões de natureza pedagógica.

Alguns respondentes vivenciaram experiências de práticas interdisciplinares quando docentes de escolas de Ensino Fundamental e Médio, onde a comunicação entre os professores ocorre, segundo relatam, de forma mais constante, diferentemente do *torniquete* dos planos de curso e estrutura organizacional do Ensino Superior. Um respondente, no entanto, acusa outro obstáculo ao afirmar que *o professor sofre a alienação de seu trabalho, só que de uma forma mais forte e agressiva: é a alienação do seu pensamento.*

Dando seqüência ao estudo nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, no ano de 2003 o Grupo de Pesquisa da Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas encaminhou questionário a professores universitários ou profissionais de expressão da área de Letra e Artes, com o intuito de investigar concepções sobre a qualidade do Ensino Superior nessas áreas. O objetivo da presente pesquisa era verificar se existia consenso nas respostas aos mesmos questionamentos anteriores, ou seja: – Como vêem a perspectiva de um trabalho interdisciplinar em suas áreas de atuação? – Já desenvolveram projetos interdisciplinares? Embora a solicitação tivesse sido feita a diversos profissionais, somente três da área de Letra e sete da área de Artes encaminharam as respostas.

A interdisciplinaridade na área de Letras

Na área de Letras, um respondente da PUC-São Paulo, vê a interdisciplinaridade como fundamental para o ensino de língua estrangeira, mas afirma que dificilmente ela ocorre, devido à

falta de preparo por parte do professor, dificuldade de encontrar apoio em suas escolas, inclusive por parte dos colegas. A interdisciplinaridade ocorreria *por força de um projeto* da escola. Para ele, formar professores reflexivos e competentes em sua área de atuação é a finalidade da licenciatura, *mas isso exigiria professores, na Universidade, preparados para desenvolverem esse trabalho interdisciplinarmente.* Neste sentido, defende a dissociação entre o bacharelado e a licenciatura. Observa-se que o docente coloca em cheque a competência da Universidade em formar professores com o perfil para atuar num mundo globalizado, por entender que a Universidade ainda está presa a raízes disciplinares da modernidade. Quando ela se refere à *força de um projeto de escola*, provavelmente está se referindo a todos os níveis de escolaridade, incluindo o nível superior, considerando seus docentes ainda não preparados para tal posicionamento pedagógico.

Outro docente da mesma área, da PUC-Campinas, compartilha com a posição anterior, afirmando que *a interdisciplinaridade ainda precisa ser mais trabalhada, pensada, assimilada pelos docentes que trabalham juntos.* Vê a dificuldade de cada um sair do seu *casulo* espontaneamente, mas que a interdisciplinaridade ocorre quando é constituído um grupo que *fala a mesma linguagem.* Para tal, diz ser necessária uma *provocação* de situações práticas para se assumir tal postura. Pode-se perceber nesta fala a inexistência de um projeto pedagógico coletivo, integrado, que coloca em estudo situações ou temas provocadores – a dificuldade estaria na própria filosofia do projeto pedagógico da instituição. Assim, o respondente deixa claro em suas palavras que a condição “trabalhar juntos” é necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar.

O docente afirma ainda que *o aluno percebe quando há ou não há relação teoria e/ou prática nas atividades docentes.* E completa: *Ele é, talvez, o único que tem a visão do conjunto, do todo, pois o reflexo do trabalho docente afeta-o diretamente.* Nesta fala, é provável que o entrevistado queira se referir ao fato de que, mesmo

entre os docentes, não ocorre a devida comunicação de tal forma que um conheça satisfatoriamente o plano de curso do outro, mas que as relações são mais bem elaboradas pelo aluno, aquele que vivencia todos os planos e capta o que há de comum ou de divergente entre eles.

O entrevistado, que é pesquisador de destaque na área, aponta a Análise do Discurso como uma contribuição para o desenvolvimento das teorias de linguagem, constituindo um bom subsídio para a prática. Relata a experiência interdisciplinar que vive no curso de especialização em Análise do Discurso, envolvendo componentes do próprio curso e até mesmo da licenciatura. Não há referência específica a trabalhos desta natureza no curso de graduação, porém, para expressar o caráter interdisciplinar de sua área, num determinado momento da entrevista o docente assim se posiciona: *Pesquisadores e atuantes de diferentes setores que trabalham – direta ou indiretamente – com a linguagem necessitam conhecê-la e utilizá-la com adequação para obter sucesso profissional e para a interação na sociedade. A linguagem constrói e desconstrói significados sociais.* E complementa, referindo-se à linguagem verbal e não-verbal: *O sujeito que não puder ou não souber utilizá-las para atuar como cidadão deste novo milênio, não terá espaço social dada a velocidade das inovações que se apresentam.* Tais afirmações retratam a visão da pesquisadora sobre o compromisso social do docente, e a responsabilidade social com o ensino em sua área de atuação. E mais, desenvolvendo atividades de pesquisa em Análise do Discurso, o respondente parece expressar sua preocupação no tratamento da interdisciplinaridade visto que o diálogo constitui a base de atividades interdisciplinares. Deixa transparecer que é imprescindível aos professores das disciplinas envolvidas um certo conhecimento sobre teorias da comunicação.

Um terceiro respondente, da PUC-São Paulo, afirma que *na área de letras a interdisciplinaridade é uma das questões mais debatidas no momento.* Nestes debates, segundo o docente, constata-se *uma confusão entre projetos conjuntos que integram diferentes áreas e uma*

noção de interdisciplinar que vai além disso. É bem provável que o conceito que perpassa esta discussão provenha de um conceito relacionado a uma das categorias de inter-relações no âmbito do ensino, estabelecidas por Guy Palmade (citado por Santomé, 1998, p. 72), a codisciplinaridade, que é caracterizada como um “conjunto de concepções que permitem unificar o conhecimento de diferentes disciplinas, porém conservando o específico e o que é mais idiossincrático em cada uma delas”. Esta confusão, segundo a entrevistada, é muito comum no ensino superior, pois cada um tem a tendência de se fechar em sua própria disciplina. E acrescenta: Muitos professores ainda resistem em discutir a questão, pois sabe que enfrentá-la significaria mudar sua prática profissional.

Buscando analisar as dificuldades expressas pelo respondente, é possível perceber que essa forma de pensar a interdisciplinaridade também está presente no discurso de pesquisadores da área, como foi possível detectar em Fiorin (2001):

[...] é a partir de sólidos conhecimentos num domínio específico do conhecimento que se pode abrir para as íntimas relações dos diversos campos do saber. [...] A interdisciplinaridade estabelece-se como exigência do trabalho disciplinar, quando se verifica que um problema pode ser tratado sob diferentes óticas e perspectivas. [...] A interdisciplinaridade não é dada como pré-condição, mas surge como exigência interna ao trabalho que está sendo realizado. (p.20)

O autor não concebe que a inter-relação pode se constituir ponto de partida do estudo de um determinado conteúdo de nível superior, quando então, de posse de uma rede de significações, o aluno teria condições de se adentrar nas especificidades, segundo um recorte da problemática que, inicialmente, se apresentou mais ampla.

Em síntese, os discursos dos três docentes respondentes expressam, implícita ou explicitamente, dificuldades para desenvolver, no contexto da educação superior, uma prática interdisciplinar.

O dilema exposto aponta o distanciamento entre as situações vivenciadas pelos docentes e as diretrizes curriculares para o curso de Letras, que define: *o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com os outros*. As manifestações da língua e da literatura são naturalmente interculturais e, conseqüentemente, de bases interdisciplinares, encontrando barreiras da especificidade somente no campo da academia.

Embora não seja a posição dos entrevistados, não se pode atribuir à concepção ou postura pedagógica do professor a total responsabilidade pela não ocorrência de tais práticas. A instituição deve ser analisada. Trabalhar com projetos integrados, ou mesmo práticas interdisciplinares, parece ser uma utopia, pois convive-se numa estrutura de ensino superior cuja filosofia ainda legitima os conhecimentos como foram concebidos na modernidade, embora esse não seja o discurso presente nos projetos pedagógicos e, também, seja possível constatar algumas ocorrências de transformação. Acresce-se a este fator a presença de regulações externas que recaem sobre a instituição, impondo um conceito de qualidade nem sempre adequado ao setor que consome, desconstrói, reconstrói e produz conhecimento, que trabalha com a formação científica e humana do indivíduo, que reflete sobre a formação profissional em prol do bem estar do homem, da natureza, da sociedade e do mundo, diferentemente do que ocorre com outros campos de atividades.

A interdisciplinaridade na área de Artes

Voltando-se agora para a área de Artes, um entrevistado da Faculdade Santa Marcelina afirmou que o termo interdisciplinaridade lhe foi apresentado há muito tempo, não conhecendo, na época, totalmente o valor da palavra; no entanto, percebeu que *intuitivamente, para realizar bem qualquer coisa em qualquer campo,*

precisava estar total e inteiramente entregue, se referindo à causa afim. Neste sentido, é de posição que o profissional de artes se embrenha no rastro de sua história e tece um *filó de correlações*, resgata experiências e conhecimentos, se envolve em emoções, *na visão de que a vida é um todo indivisível*. O entrevistado refere-se ao conceito de conhecimento na área utilizando a metáfora de *rede*, na forma apresentada por Machado (1996), onde os *nós* são objetos, concepções, fatos, emoções. Reconhece, no entanto, que a presença da interdisciplinaridade no Ensino Superior deixa muito a desejar, chegando a ser *lamentável*. Um dos pontos que destaca está relacionado ao papel do orientador de trabalhos de graduação, em que este, muitas vezes, tolhe todo o espaço de criatividade do aluno por direcioná-lo, muito embora considera que *a orientação é um descobrir mútuo, um intercâmbio de encontros, uma belíssima viagem para ambas as partes*. O docente apresenta inúmeras situações em que ocorreu a interdisciplinaridade em sua prática pedagógica em nível de ensino superior; são, na maioria dos casos, ações interdisciplinares propostas pela docente permitindo que os alunos percebam a rede que é possível tecer na construção do conhecimento.

Outro entrevistado, docente da Escola de Comunicações e Artes – ECA – da USP, reconhece que *a arte deveria ser sempre estudada sem esquecer suas ramificações e diálogos com outras áreas do conhecimento*. Ressalta, no entanto, que há questões básicas da área que precisam ser aprofundadas, e afirma que *presencia pseudo-interdisciplinaridades apressadas, que não passam de modismos e diluições*. O alerta que o entrevistado faz está presente em diversas obras que tratam do assunto. Santomé (1998, p.74), por exemplo, afirma: *Entre os perigos da interdisciplinaridade é importante ressaltar o risco de que os alunos só entrem em contato com conhecimentos de sínteses, porém apresentados e exigidos de maneira mecânica e rotineira, caindo em um verbalismo que serve apenas para dissimular conhecimentos insuficientes das razões de tais sínteses*. Em outro momento da entrevista, o docente afirma que um dos grandes problemas da área de artes é o tratamento que

lhe é dado, *dentro dos moldes de pensamento mais adequados às ciências exatas*, por mais que essas propiciem trocas e interdisciplinaridade. Seria, segundo o docente, uma padronização acadêmica mais apropriada a outras áreas do conhecimento. O depoimento deixa transparecer a carência de estudos de pesquisas em arte-educação, a falta de discussões decorrentes das pesquisas neste campo.

Docente da Universidade Mackenzie, outro entrevistado fala da existência de *ilhas educacionais de bons níveis*, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino, pois *trabalham com o sensível, com a arte como um elemento educacional transformador, que coloca o educando como um ser pensante e sensível, construtor de si mesmo e das coisas à sua volta*. Tal posição expressa a visão interdisciplinar do docente em relação à área, embora ele reconheça que, no ensino fundamental e médio, a arte é relegada ao último plano como elemento educacional. Afirma que *a disciplinaridade é fria, fechada em si mesma, não estimula relações de conteúdos, dificultando diálogos entre os diversos saberes*. Com relação ao ensino superior, o docente é de opinião que a interdisciplinaridade ainda não existe, e que somente agora ela é pensada neste nível de ensino. Relacionando às tentativas de incluí-la em sua prática docente, encara isso como um desafio, mas quando as inter-relações são percebidas por parte dos alunos, declara que *o curso se torna vibrante, enriquecedor*. Pelo que foi expresso pelo docente, tudo indica que as inter-relações são feitas pelo próprio professor, não havendo uma ação entre professores, um trabalho integrado de estudo sobre o mesmo objeto, fato ou fenômeno. Neste caso, o projeto pedagógico do curso ou o currículo real não se concretizam por meio de momentos coletivos de planejamentos de práticas interdisciplinares.

Na seqüência das entrevistas, contou-se com a colaboração de outro docente da Faculdade Santa Marcelina e pesquisador no GEPI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade da PUC-São Paulo. Dizendo-se um dos poucos a desenvolver um trabalho interdisciplinar em

artes, pois haveria uma resistência e/ou desconhecimento do que seja interdisciplinaridade, traz à tona um problema atual de sua área:

Por incrível que pareça, a crescente invasão de conhecimentos de outras disciplinas dentro das artes acabou gerando uma maior disciplinaridade na atuação de vários profissionais: além das divisões clássica (fulano é aquarelista, escultor ou gravador) surgiram novas classificações (videomaker, performer, animador de flash), deixando aquele profissional que apenas quer expressar uma reflexão visual na técnica que melhor lhe fizer sentido em um determinado momento numa situação pouco confortável – ele se torna uma ecleta das artes, no sentido pejorativo.

É possível perceber que tal posicionamento é preocupante, pois retrata um conflito devido à presença da tecnologia numa área considerada por muitos como propícia a trabalhos interdisciplinares. O docente afirma, no entanto, que realiza um trabalho com os alunos, que foi a problemática levantada na sua tese de doutorado, no sentido de que não se vai aprender a usar computação gráfica para depois executar uma produção artística, mas que *a partir do seu desejo de fazer esse trabalho ele pode escolher uma técnica, um programa ou uma forma de expressão adequada*.

Esta análise do docente faz refletir a estrutura curricular de muitos cursos, principalmente das áreas de ciências exatas e de tecnologia, que propõe ao estudante a iniciação nos estudos teóricos para, posteriormente, buscar a aplicação na realidade; desta forma, o indivíduo muitas vezes não tem a capacidade de transpor os conhecimentos adquiridos do campo teórico para o campo prático e, quando o faz, isso ocorre de forma fragmentada, podendo estar desconsiderando fatores determinantes na sua produção final.

O entrevistado também faz um alerta para a relação entre a lógica subjetiva que caracteriza as artes e a fragmentação do conhecimento, assim se posicionando: *A subjetividade, aceita*

como referencial fundamental no trabalho artístico, não permite a fragmentação: tentar separar a razão da emoção nesse caso seria criar as sementes da loucura. As sementes da loucura citadas pelo respondente correspondem a níveis de perplexidade ao qual o artista é colocado quando situações adversas tolgem as vias da emoção. Pode-se dizer que o artista, nesse caso, é submetido a uma subjetividade privatizada, no sentido de ser limitada, conduzida. Na concepção de Figueiredo (1991, p.30), *quando os homens passam por uma subjetividade privatizada e ao mesmo tempo percebem que não são tão livres e tão diferentes quanto imaginavam, ficam perplexos.*

Mais uma opinião, desta vez de um docente que atua na Universidade de Uberaba, merece destaque, pois está relacionada diretamente à concepção formação de professores na área de Artes que reforça a questão da fragmentação existente devido às especializações. Ele assim se posiciona: *Embora reconheça que o modelo vigente – Licenciatura em Educação Artística – não é satisfatório, não concordo com a formação de professores de artes em cursos separados: curso de música, de teatro, de artes plástica. Esta concepção vai em direção contrária ao que observamos na produção artística contemporânea: espetáculos que integram música, dança, teatro, artes visuais etc.*

O respondente expõe uma das grandes angústias de quem reflete a arte-educação: o perfil do profissional de Artes. Põem-se em dúvida a capacidade de tal profissional em ter habilidades, simultaneamente, nas áreas mencionadas pelo docente. A demora na definição das diretrizes curriculares para o ensino de Artes pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes da SESu/MEC pode ser fruto dessa situação. Enquanto em 2001 e 2002 foram editadas quase todas as diretrizes de cursos ou áreas de conhecimento, a proposta inicial para Artes não saiu das mãos do Conselho Nacional de Educação. No entanto, esta mesma proposta expressa que “a arte é simultaneamente uma atividade humana e uma esfera de conhecimento, de modo que a inter-relação entre habilitação ou

formação profissional e área de conhecimento, no caso da arte, é intrínseca”. No item referente a Tópicos de Estudos/Conteúdos Básicos, a proposta enfatiza a natureza interdisciplinar da área ao expressar que o embasamento teórico e reflexivo sobre a arte antiga e a contemporânea deve ocorrer numa perspectiva interdisciplinar. Ainda em relação a propostas de diretrizes curriculares encontram-se elaborados, separadamente, estudos para cursos de Música, de Dança, de Teatro e de Design – a arte-educação continua uma incógnita.

O conflito do respondente acima, acrescido ao do docente que percebe a fragmentação do ensino de artes com a presença de elementos de outras áreas, é, certamente, o de tantos outros docentes que atuam no campo da formação profissional e da pesquisa em arte-educação. A natureza interdisciplinar de artes, que pode dar suporte a outras áreas ao se reportarem à construção histórica do conhecimento, ainda não foi refletida devidamente na esfera da universidade, nem na esfera das grandes decisões educacionais. Assim, o dilema da interdisciplinaridade continua.

As respostas oferecidas pelos dois outros respondentes relativas à concepção e à prática da interdisciplinaridade foram lacônicas e não contribuíram para uma análise mais detalhada pretendida por esta pesquisa.

Considerações complementares

As observações e estudos elaborados a partir de pesquisas anteriores, embora apresentando resultados parciais, indicam que há um caminho de discussões dentro das áreas para que a interdisciplinaridade seja incorporada ao fazer pedagógico no ensino superior. Se foi encontrada uma certa convergência entre as falas de alguns docentes, outros personagens que discutem suas áreas, e que nem sempre atuam como docentes na formação inicial do profissional e cidadão, apresentam opiniões distintas. É o que ocorre com o parecer do cientista político Simon Schwartzman (1997, p.

191) sobre a presença da interdisciplinaridade na educação superior:

É no interior das disciplinas e das profissões que se estabelecem as tradições de pesquisa e de trabalho, e é através delas que se dá a socialização das jovens gerações nos modos de pensar e proceder que são a base sobre a qual o trabalho científico, cultural e técnico-profissional se desenvolve. O trabalho interdisciplinar é, por definição, efêmero, e depende da existência prévia de pessoas formadas em disciplinas bem definidas, que em determinados momentos buscam conhecimentos e estabelecem formas de cooperação com pessoas de outras áreas.

A visão apresentada acima é de uma *interdisciplinaridade composta*, ou até mesmo uma *interdisciplinaridade complementar*, segundo Scurat (*apud* Santomé, 1998): os especialistas são chamados a participar da solução de um determinado problema e, após o desfecho, cada qual segue seu caminho, fortalecidos ou não. Nessa concepção, faz sentido falar que o trabalho interdisciplinar é efêmero. Há necessidade de considerar outras formas de interdisciplinaridade, como a *unificadora*, segundo a mesma categoria citada acima, em que existe uma autêntica integração entre duas ou mais disciplinas resultando na construção de um marco teórico comum, como uma metodologia de pesquisa, mais apropriado a uma pedagogia que privilegie a construção do conhecimento no campo da formação profissional superior. Não se nega, aqui, o importante papel da disciplina; mas quando e em que contexto de aprendizagem ela deve predominar?

Assim, ao nos reportarmos inicialmente às áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, e agora a Letras e Artes, buscou-se caminhos para uma orientação sobre práticas interdisciplinares no contexto da educação superior, sob hipótese de que tais práticas pudessem ocorrer aí de forma mais frequente, natural e organizada, contribuindo para o repensar de outras áreas. Os casos estudados por esta pesquisa, no entanto, expõem a fragilidade do

ensino superior frente não a uma abordagem metodológica, o que poderia caracterizar um modismo aniquilador, mas a concepções que justifiquem tal abordagem, mesmo que se conceba como uma exigência de formação do profissional para o mundo atual, uma exigência da própria ciência que se transforma e se redefine na velocidade das inovações tecnológicas, e frente à necessidade do próprio vivente.

Trava-se uma batalha entre as concepções de ensino e aprendizagem nas áreas, as práticas pedagógicas e a estrutura universitária, munidas de uma mesma leitura da realidade; a última, no entanto, carece de uma revisão profunda em conjunto com as demais, para que superem os obstáculos apontados pela pesquisa.

A crise, se assim podemos chamar, entre o pretendido e o possível diante de um sistema de ensino, entre a educação emancipatória e a funcional que imprimem condições ao fazer educação, é pertinente ao meio, como expressa a indagação de Castanho (2000, p. 15): *É possível pensar uma universidade sem crise? Ou toda universidade, dada sua própria característica, está permanentemente em crise?* Para o autor, criticidade e criatividade são as duas principais características da universidade. E acrescenta: *Criticidade, até etimologicamente, é a capacidade de pensar a crise. E criatividade não é senão a capacidade de inventar soluções para a crise.*

A questão em estudo, ou seja, a interdisciplinaridade no ensino superior, merece ser refletida em todos os âmbitos da vida universitária, pois trata-se de concepções de mundo, de educação, de universidade, de projeto pedagógico, de perfil de profissionais, de metodologias de ensino, de condições de trabalho, que envolvem todos os atores do processo: gestores, funcionários, professores e alunos.

Repensar constantemente a formação do aluno, sua ação no meio profissional e social é necessário e próprio a uma instituição de ensino superior, tanto quanto refletir conjuntamente sobre a formação docente, os meios de transmissão, produção e reconstrução do conhecimento, e sobre a estrutura que permite a manifestação de

sua responsabilidade para com a sociedade no sentido da promoção da vida, o que lhe autoriza a denominação de universidade.

Referências

ARAUJO, Elizabeth A.; LOPES, Jairo de A.. Práticas Interdisciplinaridades: Análise dos obstáculos didáticos e epistemológicos das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Nº 15, novembro de 2003, p. 89 -98.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CASTANHO, Sérgio E. M.. A Universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos A.; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 13-48.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

FAZENDA, Ivani C. A.. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 2002

FIGUEIREDO, L.C.M. **Psicologia: uma introdução – uma visão histórica da psicologia como ciência**. São Paulo: Educ, 1991.

FIORIN, José Luiz. Curso de Letras: desafios e perspectivas para o próximo milênio. In: Seminário Nacional de Literatura e Crítica 4, Seminário Nacional de Lingüística e Língua Portuguesa 2, 1999. Goiânia. **Anais Seminário Nacional de Literatura e Crítica 4, Seminário Nacional de Lingüística e Língua Portuguesa 2**. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2001, p.13-21.

MACHADO, Nilson J.. **Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon. **A redescoberta da cultura**. São Paulo: EDUSP, 1997.

A AVALIAÇÃO E SEU POTENCIAL INOVADOR NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: A VISÃO DOS PROFESSORES DE ARTES E LETRAS

THE EVALUATION PROCESS AND ITS INNOVATORY POTENCIAL IN THE UNIVERSITY EDUCATION PROCESS: THE LANGUAGES AND ARTS TEACHERS' VIEW

Mara Regina Lemes De SORDI¹

RESUMO

Este artigo discute a organização do trabalho pedagógico necessária para que a qualidade do ensino de graduação possa atender às demandas sociais, confrontando-se com os interesses mercadológicos que atravessam as reformas educacionais. O artigo problematiza a centralidade dos processos de avaliação e objetiva recuperar a discussão acerca dos bons usos da força indutora da avaliação na mudança da aula universitária.

Palavras-chave: Ensino Superior; Avaliação; Inovação; Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

This article discusses the pedagogical work organization so that the graduation teaching quality could comply the social demands, confronting the market interests which interpose the educational reforms. The article debates the evaluation process centralization and aims to recover the discussion about the good use of the evaluation strength in the university class change.

Key words: Higher Education; Evaluation; Innovation; Pedagogical Work.

Um convite para a reflexão.

Vivemos um tempo histórico marcado pela incerteza do futuro, submetidos que estamos a mudanças velozes, perturbadoras da nossa ordem interior e de nossa forma de estar no mundo. Reconhecer os reflexos da mudança

paradigmática em todos os campos e revisitar nossas opções pedagógicas, de modo a melhor orientá-las em resposta a um determinado e novo *ethos*, é questão inadiável. Toda reflexão envolve escolhas. A escolha de um lugar de onde se quer falar e de uma intenção a cumprir. A

⁽¹⁾ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: maradesordi@uol.com.br

escolha do risco que se assume correr ao defender no campo das idéias, posições reveladoras de uma forma de ver e de sentir o mundo nem sempre hegemônica. Escolhas pessoais, eivadas do compromisso e da responsabilidade de agir no mundo consoante às escolhas feitas e tornadas públicas. Para tal dividimos esse trabalho nas seguintes partes:

1. A formação universitária: desafios da contemporaneidade e perigos da retórica da mudança

2. Convergências e dissonâncias entre formação profissional e formação acadêmica

3. A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação universitária: uma visão dos professores da área de Letras e Artes

1. A formação universitária: desafios da contemporaneidade e perigos da retórica da mudança

O interesse em estudar as mudanças que estão ou devem ocorrer nos cursos de graduação para atender às demandas da sociedade globalizada, acarreta a necessidade de tentar entender as inevitáveis (?) alterações que se colocam como imperiosas à escola no sentido de captar a que e a quem serve a real apropriação das competências profissionais hoje requeridas.

A reestruturação produtiva, fruto da globalização econômica acarreta crescente incorporação de ciência e tecnologia em busca da competitividade e interfere nos processos de trabalho que se alteram e se complexificam. Justifica-se a cobrança de uma resposta eficiente das escolas visando produzir qualidade para fazer funcionar o novo modo de produção. Recupera-se o discurso da qualidade para justificar mudanças que mantêm, no entanto, as mesmas contradições de uma sociedade que funciona a base da exploração do homem pelo homem. Mudanças neoconservadoras, neoliberais.

A formação escolar que, tradicionalmente, nos ensinou a separar os objetos de seus contextos parece não dar conta de unir o que foi disjuntado. Essa separação e essa fragmentação

das disciplinas é incapaz de captar o que está tecido em conjunto; isto é o complexo, no dizer de Morin:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão a longo prazo.(...) Incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável (2000, p. 43).

Estudos já evidenciam as competências/habilidades/valores apontados como indispensáveis ao ensino de graduação contemporâneo. Essas características vêm sendo referendadas por diferentes pesquisadores de várias áreas do conhecimento que, em estudos anteriores desenvolvidos pelo grupo de pesquisa QUALENS do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, sistematicamente apontam a irreversibilidade da mudança da formação universitária na sociedade do conhecimento. Sinalizam, prudentemente, que nem sempre há coincidência nas razões apontadas para a mudança paradigmática (Sordi, 2001, 2002).

A partir de uma outra lógica (circular e multi-referencial) mais sensível aos reclamos do capital e que coincidem com os argumentos (não com os interesses, é bom que se esclareça) em prol de uma educação crítica, a organização do trabalho docente deve se reconfigurar. Sinalizam-se quais os 'produtos' desejados desta nova escola, autoriza-se a flexibilização do processo de construção destes 'produtos', silencia-se, no entanto, sobre os objetivos e o alcance desta mudança de rota e estabelece-se ao final, o controle por meio de algo rotulado como avaliação. Estas decisões, no entanto, não se dão no plano técnico meramente. E muito menos sem tensão. O quanto elas avançam está na

dependência de somatória dos vetores que cercam o campo das decisões curriculares: forças políticas, econômicas, culturais, sociais ideológicas, entre outras. E há que se reconhecer que as forças econômicas têm tido primazia na definição do que merece entrar nas escolas, interferindo na resultante dos vetores.

A palavra de ordem é produzir qualidade de ensino. O desafio é equacionar quantidade de alunos e qualidade na formação superior. O dilema é formar para o mercado ou para a vida. O conflito se instaura: formação profissional ou acadêmica?

Isto nos remete a questões de fundo: formação acadêmica é direito a ser assegurado aos universitários? Formação estritamente profissional inclui, de fato, o estudante no mundo do trabalho ou está a serviço de uma exclusão branda que se revela perversa porque realizada de modo contínuo, gradual e imperceptível, torna-se despercebida tanto por aqueles que a exercem como por aqueles que são suas vítimas? (Bourdieu e Champagne, 2001, p. 222).

Muito se tem falado acerca da necessidade de ruptura com o modelo tradicional de ensino que concentra no professor a chave do processo da aprendizagem. Tempos passados nos quais as informações eram menos voláteis e o currículo de graduação podia se dar ao luxo de ser enciclopédico na tentativa de esgotar todas as informações que poderiam ser úteis ao futuro egresso em seu exercício profissional. Tempos passados onde a certificação garantia um lugar ao sol, a certeza de inserção no mundo do trabalho. Tempos em que empregabilidade e laboralidade ainda não tiravam o sono, tanto dos que formam, quanto dos que são formados.

Vivemos um tempo em que os sinais da globalização estão cada dia mais presentes em nossas vidas. Convivemos, aparentemente sem constrangimento, ilhas de progresso e miséria humana, a defesa da excelência do ensino e de um conceito de qualidade de vida diferenciado para alguns poucos que, competentes, souberam se colocar nesse intrincado jogo cujas regras foram formuladas a partir de interesses definidos

pelo deus-mercado e que, veiculadas à exaustão em diferentes instâncias, acabaram pôr introduzir em nossas subjetividades, a certeza de que a realidade só poderia ter este contorno.

Para os excluídos desse sistema, restou a dor de ter que assumir sua mediocridade, sua preguiça, sua falta de dom ou mérito. 'Incompetentes', não sabem se incluir e devem procurar as respostas em algum lugar, sendo-lhes censurado atribuir 'sua falta de sorte' às mazelas e desigualdades derivadas da forma de organização social, discurso próprio de perdedores. Ou daqueles que se opõem ferozmente ao progresso da humanidade desconhecendo tudo que a tecnologia contribuiu para ampliar a qualidade de vida de algumas pessoas, ofertando-lhes a condição de consumir, na justa proporção de seu esforço, as mercadorias produzidas, algumas vezes, à custa da falta de qualidade de vida de outros (e muitos) homens. Mero detalhe em tempos de neoliberalismo.

Renasce a crença no poder da educação de resolver estas mazelas sociais desde que as pessoas, individualmente, assumam sua responsabilidade em seu processo de desenvolvimento profissional.

A certificação que recebem nas instituições de ensino regidas pela lógica do mercado é incorporada em seu rol de bens privados, desobrigando-os do compromisso com a aplicação edificante da ciência (Santos, 1996). Segundo Torres Santomé (2003, p. 237):

(...) quando falamos de educação com modelos e metáforas mercantilistas, as dimensões sociais, éticas e políticas imediatamente passam para um lugar muito secundário, e, na maioria das ocasiões, nem são mencionadas como preocupações.

A pergunta que não deve calar é se a escola capitalista (em tempos neoliberais), cuja organização sempre esteve a serviço das classes dominantes e que, por princípio, se estruturou usando a razão técnica para (re)produzir os saberes necessários à vida em sociedade, estaria de fato interessada em rever seu projeto

educativo de modo a produzir competências mais amplas aos futuros trabalhadores. A prometida inclusão social se dá mesmo à custa de uma formação voltada para o mercado? A formação acadêmica pode ser responsabilizada pela exclusão dos trabalhadores do mercado por não se curvar à lógica utilitarista dos saberes?

Conforme explicam Bourdieu e Champagne (2001, p. 223):

O sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consegue a façanha de reunir as aparências da 'democratização' com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social.

A força com que o novo discurso educacional tem sido incorporado e vem sendo difundido nos alerta para a necessidade de usar esse espaço para dar-lhe nova direção. Formar um novo Homem capaz de agir eficazmente na direção de uma sociedade igualitária volta a ser possibilidade se utilizarmos as contradições das próprias reformas educacionais para decidir em nome de um projeto pedagógico emancipatório.

2. Convergências e dissonâncias entre formação profissional e formação acadêmica

Reconhece-se que muitas das alterações propostas para os egressos das IES são e sempre foram apontadas como importantes e evidenciadoras de uma concepção de educação emancipatória e crítica. Desconhecer as motivações distintas que permitiram sua incorporação ao discurso educacional contemporâneo pode, no entanto, levar-nos a crer que as contradições históricas entre educação/trabalho foram superadas. Segundo Kuenzer (2001, p.28):

[se] o ensino superior retomar dialeticamente a relação entre conteúdo e método a partir da totalidade das relações produtivas e sociais que se constituem em relações de exploração – que são históricas –, e desenvolvendo propostas curriculares que

efetivamente viabilizem a autonomia intelectual e ética na perspectiva do trabalho coletivo de destruição das condições de exploração – e, portanto, de construção de uma outra sociedade –, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em suas dimensões contraditórias, terão permitido germinar a semente da transformação.

Isto posto, concordamos com a tese defendida por Freitas (1995) que aponta a necessidade de inicialmente aprofundarmos o exame do par dialético objetivos/avaliação para depois nos pronunciarmos acerca de conteúdos/métodos.

Observa-se a imperiosidade de se explicitar a serviço de que e de quem construímos nossos objetivos de formação e, imediatamente, de revisitarmos nossa forma de organização do trabalho docente em busca de sua lógica e consonância com os pressupostos do projeto de formação com que nos identificamos.

Parece ser indispensável interrogar a coerência entre o ponto que se almeja alcançar e as escolhas que fazemos que devem ratificar as promessas de formar para a independência intelectual, para a criatividade, para a criticidade, para a resolução de problemas, para saber lidar com a incerteza e formar “*peças capazes de deliberarem entre si, com aptidões para chegar a consensos destinados a corrigir as disfunções que geram desigualdades sociais, situações de discriminação e de injustiça social*” (Torres Santomé, 2003, p. 238).

A resposta ao dilema “formação profissional e acadêmica” se evidencia nas escolhas que fazemos reafirmando concepções de Homem, Mundo, Educação e transportando-as ao campo das decisões dos conteúdos/métodos igualmente concebidos para assegurar os objetivos pretendidos e que confirmam a serviço de quem se pensa verdadeiramente a formação. O mercado ou a sociedade? Para formar um homem pleno e não apenas um profissional, algumas escolhas devem ser feitas e estas envolvem sempre algum risco. Quem define as regras do jogo? Quanto custa contrariar a lógica dominante?

Há clara sinalização de que a formação precisa romper com a lógica do passado: enqua-

dradora, fechada, rígida e acabada. O mercado quer. A sociedade já se cansa de esperar pôr profissionais mais preparados para interpretar a realidade e assumir uma forma de estar no mundo. Se todos estão de acordo, quais as causas da não-mudança?

Dar sentido ao que seja uma formação de qualidade, construída processualmente e, simultaneamente, norteadada pela arquitetura de um 'produto' que contenha qualidade técnica, política e, sobretudo, ética parece ser um campo de interrogação para os educadores.

O egresso formado dentro do padrão *fordista* não interessa a um mundo onde os processos de acumulação são flexíveis. Manter as coisas como estão satisfazendo-nos com os proselitismos, com as alterações das estatísticas escolares, com o aumento da distribuição dos certificados e que dissimulam a elitização da formação universitária que continua campeando solta, agora sob nova roupagem, é contradição a ser superada.

Adentrar o campo do sagrado, despossuído do instrumental de análise definido como adequado, é decodificado como algo profano, irresponsável, gerador de prejuízos aos alunos. Introduzir novas categorias de análise do fenômeno é igualmente interpretado como algo indesejável e perturbador da ordem, sendo rotulado como caos.

No jogo do mexe-remexe da inovação universitária, observa-se uma grande dificuldade de abalar o instituído que se mantém exatamente porque se nutre do discurso da mudança.

Não devemos nos esquecer que uma das peculiaridades dos discursos elaborados pelos grupos sociais que detém o poder é a luta para apropriar-se dos significados elaborados pelos movimentos progressistas e de esquerda, distorcendo os seus significados, para frear sua capacidade de mobilização social (Torres Santomé, 2003, p. 222).

Os padrões convencionados hoje como rigorosos e sinônimos de 'bom ensino' se afastam dos parâmetros de uma 'boa educação' universitária. E o medo de ser profano, mantém a

sacralização do modelo de formação que restringe, empobrece, reduz as possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos. Precisamos contestar tal estado de coisas.

Poderá diante desses desafios permanecer a formação superior vítima deste maniqueísmo que sugere a impossibilidade de articulação da formação geral e específica, da complementaridade de sua função técnica (do ponto de vista das competências e habilidades que deve garantir para a inserção no mundo do trabalho) e de sua inescapável função social (no sentido de reafirmação dos valores que são intransigíveis para a construção de uma cidadania coletiva)?

Ildu Coelho (2004), em recente palestra na PUC-Campinas, afirmou que a educação superior precisa tomar como indicador incontestável de qualidade do ensino ministrado, a capacidade de levar os estudantes ao cultivo do pensar. Pensar o mundo em que estão inseridos. Notar este mundo, demonstrando sua não indiferença ao instituído. Em nome da formação profissional competente, tomam-se decisões que empobrecem o processo reflexivo do universitário. Por que se haveria de ter que estudar/ensinar algo aparentemente distanciado do futuro processo de trabalho do profissional? Por que pensar sobre dimensões aparentemente tão distanciadas da realidade de trabalho do profissional que se está formando?

Terezinha Rios (2003), com maestria, conclui: porque todos merecem ter sua capacidade de reflexão restituída. Mesmo aqueles que só pensam precisar da formação utilitarista. Mesmo aqueles que aceitaram se desumanizar para sobreviver no mercado de trabalho que, paradoxalmente, nem lhes garante o emprego.

Quem tem se favorecido com uma formação que ao reduzir a educação ao processo de apropriação de alguns conhecimentos de base utilitária, fadados ao descarte em função do caráter mutante da sociedade do conhecimento, tem estreitado as chances do homem recuperar sua humanidade e assim, humanizar a sociedade que reclama pela volta da solidariedade e da justiça social?

Como se pode concluir formação acadêmica inclui a formação profissional e esta se

beneficia desta inclusão. O acirramento desta tensão se dá por força dos interesses mercadológicos que avassalam a formação e que têm produzido um discurso que ao se tornar hegemônico se naturaliza e legitima fazendo crer que não existem outras possibilidades, outras concepções rivais. Torres Santomé (2003, p. 223) escreve que:

as dimensões ideológicas tornam-se pouco claras e a concepção hegemônica é apresentada como lógica, 'natural', como a única maneira de ver e interpretar a realidade, como a representação do objetivo e do neutro, isto é, daquilo que a maioria da população chamaria de senso comum (...) O que chamamos de senso comum, deve-se a uma luta de poder, ao confronto entre interesses diferentes, em que as concepções rivais perderam ou permaneceram silenciadas, sem possibilidades, ainda, de se fazer notar.

Baseados no princípio que esta lógica tornada hegemônica, precisa ser contrariada para desalojar os educadores do pensamento único que apresenta a realidade do mercado, como inexorável, e a qual só resta obedecer para garantir sucesso aos egressos dos cursos, descreveremos a seguir a visão de pesquisadores das áreas de Letras e Artes que se envolveram em nossa proposta de investigação.

Nosso trabalho teve por objetivo construir indicadores de qualidade do ensino de graduação contemporâneo e examinar a força da categoria avaliação na indução desses indicadores. Os pesquisadores foram acessados em 2003 por meio de entrevistas diretas ou virtuais sendo instigados a refletir sobre os objetivos de seus cursos/áreas. O critério de inclusão foi o de selecionar professores tidos como referências em seus campos. Suas respostas foram tratadas por meio de leituras exaustivas do material e que permitiu nuclear as regularidades das posições defendidas. A seguir, construíram-se categorias de análise que visaram se constituir num esforço de resistência à submissão dos currículos aos interesses mercadológicos.

O professor tem sofrido muita pressão para dar respostas a problemas que, nem sempre, por ele foram criados. Fruto de uma sociedade desigual em que a educação tem sido concebida para atender aos interesses do sistema produtivo, os educadores agora são culpabilizados pelo fracasso do projeto educativo no qual sempre foram objetos e não sujeitos. Parece fazer sentido ouvir como eles se posicionam nesse estado de coisas para avaliar as possibilidades de resistência ainda existentes.

3. A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação universitária

Pesquisadores conceituados atuantes junto à área de Letras e Artes que participaram de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas somam-se aos colegas de outras áreas do conhecimento (Sordi, 2001, 2002) quando indagados sobre os desafios da formação universitária na atualidade. A partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas com esses docentes, identificamos os aspectos recorrentes de suas falas e os contrastamos com nosso referencial teórico. Optamos por apresentar os dados a partir das categorias que se seguem:

3.1 Formar ou instruir: revendo os pressupostos de um bom projeto educativo

O que torna um projeto educativo eficaz? Pode a avaliação contribuir para que a inovação se configure de fato como transformação na realidade dos cursos de graduação? Pode ela nos levar a melhor entender que concepção de qualidade subjaz quando se tomam decisões que anunciam inovações no campo curricular?

Santos (1996, p. 17) nos indica que:

o cerne de um projeto educativo emancipatório está orientado no combate a trivialização do sofrimento, por via da produção de imagens desestabilizadoras a partir de um passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana. Um passado indesculpável

precisamente por ter sido produto de iniciativa humana que, tendo opções, podia ter evitado o sofrimento causado a grupos sociais e á própria natureza. Deste modo, o objetivo principal do projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes.

Isto nos coloca em confronto com a lógica mercadológica que tem insistido na necessidade de melhor instrução dos trabalhadores em franco detrimento da formação do homem, cidadão e profissional inserido numa sociedade que reclama por sua humanização.

Assim os professores se manifestam destacando as qualidades exigidas dos novos profissionais sinalizando a necessidade de se tomar decisões que enfrentem o dilema entre formar e instruir

- *A educação é a única saída para o desenvolvimento harmonioso das sociedades, para que elas sejam mais justas e democráticas.*
- *Observamos ilhas educacionais de bons níveis, tanto na escola pública como em escolas particulares, que trabalham com o sensível, com a arte como um elemento educacional transformador, que coloca o educando como um ser pensante e sensível, construtor de si mesmo e das coisas a sua volta.*
- *Um professor/a não deve se restringir à instrução, mas deve preocupar-se com as questões morais e de formação do caráter, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs.*

Um bom projeto educativo recupera o verdadeiro sentido do educar. Uma concepção de Educação que transcende a dimensão “ensino”, “instrução”, especialmente se estas estiverem contaminadas pela lógica da exposição dogmática e exaustiva de conteúdos que desfilam descomprometidos com a geração de uma base sólida e significativa que promova sua incorporação crítica sustentando intervenções na realidade do processo de trabalho.

São sinalizadas como características desejáveis aos egressos dos cursos universitários as que se seguem:

- *Ser comprometido com a atualização constante, ter curiosidade diante do novo, ser interessado em leitura de textos, tanto os específicos da área, quanto os de conhecimento de mundo, como meio de autonomia intelectual e crítica, expressar-se (ao menos por escrito) de acordo com a norma culta, ser organizado, ser capaz de relacionar conteúdos apreendidos a situações práticas da profissão e enfrentar os desafios da realidade em que atua.*
- *Deve, ainda, desempenhar papel de multiplicador e construtor do conhecimento e cultivar valores humanísticos para assumir a responsabilidade de lidar com os jovens, dada a importância de sua atuação.*
- *(...) que tenha consciência da sua importância social como profissional. Passamos por grandes mudanças, por revoluções industriais, sempre priorizando o cognitivo, a razão, o instrumento e a tecnologia, esquecendo da formação do homem como um todo, um homem universal, onde a razão e o sentimento estejam sempre presentes.*
- *Com autonomia intelectual e criativa, proporcionando assim meios para o entendimento do seu momento histórico particular e universal em que cada pessoa se insere, dando-lhe subsídios para criar na prática a melhor forma de viver sua realidade e superar as próprias limitações.*
- *(...) ter assimilado o valor da sensibilidade, das sensações, das intuições e pensamentos como funções integrantes da consciência e que precisam ser instigadas e consideradas por cada pessoa especialmente na área de artes.*

Considerando que os profissionais que assim se manifestam são das áreas de Letras e

Artes, podemos apreender o apelo que fazem para que os projetos pedagógicos dos cursos das diferentes áreas expressem seu compromisso com essas competências. E podemos imaginar os enfrentamentos decorrentes desta opção frente ao modelo instituído. Confrontar-se com a lógica mercadológica que reduz o Homem à dimensão profissional não ocorre sem conflitos, sem riscos. Mas como construir um novo projeto educativo sem assumir os riscos inerentes ao processo de sua instituição?

Nesse sentido a centralidade dos processos avaliativos deve ser explorada positivamente pelos professores na medida em que sua força indutora de mudanças não implica necessariamente que devam ser usadas na direção das reformas neoliberais que apequenam o homem em seu desenvolvimento histórico. Instala-se a contradição e com ela a esperança.

Entender a avaliação como um dos componentes do trabalho docente é passo decisivo para a mudança na forma de enfrentar o desafio de consolidar um novo paradigma para a formação universitária. Este destaque que fazemos não deve nos levar a tentar resolver o problema por um dos pólos: ou seja, melhorar os processos de avaliação é condição necessária, porém, não suficiente para dar conta do processo complexo de ensinar e aprender em tempos de incerteza. Esta tríade deve ser levada em conta para possibilitar mudanças na realidade dos espaços educativos. E precisa ser discutida incluindo também as condições objetivas oferecidas aos docentes para superar os limites do modelo de escola concebido pelo sistema. Assim, o eventual fracasso de inovações no campo curricular e/ou da avaliação não podem ser, levemente atribuídos ao docente que não quer mudar. Alguns destes impedimentos têm sua explicação na "forma" escola definida no projeto capitalista. O professor ao tornar-se competente para a problematização desta realidade, poderá surpreender-se e frustrar-se ao reconhecer sua impotência para mudar esta estrutura criada para funcionar de forma fragmentada. Mas municiado por categorias explicativas de outra ordem, poderá entender os limites que se opõem à sua ação

transformadora e ao assumir, que não pode tudo, ganha condições políticas para fazer o historicamente possível.

3.2 Despreparo do estudante ou do sistema de ensino? A ponta do *iceberg*

A polêmica questão do despreparo dos alunos nos coloca frente a frente com nossas concepções de Homem e de Mundo. A educação, pensada a partir de um homem abstrato, desistoricizado conduziu a uma forma de organização da escola onde as diferenças são dissimuladas e o fracasso é atribuído, sistematicamente ao indivíduo.

A avaliação, com sua falsa neutralidade, pode nos levar a cometer grandes equívocos neste campo, desistindo de mediações pedagógicas eticamente diferenciadas. O fracasso escolar efetivamente tem raízes extra-escolares. Explicar tudo a partir somente do estudante é, com certeza, explicar nada. Examinemos mais de perto esta questão dada a importância de que se reveste para os processos de inovação curricular, observando com mais rigor os efeitos que a avaliação pode ocasionar quando é chamada a, isoladamente, produzir e justificar tanto o sucesso como o fracasso escolar.

- *O despreparo dos estudantes é consequência de décadas de negligência e desmonte deliberado do ensino básico. (grifo nosso)*
- *Falta-lhes um mínimo de conhecimentos e experiências que deveriam ter sido adquiridos no ensino fundamental e médio.*
- *Os alunos vêm sem uma formação crítica da escola que ainda trabalha na perspectiva da informação mais do que da formação. Ao chegarem na universidade os problemas que encontramos vão desde a ausência de competências relacionadas à produção de textos (no caso dos Cursos de Letras) até a ausência de posicionamento crítico frente ao conhecimento.*

- *Devemos ser capazes de trabalhar com essa realidade, saber reconhecer o aluno real que temos à nossa frente, sem demasiadas abstrações.*

Isto posto podemos pressupor os desafios de rever nossa forma de organização do trabalho docente para gerar condições mais adequadas à inclusão responsável desses estudantes no processo de ensino. Mas, se desconhecermos estes novos desafios, os processos de ensino-aprendizagem repetirão lógicas anteriores e aí poderemos interrogar também se não será o caso de questionarmos se não são os professores que estarão despreparados para formar numa sociedade de classes em que impera a desigualdade e a injustiça. Anestesiados pelo discurso da equidade social, podem esquecer-se de que há diferenças gritantes que confirmam a desigualdade de aporte cultural, econômico dos estudantes. A explicação meritocrática precisa ser problematizada. A ponta do *iceberg* não deve nos impedir de buscar entender para além das aparências. Uma visão mais abrangente da realidade iluminará melhor nossas decisões pedagógicas frente aos estudantes desabastecidos cultural e socialmente.

Muito do fracasso de nossos estudantes está ligado a sua história de vida. A distribuição desigual dos capitais culturais e econômicos afeta o rendimento escolar e a possibilidade de atingirem as competências enunciadas como necessárias ao profissional do futuro. No entanto, as vítimas da sociedade globalizada se espalham nos jovens em geral, não se restringindo apenas aos desabastecidos economicamente.

3.3 A organização do trabalho pedagógico como enfrentamento da pedagogia da indiferença

Por muito tempo imaginou-se que a incorporação do discurso de mudança das concepções de qualidade de ensino tivesse força suficiente para promover alterações da práxis pedagógica dos docentes. A constatação de que a realidade dos espaços educativos é altamente resistente fez com que se reconhecesse a necessidade de

uma sustentação teórico-metodológica aos docentes para reconfigurarem sua forma de organização do trabalho pedagógico. A adoção de um novo modo de ensinagem (Anastasiou, 2003) parece fazer sentido quando se postulam por outras competências no perfil dos egressos dos cursos de graduação.

A rejeição da forma linear de conceber o processo de ensino implica assumir formas diferenciadas de articular a tríade ensinar/aprender/avaliar.

De nada adianta pretender uma avaliação emancipatória se o processo de ensino padece das marcas do autoritarismo docente. De nada adianta conceber dispositivos avaliatórios pretensamente justos e instigantes se o que antecede este momento está impregnado de escolhas dogmáticas, de saberes utilitaristas mecanicamente apresentados. De nada adianta proclamar o desejo de uma proposta de formação comprometida com a transformação da realidade social, se a realidade da sala de aula se mantém intocável e reprodutivista por meio de avaliações que cerceiam a capacidade criativa dos estudantes.

Como trabalhar uma pedagogia sensível à vida, aos seus desafios e ao seu caráter mutante, se a organização do trabalho docente é concebida de forma estanque, fragmentada visando atingir simplesmente o disposto na lista de conteúdos?

Isto posto, defendemos a instituição da pedagogia da não indiferença. Parece-nos uma forma de reagir às dificuldades reais que se apresentam ao docente que quer alterações de fundo nas relações de ensino, por ele, mediadas. Se ele as quer, deve procurar produzi-las por meio de escolha intencional de atividades promotoras dessa aprendizagem diferenciada. E frente às dificuldades do percurso, tomar decisões que não penalizem os estudantes pela indiferença ao seu fracasso, justificado pelo compromisso com uma determinada concepção de qualidade de ensino e pela necessidade de fazê-los competentes para competir no mercado de trabalho.

A avaliação, por ser uma das categorias mais difíceis de se alterar, merece atenção

especial, notadamente, frente ao fenômeno de democratização do acesso ao ensino que tem invariavelmente nos levado a indagar se é possível para nossa realidade social garantir, simultaneamente aumento na quantidade de alunos que têm acesso ao ensino superior e qualidade do ensino ministrado.

Pensar uma forma de organização escolar, que inclua, de fato, os estudantes, está a exigir uma pedagogia da não indiferença. Que conduza os professores a pensarem mediações que não desconsiderem os capitais culturais desigualmente distribuídos e que desafiem os docentes a construir alternativas metodológicas mais fiéis aos processos de trabalho reais que esperam os egressos dos cursos superiores.

Os respondentes desse estudo evidenciam sensibilidade para enfrentar a complexidade do problema. Apresentam importantes sugestões para promover mudanças na sala de aula nas diferentes categorias que compõem o trabalho pedagógico. Assim se manifestam, transitando com desenvoltura entre as diferentes categorias: objetivos, seleção de conteúdos, formas de avaliação, formas de mediação pedagógica:

3.3.1. Em relação aos processos de avaliação:

- *É partir sempre daquilo que o aluno sabe e fazê-lo alcançar novos patamares de conhecimento, sem, com isso, diminuir muito as exigências.*

3.3.2. Em relação ao conjunto professor/aluno/conhecimento

- *O foco passa a ser o aluno como centro de seu aprendizado num processo de construção de conhecimento e não de simples receptáculo de informações. A questão principal de reflexão me parece deslocar o professor de seu eixo central como detentor de um saber (ou de saberes) levando-o a horizontalizar mais a relação com o aluno e com o processo de aprendizado. Cada um tem um papel*

fundamental que deve ser redefinido. Mudam-se os conceitos de conteúdo, de metodologia e de avaliação nessa perspectiva.

- *Tenho trabalhado com subgrupos podendo visualizar, cada um em suas atividades, num contexto menor e permitindo ao grupo uma interação mais ativa em relação à participação, cooperação, intercâmbio de idéias, sentimentos e atitudes e na prática isto é muito enriquecedor.*
- *Que o professor compreenda que o seu trabalho deverá ser desenvolvido pela dialética, pela ação e reação entre a diversidade que os educandos têm para construir seus conhecimentos. Entender a interdisciplinaridade como um elemento educacional importante, transformando o currículo num diálogo de contribuição entre as disciplinas, facilitando o nascimento de uma relação dialógica de professor-aluno mediante diversos objetos de conhecimento num percurso de construção mútua, partilhada e solidária, onde a sensibilidade e a ciência se completam.*

3.3.3. Em relação às ênfases do processo de problematização dos conteúdos e da seleção dos espaços e formas de aprendizagem

- *Considerar o significado e sentido da arte como uma das possibilidades de transformação da realidade em obra, ampliando os modos de ver, sentir e atuar no mundo e a necessidade de sua presença no processo de educação em todos os níveis.*
- **Quem é que, a partir de um olhar cultural sobre o Brasil, tem o “direito” de aprender em nossa sociedade? O ato de aprender também nos leva inexoravelmente ao movimento de construir o conhecimento, o que nos leva a outra pergunta: quem é que têm o**

direito de produzir conhecimento novo e de valor social em nosso país?

Nossos professores não estão preparados para ensinar alunos a aprender na medida em que também não sabem, ou não querem, aprender: o desejo por cursos de "reciclagem" ou por um aprendizado tecnicista sobre educação mostra bem a falta de autonomia que esse profissional apresenta em nosso país. (grifos nossos)

- *A interdisciplinaridade apresentou-se na minha formação como uma realidade da área de conhecimento, dada à complexidade de como ela se constitui. Pois, trata-se de um saber que tem História, de um fazer que se situa num determinado lugar geográfico, de uma forma de produção que utiliza recursos materiais e técnicos que fazem parte de um determinado meio cultural e do desenvolvimento de atitudes de trabalho reveladoras de uma visão e de uma atuação no mundo bastante particular.*
- *A interdisciplinaridade só acontece com força se houver um projeto da escola.*

Não há como negar que transformações na sala de aula são necessárias, mas elas dependem também da existência de condições objetivas de trabalho para o docente planejar e implementar práticas pedagógicas diferenciadas. Há limites claros para avanços, pois a 'forma' escola existente não favorece a integração das pessoas, a cooperação, o trabalho coletivo. Há dificuldades ainda pela forte pressão do mercado para que o utilitarismo dos saberes seja mantido. Persiste ainda o distanciamento do processo de formação da vida. Ainda não se toma o trabalho como princípio educativo e isso compromete a concretude do processo de ensino deixando que se lhe escape o sabor, indispensável para manter a motivação dos estudantes.

Há obstáculos importantes para a mediação pedagógica diferenciada que não se resolvem apenas por meio de capacitação dos docentes. É preciso admitir que não podemos mais nos satisfazer com a visão da ponta do *iceberg*.

3.3.4. Em relação ao professor como profissional da mediação

- *O papel do PROFESSOR é de formador, um condutor da formação pessoal e social do aluno, pois tem poder de transformar ou confirmar visões de mundo, conceitos e valores.*
- *O professor deve ser um debatedor, um orientador de caminhos, de leituras, deve despertar no estudante o gosto pelo estudo, pela pesquisa e, sobretudo, ser o grande interlocutor do aluno. A aula é um espaço para reflexão de ambos – docente e discente – que podem, dependendo da situação, pesquisar juntos, buscar novos instrumentos de trabalho, novas técnicas, construir o conhecimento, aprender juntos, descobrir novidades. Entretanto, o professor não pode, com isso, diminuir a sua responsabilidade na condução do processo escolar.*
- *o professor deverá mostrar sua visão de mundo e de homem como também sua bagagem cultural, moral, intelectual e emocional abertamente. Educação não se faz só e é também educar-se. É interação, somar e dividir experiências, conhecimento. Um conhecimento liberto do poder autoritário transpondo os limites tradicionais, onde haja estudos e especulação em busca de alcançar a verdade além das aparências. Deverá se levar em conta a liberdade de pensamento, de expressão, da dignidade humana, onde o conhecimento possa iluminar o desenvolvimento intelectual, sensível, ético e estético do homem buscando a paz e a justiça na convivência social. Assim estaremos aprendendo a aprender.*

As dificuldades para concretizar o discurso crítico da escola esbarram na dificuldade de se apostar em metodologias mais ativas e horizontalizadas devidamente mediadas pelo docente

que ao tomar decisões revela suas concepções, seus valores.

Fugir da pedagogia da resposta pronta e definitiva é condição decisiva para empreender projetos pedagógicos inovadores e críticos. E isto inclui retirar a avaliação dos moldes atuais que aprisionam sua potencialidade educativa.

De qualquer forma, conceber uma outra forma de organização do trabalho pedagógico implica reconhecer a heterogeneidade de nossos estudantes em suas condições de entrada na escola, e não ficarmos indiferentes a isso em nome de uma avaliação comprometida com uma concepção de qualidade abstratamente definida. E interessada em classificar, comparar, punir, controlar e excluir simplesmente. Assim sendo a mediação pedagógica realizada assume a face do projeto histórico que encarnamos. É necessário manter a coerência com as escolhas que fazemos para evitar que o discurso que professamos caia no descrédito. Mais do que nunca é necessário compreendermos que as mediações que fizemos devem nos aproximar mais e mais da concepção de Homem que julgamos indispensável para produzir uma realidade social que nos devolva a esperança.

Atuar nesse campo de forma conseqüente é assumir a necessidade de auto-organização. A busca de alianças, de cumplicidades é imposterável dado o tamanho das forças hegemônicas que definem hoje por onde andam as reformas educacionais. Ser ingênuo nessa hora é, no mínimo, irresponsabilidade cívica diante do futuro.

3.4 Quando a avaliação externa rouba a cena: o alibi para a usurpação do currículo

Como pudemos verificar, os professores da área insistem em afirmar que a formação universitária de qualidade ultrapassa a base utilitarista dos saberes. Ao se posicionarem, somam-se às vozes que denunciam a estreiteza da racionalidade técnico-linear que tem impregnado as dinâmicas curriculares que ainda caracterizam a base dos cursos de graduação. Se há concordância no campo discursivo da relevância desses

outros saberes para a formação de qualidade, há nítida desconsideração da exploração desses atributos nos processos de avaliação externa que têm sido usados pelo MEC para supostamente produzir qualidade no ensino superior. Obviamente a presença da contradição se confirma se considerarmos a força indutora da avaliação nos processos de formação. A ausência dessas qualidades nos chamados “provões” ajuda a consagrar uma certa hierarquização dos saberes. Insinua, de uma forma nem sempre sutil, quais aspectos merecem ser priorizados nos processos de decisão curricular especialmente no campo da seleção dos conteúdos. Interessante notar que a área de Artes, pela sua própria especificidade e, quem sabe, baixa valorização mercadológica, não tem despertado interesse nos propositores dos exames nacionais. A crítica dos professores é severa em relação à questão. Simultaneamente, denunciam a insuficiência dos Exames Nacionais para dar conta da complexidade dos saberes envolvidos na formação deste profissional.

- *O impacto do “provão” é negativo. Não tem o menor sentido avaliar um curso de Artes, que exigiria uma aproximação com as obras produzidas e os processos de trabalho, através de rápidas visitas ou avaliações quantitativas.*
- *A Arte como área da cultura é ainda considerada como algo de segundo plano, não fazendo parte das necessidades fundamentais das pessoas e sem qualquer relevância nas políticas educacionais neoliberais. Acho que, por esse motivo, não tem sido avaliada pelo “provão” e tem merecido um olhar condescendente nas visitas de inspeção, quando elas são realizadas. Se por um lado, essa desvalorização pode ser um problema de estrutura da nossa cultura oficial, por outro pode significar um espaço aberto à realização de programas e ações realmente transformadores.*
- *O impacto das políticas de avaliação externa em minha área tem sido nulas: da mesma forma como não há grande*

valorização social ou um entendimento de que a área de Artes tenha um conteúdo de conhecimento legítimo não houve sequer o desejo de iniciar avaliações como a do "provão" nos curso de Artes Plásticas. Alguns dizem da impossibilidade de tal avaliação, já que seria impossível criar uma prova de pintura, outra de escultura, etc.

- *O ponto mais crítico é a inserção da arte na Universidade dentro dos moldes de pensamento adequados às ciências exatas. O pensamento artístico não opera por esses parâmetros, por mais que possa haver trocas e interdisciplinaridade. Muitas vezes se chega ao absurdo, e o que acaba ocorrendo, é a justificação de trabalhos artisticamente primários por um discurso fictício, mas conforme aos padrões acadêmicos adequados a outras áreas do conhecimento.*
- *É incrível, como algumas pessoas que se dizem responsáveis e estão no comando de órgãos educacionais "não percebem" quais são/serão as consequências sociais de seus atos.*

Reconhecemos que estamos num dilema ético: ensinar para o mercado ou para a vida. Creemos na possibilidade de superarmos este olhar maniqueísta e para tal defendemos a necessidade de o educador proceder uma nova leitura da realidade socio-econômica e ampliar sua visão de mercado (restritiva, cerceadora, excludente, especializada e tecnicista) para uma visão de mundo do trabalho, alargando a consciência dos verdadeiros desafios que se apresentam ao ensino superior de qualidade. A formação universitária tem sua especificidade: trata-se de trabalhar com adultos interessados em definir seu futuro pessoal e profissional. Espera-se que estabeleçam relações maduras com o conhecimento, com o processo de descoberta de significados para o que vai se caracterizar como seu quefazer cotidiano. Logo, espera-se que desenvolvam o gosto pelo aprender/ estudar reconhecendo sua utilidade e sua

aplicabilidade futura. Neste nível de ensino não faz sentido estudar para a prova ou para provar ao professor. Menos ainda estudar ou ensinar para o "provão" cujos limites éticos, políticos e inclusive técnicos vêm sendo sobejamente denunciados.

Não podemos observar com passividade a usurpação que os Exames Nacionais fazem no campo curricular, ferindo de morte projetos pedagógicos comprometidos com uma formação cidadã e crítica. Enfrentar essa realidade uma vez mais nos convida à reflexão e ao questionamento dos determinantes que justificam as reformas educacionais contemporâneas. Só assim, recuperaremos a lucidez profissional e humana para agir em conformidade com os valores que prezamos.

Considerações finais

O momento de incerteza social, a insegurança diante da vida que se altera velozmente não pode nos imobilizar diante da complexidade de nossa tarefa de formar profissionais para este mundo. A insistência em olhar a realidade a partir de um único referencial pode nos induzir ao erro, à cegueira tomada como alibi.

A inserção no mundo do trabalho contemporâneo rejeita profissionais que padecem da doença das respostas prontas. Se os problemas mudam constantemente, de que nos servirá ensinar certezas? Como criar soluções alternativas, originais se paira sobre nós um modelo de avaliação cerceador da nova capacidade inventiva, um modelo de avaliação que determina de forma prescritiva os remédios para a educação de qualidade, mas que se recusa a olhar com propriedade os resultados da ação e as mudanças que ocorrem em seu entorno? Um remédio amargo que deve ser engolido sem que se analisem suas iatrogenias.

A avaliação pode vir a ser instrumento importante de qualificação da formação universitária se reconhecermos sua força indutora de mudanças e não transigirmos nos aspectos que fazem dela um elemento evidenciador do projeto

pedagógico que defendemos. Tomar a avaliação em nossas mãos para reafirmar valores que contribuam para a formação cidadã não é tarefa fácil nas atuais reformas educacionais, mas, ficar indiferente aos impactos que essa omissão ocasiona, indubitavelmente, desconfortará os educadores comprometidos com o futuro das novas gerações. Tomar um caminho ou outro pode fazer toda a diferença. A escolha nos pertence. E suas conseqüências também.

Referências

- ANASTASIOU, Lea **Processos de ensinagem na universidade** Petrópolis:Vozes, 2003.
- BORDIEU, Pierre & CHAMGAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In Catani, A. & Nogueira, M.A.(orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COELHO, Ildeo. Ensino, pesquisa e a formação de estudantes e professores Série Acadêmica PUC - Campinas nº 14, Campinas, 2004.
- DIAS SOBRINHO, José. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior. **Avaliação**. Ano 7, v.7,nº1, mar 2002.
- FREITAS, Luiz C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- GIMENO, Sacristán J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KUENZER, Acácia Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In Castanho, M.E. & Castanho, S. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.
- MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. EDUFRN, 1999.
- RIOS, Terezinha. A questão das competências na formação universitária. Palestra realizada na PUC-Campinas, maio 2003.
- RISTOFF, Dilvo I. O Exame Nacional de Curso e a Avaliação Institucional in: DIAS SOBRINHO, J. & RISTOFF, D. I.(orgs.) **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.
- SANTOS, Boaventura S. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, L.H. et al (org) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SORDI, Mara R. L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: Villas Boas, B. M. F. (org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2002.
- SORDI, Mara R. L. Relatório técnico de pesquisa. PUC-Campinas, 2001.
- SORDI, Mara R. L. Relatório técnico de pesquisa. PUC-Campinas, 2002.
- TORRES SANTOMÈ, J. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MÍDIA-EDUCAÇÃO E ARTE-EDUCAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO MAIS QUE CABÍVEL

EDUCATION-MEDIA AND EDUCATION-ART: AN APPROPRIATE APPROACH

Solange Puntel MOSTAFA¹
Luís Fernando MÁXIMO²

RESUMO

A pesquisa objetiva verificar o equilíbrio entre dimensões exploratórias, interativas e educativas presentes em sites educacionais. Baseados em nossa experiência de navegação pessoal, levantamos 103 sites educacionais e sistematizamos as informações em cinco categorias como: 1) Proposta ou filosofia do site; 2) Formação de Equipe; 3) Tipo de Iniciativa; 4) Acesso, Parceria, Público Alvo; 5) Destaque. Ao término desta análise estatística, partimos para conhecer a relação que os professores da rede municipal estabelecem com alguns desses sites nas práticas escolares. Isso foi feito através da ferramenta Blog com seis professores responsáveis pelos laboratórios de informática das escolas. Essas duas etapas nos levaram à construção do 'Site do Professor do Município', onde elegemos as seguintes categorias de repositório e consulta: Material Didático, Aulas Prontas, Projetos e Planos de Aula, Jogos Educativos, Vídeos e Trailers de filmes para uso pedagógico.

Palavras-chave: Mídia-educação; Educacional Sites; Formação de Professores.

ABSTRACT

The research purpose is to check the balance among the exploratory, interactive and educational dimensions found in educational sites. Based on our personal experience surfing in the internet we could find 103 educational sites and the information was classified into 5 categories: 1) The site proposal or philosophy; 2) Team Formation; 3) Kind of Initiative; 4) Access, Partnership, Target Audience; 5) Prominence. After this statistical analysis, we started studying the relationships that teachers from municipal schools establish with some of these sites in school activities. This study was carried on through the blog tool with 6 teachers responsible for the school' computer science labs. These two steps led us to build the "Municipal Teachers Site" with 5 categories of consulting: pedagogical material; prepared classes; class projects; educative games; videos and films trailers to be used pedagogically.

Key words: Education Media; Educational Sites; Teachers' Education.

⁽¹⁾ Professora e vice-coordenadora do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (SC). E-mail: smostafa@terra.com.br

⁽²⁾ Doutorando em Informática na Educação (UFGRS) e professora na Universidade do Vale do Itajaí (SC). E-mail: fernandomax@univali.br

Uma polêmica inspiradora

Uma polêmica na literatura de comunicação/educação pode ser identificada nas posições defendidas por autores situados em cada um dos campos em questão; Para SOARES (1999), quatro assuntos estariam sendo discutidos ou propostos na e para a constituição do campo da educomunicação: “1 – epistemologia do novo campo; 2 – educação para os meios de comunicação; 3 – a mediação pedagógica das novas tecnologias e 4 – gestão da comunicação nos espaços educativos”. Já para BELLONI (2002), não há razão para separar a segunda da terceira dessas áreas (“educação para a comunicação” e “mediação tecnológica na educação”), vendo-as mais como ‘duas dimensões do mesmo processo de integração à educação, de todas mídias, ou das TIC, desde o livro e o jornal ao *“último grito high tech”* recém disponível no mercado’. Pois para a autora, *“afinal ..., os meios técnicos são os mesmos, utilizados pelos sistemas de comunicação ou de educação, o que diferencia esta utilização são os objetivos e finalidades de um e outro campo.* E quanto à integração destes meios técnicos à educação, ela só poderá acontecer de forma plena se contemplar *‘a reflexão sobre as regras da arte do meio técnico utilizado ...’ e ‘se respeitar a dupla dimensão do uso pedagógico de qualquer mídia: ao mesmo tempo objeto de reflexão e instrumento pedagógico’* (Idem p.32)

Na origem da polêmica estão as visões de cada área de conhecimento acerca do fenômeno da interrelação da educação e da comunicação. Os comunicadores reclamam para si o potencial de transformar a educação oferecendo, através dos meios de comunicação uma linguagem mais dinâmica. Os educadores entendem que a postura e a mediação do professor ainda são os fatores mais importantes a serem considerados no uso das novas tecnologias de informação e comunicação como ferramenta pedagógica. Para Belloni a integração das novas tecnologias aos processos educacionais vai exigir dialetizar os aspectos de ferramenta pedagógica e de objeto de estudo, única forma de adensar a historicidade das tecno-logias. Isso significa, contemplar num

mesmo movimento, formação de professores (a autora não resiste à famosa pergunta gramsciana “Quem educa os comunicadores?”), seleção de conteúdos e a reflexão sobre as tais ‘regras da arte’ do meio utilizado, com sua contextualização.

Com relação às regras da arte do meio utilizado, as reflexões de Vygotsky no seu livro menos lido, sobre a psicologia da arte, tem uma contribuição original e importante. O autor está derivando uma nova maneira de entendermos a obra de arte, seja ela uma poesia, uma pintura ou como diz Belloni, o *“último grito high tech”* recém disponível no mercado’. Como ele está dialogando com as duas tendências da estética da época, Vygotsky descarta a ‘estética de cima’ oriunda do idealismo alemão, mas que ainda tinha repercussões na Rússia do seu tempo, estética essa presa às análises da ‘natureza da alma’ de caráter especulativo e metafísico. Mas descarta também a ‘estética de baixo’ baseado em pesquisas empíricas sobre a recepção da obra de arte, por considerar *“estéril as emoções do espectador, uma vez que ela também está oculta no campo inconsciente do psiquismo”* (VYGOTSKY, 1999 p. 24-25). O novo método que ele propõe para a psicologia da arte toma por base ‘não o autor e o espectador, mas a própria obra de arte’ (idem p. 25). A partir daí o autor desenvolve o que ele chama de ‘recriação da resposta estética’ e das suas leis gerais numa seqüência que deve iniciar necessariamente na própria obra de arte: *“O sentido geral desse método pode ser expresso na seguinte fórmula: da forma da obra de arte, passando pela análise funcional dos seus elementos e da estrutura, para a recriação da resposta estética e o estabelecimento das suas leis gerais”* (Idem, p. 27).

As leis gerais da reação estética que Vygotsky persegue incansavelmente neste denso livro sobre a psicologia da arte são gerais porque não podem ser reações de indivíduos particulares; alguma coisa acontece na reação estética que é comum a todos, cuja emoção deve ser diferente de qualquer outra emoção pois trata-se da reação especificamente estética, referida à obra de arte. Vygotsky, porém está escrevendo no começo do século e para aproximá-lo do *‘último grito high*

tech precisamos de um '*detour*' que nos faça ver arte ou elementos artísticos também nos gritos *high tech*, prenhes de regras; produtos midiáticos são assim um campo privilegiado para a análise vygotskiana da reação estética.

A consulta à literatura brasileira evidenciou poucas pesquisas que tomassem os artefatos midiáticos (sites educacionais) como objetos de estudo: alguma em nível de monografia (SILVEIRA, 2002); outro em nível mais didático com a preocupação de professores universitários de pedagogia em instruir internautas (FARIA & CAMBOIM, 2001) e as reflexões mais propriamente pedagógicas como as de Lucena (1999), versando, talvez de forma pioneira na literatura nacional, sobre as especificidades de um site educacional para o ensino básico. Mais freqüentes são as pesquisas analisando ambientes virtuais de aprendizagem em situações formais de ensino a distância. Menos freqüente são as pesquisas sobre ambientes não formais de aprendizagem; delineamos então, como objetivo geral desta pesquisa verificar o equilíbrio das dimensões exploratória, educacional e interativa em cento e três (103) sites educacionais, considerados a partir de agora, como ambientes não formais de ensino e aprendizagem, verificando também, junto a seis escolas da rede pública municipal de ensino, a relação que os professores estabelecem com essas dimensões.

Sites educacionais: ponto de encontro entre a Universidade e as Escolas

Perguntamos pela proposta ou filosofia dos sites e pela formação das equipes. Assim, baseados em nossa experiência de navegação pessoal, levantamos cerca de cento e três (103) sites educacionais sistematizando as informações em planilha Excel em cinco categorias como Proposta ou Filosofia do site, Formação de Equipe, Tipo de Iniciativa, Acesso, Parceria, Público Alvo e Destaque. Ao término desta análise, a qual nos possibilitou alguns esquadrinhamentos estatísticos, sentimos necessidade de conhecer melhor a relação dos professores com a Internet nas práticas escolares,

o que fizemos através da ferramenta blog com seis professores da rede municipal, responsáveis pelos laboratórios de informática das escolas. Essas duas etapas nos levaram à construção do 'Site do Professor do Município' onde elegemos as seguintes categorias de repositório e consulta: Material Didático, Aulas Prontas, Projetos e planos de aula, Jogos educativos, Vídeos e Trailers de filmes para uso pedagógico.

1) Análise dos 103 sites

Quanto à proposta ou filosofia dos sites, identificamos uma grande maioria situados na categoria Autoformação (43%); seguidos pelos sites que categorizamos como Outdoor ou Janela de Negócios (17%) bem como os caracterizados pelos seus Recursos/Conteúdos (14%), ficando os sites noticiosos e/ou informativos mais ou menos no mesmo nível que os híbridos Autoformação/Janela de Negócios (6% e 7%, respectivamente). Por último ficaram os sites construídos a partir de envolvimento com projetos de pesquisa, com 4% dos casos, o que confirma as poucas pesquisas considerando os artefatos midiáticos (sites educacionais) como objetos de estudo. Uma boa parcela dos portais volta-se então, explicitamente para a formação continuada dos professores, a exemplo dos portais "*educacaopublica*", "*pedagogiapro*" ou "*uol*". Outra pequena parcela combina formação continuada com janela de negócios, a exemplo do centro referencial e *educarede*; outros aproximam-se mais de um outdoor ou uma janela de negócios como os portais '*soseducador*', '*educacional*', '*eaprender*' ou '*ensinonet*'. Há ainda uma modalidade de site mais informativa ou noticiosa como o site '*educabrasil*', '*terra educação*', '*ao mestre com carinho*', '*to ligado*', '*guia geográfico*', '*a confraria*', '*uma coisa e outra*' e '*conhecimentos gerais*'; os exemplos de sites Recursos/Conteúdos são: '*estudantes*', '*nossa escola*', '*alô escola*', '*site de dicas*' '*graffik*', '*duende*', '*escelsanet*', '*iguinho*', etc.

Quanto às equipes identificadas nos sites educacionais, ressaltamos que a Pedagogia tem um papel a cumprir na elaboração e avaliação

dos sites educacionais, mas ainda é tímida a participação de pedagogas ou profissionais com mestrado ou doutorado em educação integrando as suas equipes; apenas 3% dos sites integram educadores, a exemplo do site *Centro de Referência Educacional* ou do site *Psicopedagogia*; se formos considerar o professor de pedagogia (e não o educador) esse percentual cai para 1%; o pessoal com formação em educação pode atuar na condição de conteudistas para selecionar fontes de informação (artigos, monografias e notícias educacionais) ou para recriá-las em textos mais apropriados à linguagem da Internet e à linguagem dos professores escolares, bem como para selecionar ou desenvolver projetos e aulas em linguagem e metodologias próprias à realidade escolar. É diferente a participação do professor universitário na produção dos produtos midiáticos; 10% dos sites consultados são 'assinados' por professores universitários de várias áreas de conhecimento, inclusive de pedagogia, como é o caso do site 'pedagogia.pro'

ou 'pedagogiaemfoco.pro.br'; Mas pode-se dizer que ainda é muito tímida a participação da pedagogia na construção e/ou avaliação de sites educacionais. Já os jornalistas ficam numa posição mais confortável, com 6% das produções (Site 'Educabrasil', site 'Nossa escola', 'Andi', 'Eduklink', 'Fonte para educação infantil', 'Estadinho Sp', 'Folhinha Uol', 'Revista Nova Escola'). A maioria dos sites educacionais (53%) possuem equipes multidisciplinares, o que nos parece uma tendência importante.

2) A conversa com os professores no blog

Convidamos pessoalmente seis professores da rede municipal, responsáveis pelos laboratórios de informática das escolas a comentar, na ferramenta blog, sobre alguns sites que previamente categorizamos da seguinte maneira:

Quadro 1

Nome do Site Educacional	Proposta/Filosofia	Acesso	Público Alvo	Destaque
Educacional	Outdoor/JanNeg	Rest	Prof/Alun	B Imagens
Planeta Educação	Autoformação	Semi	PPA	Crítica a Filmes
Centro de Referência Educacional	AutoF/JanNeg	Livre	Prof/Escolas	Você é Autor
Klick Educação	Outdoor/JanNeg	Semi	PPA/Escolas	Animações
Escelsanet	Recurso/Conteúdo	Livre	Infantil	Proved Escel
Iguinho	Recurso/Conteúdo	Livre	Infantil	Desenho Animado
Clube do Professor	Autoformação	Livre	Prof	
Site de Dicas	Recurso/Conteúdo	Livre	PPA	Software gratuito
Duende	Recurso/Conteúdo	Livre	Infantil	Multimídia

Cinco desses sites foram objeto de comentários dos professores no blog, a saber: 'Nova escola', 'Klick educação', 'Site de Dicas', 'Duende' e 'Planeta'. Outros cinco foram sendo comentados espontaneamente, sem a nossa indicação, tais como: 'Griffk', 'Correionet', 'Caranguejo', 'Embratel' e 'Educabrasil', sites que alguns professores já conheciam possibilitando-lhes comparações com os sugeridos; em torno desses sites estabeleceu-se algumas controvérsias: 1)

a adequação de sites do tipo Recursos/Conteúdo para o uso pedagógico; 2) a adequação de sites do tipo Informativo/Noticioso para os professores do ensino fundamental; 3) comum entre os professores foi a aceitação (até com certo fascínio) dos sites de vídeos digitalizados e 4) houve indícios de teorização acerca da parceria entre a Comunicação e a Educação na medida em que uma acadêmica de jornalismo entrou no blog e passou a dialogar com os professores. A

percepção da primeira professora a fazer comentários no blog é a de que o site que proporciona apenas entretenimento não basta para funcionar como ferramenta pedagógica; a professora também se expressa sobre as 'regras da arte' (agora regras técnicas): *'Estive navegando no site Duende e posso dizer que ele é muito pesado e pouco útil'* (primeira professora); estimulada a explicitar mais sua opinião, a professora continua:

Como disse visitei o site e achei pouco útil. O site tem cara de software educativo, com muita ilustração e animação em Flash o que retarda sua abertura, mesmo em banda larga(imagina em conexão discada). É um site de entretenimento on line, o que não interessa para uso pedagógico... Gostei só da Ecologia, mas parece um software, não um página web... (primeira professora)

Após a intervenção da segunda professora notamos a mediação das professoras com as tecnologias: num caso, uma das professoras observou o equilíbrio entre teoria e prática proporcionado pelo site 'dicas uol'; noutro, a professora identificou a oportunidade de produção de texto a partir das imagens sem texto, onde ela relata ter introduzido a voz dos alunos na contação de histórias (através da ferramenta Power Point). O 'diálogo' prossegue na voz da terceira professora convidada para participar da pesquisa; esta menciona as dificuldades que teve com o site 'click educação' do cadastramento prévio exigido no site.

Um dos pesquisadores interveio nesta conversa das professoras: *"Concordo que o Dicas da Uol tem coisas interessantes (imaginem que tem até teses e dissertações, quase 50 delas) mas a página principal do site é muito infantilizada não acham? Vocês apreciam aquela página principal?"* O comentário da pesquisadora acerca das teses e dissertações parece não ter surtido nenhum efeito no processo de navegação dos professores, pois a resposta foi: *"... já viram os PCNs simplificados da nova escola? Achei ótima idéia porque contextualiza os PCNs com experiências escolares"* (primeira professora). A mesma professora que valoriza 'PCNs simpli-

ficados', também valoriza seleção de textos por parte dos professores. Porém, textos mais didatizados, pois, para ela, sites de notícias educacionais por exemplo já seriam *'para professores que tem profundidade'*, com *'hábito pedagógico diferenciado'* idéia que ela ilustra com a imagem de um iceberg postado no blog. O tema das notícias educacionais surgiu em meio à intervenção de uma acadêmica de jornalismo que, na sessão dos comentários do blog, inicia um diálogo com as professoras, indicando-lhes primeiramente, o site de vídeos da Embratel e após, o site de notícias educacionais:

Gente! Eu continuo bisbilhotando... Não sei se vocês conhecem os projetos da Embratel, mas eu visitei a biblioteca multimídia e cliquei logo no primeiro link "ponto comunidade", são imagens e vídeos interessantes para alunos e professores fazerem suas pesquisas. É uma pena que não tenha texto e por isso demore um pouco para baixar os vídeos, mas vale a pena conferir os conteúdos o endereço é: www.bibliotecamultimedia.org.br

A professora do *iceberg* saúda as indicações da acadêmica de jornalismo ressaltando os arquivos de voz da biblioteca indicada mas adverte que os professores em geral ainda estão alheios aos processos midiáticos disponíveis em rede: *"... Mas volto a dizer que os professores precisam aprender que precisam desses recursos para suas práticas pedagógicas e sua auto-formação"*. É como se os professores dos laboratórios conhecessem os recursos, conhecimento não compartilhado pela maioria dos professores escolares. A mesma professora comenta: *"Gostei dos vídeos deste projeto do Canal Futura. Acho que os vídeos poderiam servir de idéia para elaboração de projetos semelhantes a este com o alunos da rede de ensino..."*

É nesse momento que as mensagens aparecem intituladas 'Educação e Comunicação': a presença da acadêmica de jornalismo falando sobre vídeos estimula comentários sobre parecerias entre jornais locais e escolas para uso pedagógico de jornais. E desperta o interesse de vários professores, em mensagens intituladas:

'*Vídeo na Escola*', '*Vamos falar de vídeo na escola?*', '*Biblioteca de multimídia da Embratel*', '*Agora me empolguei*', '*Onde estão os vídeos da Embratel?*' e '*Vídeos do Canal Futura*', '*Volto a dizer que...*' As indicações de sites de vídeos para os professores foram as que despertaram maior interesse. Os vídeos necessitavam inclusive de mais conhecimentos técnicos para baixá-los e gravá-los, urgência que aparece até no título de mensagem intitulada '*Não consegui salvar os vídeos da Embratel*', mensagem respondida com um '*No meio da página...*' para indicar o lugar do click para a gravação. A acadêmica de jornalismo, então comenta: "*Olá! Percebi que neste final de semana este blog pegou fogo e a dica que eu dei sobre a biblioteca virtual da Embratel deu ânimo a todos!*"

A discussão sobre os vídeos possibilitou momentos fortes de ensino aprendizagem entre os professores ao mesmo tempo em que, entusiasmados, começaram a pensar nos outros professores e em como eles iriam passar esses novos ensinamentos: "*Já baixei uns 7 vídeos e agora estou baixando mais dois enquanto blogo... E num site de educação tem que ter uma biblioteca destas... eu gosto muito mais de ouvir do que de ler.. este caminho me atrai e pode ser que faça o mesmo para muitos professores.*" (primeira Profa.). A mensagem é seguida por outra que diz: "*Fiz o mesmo que você já baixei dois e estou quase concluindo outros dois. O assunto, é claro, EAD. Veja que maravilha*". (quarta Profa.). Em mensagem intitulada '*volto a dizer que ...*'.

Considerações finais

Das conversas no blog, concluímos que os jornalistas estão mais à frente do que os educadores com relação a novas linguagens mas a preocupação com os 'outros' professores em geral vêm dos próprios educadores dos laboratórios de informática; a referida acadêmica de jornalismo também preocupou-se com a estrutura de construção do site enquanto isso não foi preocupação dos professores de informática; as regras da arte do site (textos

didáticos em sua maioria sem referências bibliográficas, ausência de pedagogos na liderança dos sites, sites do tipo autoformação com interatividade na forma de envio de trabalhos escolares, mais do que noticioso ou propagandístico ou mesmo de soluções empresariais), essas 'regras da arte' observadas em nossa pesquisa não são intrínsecas a um site educacional. É mais razoável supor como regra, o equilíbrio entre as dimensões exploratórias, interativas e educativas, como as classifica Piquet (2000); no entanto, notamos que os professores preferiram as dimensões exploratórias e educativas nos seus comentários, sem quaisquer menção às ferramentas de comunicação dos sites; não houve nenhum comentário sobre as oficinas de aprendizagem e suas modalidades de ensino a distância. Houve preocupação com a formação continuada dos professores mas nenhuma menção aos próprios sites como ambientes de ensino a distância. Talvez isso indique que os professores (mesmo os professores de laboratório os quais possuem práticas diferenciadas com a informática educativa), ainda vivenciam o paradigma da ilustração mais do que o paradigma da comunicação online trazido pelas tecnologias de informação e comunicação (tics). Vídeos na Internet funcionaram, para essas professoras pesquisadas, como o '*último grito high tech*', tal o interesse despertado pela estética do audiovisual online; o vídeo na Internet talvez tenha provocado uma reação estética diferente daquela usual que separa o visionamento em aparelho técnico distinto como o aparelho DVD. É possível que tal distinção tenha a ver com o tempo de duração das produções midiáticas de Internet, sempre mais curtas. Se considerarmos os tempos escolares e os tempos de aprendizagem, veremos que o tempo de duração dos vídeos e de outras produções midiáticas online é outra das 'regras da arte' importante de serem observadas ao considerarmos essas produções como ferramentas pedagógicas. Videoclipes, trailers de filmes, desenhos ou cartoons são outros tantos exemplos de artefatos em linguagem de Internet, à espera da apropriação pedagógica. As conversas no blog possibilitaram aos pesqui-

sadores noções de como encaminhar formação continuada também com relação ao acesso pois o simples cadastramento do professor no site significa para ele restrição de uso e, no limite, abandono:

quanto ao do klick educação, interessante, mas o click fica restrito, pois tem que ser cadastrado, isso é muito chato, porque até que o indivíduo faça o seu cadastro.....já acabou com o interesse, isso é uma pena, eu mesma desisti de continuar vendo, porque necessitava de uma assinatura (terceira Profa.).

Identificamos em nosso levantamento, doze sites na condição de acesso semi-livre, dentre os quais o 'klickeducação' citado pela professora. O site foi classificado em nosso levantamento como Outdoor/Janela de Negócios; os professores precisam de esclarecimentos quanto ao acesso e quanto à natureza jurídica do site; notamos em nosso levantamento que a maioria dos sites são de acesso livre mas isso não dispensa o cadastramento do professor, caso ele queira enviar trabalhos para serem publicados no site; no caso citado, o site é de natureza privada e de fato, há sessões abertas apenas aos assinantes. Da mesma forma é o site 'Planeta educação', de natureza jurídica privada com acesso semi-livre. As páginas desses sites nem sempre esclarecem o internauta sobre o processo de cadastramento. Mas mesmo em casos de acesso totalmente livre, o professor precisa se familiarizar com a estrutura de banco de dados da Internet para melhor interatividade. O 'Site do Professor do Município' por nós construído como produto desta pesquisa, totalmente aberto em seus conteúdos, requer cadastramento para envio de trabalhos e de notícias educacionais. Desses mecanismos, os professores precisam se apropriar. Os meios eletrônicos são marcados, segundo BELLEI (2002 p. 109)) por gêneros discursivos cuja ênfase é a rápida recuperação e organização das informações.

É o caso de qualquer dicionário mas também listas telefônicas, códigos postais, manuais de instrução ou acervos de documentos de consulta online como os catálogos de

bibliotecas. O estilo dos meios eletrônicos fazem parte das regras da arte dos sites educacionais e com essas regras o professor deverá se familiarizar para interagir com eles; exemplos acerca destas regras nos indicam que as ferramentas pedagógicas precisam se tornar objeto de mais pesquisas a fim de que respeitemos 'a dupla dimensão do uso pedagógico de qualquer mídia: ao mesmo tempo objeto de reflexão e instrumento pedagógico', conforme nos recomenda a literatura de Educação/Comunicação com que iniciamos esta pesquisa. No caso dos sites educacionais estamos lidando com objetos artístico-comunicacionais por excelência, como podem ser considerados os produtos midiáticos em geral. Entendemos que a experiência colegiada que os professores vivenciaram durante as conversas no blog facilitaram a sua apreensão dos sites educacionais enquanto objeto de estudo, ao mesmo tempo sinalizaram aspectos de ferramenta pedagógica na construção, pelos pesquisadores, do 'Site do Professor do Município' como produto desta pesquisa. No site construído foram incluídos espaços privilegiados para vídeos e artefatos similares como as animações digitais em categorias como Desenho animado, Ponto de vista, Cidadania, Interpretação Livre, Vídeo Clipe e outros. Na crítica (materialista) de arte visualizada por Vygotsky há espaço também para a arte-educação: o papel do crítico de arte ou arte-educador não é de interpretar a obra (que seria uma recaída na 'estética de baixo') mas o de não deixar dispersar a emoção causada pela obra, canalizando-a para a reflexividade. O professor do século XXI seria, na visão de Jacquinet, um educador no sentido de integrar os diferentes meios nas suas práticas pedagógicas e não um professor especializado da educação para os meios (1998). O mesmo raciocínio estende-se aos aspectos artísticos dos produtos comunicacionais: mídia-educadores são também arte-educadores, se levarmos em conta que os objetos midiáticos são saturados de elementos artísticos. As regras técnicas dos meios de comunicação chamados hoje 'tecnologias de informação e comunicação' precisam ser consideradas como regras da arte

tanto na consideração psicológica de Vygotsky quanto na percepção pós-humanista de Levy, para quem o texto só adquire sentido quando relacionado a outro texto; o contexto da significação está, portanto no hipertexto e este passa a ser mais uma das regras da arte na escritura e leitura dos artefatos web.

Referências

- BELLONI, M. L. **Mídia-educação ou comunicação educacional?** Campo novo de teoria e de prática. In BELLONI, M. L. (org.). A formação na sociedade do espetáculo. São Paulo: Loyola, 2002.
- FARIA, Carlos & CAMBOIM. **Elaborando e Avaliando Sites Educacionais.** Disponível em: <www.ufv.br/2001>.
- JACQUINOT, **O que é um educador;** o papel da comunicação na formação dos professores. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/artigos.html>>
- LEVY, P. **As tecnologias da inteligência;** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993
- LUCENA Marisa; Lucena A.; Lucena, Beto. **O desenvolvimento de sites temáticos dentro de um portal comprometido com a qualidade da informação para a educação.** Disponível em: <www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/CesarMaterial/relatos%20Coinfe%5CRelatos%20do%20III-Coinfe.doc>.
- LUCENA, Marisa. Portal de Educação Edukbr; *Conect@* - número 4 - fevereiro/2002 Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/marisa_portal.htm> revista Arquivo capturado em 20.02.2003.
- MOSTAFA, S.P; MÁXIMO, L. F. Portal, paper ou revistas pedagógicas? In: XII ENDIPE. **Conhecimento local e conhecimento universal.** Curitiba, ago/set 2004
- PIQUÉ, Jorge. A. **Internet e a transformação da vida acadêmica.** Disponível em: <<http://intelecto.net/ead/artigos.2000>>.
- SILVEIRA, Sônia M. **Site educacional: portal para a formação continuada.** São Paulo, Centro Universitário Nove de julho UNINOVE – Curso de Pedagogia, 2002. (monografia capturada em 20/02/2003).
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: ou a comunicação nos espaços educativos. IN: Bicudo, M. A. V. **Formação do educador e avaliação educacional.** v.4 São Paulo, Ed. UNESP, 1999 p.105-118.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ANÁLISE DO JUÍZO MORAL EMITIDO POR ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

ANALYSIS OF MORAL JUICE ISSUED BY THE PEDAGOGY STUDENTS

Sandra Maria da Silva Sales OLIVEIRA¹
Sônia Lúcia Andere TEIXEIRA²
Benedito Marcílio MAGALHÃES³
Joelma Pereira de FARIA⁴

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo verificar qual o tipo de raciocínio moral é usado pelos estudantes do curso de Pedagogia da UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí (MG). Para isso solicitou-se aos alunos que respondessem às questões propostas no “dilema de Heinz”, proposto por Kohlberg (1984). Participaram da pesquisa 88 graduandos com idade compreendida entre 18 e 48 anos, de ambos os sexos. Dos 88 alunos, 15 alunos cursam o primeiro ano de Pedagogia, 29 alunos o segundo ano, 16 alunos o terceiro ano e 28 alunos no 4º ano. Os sujeitos foram classificados de acordo com os níveis de desenvolvimento moral segundo Kohlberg (1984). Os resultados revelaram que os sujeitos encontram-se nos três níveis, sendo que a maioria (63,6%) encontra-se no nível II. Pôde-se concluir que há a necessidade de trabalhar o desenvolvimento moral dos alunos do curso de Pedagogia no sentido de que adquiram o nível III e desenvolvam a autonomia moral para melhor se colocarem no campo profissional em benefício de seus futuros alunos.

Palavras-chave: Formação de Professores; Curso de Pedagogia; Juízo Moral.

⁽¹⁾ Professora dos Cursos de Pedagogia, Letras, Biologia, Matemática e Psicologia da UNIVÁS. *E-mail:* smsso@uol.com.br

⁽²⁾ Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da UNIVÁS.

⁽³⁾ Professor de Filosofia e Sociologia no Curso de Pedagogia da UNIVÁS.

⁽⁴⁾ Professora e Coordenadora do Curso de Letras da UNIVÁS.

Relato de Pesquisa

ABSTRACT

This paper aimed at verifying what kind of moral reasoning is used by the Pedagogy students at UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí. In order to do so, it was asked the students to answer the questions in the Heinz dilemma proposed by Kohlberg (1984). 88 students enrolled at the Pedagogy course took part in the study, their ages ranged from 18 and 48 years old, being them both female and male ones. Among the 88 students, 15 are enrolled in the first year of the course, 29 in the second, 16 in the third one and 28 students are in the last year of the course. The individuals were classified according to the moral development level as stated by Kohlberg (1984). The results showed that the students can be classified under three levels, being most of them (63%) under the level II. It was possible to conclude that it is necessary to improve the moral development of the Pedagogy course students so that they can reach the level III of the moral development and, thus, develop moral autonomy to better place themselves in the professional field and for the benefit of their future students.

Key words: *Teachers' Education; Pedagogy Course; Moral Juice.*

Introdução

Os estudos referentes à Moral são sempre necessários e bem-vindos em qualquer época. Nos dias de hoje, diante do estado de crise em vários setores da vida social, o momento é mais que propício para uma pesquisa a respeito do julgamento moral de estudantes em formação para docência. A busca dessa compreensão bem como das variáveis que interferem no desenvolvimento moral são objetos de investigação nas áreas da filosofia e da psicologia.

Do ponto de vista da filosofia contemporânea, o homem é um ser eminentemente prático; sua existência se define com a contínua construção de seu modo de ser, mediante sua prática intencional, marcada por uma referência a objetivos e fins. É pela mediação de sua consciência objetiva que o homem pode intencionalizar sua prática, pois essa consciência é sensível a valores, de tal modo que todos os aspectos de sua realidade, todos os objetos de sua experiência, todas as situações que vive e todas as relações que estabelece são atravessadas por um coeficiente de valoração. Surge, então, a qualidade da ação fundada nos valores morais, a ética, que constitui uma área da filosofia que trata da moralidade da ação humana (REDDEN e RIAN, 1974).

Quando o homem age é levado não apenas a saber e a conhecer os dados envolvidos em sua

ação, mas também a avaliar a validade e a legitimidade dessa ação. Em outras palavras, o homem é instado a tomar uma posição quanto à legitimidade dessa ação, indagado pela consciência sobre sua adequação aos valores que ela vivencia. Esta sensibilidade aos valores no que concerne ao agir é chamada de consciência moral, uma sensibilidade aos valores éticos.

Quanto as investigações da moral no campo da psicologia, De La Taille (1998) relata que podem ser agrupadas em três grandes correntes teóricas: a Psicanalítica de Freud; a da Aprendizagem Social, de Skinner, e a concepção Cognitiva-Evolutiva-Construtivista, de Jean Piaget.

Araújo (1998) comenta que, na Teoria Psicanalítica, as questões referentes ao nível de desenvolvimento moral estão relacionadas aos aspectos afetivos do sujeito. Tal teoria defende que a moralidade é a internalização das regras e se constrói devido ao medo que a criança tem de perder o amor das figuras parentais, e a identificação da criança com essas figuras. Durante a formação da personalidade, esses fatores (perda e identificação) dão origem ao superego, estrutura psíquica que atua como sistema censurador dos impulsos primitivos da criança. As questões referentes à formação do superego são, de acordo com essa teoria, as responsáveis pelo desenvolvimento moral do sujeito. Baseado nessa concepção, as pesquisas que seguem esse

referencial dão ênfase sempre aos aspectos afetivos dos juízos morais. Como exemplo, pode-se citar os trabalhos de Freud.

A corrente da Aprendizagem Social acredita que todo o conhecimento é aprendido, ou seja, a aprendizagem de todo e qualquer comportamento se dá através de imitações, ou através de recompensas e/ou punições. De acordo com essa concepção, o sujeito aprende socialmente a cumprir as regras por meio das conseqüências (punições e/ou reforçamentos) que lhes são apresentadas. As pesquisas realizadas nessa direção exemplificam a "modelagem de comportamento", termo dado à aquisição pelo sujeito de novas respostas, a partir de reforços que este recebe. O maior representante dessa corrente é Bandura (ARAUJO, 1993).

A concepção Cognitivo-Evolutiva-Construtivista, originária do pensamento do psicólogo, epistemólogo e biólogo suíço Jean Piaget, será utilizada no presente trabalho. Ressaltou-se a relevância das outras abordagens, mas não serão tratadas aqui as abordagens: Psicanalítica e a da Aprendizagem Social. Foi dentro da concepção Cognitivo-Evolutiva-Construtivista que se tentou compreender o desenvolvimento moral dos seres humanos, nas teorias de Jean Piaget e de Lawrence Kohlberg (LUKJANENKO, 1995).

Em 1932, Piaget publicou *O julgamento Moral na Criança*, pesquisando apaixonadamente a questão das relações humanas. Nesse livro, Piaget procurou compreender o desenvolvimento da moralidade do sujeito psicológico, trazendo novas colaborações para este campo de estudos e tornando-se um dos pioneiros na investigação da psicologia moral. Em 1948 discute o direito à educação no mundo atual, analisando o artigo 26 da "Declaração Universal dos Direitos do Homem". O autor acrescenta que o direito à educação não é apenas o de freqüentar escolas, mas também de encontrar nessas escolas um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual e moral.

Para que o trabalho de Piaget sobre moralidade seja melhor entendido e para que se chegue a concepção de heteronomia e autonomia moral, é importante conhecer algumas idéias da filosofia moral que tiveram grande influência nos

pressupostos de sua teoria, as idéias do filósofo Immanuel Kant.

Para Kant (1974), o que determina o juízo e a ação moral é a razão pura, presente na vontade do sujeito em agir incondicionalmente segundo o dever. Este dever é a necessidade de uma ação que respeita a lei moral, e é expressa no que o filósofo chama de "imperativo categórico". Para ele, a verdadeira moral é a do imperativo categórico que é um dever necessário a todos, portanto, universal, e que pode ser exemplificada na seguinte afirmação: "*Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne lei universal*" (1974, p.223).

O imperativo categórico seria uma lei interna, e qualquer ser racional seria capaz de elaborá-la, uma vez que independe do conhecimento adquirido. O ato moral não estaria na obediência às regras e sim no porquê da obediência, uma vez que agir de acordo com as leis ou regras não significa necessariamente agir moralmente. Agir moralmente é considerar o dever pelo dever, não levando em consideração contingências e conseqüências do ato. Para o filósofo somente o imperativo categórico permite a autonomia moral.

Contraopondo o imperativo categórico, Kant apresenta o imperativo hipotético, que rege a ação que segue certas regras determinadas socialmente, e que são meio para se atingir um fim. Seria o ato orientado em busca do bem estar. Aos atos que dependem de experiências anteriores, Kant não atribuiu nenhum valor moral.

Segundo Ramozzi-Chiarottino (1984), a obra de Piaget pode ser compreendida como um kantismo evolutivo. Com esse raciocínio pode-se dizer que Piaget, partindo das concepções de Kant, afirma a existência de dois tipos de moral: a da heteronomia e a da autonomia; defende que a moral humana é construída e que há uma veção da heteronomia em direção a autonomia.

Na teoria piagetiana todas as pessoas têm que construir sua autonomia; o que é uma conquista do ser humano. Da mesma forma que a cognição, heteronomia e autonomia são construídas gradativamente, a partir das interações e

trocas que o sujeito realiza com o meio físico, sócio-cultural e interpessoal em que está inserido (PIAGET, 1977).

Partindo da perspectiva piagetiana, Lawrence Kohlberg, psicólogo e pesquisador, escreveu que os princípios morais internos são “*resultado de um conjunto de transformações de atitudes e conceitos primitivos*” que acompanha o crescimento cognitivo nas percepções e ordenações do mundo social da pessoa, com a qual está interagindo continuamente (1963, p.11).

Sua crença é de que os princípios não são limitados a uma sociedade concreta, não são aprendidos na infância, também não são inatos, porém construídos por processos interativos e, portanto, produto de um juízo moral edificado.

Em sua teoria, Kohlberg descreve o desenvolvimento do juízo moral, e pode-se dizer que o mesmo opera no dia-a-dia das pessoas, à medida que se confronta com os problemas sociais existentes. As questões como aborto ou eutanásia, por exemplo, levam os sujeitos a emitirem juízos morais de diversos tipos, que são justificativas ou razões que uma pessoa dá ao próprio modo de agir ou em relação a outra pessoa. Algumas pessoas emitem juízos presos a regras de condutas tradicionais e externas, outras, por sua vez, seguem sua consciência ou princípios externos. Há ainda pessoas que julgam visando ao interesse pessoal, ou também por recompensa ou medo da punição (KOHLBERG, 1984).

Freitag (1992) descreve que a idéia central de Kohlberg é de que há uma seqüência de estádios invariantes, assim como existe essa seqüência para o raciocínio lógico-matemático. A estruturação da consciência moral também ocorre em patamares cada vez mais elevados e melhor equilibrados, decorrentes da interação do organismo com o seu meio, cujas estruturas, por sua vez, vão se transformando em relação a si mesmo e em relação à sociedade. O equilíbrio resultante das interações entre o sujeito e o meio representa sempre um nível de justiça.

Partindo da análise das respostas e dos raciocínios apresentados pelos sujeitos diante

dos dilemas, Kohlberg definiu, em 1969, seis estádios de desenvolvimento moral e enquadrou-os em três níveis com dois estádios cada um. O nível I, chamado de Pré-convencional é formado pelo estágio 1 da moralidade heterônoma e o estágio 2 do individualismo; o nível II, chamado de Convencional, é formado pelo estágio 3 das expectativas pessoais mútuas (relações de conformidade interpessoal) e pelo estágio 4 chamado de sistema social e consciência; e, por fim, o nível III, chamado de Pós-convencional, formado pelo estágio 5 do contrato social ou utilidade e direitos individuais e o estágio 6 dos princípios éticos universais.

Percebe-se que Kohlberg foi fiel ao modelo de Piaget, concebendo os estádios com base em critérios lógicos e teóricos, postulando uma seqüência hierarquizada. Os estádios do desenvolvimento moral de Kohlberg obedecem às seguintes características: implicam diferenças qualitativas no modo de pensar ou resolver problemas; cada estágio forma um todo estruturado; os estádios formam uma seqüência invariante; e os estádios são integrações hierárquicas. Centraliza sua atenção no julgamento e não na ação ou conduta moral, isto quer dizer que o que o sujeito diga, não implica necessariamente em ação, porém pode se obter uma amostra de seu pensamento real. Em respostas às perguntas, o entrevistador deve procurar nas estruturas de julgamento moral o que representará a forma do pensamento. Busca-se então o uso da forma nos dilemas e ao identificá-lo, estabelece-se o estágio de julgamento moral que caracteriza o raciocínio do sujeito.

O eixo central do presente trabalho foi o de verificar qual o tipo de raciocínio moral é empregado pelos alunos do curso de Pedagogia, que para isso responderam às questões propostas no dilema de Heinz.

Metodologia

Sujeitos: foram estudados 88 alunos matriculados no Curso de Pedagogia da UNIVÁS, com idade compreendida entre 18 e 48 anos, de

ambos os sexos. Dos 88 alunos, 15 alunos cursam o primeiro ano de Pedagogia, 29 alunos o segundo ano, 16 alunos o terceiro ano e 28 alunos no quarto ano.

Procedimento: Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVAS e do consentimento das pessoas envolvidas, o instrumento foi aplicado em sala de aula (coletivamente), em horário regular de aula, em todas as salas do Curso de Pedagogia da referida universidade.

Instrumento: Para avaliação do juízo moral, foi utilizado o clássico “dilema de Heinz”, elaborado por Kohlberg (1984) traduzido e adaptado para a realidade cultural de Pouso Alegre. O “dilema de Heinz” foi apresentado por escrito aos estudantes e em seguida solicitou-se que, anonimamente, respondessem seqüencialmente as onze questões propostas” (ANEXO 1).

Análise: Na análise, fez-se uma primeira classificação das respostas obtidas sobre as questões consideradas para este estudo sobre o hipotético “dilema de Heinz” com base nos critérios elaborados por Kohlberg (1989) e reelaborados por Diaz-Aguado (1994), no livro “Educación y Razonamiento Moral”.

Para realizar a primeira análise, a equipe de pesquisadores seguiu duas orientações básicas: em primeiro lugar, cada uma das respostas foi classificada separadamente de acordo com os seis estágios de desenvolvimento moral propostos por Kohlberg já citados anteriormente; em segundo

lugar, cada sujeito foi classificado com um nível global de desenvolvimento de juízo moral, representado pelo nível de maior frequência presente nas suas respostas.

Resultados e Discussão

Os sujeitos foram classificados de acordo com os níveis encontrados. O que se pôde perceber foi que em todos os anos do curso de Pedagogia foram encontrados alunos nos três níveis de desenvolvimento moral, não permitindo a verificação de que o desenvolvimento moral se desenvolveu durante os anos escolares.

A tabela 1 informa o nível, os estágios de desenvolvimento moral segundo Kohlberg, o número de sujeitos em cada nível e a porcentagem correspondente. Por ela pode-se perceber que 11 alunos encontram-se no nível I, Pré-convenicional que compreende os estágios 1 e 2. Cinco alunos encontram-se em transição entre o nível Pré-convenicional e o Convenicional, enquanto 56 (cinquenta e seis) alunos estão no nível Convenicional, um aluno em transição entre o Convenicional e o Pós convenicional e 15 alunos encontram-se no estágio 5 do nível Pós-convenicional.

Nenhum aluno encontra-se no estágio 1, todos os onze estão no estágio 2 do nível I. Quanto as respostas emitida, todos disseram que “*o roubo não se justifica, que roubar é contra a lei*”. Observa-se que o argumento é simples e

Tabela 1. Frequência e porcentagem de sujeitos para cada nível de desenvolvimento moral segundo Kohlberg.

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO MORAL	ESTÁDIOS	Nº DE SUJEITOS	PORCENTAGEM
Pré-convenicional I	1. Moral heterônoma		
	2. Individualismo	11	12,6
Transição I / II		5	5,6
Convenicional II	3. Expectativas mútuas	27	63,6
	4. Consciência	29	
Transição II / III		1	1,1
Pós-Convenicional III	5. Direitos individuais	15	17,1
	6. Princípios éticos universais	0	0
	TOTAL	88	100%

não há consideração para com os motivos e nem para com as intenções. A lei não foi questionada e encontra-se acima de tudo. A pessoa doente não foi considerada. Pode-se perceber que estes alunos são sensíveis as regras sociais, distinguem o certo e o errado, mas interpretam os fatos de acordo com as conseqüências físicas ou de interesse próprio (punição, recompensa, troca de favores) ou como poder físico dos que formulam as leis. Corresponde a moral heterônoma de Piaget em que o respeito às regras é derivado do respeito pessoal às autoridades que fazem e ensinam as regras. É um respeito unilateral e absolutista.

Esses 11 alunos são governados por regras impostas pela autoridade, consideram as regras como sagradas e imutáveis. Verifica-se a presença do egocentrismo quando da dificuldade dos sujeitos em perceber o valor moral dentro de contexto de relações mútuas. O realismo moral também é notado pela confusão das percepções internas, subjetivas, com os acontecimentos externos, objetivos. A visão desses sujeitos é de que as regras morais são fixas e eternas. Não são consideradas como simples construção com a participação dos indivíduos na sociedade. A ação é considerada mais em termos físicos do que psicológicos. O respeito é unilateral e indiscutível, o que sugere uma tendência heterônoma.

Os alunos que se encontram no nível I ainda acrescentaram em suas respostas que "*ele roubou e deve ser punido*" ficando evidente aqui a orientação para a punição; uma pessoa deve se responsabilizar pelos seus atos. A punição deve existir, a responsabilidade é objetiva, não há consideração com as intenções e nem reciprocidade. A ação é considerada mais em termos físicos do que psicológicos.

A maioria dos alunos avaliados (56) encontra-se no nível II nos estádios 3 e 4, no qual o valor moral é voltado para a preservação das expectativas da família ou do grupo a que pertence o sujeito. O sujeito não é simplesmente conformista à ordem social, mas envolve um engajamento e uma lealdade para com as expectativas pessoais e a ordem social. Trata-se de preservar, apoiar e justificar essa ordem.

Dos 56 alunos descritos acima, 27 encontram-se no estágio 3. Para os sujeitos desse estágio é correto atender às expectativas do próximo, ser bom é importante e o valor moral está voltado para a manutenção de relações mútuas como confiança, respeito e gratidão. A justificativa apresentada para defender as suas ações é a necessidade de ser boa pessoa, há o desejo de manter as regras e a autoridade que apóia o bom comportamento. O foco maior é para a manutenção de boas relações entre os indivíduos, mas sentimentos ou acordos coletivos são privilegiados em relação aos interesses individuais. Os sujeitos neste estágio se colocam no lugar do outro e relacionam pontos de vista, mas ainda não consideram uma perspectiva generalizada de sistema. Quanto às respostas dos alunos que estão neste nível (II), observa-se que são contra o furto, no momento em que argumentam que "*talvez o marido conseguisse o dinheiro pedindo ajuda para as pessoas*". Consideram correto comportar-se conforme as expectativas de outras pessoas e acreditam na manutenção de relações mútuas e para eles roubar não é o caminho certo para conseguir.

Os 29 alunos que se encontram no estágio 4, também do nível II, consideram correto cumprir com suas obrigações assumidas. Para eles o furto é errado quando afirmam que "*roubar é condenável, pelo fato de estar tirando de alguém algo que lhe pertence, sem autorização*". O raciocínio é orientado pelo aspecto de direito de posse. Mesmo assim 6 alunos optam pelo direito de roubar quando dizem que "*deve roubar por um motivo maior que é salvar a vida da mulher*". A lei é considerada sagrada e seu desrespeito é considerado somente em casos extremos (onde a lei entra em conflito com outras normas sociais). Para eles deve-se lutar pela sociedade ou pela instituição, isto é correto e mantém a ordem no sistema. Esses sujeitos assumem o ponto de vista do sistema, que é quem define os papéis e as regras. Estão quase chegando à autonomia. De acordo com a teoria Piagetiana, estes alunos encontram-se no período de transição entre heteronomia e autonomia. Ainda no nível II, 1 aluno encontra-se em transição entre os estágios 4 e 5, ou seja adota a posição do estágio 4, mas apresenta argumentos do estágio 5.

Em seguida encontra-se uma concentração de 15 alunos no nível III. Este nível é caracterizado como pós-convencional ou nível governado por princípios, que compreende os estádios 5 e 6 de julgamento moral. No estágio 5 a orientação é para o contrato social e direitos individuais; no estágio 6 a orientação é para com os princípios éticos universais. Neste nível, os sujeitos procuram definir valores e princípios morais independentemente, da autoridade ou identificação com a mesma, seja ela pessoa, grupo ou instituição social.

Quanto ao furto, os alunos respondem que: “o remédio deve ser furtado porque a causa é justa”; “acho certo porque não lhe resta outra saída”; “é uma vida que está em risco”. Acreditam que infringir a lei, neste caso, é uma questão pessoal (opção). A análise da questão ocorre sob vários ângulos. Consideram a lei importante, mas, ao mesmo tempo acreditam que as leis nem sempre são justas e que o rompimento de uma, no caso, não faria mal à consciência. A desobediência à lei deve ser punida, mas também, deve levar em conta a intencionalidade e, se a causa for justa, deve ser livre de punição

Para os sujeitos que usam argumentos do estágio 5, é considerado correto ser consciente da existência da variedade de valores ou opiniões, que por sua vez são relativos ao grupo. As regras e valores relativos ao grupo devem ser respeitados, porque fazem parte de um acordo ou de um contrato social baseado na imparcialidade das partes. As justificativas usadas pelos sujeitos são voltadas para a obrigação com a lei, com a necessidade de respeitá-la se esta garantir o bem estar, a proteção dos direitos de todos e o contrato social. As leis devem estar baseadas em um princípio racional que considera o maior bem para o maior número possível de sujeitos. Consideram os pontos de vista moral e legal, reconhecem que, às vezes, estão em conflito e sentem dificuldade em integrá-los.

Nenhum aluno classificou-se no estágio 6. Segundo Kohlberg, os sujeitos desse estágio seguem princípios éticos por eles escolhidos. A perspectiva adotada é a de um ponto de vista moral, isto é, a de qualquer ser racional que reconhece como natureza da moralidade o fato

de que as pessoas são fins em si mesmas e precisam ser tratadas como tais. Os sujeitos aceitam a possibilidade de conflitos entre as normas e decidem racionalmente, por um princípio moral; isto porque, baseado nesse princípio, o sujeito pode priorizar as regras morais e sociais justificando a opção por uma ou outra.

Quanto ao nível III de julgamento moral dos sujeitos, tem-se a idéia de que os mesmos tenham desenvolvido a personalidade moral conforme Piaget definiu. Ao atingir o nível III, ainda segundo Piaget, os indivíduos poderão ter atingido a autonomia de consciência e serão capazes da cooperação em seu nível mais elevado. Autonomia significa um autogoverno inserido num grande contexto que considera a coordenação de si com o universo. O julgamento moral autônomo pressupõe a consciência de seu próprio ponto de vista coordenado com os pontos de vista e conflitos existentes numa sociedade. Os conceitos de personalidade e autonomia de Piaget estão caracterizados nos julgamentos dos sujeitos que utilizaram o estágio 5 de Kohlberg.

O próprio Kohlberg diz que é raro encontrar o estágio 6 do desenvolvimento moral, a não ser em filósofos ou pessoas que provoquem mudanças na sociedade, porém a dificuldade de encontrar sujeitos neste estágio não invalida a sua teoria. Trata-se de uma teoria universal e, segundo Freitag (1992), o meio é que está pervertido.

Ainda assim, acredita-se que o desenvolvimento moral do professorando, aluno do curso de Pedagogia, é relevante, pois se ele se encontra no nível 5, por exemplo, não se contentará com programas preestabelecidos, com o conformismo dos alunos, nem de outros professores. Ele estará se questionando sempre e estará à procura de um caminho para a mudança social que poderá ser iniciada em sala de aula.

A questão que levou a essa investigação foi: se a educação continuar optando por uma pedagogia baseada em princípios e métodos que levam a heteronomia, e não a caminho de uma pedagogia baseada em princípios que levem à conquista da autonomia em todos os aspectos do desenvolvimento humano, esta pouco se desenvolverá.

Considerações finais

Com esse trabalho pôde-se perceber a necessidade de trabalhar a formação moral dos alunos do curso de pedagogia para que os mesmos adquiram o nível III de desenvolvimento moral, ou seja, que os mesmos desenvolvam e alcancem uma autonomia moral. Sendo assim, estes professorandos poderão melhor se colocar no campo profissional em benefício de seus futuros alunos, confirmando a expectativa de que professores com argumentos de julgamento moral de nível mais elevado parecem proporcionar um ambiente mais "cooperativo" no espaço escolar (LUKJANENKO, 1995).

Piaget e Kohlberg defendem uma concepção progressiva e evolutiva de educação moral e concordam com o modelo interacionista construtivista que deve proporcionar ao educando a conquista de estádios mais elevados no desenvolvimento moral, até se atingir o senso de justiça.

Se o indivíduo tem a sua disposição elementos que caracterizam um elevado desenvolvimento, ele, provavelmente, fará uso deste recurso. Se ele tem recursos para resolver problemas de acordo com o estágio 5 de desenvolvimento moral, porque resolverá como se estivesse no estágio 1?

Os estudos de Kohlberg e de Piaget dão ênfase ao julgamento moral e não a ação moral, embora as respectivas teorias não neguem a existência de uma correspondência entre o juízo moral e a ação moral.

O desenvolvimento moral do professor é relevante, pois, se ele estiver num nível 5 ele não se contentará com programas preestabelecidos, com o conformismo dos alunos, nem de outros professores. Ele estará sempre se questionando e procurará caminhos para a mudança social que poderá ser iniciada na sala de aula. Tenderá a assumir um compromisso ético-político e a defender um ideal democrático.

Por fim, percebeu-se que a pedagogia pode beneficiar-se da teoria psicológica; conhecendo a teoria do desenvolvimento moral, os mecanismos e os estádios da consciência moral, o educador pode extrair inferências para proceder em sala de aula. Contudo, não resta dúvida de

que outras investigações são necessárias e poderão contribuir muito para esclarecer as questões relativas ao desenvolvimento moral do professorando e sua influência futura na prática pedagógica junto a seus alunos.

Referências

ARAÚJO, Valéria A. A. **Modelos organizadores na resolução de Dilemas Morais: um estudo intercultural com estudantes brasileiros e catalães**. Dissertação de mestrado. Universidade de Barcelona, Barcelona, 1998.

DE LA TAILLE, Yves Prefácio à edição brasileira. In: PUIG, J.M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

DIAZ-AGUADO, M. J. **Educación y razonamiento moral**. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1994.

FREITAG, Barbara. **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade**. Campinas: Papirus, 1992.

LUKJANENKO, Maria de Fátima Silveira Polesi. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. Dissertação de mestrado, Campinas, FE/UNICAMP, 1995.

KANT, Immanuel. **Os pensadores: Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KOHLBERG, Lawrence **The development of children's orientations toward a moral order – Sequence in the development of moral thought**. *Vita Humana*, 6: 11-33, 1963.

KOHLBERG, Lawrence. The psychology of moral development. In: **Essays on moral development**. Vol. 2, São Francisco: Harper and Row, 1984.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977 (ed. orig. 1932).

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

REDDEN, J. D. e RIAN, F. A. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

ANEXO 1

LEITURA E RESOLUÇÃO DE UM DILEMA MORAL

Leia atentamente o texto abaixo, e responda as perguntas formuladas sobre ele. Ao responder as perguntas considere que as respostas serão analisadas em função do tipo de raciocínio utilizado. Portanto, é de extrema importância que se explique o mais detalhado possível as razões que fundamentam suas opiniões. Uma mesma opinião pode apoiar-se em distintas razões, e se você não explicar em que baseia seu parecer, no momento de analisar as respostas encontraremos sérias dificuldades.

“No Brasil, uma mulher estava a ponto de morrer de um tipo de câncer muito especial. Havia um medicamento que segundo os médicos podia salva-la. Era um tipo de medicamento que o farmacêutico da mesma cidade havia descoberto recentemente. O medicamento era caro para ser produzido, mas o farmacêutico cobrava dez vezes mais do que havia custado para ele. Ele pagou R\$200,00, mas cobrava R\$2000,00 por uma pequena dose. O marido da enferma, Henrique, conseguiu R\$1000,00, a metade do que custava o medicamento. Henrique disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e lhe pediu que lhe vendesse o medicamento mais barato ou que lhe deixasse pagar mais adiante. Mas o farmacêutico disse: - 'Não, eu descobri o medicamento, e tenho que ganhar dinheiro com ele'. Então Henrique entrou desesperado na farmácia e roubou o medicamento para sua mulher”.

1. Henrique devia roubar o medicamento? Por que ou por que não? Está bem ou mal que ele roube o medicamento? Por que ou por que não?
2. Se Henrique não quisesse bem a sua mulher, deveria roubar o medicamento? Existe alguma diferença a respeito do que deve fazer Henrique se quer bem sua mulher como se não a quer bem? Por que ou por que não?
3. Imagine que a pessoa que estava morrendo não fosse sua mulher e sim um estranho. Deveria Henrique roubar o medicamento para um estranho? Por que ou por que não?
4. É importante fazer todo o possível para salvar outra vida? Por que ou por que não?
5. Está Henrique contra a lei por roubar o medicamento? Por que ou por que não?
6. Deve-se fazer todo o possível para obedecer a lei? Por que ou por que não?

“Henrique forçou a entrada na farmácia, roubou o medicamento e o deu a sua mulher. No jornal do dia seguinte saiu a notícia do roubo. O senhor Pedro, um policial que conhecia Henrique leu a notícia e se lembrou que havia lhe visto dando voltas perto da farmácia, chegando à conclusão de que havia sido ele. O senhor Pedro não sabia se devia informar que Henrique havia roubado o medicamento”.

7. O senhor Pedro devia denunciar que Henrique havia roubado o medicamento? Por que ou por que não?
8. Imagine que o senhor Pedro era um bom amigo de Henrique, deveria denunciá-lo?

“O senhor Pedro encontrou e deteve Henrique. Henrique foi preso e levado a juízo. O jurado acreditou que Henrique era culpado. Cabe ao juiz ditar a sentença”.

9. Devia o juiz ditar uma sentença contra Henrique ou devia suspendê-la e deixá-lo livre? Por que isso é melhor?
10. Pensando em função da sociedade deve-se castigar a pessoa que infringe a lei? Por que ou por que não?
11. Henrique estava fazendo o que a sua consciência lhe mandava quando roubou o medicamento. Deve ser castigada uma pessoa que rompe a lei segundo sua consciência?

PEDAGOGIAS DO SÉCULO XX

Alline Marques GIUNGI¹
Maria Eugênia de Lima e Montes CASTANHO²

A obra *Pedagogias do Século XX* de Jaume Carbonell Sebarroja, tradução de Fátima Murad é editado por Artmed editora de Porto Alegre e possui 160 páginas. A edição é de 2003.

O livro foi organizado com o objetivo de reunir teóricos importantes da educação do século XX. Para isso foi feita uma seleção, sendo considerado na obra que nomes significativos da Pedagogia do século XX ficaram de fora, devido ao grande número de pensadores cujas idéias influenciaram significativamente a educação nessa época. O autor afirma que irá considerar esses autores em obras futuras.

O pensamento de Maria Montessori (1870 -1952) dá início ao trabalho. Sua obra inscreve-se na Pedagogia Científica, parte da psicologia positivista e associacionista e seu método baseia-se na atividade sensorial. Defende a liberdade de ações, a aprendizagem ativa e a auto – educação. O objetivo fundamental de seu método é preparar a criança para ser livre, e para isso ela precisa de auto-estima, independência de vontade e pensamento. Seu material era essencialmente sensorial visando trabalhar cada sentido especificamente e sua técnica para aquisição da leitura e da escrita se baseia na educação dos movimentos que preparam para a aprendizagem.

Montessori defendia a idéia de que a aprendizagem da escrita precede a leitura. Para ela, ler é interpretar uma idéia por meio de sinais gráficos e enquanto as palavras escritas não transmitirem uma idéia à criança, não se pode dizer que essa já saiba ler. Acreditava ainda que as crianças poderiam juntar letras formando uma palavra mesmo sem entender seu significado.

Ela enfatiza que a associação entre a imagem e a palavra é obtida através de três estágios: a associação da percepção sensorial com o nome do objeto; o reconhecimento do objeto que corresponde ao nome (estágio mais importante) e recordar o nome que corresponde ao objeto. As escolas montessorianas são semelhantes às nossas escolas, a diferença é que nelas não há imposições, as crianças não

Resenha

⁽¹⁾ Bolsista PIBIC.

⁽²⁾ Professora do Programa Mestrado em Educação da PUC-Campinas.

são forçadas a seguir um ritmo geral imposto, possuem liberdade de ações e aprendem e ganham autonomia.

Dando continuidade a obra, o pensamento de Ferrer i Guàrdia (1859 - 1909), que defendia, em sua Escola Moderna, uma educação integral, racional, mista e libertária. A Escola não poderia basear-se em preconceitos militaristas, nem em dogmas religiosos, e enfatizava a importância de seu caráter antiestatal e não somente não estatal. Apostava na co-educação de classes sociais, eliminando assim a escola reprodutora do privilégio e defendia a co-educação de sexos, pois acreditava que o trabalho humano deveria ser misto para ser completo.

Ferrer entendia claramente que as classes hegemônicas compreenderam que a chave do "poder" estava na escola e alertava para um perigo que persegue os pedagogos; é disseminar, por meio de uma atividade aparentemente neutra, a ideologia das classes hegemônicas. E afirmava que as políticas educacionais promovidas pela classe dirigente não visam desenvolver as faculdades da criança, mas servem como modelador mental, incutindo nas mesmas uma ideologia conformista e legitimadora da injustiça.

Sendo assim, ele pretendia com sua Escola Moderna assentar as bases de um ensino científico e racional, "a fim de fazer de cada mulher e cada homem um ser consciente, responsável e ativo; capaz de determinar sua vontade por seu próprio juízo, assessorado por seu próprio conhecimento".

John Dewey (1859-1952) entendia a democracia como forma de vida e um processo permanente de liberação da inteligência. E sua construção só pode ser concebida a partir da educação, que para ele, é um processo inacabado, sendo as atividades elementos centrais da aprendizagem escolar. Acreditava ainda, que para a educação formar democratas e ser crítica, a práxis educativa deveria fundamentar-se na razão e nos métodos científicos. Defendia a educação intencional que é de competência da escola.

Dewey foi dentre os teóricos tradicionais do currículo, o mais progressista. E afirmou: "o que

legítima o currículo não é o que representa a tradição, nem a realidade social vigente, e sim sua crítica". Afirmava que a escola deveria cumprir duas missões: ajudar o desenvolvimento dos alunos, criando neles um desejo permanente de continuar aprendendo e, possibilitar a todos o encontro de sua felicidade na melhoria das condições dos outros. Seu método de ensino era indireto, de descoberta, reflexivo e experimental. Enfatizava que para se desenvolver o caráter democrático das escolas era preciso que o trabalho dos professores fosse organizado segundo os mesmos princípios dos alunos; organização social cooperativa, associação e intercâmbio.

Sua teoria e prática fundamenta-se nos princípios da Escola Nova e sua crítica à Escola tradicional inicia-se por abolir as salas de aula, sendo núcleo do currículo a ocupação. O ensino dos conhecimentos específicos não é direto, mas por experimentação (tentativa e erro) e o professor não está no centro do processo educativo, sendo seu papel o de "dirigir indiretamente, o que não significa uma benevolência opressiva". Nesse contexto, exames, notas e pontuações são descartados e evitam-se proibições e ordens, as crianças participam dos projetos e há a divisão cooperativa do trabalho.

Francisco Giner de los Rios (1839 - 1915) por sua pedagogia e conduta moral assentava as bases de sua Instituição Livre de Ensino que defendia a co-educação de sexos, o método simultâneo, e a partir do diálogo respeitoso com o aluno, esse acabaria desempenhando papel fundamental em seu processo de desenvolvimento.

Partidário da escola neutra, considerava decisivo o papel do Estado para o ensino fundamental e acreditava que o bacharelato deveria ser a continuação do ensino primário. Em sua prática desejava extirpar a sala de aula tradicional, inscrevendo-se como os demais, no movimento da Escola Ativa. Considerava a leitura e a escrita de extrema importância; nas séries iniciais o domínio se dava por meio de conversas e resumos elaborados livremente sem qualquer sistematização, e não deixava passar nenhuma palavra

cujo significado não havia sido compreendido. O ensino de história era feito do presente para o passado e os professores deveriam estimular a imaginação dos alunos.

Célestin Freinet (1896-1966) viveu em uma época cujos ideais educacionais se baseavam nos princípios da Escola Nova. Mas sofreu grande influência socialista, tendo uma militância sindicalista, de base marxista que fundamenta seu discurso, bem como as críticas que faz à sociedade capitalista. Sendo assim, sua obra adquire um caráter democrático e social.

Propõe como base de suas técnicas e como modelo de ensino a expressão livre da criança e a capacidade de experimentação. Defende a existência de uma estrutura curricular, mas que parta da realidade da criança, considerando suas necessidades e expectativas. Enfatiza a participação dos alunos na construção dos conhecimentos e ressalta a importância da mediação entre professor e aluno.

Em sua Cooperativa de Ensino Laico a ênfase é dada ao texto livre, que a criança elabora a partir de suas próprias idéias. A escrita do texto é uma atividade criativa e individual e sua leitura é coletiva já que é feita para todo o grupo visando trabalhar a dicção correta, a entonação da voz e o comentário do texto. Existem ainda outras técnicas que são trabalhadas como a revista escolar, planos de trabalho, as conferências, bibliotecas de trabalho, a assembléia em sala de aula e a correspondência escolar.

A.S. Neill (1883 -1973) acreditava que a educação deveria ter como finalidade última a liberdade e a felicidade das pessoas. Propõe para sua Escola de Summerhill uma alternativa radical a todas as propostas pedagógicas existentes. Segundo Sebarroja (2003) "desviou-se das idéias da Escola Nova considerando-as como formas educativas sutis, moralistas e adocicadas que não resolvem os verdadeiros problemas da educação". Assim sendo, se enquadrou no âmbito das correntes pedagógicas libertárias ou anarquistas.

Sua alternativa pedagógica não se interessa pelos aspectos instrutivos ou didáticos. Em

Summerhill os alunos possuem liberdade para assistir ou não às aulas. Sendo seu objetivo educar pessoas livres, é preciso que a educação se fundamente na liberdade, que não é abstrata e possui seu limite na liberdade dos outros. A importância dada à educação se baseia nas necessidades psíquicas e emocionais, sem se preocupar com a formação intelectual.

A escola de Summerhill funciona sob o regime de internato e o que fundamenta a vida lá é o autogoverno de seus próprios moradores que tomam decisões, elaboram e modificam as leis da escola em reuniões semanais. Para Neill o ensino vem após a diversão, sendo uma grande escola-oficina. "A educação acadêmica é secundária, qualquer vontade de esquematizar, didatizar ou protocolizar uma metodologia da auto-regulação summerhilliana, isso é trair a própria essência".

A.S. Makarenko (1888 -1939) pedagogo soviético e comunista, fundamentava sua pedagogia sob três princípios: na coletividade, no trabalho socialmente distribuído e na autoridade carismática de cada educador. Para ele, o educador não apenas age relacionando-se diretamente com seu aluno, mas também e sobretudo organizando o meio social no qual ele se desenvolve. Ele cria nas instituições em que trabalha, um coletivo forte, coeso, bem organizado, com metas claras e exigentes, em que impera uma disciplina assumida por todos.

Seu método se baseia na tentativa e erro, pois embora conhecesse muito bem as teorias pedagógicas, acreditava que essas nada tinham a ver com os jovens que pretendia educar. Para Makarenko, a finalidade do processo educativo era o modelo de homem que se deveria formar (personalidade comunista). Para isso fundamentava sua pedagogia no trabalho produtivo; os jovens da Colônia Gorki e da Comuna Dizerzinski dedicavam quatro horas a esse tipo de trabalho e cinco horas ao trabalho escolar. Assim sendo, sua perspectiva técnica não pretendia ensinar determinados conhecimentos e habilidades, mas formar personalidades integrais. Para ele, a disciplina não era entendida como um meio educativo, mas como resultado da educação. E

entendia por maestria pedagógica o saber-fazer do educador, que não era inato e poderia ser ensinado e aprendido por todos.

Jean Piaget (1896 – 1980) foi considerado um dos mais originais psicólogos do século XX. Seus estudos influenciaram significativamente a educação, mas é importante ressaltar que Piaget nunca pretendeu ser pedagogo. Sua teoria busca investigar como se constrói o conhecimento e explicar o desenvolvimento da inteligência. Entende que a construção do conhecimento é uma ação transformadora da realidade, e que o desenvolvimento da inteligência bem como a formação dos conhecimentos são processos indissociáveis.

Para Piaget, conhecimento é o resultado da interação entre a condição que os seres humanos dispõem ao nascer e sua atividade transformadora do meio, que ele denomina como Construtivismo, que é a essência de sua teoria. Assim sendo, ele irá se enquadrar no movimento da Escola Ativa, por criticar a Escola Tradicional pela transmissão puramente verbal de conhecimentos que tinham pouca utilidade para vida. Sua obra vem trazer fundamentação teórica ao movimento da Escola Nova que estava sendo criticado pelo excesso de prática e o esvaziamento de teoria.

A obra de Piaget vem sendo entendida de maneira equivocada. Entendia a inteligência não como um estado, mas como um processo. E ao propor estágios de desenvolvimento, não pretendia determinar idades para aquisição, mas a seqüência, o processo pelo qual se adquirem noções, variações que dependem do meio e dos indivíduos. Ele acreditava que o Homem ao tentar explicar o que ocorre na natureza, esse encontra na realidade, uma resistência, e para enfrentá-la ele tem que modificar seus conhecimentos anteriores.

Lorenzo Milani (1923 – 1967) e sua Escola Barbiana de tempo integral. Três princípios fundamentam sua pedagogia: todo mundo tem o direito de saber, o saber serve para participar e é preciso participar para construir um mundo mais justo. O objetivo de sua escola é impulsionar todas as crianças para frente e ensinar a verdade,

por isso tinha que ser em tempo integral, pois para proporcionar o saber a todos exige-se muito tempo. Em Barbiana a participação ocupava o centro do ensino e esse era solidário, pois os alunos mais dotados ensinavam os menos dotados.

Milani enfatiza que “a escola deve ser política, mas não deve ser sede de um partido”. Seu objetivo era formar crianças livres e junto delas buscar a verdade. Defendia a idéia de que: “o poder faz de todo o possível para garantir súditos obedientes. Seu esforço consiste em controlar os meios de informação para poder doutrinar-nos, para nos dar a chave da leitura da realidade que lhes convém, e assim preencher nossas mentes com interesses artificiais (esporte, moda, sexo, frivolidades).

Em sua escola não havia notas, nem exames, nem excluídos, nem repetentes, mas uma escola de tempo integral que vai contra a seleção e o fracasso escolar. Por meio da participação ativa na construção do saber, da leitura da imprensa e de outros métodos que possibilitem a compreensão crítica do ambiente, Milani assenta as bases de uma educação libertadora e de qualidade.

Paulo Freire (1921 – 1997) explicita seu pensamento em seu primeiro livro que é sua tese de doutorado: “Educação como prática de liberdade” que considera o Homem como um ser inacabado, que está no mundo integrado em seu contexto para intervir nele e assim transformar o mundo. Acreditava que a finalidade da educação é “alcançar a libertação de toda realidade opressiva, de toda injustiça”. Para isso propõe uma educação transformadora que se fundamenta na práxis política e cultural e que irá se opor e criticar a “educação bancária” que deposita conhecimentos na mente acrítica dos educandos tornando-os seres passivos e alienados.

Quando o partido dos trabalhadores venceu as eleições municipais em São Paulo em 1989, Freire foi nomeado secretário da educação e em suas lutas em defesa da escola pública buscou ampliar o acesso e a permanência dos setores populares na escola, democratizar o poder pedagógico e garantir a qualidade da educação.

Para alcançar esses desafios encaminhou uma proposta de currículo interdisciplinar e de formação permanente de professores. Ele acreditava que a interdisciplinaridade era o caminho para se atingir a transdisciplinaridade e para isso a educação deve ser “não-compartimentada”.

Paulo Freire entende sua práxis (teoria-prática) como uma ação política, por não existir prática neutra, descomprometida e apolítica. O ato de educar é um exercício de ética democrática, que através do diálogo nos constrói como pessoas e cidadãos. Sua metodologia pretende o aprendizado de uma nova visão de mundo, sempre partindo dos conhecimentos que os alunos já possuem por sua história de vida e do contexto social em que estão inseridos.

Lawrence Stenhouse (1926 – 1982) tem uma pedagogia que se baseia no “ensino como pesquisa” e na elaboração de um “modelo de processo” do currículo que se fundamenta na tese; que as estruturas do saber, às quais é preciso introduzir os alunos, são problemáticas e por isso é necessário discuti-las e questioná-las. Ele entende o professor como um aprendiz na relação de troca com seus alunos, sendo imprescindível que esse tenha um profundo

conhecimento da matéria que ensina, para também ter algo a oferecer a seus alunos.

Stenhouse se opõe ao “modelo de objetivos” por reforçar o ensino baseado na autoridade. A questão da autoridade foi tão marcante para ele, que se tornou um plano de pesquisa curricular que tinha por objetivo que o professor fosse um “modelo de autoridade, liderança e responsabilidade, mas que jamais fosse transmitida à idéia de que essa autoridade é a garantia do saber”.

Com isso ele enfatiza, que o fundamento do ensino é a pesquisa, pois somente ela pode induzir os alunos às estruturas profundas do saber. Essa deve fundamentar o fazer do professor e considera a pesquisa educativa como uma forma de pesquisa-ação.

Em “Pedagogias do Século XX” o autor consegue reunir e sintetizar as idéias de teóricos fundamentais para a Pedagogia como ciência da educação. Os pensamentos desses autores influenciam e embasam a prática de educadores contemporâneos, além de ser fundamental o conhecimento dessas teorias para formação integral dos profissionais e pesquisadores da educação.

PAGLIARINI, Eliana de Camargo Magalhães. **A Formação Docente para o Trabalho Interdisciplinar no Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2004. 100p. Orientador: Prof. Dr. João Baptista de Almeida Júnior.

O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa "Universidade, Docência e Formação de Professores", objetiva focar a questão da interdisciplinaridade, enquanto atitude docente, e sua ocorrência na formação do professor. O estudo apresenta como sugestão uma prática para a formação interdisciplinar dos futuros docentes, cuja ação do professor necessita de abertura ao diálogo com os outros docentes, compromisso com a pesquisa e a comunicação e interesse na integração epistemológica, considerando, ainda, a inserção do licenciando como sujeito parceiro e não simplesmente um produto final do processo. Para conhecer a opinião dos docentes do Ensino Superior sobre a interdisciplinaridade, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa. O questionário, com sete questões fechadas para a identificação do docente e uma questão fechada e oito abertas sobre a interdisciplinaridade, foi distribuído para trinta e cinco professores de História de duas universidades de Campinas. A análise foi feita a partir das respostas recebidas de apenas cinco professores e uma professora. Como resultado, a pesquisa mostrou a falta de experiência do docente universitário quanto à interdisciplinaridade e a idéia de que a mesma é feita somente de integração de disciplinas, sem levar em consideração o diálogo entre os docentes e a parceria com o aprendiz.

Palavras-chave: Formação de Professores; Interdisciplinaridade; Parceria Professor/Aluno; Trabalho Integrado.

JUNQUEIRA, Guilherme Marson. **Esporte e Cidadania: uma relação apenas anunciada na formação docente**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2004, 125p. Orientadora: Profa. Dra. Míriam Pascoal.

O presente trabalho aborda questões que relacionam o esporte à cidadania, bem como a formação acadêmica dos professores de Educação Física das escolas estaduais e particulares de São João da Boa Vista - SP. O trabalho está inserido na linha de pesquisa "Universidade, Docência e Formação de Professores", do curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Por meio de uma investigação qualitativa, buscamos detectar qual é a compreensão que os professores de Educação Física possuem a respeito das relações sociais do esporte moderno

Resumos de Dissertações

com o desenvolvimento da sociedade. Buscamos compreender como a educação pode influenciar a formação de um modelo de participação social, a fim de estabelecermos as relações entre o esporte moderno e o capitalismo e posteriormente com a cidadania. Fundamentamos nossos estudos em autores como P. Freire, M. Enguita, A. Gebara, N. Elias, E. Dunning, V. Bracht, M. Gadotti, R.F. Lucena, J.P.S. Medina, D. Saviani e E. Vieira, entre outros. A pesquisa de campo envolveu a aplicação de questionários aos

professores de Educação Física e concluímos que a estrutura, o estado de conservação das escolas, os recursos materiais disponíveis e a compreensão de cidadania dos professores pesquisados, contribuem para a construção de um modelo de cidadania alienado, baseado no senso-comum, em virtude da pouca importância dada ao tema na sua formação acadêmica.

Palavras-chaves: Cidadania; Esporte; Formação de Professores.

COSTA, Rosângela Fátima da. **Pedagogia e Psicomotricidade: uma discussão sobre a formação de professores.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2004, 132p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

O presente estudo articula-se à linha de pesquisa "Universidade, Docência e Formação de Professores". Considerando o eixo educação e formação de professores, este trabalho tem como foco detectar os conhecimentos acadêmicos apresentados pelos futuros professores educadores quanto à área da psicomotricidade, conhecimentos esses que não fazem parte da grade curricular do curso específico que forma professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental em Santa Fé do Sul, SP. Trata-se do Curso de Pedagogia. Esses conhecimentos fornecem base para que os professores atuantes possam auxiliar as crianças com dificuldade na área motora, intelectual e afetiva que influenciam o processo de ensino e aprendizagem inicial em função de dificuldades apresentadas nos elementos básicos da psicomotricidade. O estudo de natureza exploratória, com enfoque qualitativo procura coletar dados através de questionários aplicados tanto aos alunos quanto

aos docentes do referido curso, procurando conhecer o perfil tanto dos discentes quanto dos docentes e a proposta político pedagógica da referida instituição. Em seguida procura perceber qual a concepção de psicomotricidade que apresentam e, ainda quais atividades, segundo os alunos, seriam mais adequadas para auxiliar crianças que apresentassem dificuldades na área da psicomotricidade. Finalmente, o presente estudo pretende refletir sobre a possibilidade da inserção desta área do conhecimento na grade curricular do referido curso ou que, pelo menos, outras disciplinas já existentes abordem esse conhecimento dentro do seu conteúdo programático, no intuito de auxiliar os futuros professores no modo de proceder ao se depararem com crianças que apresentem dificuldades específicas da psicomotricidade no decorrer do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Formação de Professores; Dificuldades de Aprendizagem.

SILVA, Rosana Ribeiro. **O Ensino Jurídico: os desafios da democratização com qualidade.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2004, 159p. Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi.

O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa "Avaliação Institucional e Gestão Universitária", analisa a questão da democratização do ensino

superior, com ênfase no jurídico. Inicia fazendo um breve histórico do neoliberalismo no Brasil e as suas influências no ensino superior. A seguir

apresenta a evolução do ensino superior no Brasil e a questão da autonomia universitária em face da cultura de avaliação externa imposta pelos últimos governos neoliberais. Analisa o histórico do ensino jurídico no Brasil, passando pela tríplice crise enfrentada por ele e aborda ainda a questão da qualidade face à avaliação externa governamental e o Exame de Ordem. Prossegue traçando o perfil do aluno do ensino superior, com ênfase no jurídico, tratando ainda dos fenômenos do insucesso acadêmico, exclusão do interior e a sua ocorrência nos cursos superior, bem como no jurídico. Apresenta ainda os resultados de pesquisa aplicada a uma Faculdade de Direito de instituição de ensino superior privada, no que tange ao perfil de aluno

em face do perfil nacional e percepção do corpo docente quanto aos fatores causadores dos altos índices estaduais de reprovação nos Exames de Ordem. Conclui-se analisando a exclusão do interior no ensino superior, como fator inviabilizador da democratização do ensino superior, suas causas e justificativas. Nela ainda se define o que se entende por qualidade no ensino jurídico e as alterações que nele hoje se fazem necessárias para que haja sua verdadeira democratização, cujo resultado será a formação de operadores do Direito aptos a atuarem de maneira socialmente relevante.

Palavras-chave: Ensino Jurídico; Avaliação Externa; Democratização do Conhecimento.

LOURES, Antônio Iliseu. **Formação de Profissionais do Setor Receptivo em Hotelaria e os Saberes Essenciais para o Agir Competente: Estudo de Caso de um Hotel Escola.** Dissertação de Mestrado em Educação, 2004, 196p. Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi..

O presente estudo, inserido na linha de pesquisa: Universidade, Docência e Formação de Professores, avalia as contribuições dos saberes para o agir competente do profissional de hotelaria atuante no setor receptivo, bem como analisa em que medida o profissional da recepção está preparado para as exigências e desafios da área. Na busca de identificar quais saberes são essenciais para o agir competente, em especial, no setor receptivo, este trabalho constata que mais importante do que enumerá-los, será situá-los sem perder de vista sua dimensão teórico-prática, para, enfim, estabelecer a reconhecida e necessária relação entre ambas. De qualquer maneira, os saberes essenciais estão subsumidos ou diluídos no conjunto de capacidades de ação que exigem não apenas uma experiência profissional rica, mas também, uma experiência acadêmica consistente, uma formação superior.

O ensino, neste caso, tem grandes desafios, entre os quais, unir significativamente os saberes do espaço da aula ao espaço profissional. Este estudo mostra a tensão de parte expressiva dos profissionais da área destacada entre a formação que gostariam de ter e a prática que têm e desenvolvem, insistentemente valorizada, priorizando o trato com as pessoas. O estudo referido foi realizado dentro de uma abordagem qualitativa por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com profissionais do Grande Hotel São Pedro - Hotel Escola SENAC em razão, sobretudo, estar este hotel incluído entre os hotéis mais antigos e conceituados e ser lembrado como referência no campo educacional no setor de turismo e hotelaria na América Latina.

Palavras-chave: Ensino em Hotelaria; Recepção; Agir Competente.

FREITAS, Lílian Rosária Gonçalves de. **O Curso de Pedagogia e as Novas Tecnologias: condições, limites e possibilidades para a formação de professores, a partir do olhar discente.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2005. 210p. Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araujo.

O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa "Universidade, Docência e Formação

de Professores", discute as Novas Tecnologias da Comunicação e Informação na Educação,

tendo como objetivo investigar e refletir a presença das Novas Tecnologias (Informática e Internet) nos cursos de formação de professores, mais precisamente de Pedagogia, visando o seu uso na prática profissional a partir do “olhar” discente sobre sua formação. Evidenciou-se quais as reais contribuições das Novas Tecnologias (Informática e Internet) para a formação dos futuros pedagogos, que favorecem uma atuação profissional consciente, reflexiva e crítica, preocupada com uma educação justa e cidadã para todos, sem distinção, que promova a inclusão digital. Para a coleta de dados foram aplicados questionários aos alunos de um curso de Pedagogia da cidade de Campinas, buscando verificar os seus conhecimentos prévios sobre as Novas Tecnologias e as expectativas dos mesmos em relação à formação recebida no

curso, voltada à prática profissional que use os recursos tecnológicos acima citados. A análise dos dados constatou que, embora haja uma visão bastante favorável dos alunos a inserção das Novas Tecnologias em Educação, o curso ainda não contempla de forma suficiente esta temática, nem na prática nem em teoria (Grade Curricular), gerando expectativas no decorrer do curso, sobre qual a melhor forma de se utilizar as Novas Tecnologias no cotidiano da prática educativa. Para que esta situação seja otimizada, percebe-se a necessidade da inclusão de conteúdos conceituais sobre o assunto que perpassasse todas as disciplinas do curso de Pedagogia, bem como um melhor aproveitamento do Laboratório de Informática do curso.

Palavras-chave: Novas tecnologias; Formação de Professores; Universidade.

CHIARELI, Maria Paula Bueno. **As Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira em Cursos de Letras: uma visão do docente formador.** Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas, 2005, 155p. Orientador: Prof. Dr. João Baptista de Almeida Júnior.

Opresentetrabalho, inserido na Linha de Pesquisa “Universidade, Docência e Formação de Professores”, investiga a formação do professor de língua inglesa de cursos de licenciatura em Letras do interior de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa foram oito professores dessa disciplina: seis de instituições particulares, um de instituição confessional e um de instituição pública. O objetivo foi averiguar o conhecimento dos docentes com relação às abordagens de ensino de língua estrangeira e suas reflexões sobre teoria e prática pedagógicas. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e, posteriormente, análise qualitativa através de categorização. Aplicou-se também um pequeno questionário para a caracterização do perfil dos entrevistados. Observou-se que os docentes têm conhecimento das abordagens de ensino, desde a mais tradicional até as mais recentes, sendo que, em sua maioria, o conhe-

cimento superficial das últimas faz com que resistam a modificações da prática já enraizada. Independentemente da origem institucional, os docentes comentam sobre as barreiras que encontram para o ensino da disciplina: alunos que ingressam com pouca base da língua, classes geralmente numerosas, carga horária reduzida, além de outras. Concluiu-se que não se propõe a uma formação continuada, acaba por não refletir a sua prática, e, de acordo com os dados da pesquisa, uma formação continuada desse docente poderá levá-lo a uma reflexão mais crítica sobre as abordagens de ensino, a um conhecimento mais adequado de abordagens como a comunicativa, e a resultados mais efetivos.

Palavras-chave: Formação de Professores, Docência no Ensino Superior, Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira.

FORNER, Régis. **Paulo Freire e Educação Matemática: reflexos sobre a formação do professor.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2005, 195p. Orientador: Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes.

O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa "Universidade, Docência e Formação de Professores", busca investigar as influências da teoria de Paulo Freire, sob a ótica de oito renomados pesquisadores da área da Educação Matemática, na formação do professor de Matemática. Tem por objetivo apresentar aos docentes da educação básica e ensino superior as possíveis relações entre a Educação Matemática e a teoria de Paulo Freire, e obter subsídios para discutir sua formação, seja inicial ou continuada. Apresentou-se um breve relato bibliográfico de Paulo Freire, e idéias sobre sua teoria e sobre a Educação Matemática, buscando levantar pontos comuns entre elas. Utilizou-se a História Oral como abordagem metodológica por considerar propícia

à busca de novos elementos para a análise pretendida. A entrevista temática possibilitou o levantamento de algumas categorias que mostram o quanto a teoria de Paulo Freire pode contribuir para a formação do professor de Matemática. A pesquisa aponta convergências entre o referencial teórico, relacionado à teoria de Paulo Freire e à Educação Matemática, e a História Oral, visto que, de forma geral, ambos têm como foco o oprimido, e instiga outros caminhos a serem explorados na obra de Paulo Freire que podem contribuir para a Educação Matemática e para a formação do professor de Matemática.

Palavras-chave: Formação De Professores; Educação Matemática; Paulo Freire.

MORAES, Vera Lúcia Della Torre de. **Avaliação formativa: estudo de concepções no processo de formação continuada de professores.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2005, 162p. Orientador: Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes.

Este trabalho, inserido na Linha de Pesquisa *Universidade, Docência e Formação de Professores*, tem por objetivo identificar e analisar as mudanças de concepções e atitudes ocorridas com docentes do ensino técnico do SENAC - São Paulo em Campinas após o desenvolvimento de um processo de educação continuada, inserido no PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional, cujo foco foi a avaliação formativa. Contou-se com a participação de 14 sujeitos. O método adotado para o desenvolvimento dessa análise fundamentou-se na abordagem qualitativa, com aplicação de dois questionários e pesquisa documental. A justificativa pelo tema apóia-se no reconhecimento da necessidade de intensificar os debates e pesquisas sobre a avaliação segundo a visão da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394 de 1996, cujo enfoque educacional introduzido nos três níveis de ensino

do sistema educacional brasileiro privilegia a avaliação formativa, contínua, sem caráter classificatório. O texto apresenta um histórico da criação e expansão do SENAC no contexto da educação brasileira, focando a avaliação em diferentes tendências pedagógicas. É abordada a avaliação no SENAC-São Paulo e, particularmente, no PDE. São discutidas as teorias pedagógicas/psicológicas que embasam a avaliação formativa e suas relações com a educação brasileira. Na análise das respostas dos sujeitos da pesquisa observou-se que o PDE provocou reflexões e mudanças de atitude dos docentes e identificou problemas e perspectivas de um processo de formação continuada com foco na avaliação formativa.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Ensino Técnico; Avaliação Formativa.

SOUZA, Luis Carlos de. **Relação Escola-Sociedade: Formação dos Professores do SENAC em Presidente Prudente (2004)**. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2005, 107p. Orientadora: Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo.

O presente trabalho está inserido na linha de pesquisa Universidade, Docência e Formação de Professores e tem como objetivo conhecer a formação do professor da Unidade de Presidente Prudente do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – São Paulo, principal responsável pela Educação Profissional. Busca-se compreender em que aspecto a formação desses professores está atendendo às mudanças propostas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 e referendadas pela macroestratégia da educação com autonomia da organização. A pesquisa é constituída de duas fases: uma bibliográfica, sobre conceitos de globalização, escola e sociedade, ensino técnico, formação de professores dentro do capitalismo; e outra, empírica, desenvolvida por meio de questionário

aplicado aos professores que atuaram nos cursos técnicos realizados no ano de 2004. Há a constatação de que existe um esforço nessa direção por parte dos envolvidos, mas de que será necessária, ainda, uma profunda mudança na estrutura organizacional e no comportamento dos professores, para que possa haver uma incorporação de conceitos como aprender a aprender, cidadania, desenvolvimento de competências e autonomia, visando a incorporá-los aos cursos técnicos desenvolvidos. Apesar de sua especificidade, o presente trabalho é importante para quem pretende conhecer melhor o papel do professor no momento de mudanças que ocorrem nos cursos técnicos desenvolvidos nas escolas de nosso país.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Profissional; Relação Escola Sociedade.

KRAJEWSKI, Ângela Corrêa. **Subsídios à Formação de Professores de Geografia: explorando o potencial inovador do ENEM**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2005, 89p. Orientadora: Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo.

Este trabalho, inserido na linha de pesquisa: Universidade, Docência e Formação de Professores, tem por objetivo identificar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, em que medida o desempenho dos alunos que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em seus primeiros cinco anos de aplicação, pode se transformar em indicadores quanti-qualitativos para propostas de ação relativas aos cursos de formação de professores na área de Geografia. Optamos por realizar uma pesquisa documental de caráter bibliográfico, utilizando os relatórios finais do ENEM publicados entre 1998 e 2002. Para nós, esses documentos compõem fontes

seguras na obtenção de subsídios eficazes para o desenvolvimento de nosso trabalho. Buscamos com este estudo contribuir para a reflexão acerca do ensino de Geografia, assim como sinalizar para os cursos de graduação a necessidade de reconduzir o debate a respeito das formas como são estabelecidos os conteúdos relativos aos cursos de Bacharelado e Licenciatura, com o intuito de motivá-los a valorizar a formação de professores de uma Geografia que responda aos anseios do Século XXI.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Universidade; Ensino de Geografia; Formação de Professores.

CORDEIRO, Heloisa Nogueira. **Concepções dos Alunos de Graduação em Educação Física sobre lazer**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2005, 109 p. Orientadora: Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado.

O presente trabalho está inserido na linha de pesquisa “Universidade, Docência e Formação

de Professores”, e investiga as concepções de lazer dos discentes do curso de graduação de

uma faculdade de Educação Física. Atualmente é grande o interesse sobre a temática lazer, principalmente nos cursos de Educação Física. Apesar desses estudos vislumbrarem o lazer como possibilidade abrangente na formação de um novo cidadão, notamos que os conteúdos difundidos nesses cursos se restringem a um único campo de interesse do lazer, o físico-esportivo, desconhecendo a diversidade cultural dos conteúdos que permeiam essa temática. A possibilidade de se estabelecer ações multidisciplinares sobre o lazer se perdem com isso. Este estudo está fundamentado na concepção de lazer na visão de estudiosos da sociologia do lazer, como Dumazedier, Bruhns, Bramante,

Isayama Werneck, e, em especial, Néelson Carvalho Marcellino, autor de inúmeras obras sobre o tema, e que tem contribuído muito para uma visão mais humanística e educativa do lazer. Fixamos como perspectiva metodológica deste estudo a investigação qualitativa, reconhecendo que pelos objetivos esta vertente nos levará a uma melhor contemplação dos dados. A análise desses dados nos mostra que as concepções de lazer dos alunos de graduação ainda são difusas, acrílicas e poucos consistentes.

Palavras-chave: Educação Física; Formação de Profissionais de Lazer; Concepções de Lazer; Universidade.

LODI, Ivana Guimarães. **Um Olhar Sobre os Formadores de Formadores do UNIARAXÁ: identidades e práticas.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2005, 179p. Orientadora: Prof. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa: Universidade, Docência e Formação de Professores. Busca investigar o caminho percorrido e as práticas docentes, através de relatos orais, de 10 educadores do Instituto Superior do UNIARAXÁ – Centro Universitário do Planalto de Araxá (MG), recuperando os diferentes sentidos e significados de sua auto-construção e de suas práticas pedagógicas na formação de futuros educadores. Optou-se pela pesquisa qualitativa e pela metodologia de História oral de vida, desafio para os historiadores que se propõem a utilizá-la. Foi valorizada a constituição sócio-histórica dos sujeitos, ponto fundamental para uma análise de caráter global, articulando o social e o individual na busca de entender a subjetividade humana. Mais importante do que escolher a técnica da

entrevista, foi buscar a sensibilidade para compreender a expressão dos sujeitos entrevistados e sua representatividade no processo de auto-construção e de suas ações educativas. As trajetórias, sentidos e significados dos sujeitos pesquisados, revelaram que não se nasce professor, as pessoas tornam-se professores por uma série de fatos, vivências, convivências, que vão constituindo-as e instituindo-as. Tornamos professores/educadores, e mesmo entre dúvidas, dificuldades e até mesmo realinhamento de rotas, a educação é vista como caminho de mudanças e uma das mediações para a transformação social.

Palavras-chave: História de Vida; Educação Superior; Práticas Pedagógicas.

STRAUSS, Oscar Baracho. **O Instituto Tecnológico de Aeronáutica: um enfoque sobre qualidade.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2005, 159p. Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa: "Avaliação Institucional e Gestão Universitária", analisa o Instituto Tecnológico de Aeronáutica

(ITA), instituição federal considerada referência no ensino de Engenharia, tratando do seguinte questionamento: Quais fatores foram determi-

nantes para que o ITA se tornasse uma instituição de vanguarda? Verificou-se por meio de entrevistas alguns pressupostos de qualidade, tais como o ensino dividido em departamentos; o ensino básico de dois anos para todos os cursos de engenharia; o modelo de pós-graduação, que é hoje praticado em todas as universidades do país e a apresentação da grade curricular dos cursos todo ano para aprovação da congregação. Além disso, outras práticas realizadas no ITA também foram citadas como fatores determinantes de qualidade como a criteriosa seleção de alunos pelo vestibular; o encontro de ex-alunos por meio do evento Sábado das Origens; a representatividade do Centro Acadêmico; o aconselhamento

e a Disciplina Consciente. Mesmo apresentando características técnicas que podem atestar sua superioridade, a ênfase no aspecto humano, na convivência, na autonomia, na responsabilidade pessoal servem de alicerce para que todos os outros descritores de qualidade se concretizem. Assim, o ITA representa um dos exemplos entre a união da sapiência técnica e da formação humana, elevando-se ao patamar de estado da arte em ensino ao mesmo tempo em que busca antecipar um novo processo de transformação na Educação brasileira.

Palavras-chave: Engenharia; Ensino Superior; Qualidade.

PUPIN, Dercílio Aristeu. **O posicionamento social do educador: um estudo sobre a participação coletiva em projetos educacionais.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2005, 166 p. Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

O presente trabalho visa desvendar os elementos que favorecem o envolvimento de educadores em projetos coletivos, assim como contribuir para a formação de educadores e gestores educacionais. Está inserido na linha de pesquisa "Avaliação Institucional e Gestão Universitária" do Programa de Mestrado da PUC-Campinas. A metodologia utilizada consistiu de um estudo bibliográfico sobre o tema a partir de 1960, baseado principalmente em Paulo Freire, além de análise qualitativa de entrevistas semi-estruturadas com educadores que participaram diretamente dos projetos: "Ginásios Vocacionais" (Rede Estadual Paulista, 1961-1969), "Programa Estágio Capacitação Docente" (Universidade Estadual de Campinas -

Unicamp, 1993-2000) e o "Movimento de Pedagogia Waldorf" (Campinas, 1987-2005). A base de análise é a histórico-dialética uma vez que revela interesses e resistências no processo democrático participativo dentro de contextos sócio-político-econômico. A contribuição principal do estudo está na compreensão de que a participação de educadores pressupõe um posicionamento social, sustentado por uma utopia pessoal, pela gestão participativa e por um projeto de educação que se propõe superar a cultura neoliberal baseada no individualismo, na competitividade e eficiência.

Palavras-chave: Educação; Gestão Participativa; Projetos Coletivos.

Normas para os colaboradores

A **Revista de Educação PUC-Campinas** aceita, para publicação, trabalhos inéditos relacionados à área de Educação (História, Filosofia e Ensino) e passíveis de se enquadrarem em uma das seguintes editorias: entrevistas, artigos, relatos de experiência, comunicações (ponto de vista), resenhas e resumos de teses e dissertações.

Os textos serão avaliados, de forma sigilosa, por dois especialistas da área. Havendo divergências de avaliação, um terceiro parecerista será consultado para desempate. Com dois pareceres de aprovação, a matéria será encaminhada ao Conselho Editorial para *referendum* e comunicação ao autor. Se o trabalho for recusado (por não se coadunar com a linha editorial e temática da Revista, apresentar muitas ressalvas ou não atender eventuais solicitações de correção), será devolvido ao autor acrescido de comunicação relativa aos pareceres emitidos. Se a matéria for aceita, a Revista permite-se fazer alterações formais no texto visando a editoração final. O colaborador com aceite receberá três exemplares da edição em que seu artigo for publicado.

O original deve ser apresentado em duas vias, digitadas em software compatível com o ambiente Windows (Word 97 em diante), e acompanhado de disquete contendo: o texto completo em folha tamanho A4; impresso de um só lado; entre linhas 1,5; numeração da página no canto superior direito; margens superior e esquerda – 3 cm; margens inferior e direita – 2 cm, sem hifenização. A fonte usada para o texto deve ser Arial corpo 12. Pede-se que seja observada a seguinte extensão máxima para os originais, incluindo as referências bibliográficas: artigos, entrevistas e relatos de experiência – 25 páginas; comunicações (ponto de vista) e resenhas – 05 páginas; resumos de dissertação – 01 página.

Toda matéria, à exceção de entrevistas, resenhas e resumos de dissertação, obrigatoriamente, deve constar de título, resumo (abstract) e três palavras-chave (key words), em português e em inglês. O resumo deve conter, no máximo, 15 linhas ou 1200 caracteres com espaço; e as palavras-chave devem ser descritores do conteúdo do texto que permitam a indexação do mesmo.

Em folha à parte, informar o nome completo do autor (ou autores), instituição a que está vinculado, ocupação profissional, endereço, telefone e correio eletrônico para contato; este será divulgado junto ao crédito do autor no caso de publicação.

Normas para os Colaboradores

As citações literais curtas, até três linhas, são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor e ano de publicação. Citações de mais de três linhas devem ser destacadas com maior espaçamento lateral à esquerda (4 cm), sem aspas, seguidas de parênteses com indicação da página de onde foram retiradas.

As remissões bibliográficas sem citação literal também devem vir referenciadas no próprio texto, entre parênteses, e não em nota de rodapé. Exemplo: Segundo Balzan (2001, p. 45-46). Ao final do texto, incluir a lista completa de referências bibliográficas, por ordem alfabética

de sobrenome do autor, seguido, pelo menos, do primeiro nome completo para facilitar a identificação da fonte. Demais casos de notas e referências bibliográficas devem observar as normas da ABNT vigente (NBR 6023 de 2002).

A Revista de Educação PUC-Campinas reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, não podendo o mesmo ser reproduzido sem a autorização do Conselho Editorial.

Os editores esperam que os colaboradores tenham especial empenho na divulgação da Revista para que a publicação possa manter-se e crescer em qualidade e quantidade.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Grão-Chanceler

Dom Bruno Gamberini

Reitor

Pe. José Benedito de Almeida David

Vice-Reitor

Pe. Wilson Denadai

Pró-Reitoria de Graduação

Prof. Marco Antonio Carnio

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Dra. Vera Sílvia Marão Beraquet

Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

Profa. Dra. Carmen Cecília de Campos Lavras

Pró-Reitoria de Administração

Prof. Antonio Sergio Cella

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Diretora

Profa. Marina de Macedo Arruda

Diretora Adjunta

Profa. Raquel Maria de Almeida Prado

Coordenadora da Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora

Profa. Edwiges Pereira Rosa Camargo

Diretora Associada

Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado

Entrevistas

Professores Pesquisadores das Áreas de Letras e Artes

Artigos

Letras e Artes: A Questão da Qualidade do Ensino numa Sociedade em Processo de Mudança

Newton Cesar Balzan

Ensino de Letras e Artes na Educação Superior e a Questão da Inovação Pedagógica

Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Sinalizadores de Qualidade de Aprendizagem no Ensino Superior de Letras e Artes

João Baptista de Almeida Júnior

Práticas Interdisciplinares no Ensino Superior: Dilemas e Estudos nas Áreas de Letras e Artes

Jairo de Araujo Lopes & Elizabeth

Adorno de Araújo



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

A Avaliação e seu Potencial Inovador nos Processos de Formação universitária: a Visão dos professores de Artes e Letras

Mara Regina Lemes de Sordi

Mídia-Educação e Arte-Educação: uma Aproximação mais que Cabível

Solange Puntel Mostafa & Luis Fernando Máximo

Relato de Pesquisa

Análise do Juízo Moral Emitido por Estudantes de Pedagogia
**Sandra Maria da Silva Sales Oliveira, Sônia Lúcia Andere Teixeira,
Benedito Marcílio Magalhães, Joelma Pereira de Faria**

educativo de modo a produzir competências mais amplas aos futuros trabalhadores. A prometida inclusão social se dá mesmo à custa de uma formação voltada para o mercado? A formação acadêmica pode ser responsabilizada pela exclusão dos trabalhadores do mercado por não se curvar à lógica utilitarista dos saberes?

Conforme explicam Bourdieu e Champagne (2001, p. 223):

O sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consegue a façanha de reunir as aparências da 'democratização' com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social.

A força com que o novo discurso educacional tem sido incorporado e vem sendo difundido nos alerta para a necessidade de usar esse espaço para dar-lhe nova direção. Formar um novo Homem capaz de agir eficazmente na direção de uma sociedade igualitária volta a ser possibilidade se utilizarmos as contradições das próprias reformas educacionais para decidir em nome de um projeto pedagógico emancipatório.

2. Convergências e dissonâncias entre formação profissional e formação acadêmica

Reconhece-se que muitas das alterações propostas para os egressos das IES são e sempre foram apontadas como importantes e evidenciadoras de uma concepção de educação emancipatória e crítica. Desconhecer as motivações distintas que permitiram sua incorporação ao discurso educacional contemporâneo pode, no entanto, levar-nos a crer que as contradições históricas entre educação/trabalho foram superadas. Segundo Kuenzer (2001, p.28):

[se] o ensino superior retomar dialeticamente a relação entre conteúdo e método a partir da totalidade das relações produtivas e sociais que se constituem em relações de exploração – que são históricas –, e desenvolvendo propostas curriculares que

efetivamente viabilizem a autonomia intelectual e ética na perspectiva do trabalho coletivo de destruição das condições de exploração – e, portanto, de construção de uma outra sociedade –, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em suas dimensões contraditórias, terão permitido germinar a semente da transformação.

Isto posto, concordamos com a tese defendida por Freitas (1995) que aponta a necessidade de inicialmente aprofundarmos o exame do par dialético objetivos/avaliação para depois nos pronunciarmos acerca de conteúdos/métodos.

Observa-se a imperiosidade de se explicar a serviço de que e de quem construímos nossos objetivos de formação e, imediatamente, de revisitarmos nossa forma de organização do trabalho docente em busca de sua lógica e consonância com os pressupostos do projeto de formação com que nos identificamos.

Parece ser indispensável interrogar a coerência entre o ponto que se almeja alcançar e as escolhas que fazemos que devem ratificar as promessas de formar para a independência intelectual, para a criatividade, para a criticidade, para a resolução de problemas, para saber lidar com a incerteza e formar “*peças capazes de deliberarem entre si, com aptidões para chegar a consensos destinados a corrigir as disfunções que geram desigualdades sociais, situações de discriminação e de injustiça social*” (Torres Santomé, 2003, p. 238).

A resposta ao dilema “formação profissional e acadêmica” se evidencia nas escolhas que fazemos reafirmando concepções de Homem, Mundo, Educação e transportando-as ao campo das decisões dos conteúdos/métodos igualmente concebidos para assegurar os objetivos pretendidos e que confirmam a serviço de quem se pensa verdadeiramente a formação. O mercado ou a sociedade? Para formar um homem pleno e não apenas um profissional, algumas escolhas devem ser feitas e estas envolvem sempre algum risco. Quem define as regras do jogo? Quanto custa contrariar a lógica dominante?

Há clara sinalização de que a formação precisa romper com a lógica do passado: enqua-