GUILHERME TORRES CORRÊA

Os labirintos da aula universitária

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação

Área de Concentração: Didática, Teorias de
Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Isabel de Almeida

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
378
C824L | Corrêa, Guilherme Torres
Os labirintos da aula universitária / Guilherme Torres Corrêa; orientação Maria Isabel de Almeida. São Paulo: s. n., 2016.
354 p.; anexos; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Aula 2. Universidade 3. Pedagogia universitária 4. Práxis
5. Materialismo histórico 6. Etnografia 7. Ensino superior I. Almeida, Maria Isabel de, orient. |
|--------------|--|
-

Nome: CORRÊA, Guilherme Torres

Título: Os labirintos da aula universitária

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aquela que me ajudou a ampliar as formas de ver e ser.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração:

Às trabalhadoras e aos trabalhadores, em especial da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que tornaram possível a realização deste trabalho.

Às professoras e aos professores que, com sua disponibilidade incomensurável, colaboraram com esta pesquisa ao abrir o espaço-tempo de suas aulas, bem como às alunas e aos alunos das respectivas disciplinas que me aceitaram e me acolheram nos dois anos de trabalho de campo e também de aprendizagem.

Aos membros da banca (titulares e suplentes) pela disponibilidade e leitura crítica e cuidadosa: Maria Isabel de Almeida (orientadora), Maria Inês Marcondes (titular), Selma Garrido Pimenta (titular), Alda Roberta Torres (titular), Dermeval Saviani (titular), Terezinha Azerêdo Rios (suplente), Sandra Regina Soares (suplente), Noeli Prestes Padilha Rivas (suplente), Lalo Watanabe Minto (suplente) e Manoel Oriosvaldo de Moura (suplente).

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE - FEUSP) por todas as experiências formativas proporcionadas e pela leitura crítica e cuidadosa do projeto de pesquisa.

Por fim, no intuito de evitar quaisquer injustiças de esquecimento, há um grupo de iluminadas e iluminados, que de tão especiais, prefiro guardar meus desejos de agradecimento para compartilhá-los no calor do encontro.

Agradeço o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2012/18706-4. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do autor e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

Porco-poeta que me sei, na cegueira, no charco
À espera da Tua Fome, permita-me a pergunta
Senhor de porcos e de homens:
Ouviste acaso, ou te foi familiar
Um verbo que nos baixios daqui muito se ouve
O verbo amar?

Porque na cegueira, no charco
Na trama dos vocábulos
Na decantada lâmina enterrada
Na minha axila de pelos e de carne
Na esteira de palha que me envolve a alma

Do verbo apenas entrevi o contorno breve:
É coisa de morrer e de matar mas tem som de sorriso.
Sangra, estilhaça, devora, e por isso
De entender-lhe o cerne não me foi dada a hora.

É verbo?
Ou sobrenome de um deus prenhe de humor
Na périplo aventura da conquista?

(Hilda Hilst)

RESUMO

CORRÊA, Guilherme. Torres. **Os labirintos da aula universitária**. 2016. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Definiu-se como objetivo deste trabalho compreender a aula universitária em suas múltiplas determinações, mediações, contradições e dimensões, sobretudo por se configurar como o espaço-tempo privilegiado de realização do processo educativo na universidade e por ser um objeto relativamente naturalizado pelos sujeitos do campo da pedagogia universitária, que tem se constituído como um campo de práticas, formação e pesquisa sobre a docência no ensino superior. Na medida em que este campo tem construído sua trajetória numa direção tendencialmente reformista, identificou-se a necessidade de conhecer e propor elementos impulsionadores de uma práxis pedagógica humanizadora, crítica e revolucionária. Para tanto, realizou-se uma pesquisa etnográfica fundamentada no materialismo histórico. A produção de dados deu-se em cinco disciplinas, uma em cada um dos cinco cursos selecionados (Licenciatura em Física, Engenharia Civil, Pedagogia, Arquitetura e Urbanismo, Artes Plásticas) na Universidade de São Paulo, totalizando 240 horas entre observações de aula e entrevistas. O trabalho de campo evidenciou a aula como um fenômeno complexo, dinâmico e contraditório, submetido, entre outras coisas, à burocracia institucional, ao currículo fragmentado, às pressões do capital, às diferentes demandas dos estudantes, às variadas intencionalidades pedagógicas, às dificuldades didático-pedagógicas decorrentes da ausência de formação para a docência, à organização reificada do espaço e do tempo, às condições precarizadas de trabalho docente, à naturalização das formas de produção e mobilização dos corpos e afetos no processo educativo, e aos (des)encontros dos sujeitos deste processo e suas respectivas trajetórias. Com base na discussão dos dados, percebeu-se a necessidade, no âmbito do processo educativo, de docentes e estudantes estabelecerem relações: mediadas e não-cotidianas com o saber científico; de alteridade entre si; qualitativas no, e com o tempo e o espaço; e transgressoras com os corpos. A partir disso, elencou-se quatro elementos impulsionadores de uma práxis pedagógica humanizadora, crítica e revolucionária: crítica, alteridade, criatividade, afetividade. Concluiu-se que para além da necessidade de construção ampliada de um movimento que tencione instaurar uma nova hegemonia na universidade e na educação superior como um todo, caberia aos sujeitos do campo da pedagogia universitária, na sua esfera de ação mais circunscrita, atuarem inspirados nos quatro elementos elencados, especialmente na aula, onde, apesar de todos os constrangimentos, ainda há possibilidades para o exercício da autonomia docente.

Palavras-chave: Aula. Universidade. Pedagogia Universitária. Práxis. Materialismo Histórico. Etnografia. Ensino superior.

ABSTRACT

CORRÊA, Guilherme. Torres. **The labyrinths of university class**. 2016. 350f. Dissertation (PhD in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2016.

The aim of this research is to comprehend the university class in its multiple determinations, mediations, contradictions, and dimensions, especially for it setting up as the privileged space-time of educational process' realization at the university and for being a relatively naturalized object by individuals of the field of university pedagogy, which has being constituted as a field of practice, formation and research on teaching in higher education. Insofar as this field has built its trajectory on a tendentiously reformist direction, it was identified the need to know and propose components for boosting a humanizing, critical and revolutionary pedagogical praxis. Therefore, it was used an ethnographic research based on historical materialism. Data collection took place in five disciplines, one in each of the five selected undergraduate courses (Licentiate Degree in Physics, Civil Engineering, Pedagogy, Architecture and Urban Design, Plastic Arts) at the University of São Paulo, with a total of 240 hours of classroom observations and interviews. Fieldwork highlighted class as a complex, dynamic and contradictory phenomenon and submitted, among other things, to institutional bureaucracy, to fragmented curriculum, to capital pressures, to different demands of the students, to different pedagogical intentionalities, to reified organization of space and time, to precarious teaching work conditions, to naturalization of the forms of production and mobilization of bodies and affects in educational process, and to (un)meetings of the subjects of this process and their trajectories. Based on the discussion of the data, it was realized that, within the educational process, teachers and students need to establish: mediated and non-daily relations with scientific knowledge; otherness; qualitative relations in and with time and space; and transgressive body relations. From this, it has listed four components for boosting a humanizing, critical, and revolutionary pedagogical praxis: critical, alterity, creativity, affectivity. It was concluded that beyond the need to build a larger movement that intends to establish a new hegemony in university and higher education as a whole, it would be up to the individuals of the university pedagogy field, in its circumscribed sphere of action, to act inspired by the four listed elements, especially in class, where, despite all the constraints, there are still possibilities for the exercise of teaching autonomy.

Keywords: Class. University. University Pedagogy. Praxis. Historical Materialism. Ethnography. Higher Education.

SUMÁRIO

{1} INTRODUÇÃO	10
[1.1] A sociedade capitalista	17
[1.2] A educação superior brasileira e a universidade	23
{2} A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA	42
[2.1] Docência no ensino superior	42
[2.2] Formação pedagógica no ensino superior	49
{3} A PRÁXIS PEDAGÓGICA	66
[3.1] Didática e práxis	88
{4} ANTROPOLOGICAMENTE	103
[4.1] Uma antropologia materialista histórica	108
[4.2] Etnografando	115
{5} AULA: O QUE O CAMPO TEM A NOS DIZER?	123
[5.1] “Antes” do campo	125
(5.1.1) Aula universitária: esboço de uma história	125
(5.1.2) A Universidade de São Paulo	145
[5.2] Durante o campo	165
(5.2.1) Licenciatura em Física: entre diálogos e monólogos	165
(5.2.2) Engenharia Civil: (muita) dedicação, (muita) exigência	190
(5.2.3) Pedagogia: intencionalidade, afeto e hesitação	209
(5.2.4) Arquitetura e Urbanismo: paixão e as duas faces da crítica	232
(5.2.5) Artes Plásticas: a diversidade entre fragmentos e possibilidades	247
[5.3] “Após” o campo	262
(5.3.1) (não-)Cotidiano	262
(5.3.2) Corpos, espaço e afetos	269
(5.3.3) Humor e risos	282
{6} CAMINANDO, CAMINANDO	289
REFERÊNCIAS	300
APÊNDICES	312
APÊNDICE A – Instituto de Física e o Curso de Licenciatura em Física	313
APÊNDICE B – Escola Politécnica e o Curso de Engenharia Civil	316
APÊNDICE C – Faculdade de Educação e o Curso de Licenciatura em Pedagogia	323
APÊNDICE D – Faculdade e o Curso de Arquitetura e Urbanismo	331
APÊNDICE E – Escola de Comunicações e Artes e o Curso de Artes Plásticas	337
ANEXOS	342
ANEXO A – Documentos e textos relacionados à USP	343

{1} INTRODUÇÃO

Para a superação dos determinismos, o desafio permanente consiste em reatar o elo entre a reflexão histórica, os grandes temas trazidos pela dialética e a forma contemporânea do capitalismo. Precisamos sempre pensar a conexão entre o encaminhamento de soluções para problemas concretos e a exigência de compreender/explicar processos sociais de amplo espectro, totalizantes, cuja dinâmica de transformação é interna e nos quais as consciências desempenham papel fundamental. Não se trata apenas de resolver problemas de forma imediata, mas de ser capaz de enfrentar desafios múltiplos e variados, de recolher do conjunto da experiência acumulada elementos que permaneçam abertos para a percepção e a construção de alternativas históricas radicalmente diversas daquelas já experimentadas. Urge pensar as condições de superação do capitalismo, explorando e ampliando as potencialidades humanas historicamente já entreabertas, recuperando e mantendo os elementos emancipadores que diferentes sociedades e formas de ser descortinaram ao longo do processo histórico e que, na atualidade, sobrevivem avassaladas pelo capital em escala mundial. (FONTES, 2009 p. 211)

Essas palavras da historiadora brasileira Virgínia Fontes resumem bem o espírito mobilizador deste trabalho, o qual se realizou no âmbito do campo de práticas, formação e pesquisa conhecido como *pedagogia universitária*, e no qual tomamos como objeto de investigação a *aula* na universidade, assumindo como horizonte conhecer e propor elementos impulsionadores de uma *práxis pedagógica humanizadora, crítica e revolucionária*. Em outras palavras, ou ainda com as palavras de Virgínia Fontes, trata-se de encarar a aula na universidade não como um problema que demanda uma solução imediata, mas de entendê-la como um desafio que se coloca no movimento consciente de percepção e construção de alternativas históricas radicalmente diversas daquelas já experimentadas, tencionando compreendê-la em sua complexidade com o objetivo de explorar e ampliar as potencialidades humanas que o ensino na universidade possibilita ou pode possibilitar. Assim sendo, valemo-nos da seguinte proposição:

A luta por uma sociedade justa e livre, por uma sociedade sem classes, tem a sua especificidade no trabalho pedagógico do ensino superior. Este trabalho, para ser transformador, não se reduz à luta pela mudança das estruturas autoritárias e burocratizadas da universidade. Envolve também mudanças no trabalho pedagógico, na sala de aula, nas relações humanas e nas relações com o próprio conhecimento focalizado. (SCHEIBE, 1987, p. 173)¹

¹ Nossa pesquisa tenciona resgatar a perspectiva radical no campo da pedagogia universitária outrora presente em trabalhos como este de Scheibe, haja vista sua raridade em contraste com trabalhos em sua maioria reformistas no que tange ao horizonte mais amplo de reflexão e ação sobre o ensino na universidade.

A escolha deste objeto deve-se fundamentalmente a dois motivos: um subjetivo, outro objetivo. Na dimensão subjetiva, podemos falar em dois aspectos: em primeiro lugar, haja vista sua história acadêmica prévia, o autor desta tese apresentava certa predileção por este campo de estudo; em segundo, sua posição política o instigava a estudá-lo por uma perspectiva crítico-revolucionária. Por sua vez, na dimensão objetiva, tínhamos a impressão de que a aula universitária em si ainda não havia sido objeto de pesquisa mais aprofundada que desse conta de suas múltiplas determinações, contradições, mediações e dimensões. Vislumbramos, destarte, que o estudo da aula por meio do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico e da pesquisa etnográfica poderia satisfazer de alguma forma as motivações subjetiva e objetiva apresentadas. Cabe salientar que o objetivo desta investigação converge, e muito, com aquele de um dos trabalhos que nos inspiraram, o da citação anterior (SCHEIBE, 1987)²; além das quase três décadas que os separam – período este em que o campo da pedagogia universitária se desenvolveu sobremaneira, embora carregando certos vícios já denunciados pela autora naquele momento –, o modo de operacionalizar este trabalho é diverso, tencionando captar o movimento complexo, dinâmico e contraditório do real por outros caminhos, ainda que no âmbito de um referencial teórico deveras semelhante.

Ora, para procedermos com a produção de conhecimento a respeito do objeto em questão, precisamos nos valer de um método de pesquisa. Já está claro que assumimos aqui a perspectiva teórica do materialismo histórico, e o método que se aplica a essa perspectiva é o método dialético. Kosik (1976) nos mostra que é por meio da dialética do concreto que os indivíduos podem elevar sua consciência imediata a uma consciência crítica, passar das formas fenomênicas da realidade prático-utilitária do seu cotidiano à essência desta. Para este autor, “a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade” (p. 10). Kosik denomina de mundo da *pseudoconcreticidade* esse complexo de fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, os quais terminam por ser a referência consciente dos indivíduos para suas ações no dia a dia. Pode-se falar em *pseudoconcreticidade* porque é uma *práxis* fragmentária e unilateral, que tem como fundamento a divisão social do trabalho de uma sociedade hierarquizada em classes, na qual se produz uma atmosfera espiritual de visão distorcida da realidade, uma visão que se apresenta íntima, confiante e familiar aos indivíduos, onde eles se movem “naturalmente”.

² “A proposta principal deste estudo é a busca de indicadores para uma ação pedagógica crítica na universidade, sendo tomados, como critério de criticidade, tanto a percepção dos condicionantes objetivos desta ação, como o seu direcionamento no sentido de instrumento de luta para a transformação social.” (SCHEIBE, 1987, p. 1)

Esse mundo das aparências, fenomênico, é a essência da “coisa” manifesta, pois que a essência não se manifesta diretamente. O fenômeno indica algo para além dele, não é simplesmente uma distorção da essência. Há uma íntima relação entre ambos, de modo que o fenômeno ao mesmo tempo esconde e revela a essência. A realidade não é um nem outro, mas a unidade do fenômeno e da essência. Acessamos a coisa, antes de tudo, pelo fenômeno, e somente por um movimento dialético podemos chegar à sua essência. Parafraseando Marx, Kosik comenta que a ciência e a filosofia seriam inúteis se a aparência fenomênica e a essência da coisa coincidissem diretamente. A história da filosofia pode ser resumida como a história das soluções buscadas em diferentes períodos da humanidade para essa questão, a do conhecimento da estrutura da coisa, o esforço de descoberta do modo de ser do existente. Na perspectiva dialética, este conhecimento se realiza pela decomposição da estrutura do todo e sua posterior reprodução espiritual. Ora, por qual motivo esse caminho é necessário? Por que, afinal, a realidade se apresenta, primeira e recorrentemente, como fenômeno?

Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da *práxis* cotidiana. A *práxis* utilitária cotidiana cria ‘o pensamento comum’ [...] como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. [...] A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*. (p. 15)

Em outras palavras, o “que confere a estes fenômenos o caráter de pseudoconcreticidade não é a sua existência por si mesma, mas a independência com que ela se manifesta” (p. 16). O que o pensamento dialético se propõe mostrar é o caráter mediato e derivado dos fenômenos, ou seja, eles são manifestações de relações sociais e históricas concretas, não meros acontecimentos isolados ou independentes de quaisquer condições e determinações. Isso significa que o mundo real, aquele manifestado nos fenômenos, é o mundo da *práxis* humana, como criação humana: “Os elementos que se mantêm a partir desse processo de produção e reprodução humana é o que podemos chamar de essência, e fenômenos são aquelas formas particulares que a essência adquire em condições e lugares específicos, ou seja, são formas do aparecer da essência” (RANIERI, 2011, p. 133). Neste sentido, é mister compreender a realidade humano-social “como *unidade* de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura”, “um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como *produtos* do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social” (KOSIK, 1976, p. 18). E essa realidade, segundo Kosik, para ser conhecida, deve ser entendida na perspectiva da totalidade, ou seja, a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos,

conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”, que se “transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos”, que é um “todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las)” (p. 35-6). Nesse sentido, a investigação dialética assume como princípio metodológico o ponto de vista da totalidade concreta, o que nos leva à perspectiva de compreensão de cada fenômeno como um momento do todo:

Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função dupla, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. (KOSIK, 1976, p. 40)

Com efeito, não é de outro modo, o da totalidade, que devemos proceder se desejamos apreender cada determinação e como são moldados os aspectos que se apresentam como fenomênicos (RANIERI, 2011). O todo se manifesta em particularidades (formas de mediação entre o singular e o universal) e singularidades (especificidades irreduzíveis e únicas, mas que dependem de aspectos exteriores a elas, que as determinam). Ranieri nos alerta que a totalidade não existe em si mesma, que o todo só se expõe ou se manifesta “enquanto natureza universal das singularidades e cada ente existente é algo determinado de forma concreta, algo particularizado” (p. 136). A assunção do princípio da totalidade concreta na investigação que se conduz sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, significa, para Kosik, um processo indivisível em que os seguintes momentos devem estar presentes: a destruição da pseudoconcreticidade, o conhecimento do caráter histórico do fenômeno e o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, além de sua função objetiva e do lugar histórico que ocupa no corpo social.

Essa também é a linha de pensamento de Mészáros (2013, p. 58) ao tratar do método dialético:

A “totalidade social” existe por e nessas mediações multiformes, por meio das quais os complexos específicos – isto é, as “totalidades parciais” – se ligam uns aos outros em um complexo dinâmico geral que se altera e modifica o tempo todo. O culto direto da totalidade, a mistificação da totalidade como imediatividade, a negação das mediações e interconexões complexas de umas com as outras só podem produzir um mito e, como provou o nazismo, um mito perigoso. O outro extremo da separação não dialética, ou seja, o culto da imediatividade e a negação da totalidade, das interconexões objetivas entre os complexos individuais, também é perigoso e produz a desorientação, a defesa da fragmentação, a psicologia da insignificância de nossas ações, a rejeição

cínica da atividade inspirada pela moral e a aceitação impotente de nossas condições, por mais inumanas que sejam.

Assim sendo, Cury (2000) comenta que se pretendemos compreender o fenômeno educativo por uma perspectiva dialética, devemos fazê-lo situando-o na totalidade histórico-social, determinada pelo modo de produção dominante, no caso, o capitalista. A educação lida com as necessidades e aspirações humanas e é uma atividade que não só se realiza na, como colabora com a construção da totalidade da organização social. Porquanto a sociedade capitalista é uma sociedade antagônica, tendo como contradição principal a relação de classes, a oposição capital-trabalho, é neste antagonismo que se desenvolve o fenômeno educativo, e a educação cumpre, segundo Cury, um papel mediador específico no processo de construção e subversão da hegemonia da classe dominante, ou seja, na construção e subversão “de um consenso que legitime a concepção de mundo da classe dominante pela explicação e (re)definição de ideias, valores e crenças consentâneas a essa concepção, de tal forma que ganhem validade cognoscitiva e justificadora da ordem vigente” (p. 13-4).

Aceito esse ponto, depreende-se daí que os discursos e teorias sobre a educação partem de um lugar social onde se localizam os sujeitos enunciadore e interessado, o que significa situar a discussão pedagógica no âmbito do antagonismo de classe da sociedade capitalista. Isso se faz necessário na medida em que o discurso político-pedagógico dominante pretende-se neutro, procura se apresentar como o discurso de toda a sociedade, como o executor de um projeto educacional que interessa a todos os grupos sociais, sem distinção. Ora, a tarefa do método dialético não é outra senão explicitar essas contradições:

A articulação de um discurso pedagógico a partir da contradição possibilita a percepção do caráter contraditório da própria educação, das suas possibilidades e limites. A possibilidade de ultrapassar os discursos pedagógicos que ocultam ou escamoteiam o real está na descoberta do caráter contraditório das mesmas relações que esses discursos pretendem encobrir. (p. 16)

Neste sentido, no processo de investigação, a apreensão do movimento dinâmico do real se realiza por meio de categorias, que são “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” (CURY, 2000, p. 21). Do ponto de vista do materialismo histórico, haja vista a realidade ser entendida na sua concretude contraditória, como síntese de múltiplas determinações, as categorias também são históricas, não são entidades puras e isoladas de um contexto. Para Ranieri (2011), o que Marx desenvolveu, a partir de e superando Hegel, foi justamente uma forma adequada de apreendermos o movimento do ser, ou seja, de reproduzirmos conceitualmente este movimento por meio de categorias do pensamento. Não por outro motivo Cury (2000) assume a importância fundamental da categoria *contradição*, pois é a contradição que move e organiza a sociedade capitalista, destrinchada por Marx: “A exclusão do

movimento contraditório falsifica a conceituação do objeto, já que a contradição que habita o objeto e o define como tal é posta de lado. No caso, o conceito se torna uma identidade permanente e o movimento é acidente de uma essência imutável” (p. 22). Nossa intenção nesta pesquisa, ao estudarmos o objeto *aula universitária*, é justamente evitar tal desvio e buscar a compreensão da aula em seu movimento complexo, dinâmico e contraditório, o que significa, concordando com Cury, que assumimos o método dialético tendo como horizonte não apenas o conhecimento e interpretação do real, mas sua transformação; mais especificamente, em nosso caso, do fenômeno educativo, na perspectiva da superação da sociedade capitalista. Por conseguinte, pensar a educação de forma não contraditória é assumi-la meramente reprodutora, retirando, assim, sua dimensão transformadora.

Como destacado de início, tencionamos por meio da consecução do objetivo desta pesquisa conhecer e propor elementos impulsionadores de uma práxis pedagógica humanizadora, crítica e revolucionária. De alguma forma partimos da ideia de que no movimento contraditório do processo educativo na aula universitária há elementos que colaboram com e para uma formação de caráter conservador, isto é, elementos meramente reprodutores da ordem social vigente; o que significa, lembrando o caráter mediador da educação, que esta “pode servir como elo mediador para os processos de acumulação ao reproduzir ideias e valores que ajudam na reprodução ampliada do capital” (p. 28), por isso a importância da categoria *reprodução*, segundo Cury, na investigação do fenômeno educativo. Contudo, e aí reside sua dimensão contraditória, o processo educativo também traz consigo o momento da negação da ordem, o(s) elemento(s) que tenciona(m) a superação da contradição fundamental posta, da ordem social vigente que se sustenta sob a dominação de classe. A classe burguesa, para se afirmar como classe, só pode fazê-lo na existência, e exploração, de outra classe, o proletariado. Este, contudo, haja vista sua exploração, deseja, na medida de sua conscientização de classe, superar tal situação: essa é a contradição fundamental que organiza e movimenta a sociedade burguesa, tanto no sentido de sua conservação quanto no de sua superação. Essa contradição se espraia e se apresenta de diversas formas, em meio a incontáveis mediações, pelo tecido social, inclusive, no âmbito pedagógico. Trata-se, pois, de entender a contradição como força motora do real, “[a] realidade, no movimento que lhe é endógeno, é exatamente a tensão dialética sempre superável do *já ter sido* e do *ainda-não no sendo*” (p. 31).

Na busca pela realização do nosso objetivo de pesquisa decidimos trilhar o caminho de uma pesquisa etnográfica, de tal maneira que procedemos com observações de aulas em diferentes disciplinas de diferentes cursos da Universidade de São Paulo. Ora, ao procedermos assim, podemos dizer que escolhemos trabalhar com alguns eventos (as aulas), singulares por

natureza, o que significa que, no que diz respeito à história da humanidade, estes eventos estudados são simples grãos de areia. Mas os grãos também se localizam na história, são partes dela, além de carregarem consigo a própria história e ajudarem na sua compreensão. Destarte, imaginamos que nosso trabalho perderia em qualidade e profundidade se não nos situássemos na história: a história como a autorrealização concreta da humanidade, o modo como os seres humanos “produzem socialmente sua vida, ligando-se ou opondo-se uns aos outros, de acordo com sua posição nas relações de produção, na sociedade e no Estado, e gerando, assim, os eventos e processos históricos que evidenciam como a produção, a sociedade e o Estado se preservam ou se alteram ao longo do tempo” (FERNANDES, 1983, p. 47). Cada evento, por mais singular e específico que seja, é uma síntese de múltiplas determinações, e tais determinações (e os próprios eventos, claro) só ganham sentido se analisadas historicamente. Ao comentar a discussão que Marx desenvolve no seu livro *As lutas de classes na França de 1848 a 1850*, Fernandes (p. 60) aponta que o autor alemão operou sua análise em dois níveis distintos, mas interdependentes e simultâneos:

O nível mais profundo, das estruturas econômicas e sociais, dava as tendências de variação a longo prazo e os ritmos dos processos históricos. O nível superficial e aparentemente mais visível, no qual afloravam os acontecimentos históricos e atuavam os atores mais ou menos salientes do drama histórico, fornecia a periodização que se esbatia sobre aquelas tendências de variação.

Está claro, imaginamos, que trabalhamos nesta pesquisa fundamentalmente no âmbito do segundo nível. Contudo, um não se explica sem o outro, pois:

As estruturas econômicas e sociais não “se refletem”, apenas, elas também se objetivam e materializam ao nível dos acontecimentos e dos agentes do drama histórico [...]. Do mesmo modo, os acontecimentos e os agentes do drama histórico não são, apenas, “determinados” pela base econômica e social (pois esta não é um engenho autossuficiente), eles concentram e desencadeiam forças que preservam ou alteram aquela “base”. (FERNANDES, 1983, p. 61)

Como vimos, a perspectiva materialista histórica trabalha no horizonte da totalidade concreta, ou seja, na relação dialética entre ambos os níveis; o que não significa a necessidade de tratamento igual para cada um deles no desenvolvimento de determinada investigação científica: por um lado, porque no contexto dos prazos objetivos isso é inviável, por outro, porque é desnecessário, pois se cada pesquisador ao desenvolver sua pesquisa no âmbito do segundo nível tivesse que tratar mais detalhadamente das determinações do desenvolvimento econômico teria de “começar de novo o estudo da gênese do modo de produção capitalista e da sociedade burguesa” (p. 62). Não por outra razão, no que tange ao nível “profundo”, trabalhamos sucintamente com alguns autores e autoras marxistas na intenção de situar a nossa conversa

propriamente dita, isto é: a compreensão da aula universitária em suas múltiplas determinações, mediações, contradições e dimensões.

[1.1] A sociedade capitalista

Harvey (2011, p. 41) nos lembra que o capital não é uma coisa, mas, na verdade, “um processo em que o dinheiro é perpetuamente enviado em busca de mais dinheiro”, ou como afirma Mandel (1975), ele é valor de troca em busca de acréscimo de valor. Ao vender sua força de trabalho, o trabalhador recebe em troca um salário, que é o preço dessa força entendida como mercadoria, é o valor de troca dessa mercadoria (humana, e reificada) expresso em forma monetária. O valor médio da força de trabalho não é outra coisa senão o valor de troca médio das mercadorias necessárias à reprodução desta mesma força de trabalho e sua família, o que significa que o seu salário, dentro da lógica capitalista, deve ser o suficiente – e não mais que isso a depender da vontade, e necessidade, do capitalista – para oferecer um padrão normal (leia-se, o mínimo necessário) de vida ao trabalhador (e sua família), de modo que ele mantenha energia e vontade mínimas necessárias para produzir para o seu empregador (MANDEL, 1975). Esse processo deve ser realizado de modo a proporcionar lucro para o capitalista. Ora, o lucro é a parte da mais-valia produzida pelo trabalhador que é apropriada pelo capitalista, e a extração da mais-valia nada mais é que a principal forma, no capitalismo, de exploração da classe dominada pela classe dominante³.

No processo de organização da produção o capitalista também necessita de trabalho improdutivo (não criador de mais-valia), isto é, aquele que realiza, por exemplo, atividades de supervisão da produção e comercialização das mercadorias. Para pagar este tipo de trabalho o capitalista é obrigado ou a abrir mão de parte de seu lucro ou aumentar a extração de mais-valia

³ “A produção capitalista é uma forma (na verdade, a forma mais generalizada) de produção de mercadorias. Os produtos são produzidos para a venda como valores que são medidos e realizados na forma de preço, isto é, enquanto quantidades de dinheiro [...]. O produto pertence ao capitalista, que obtém mais-valia da diferença entre o valor do produto e o valor do capital envolvido no processo de produção. O último é constituído por duas partes: o capital constante, correspondente ao valor despendido em meios de produção, que é simplesmente transferido para o produto durante o processo de produção; e o capital variável, que é utilizado para empregar trabalhadores, pagos pelo valor daquilo que vendem, sua força de trabalho. O capital variável é assim chamado porque sua quantidade varia do começo ao fim do processo de produção; o que no início é valor da força de trabalho ao término é valor produzido por esta força de trabalho em ação. A mais-valia é a diferença entre esses dois valores: é o valor produzido pelo trabalhador que é apropriado pelo capitalista sem que um equivalente seja dado em troca. Não há, aqui, uma troca injusta, mas o capitalista se apropria dos resultados do trabalho excedente não pago. [...] Em média, um trabalhador produz em um dia (ou em uma hora, ou em qualquer unidade de tempo de trabalho) um certo valor em dinheiro, mas o salário que recebe é o equivalente apenas a uma fração desse valor. Assim, o operário recebe o equivalente a apenas uma parte do dia de trabalho, e o valor produzido na outra parte, não remunerada, é a mais-valia. A forma do salário obscurece esse fato, dando a impressão de que o trabalhador recebe por todas as horas trabalhadas, mas, do ponto de vista da teoria do valor-trabalho, uma fração de trabalho é realizada sem que o trabalhador receba um equivalente e, portanto, não é paga” (FOLEY, 1988, p. 361-5).

do trabalhador produtivo, o que significa mais exploração. Todavia, o capital só se valoriza por meio de extração de mais-valia, em outras palavras, todos os tipos de trabalho improdutivo – e eles são muitos e mais numerosos que o produtivo – só se justificam do ponto de vista do capitalista, ou seja, da valorização do capital,

[p]orque o sistema do capital é perdulário em sua essência. Ele precisa de um sistema de controle hierárquico sobre o trabalho que é um gigantesco desperdício: desde as carteiras de identidade e passaportes, até o controle minucioso das ações dos operários no interior das fábricas, a sociedade burguesa vai se desenvolvendo em um enorme mecanismo de controle da sociedade. Essa perdularidade é o que torna imprescindível a gênese, o crescimento e hipertrofia do setor improdutivo. (LESSA, 2008, p. 447-8)

Isso não quer dizer, segundo Lessa, que os trabalhadores improdutivos sejam inúteis; na verdade são indispensáveis à reprodução do sistema do capital, assim como também o são os trabalhadores produtivos não operários (por exemplo, professores e profissionais de saúde do setor privado).⁴

O trabalho na educação superior como um todo, e na universidade, não pode ser compreendido em sua totalidade sem esse quadro referencial. Este nível de educação desenvolve um papel específico e importante na reprodução do sistema do capital; e um papel contraditório, pois ao mesmo tempo em que realiza (de forma socialmente seletiva) a formação de profissionais que colaborarão (em posições específicas) na reprodução deste sistema, também permite – especialmente na universidade pública, e dentro de limites consideráveis, mas não absolutos – a produção da crítica do próprio sistema, tanto no âmbito da formação profissional como na produção científica não reificadas. Na medida em que o nosso objeto de pesquisa se insere no contexto da educação superior brasileira, mais especificamente da universidade, precisamos, ainda que tangencialmente, conhecer o pano de fundo onde se dá esse contexto; em outros termos, precisamos ter em mente a especificidade brasileira na atual fase do modo de produção capitalista, pois, de outro modo, dificulta-se a compreensão do nosso objeto na dimensão desejada.

Lembremos com Fontes (2010a, p. 1) que o

⁴ “O trabalho produtivo de mais-valia exerce, portanto, duas funções sociais distintas: o trabalho proletário ‘produz’ o capital, o trabalho produtivo não-proletário apenas gera mais-valia pela conversão da riqueza já existente sob a forma de dinheiro para a forma capital. E, de um ponto de vista mais amplo que a mera reprodução do capital, temos aqui a relação entre o trabalho fundante da sociabilidade (trabalho proletário que realiza o intercâmbio orgânico com a natureza) e a porção fundada da vida social (os demais complexos da sociedade burguesa): o trabalho proletário produz o capital, gera toda a riqueza da sociedade capitalista. Funda, por isso, a sociabilidade burguesa madura. O trabalhador produtivo não-proletário, como o professor da escola privada, não produz o capital, apenas converte a riqueza já produzida pelos proletários e que se encontra sob a forma de dinheiro para a forma capital. Concentra a riqueza já produzida e difusa na sociedade nas mãos da burguesia. A mais-valia produzida pelo professor faz parte, portanto, da porção da sociedade burguesa fundada pelo trabalho proletário” (LESSA, 2008, p. 451). O funcionário público, por exemplo, recebe seu salário por meio de impostos arrecadados pelo Estado, o que representa diferentes mediações a partir da produção original de riqueza pelo operário explorado.

capital baseia-se na permanente ampliação e exasperação de uma certa forma de vida social específica – a disponibilização massiva, tendencialmente atingindo toda a população, dos seres singulares convertidos em necessidade objetiva e em disposição subjetiva unilateral para a venda de força de trabalho sob quaisquer condições, base social para que um mercado “econômico” supostamente livre possa se generalizar. A expropriação massiva é, portanto, condição social inicial, meio e resultado da exploração capitalista.

Segundo a autora, a atual fase do capitalismo se expressa numa forma multiplicada de expropriações que se dá pelo predomínio do capital portador de juros (ou monetário). Este tipo de capital caracteriza-se por sua amplíssima concentração de recursos e por sua irracionalidade, onde os poucos proprietários desses recursos buscam sua valorização contínua e exacerbada convertendo o próprio capital em mercadoria. Neste cenário, o capital como mercadoria é vendido como capital que deve se valorizar por meio da produção de valor, e já vimos que tal processo se dá por meio da extração da mais-valia. Isso significa que ao concentrar capital monetário (ou portador de juros), este tipo de capital tem de alguma maneira migrar para a produção, onde o capitalista funcionante (designação da personificação do capital que gera mais-valia) deve extrair a mais-valia a qualquer custo de modo que possa remunerar a si próprio e ao capital portador de juros.

Fontes comenta, apoiada em Marx, que a apresentação mais imediata do capital portador de juros é a bancária, mas ao longo do tempo ele foi se diversificando, e entre as diferentes formas de reunião de capitais e de sua gestão tem-se: gestores de grandes fortunas, fundos gestores de proprietários acionistas, entidades fundacionais, ou mesmo pela expropriação de fundos públicos ou de recursos dos trabalhadores. Como veremos, um dos lócus mais recentes e intensos de busca de valorização deste tipo de capital é na esfera educacional, sobretudo na educação superior, transformando toda a sua configuração (da administração institucional à pesquisa científica). No contexto atual, o capital portador de juros movimenta-se, portanto, em escala global e, destarte, necessita de trabalhadores a serem explorados em qualquer canto do mundo.

Fontes argumenta que essa cadeia internacional de concentração alucinada e circulação descontrolada de capital e de exploração massiva dos trabalhadores acirra as mais variadas contradições do capital, gerando crises permanentes e estruturais. Essa situação só se realiza às custas de “enormes e crescentes sofrimentos sociais e ambientais”, ou seja, “comprometendo o futuro da integralidade da vida social” (2010a, s/p.). Pensar qualquer processo de formação ou pesquisa científica sem levar em consideração esse quadro social dramático, parece-nos um problema tanto de saída como de chegada. Um diagnóstico impreciso da conjuntura sócio-político-econômica dificulta, e muito, uma formação ou investigação crítica e transformadora da realidade. Fontes (2010a) ressalta, ainda, o fato de que no âmbito desta situação social de

mercantilização generalizada, inclusive da vida, as diferentes populações (expropriadas) necessitam sobreviver de alguma forma, e o resta fazer, logicamente, no próprio mercado e demandando “empregabilidade”, quer dizer, possibilidade de venda de força de trabalho. Ora, de uma maneira ou de outra, as trabalhadoras e os trabalhadores da educação superior (terceirizados de todas as categorias, servidores técnicos-administrativos, professores-pesquisadores etc.) estão sujeitos a esse jogo, e os/as futuros/as profissionais de nível superior, formados/as nas universidades, participarão ou da massa expropriada ou da fatia que organiza e supervisiona essa exploração, fatia que não deixa de ser explorada a seu modo pelos capitalistas.

Ao discutir a questão da exploração exacerbada do trabalho pelo capital na dimensão de como este procura instaurar não só mercados funcionando em regime 24/7 (24 horas por dia, sete dias da semana, ou seja, ininterruptamente), mas fazer com que os próprios seres humanos vivam sob esse regime, algo como uma busca até mesmo da redução da necessidade do sono – e um consequente aumento de jornada de trabalho e possibilidades de consumo, em uma acumulação infinita de capital –, Crary (2014, p. 19) comenta que o tempo 24/7

é um tempo de indiferença, ao qual a fragilidade da vida humana é cada vez mais inadequada, e onde o sono não é necessário nem inevitável. Em relação ao trabalho, torna plausível, até normal, a ideia do trabalho sem pausa, sem limites. É um tempo alinhado com as coisas inanimadas, inertes ou atemporais. Como slogan publicitário, institui a disponibilidade absoluta – e, portanto, um estado de necessidades ininterruptas, sempre encorajadas e nunca aplacadas.

Apesar de certo tom apocalíptico, essa realidade não deixa de ser concreta para os mais diversos tipos de trabalhadoras e trabalhadores, com cada categoria vivenciando-a na pele e na carne a seu modo. O trabalho na educação superior, com seus diferentes prazos, não parece distante deste cenário descrito por Crary. Além disso, o autor procura problematizar os discursos apologéticos sobre as chamadas novas tecnologias ou era digital; e entre os diversos aspectos problematizados está a ideia de salvação tecnológica que traz incorporada, de forma devidamente velada, a suposta inevitabilidade e essencialidade deste processo, de modo que se possibilite a aceitação passiva das circunstâncias sociais contemporâneas de administração e controle dos seres humanos pelo capital. Safatle (2015), por outra via, também abordou essa questão ao discutir o processo de patologização e culpabilização dos indivíduos pelas diferentes modalidades de sofrimento psíquico oriundas do mundo do trabalho em tempos atuais:

Em que sentido seria possível afirmar que modificações no universo do trabalho foram fatores importantes para o crescimento de certos quadros de patologias psíquicas? Não se trata aqui de perguntar se o sofrimento no mundo do trabalho se manifesta tendencialmente sob a forma de transtornos depressivos. Trata-se, antes, de indicar como as formas de conflito produzidas pelo impacto psíquico do mundo do trabalho são atualmente geridas, entre outras estratégias, pela constituição de quadros clínicos capazes de individualizar dinâmicas de sofrimento cuja estrutura causal mascaram a

possibilidade de compreensão das relações profundas entre sofrimento social e psíquico. (p. 269)

E os trabalhadores e trabalhadoras da educação superior brasileira estão sujeitos/as a esse jogo cruel exatamente porque o Brasil é um país capitalista que também realiza o seu desenvolvimento no âmbito da acumulação de capital, o qual tem se caracterizado “pela alta centralização e concentração da produção levando aos monopólios inseridos de forma dependente e integrada ao sistema imperialista mundial” (IASI, s/d, p. 1).

A sociedade brasileira, segundo Chaui (2001), conserva marcas da sociedade colonial escravista, o que se materializa e se caracteriza pelo predomínio do espaço privado sobre o público, bem como pela hierarquização social em todas as suas dimensões; destarte, as diversas assimetrias e diferenças sociais acabam por se transformar em desigualdades reforçadoras da relação mando-obediência.

Em suma: micropoderes capitalizam em toda a sociedade de sorte que o autoritarismo da e na família se espalha para a escola, as relações amorosas, o trabalho, os *mass media*, o comportamento social nas ruas, o tratamento dado aos cidadãos pela burocracia estatal, e vem exprimir-se, por exemplo, no desprezo do mercado pelos direitos do consumidor (coração da ideologia capitalista) e na naturalidade da violência policial. (p. 13-4)

Essa indistinção entre espaços e interesses públicos e privados, de acordo com Chaui, é a forma própria de realização de nossa sociedade e política, não estamos diante de algum atraso ou falha; reflexão válida também para a universidade e a educação superior, como veremos em especial com Minto (2014). O bloqueio, procedido de diversos modos, da esfera pública pelos interesses privados das classes dominantes termina por ocultar ou minimizar as contradições sociais dificultando justamente sua expressão de forma organizada pelas classes dominadas, sempre submetidas à repressão policial e militar, aliado ao domínio burguês dos meios de produção e circulação de informação e opinião, isto é, dos meios de comunicação. Desta feita, ficamos reféns de uma naturalização tanto das desigualdades econômicas e sociais como das formas visíveis da violência que se expressa, e também se realiza, entre outras maneiras, no funcionamento da política, sobretudo no papel exercido pelos partidos políticos, os quais, segundo Chaui (2001, p. 16), operam quatro principais tipos de relação: “a de cooptação, a de favor e clientela, a de tutela e a da promessa salvacionista ou messiânica”.

A reprodução da ordem burguesa no Brasil e da acumulação de capital, assim como em qualquer lugar do mundo, faz-se por meio de um estado burguês com um sistema jurídico e político capaz de resolver, segundo Iasi (s/d), apoiado em Gramsci, os problemas de domínio e hegemonia, quer dizer, de coerção e consentimento. Para Fontes, em suas variadas promoções de contradições, a burguesia brasileira desenvolve novas contradições

por levar a um ponto extremo sua ambivalente situação, de impotência

prepotente, com enorme crescimento da produção de *commodities* adequadas à posição subalterna, ao lado do estímulo e da expansão de empresas transnacionais, procurando aproximar-se da ponta dominante do capital-imperialismo. As burguesias brasileiras derivam do leito cavado pelo capital-imperialista e precisam permanentemente a ele adequar-se para manter sua dominação na escala do território nacional. (FONTES, 2010b, p. 312)

A face com a qual o capitalismo se apresenta no Brasil, nas palavras de Antunes (2014), é a da flexibilização produtiva, das desregulamentações, das novas formas de gestão do capital, da ampliação das terceirizações e da informalidade. Segundo o autor, a classe trabalhadora brasileira foi profundamente afetada nesse novo quadro do capitalismo nacional que se realiza numa inserção mundial subalterna e numa articulação complexa entre financeirização da economia, neoliberalismo, reestruturação produtiva e mudanças no espaço concreto do trabalho e da empresa. Para Antunes (2014, p. 50), a nova morfologia do trabalho no Brasil

compreende desde o operariado industrial e rural, até os assalariados de serviços, os novos contingentes de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, temporários que se ampliam. Nova morfologia que presencia a ampliação de novos proletários do mundo industrial, de serviços e da agroindústria, de que são exemplos as trabalhadoras de telemarketing e *call center*, das tecnologias de informação e comunicação que se desenvolvem na era digital, além dos digitalizadores que laboram nos bancos, dos assalariados do *fast food*, dos trabalhadores jovens dos hipermercados, dos *motoboys* que morrem nas ruas e avenidas, usando suas motocicletas para transportar mercadorias etc.

Essa nova morfologia do trabalho é produto, entre outros fatores, do predomínio do capital monetário ou portador de juros na dinâmica interna capitalista brasileira (FONTES, 2010b), predomínio este que tem sua origem no período da ditadura civil-militar, quando ocorreu enorme impulso à monopolização da economia aliada à implementação do sistema financeiro. Segundo a autora, o que houve, desde então, foi o aprofundamento deste processo, apesar de acontecimentos políticos importantes na história recente do país. Em discussão que não tencionamos aprofundar aqui, Antunes (2014) lembra que independentemente da caracterização de trabalhador produtivo ou improdutivo, há um movimento e tendência muito fortes de flexibilização, informalidade, precarização e exploração massiva da classe trabalhadora como um todo, tanto mundial como nacionalmente. Voltando ao nosso campo de pesquisa, parte dos formados no ensino superior, se já não estão inseridos nesse mercado de trabalho precarizado (principalmente se pensarmos naqueles estudantes, especialmente no ensino privado, que além de estudar também trabalham), terão sua atividade profissional iniciada nesse contexto, tanto como objetos de exploração intensificada do capital, quanto como gestores/supervisores, em algum nível, dessa mesma exploração.

Essa atual configuração do capitalismo no Brasil se gestou historicamente em conjunturas diversas e, de acordo com Iasi (s/d), alcançou sua fase madura com o governo do Partido dos

Trabalhadores (PT), o qual tornou possível a transição de uma dominação burguesa “sem hegemonia” – ou seja, pautada fundamentalmente na coerção e por meio de uma democracia bastante restrita – para uma dominação burguesa “com hegemonia” – ou seja, também via consentimento, que anteriormente não era viável em sua forma madura devido ao caráter democrático restrito, principalmente por conta da intransigência dos setores burgueses, da super-exploração, das desigualdades e da dependência externa. Essa transição se concretizou porque o PT foi capaz de organizar o “consenso entorno de uma alternativa que garante os patamares de acumulação de capitais e o apassivamento dos trabalhadores nos limites da ordem burguesa em troca de dois aspectos essenciais: emprego e capacidade de consumo para os empregados e programas sociais compensatórios, focalizados e neo-assistenciais, para os miseráveis” (Iasi, s/d, p. 17).

Tal constatação pode ser complementada com as palavras de Fontes (2010b, p. 325):

Não houve salto ou ruptura, mas mudança gattopardiana, garantidora da conservação. Porém, mesmo neste caso, ocorreram modificações relevantes. A incorporação de uma esquerda para o capital não resultou apenas de uma estratégia maquiavélica e só pode ocorrer pela importância efetiva que assumiram as lutas populares no período, o que explica a legitimidade adquirida pelo PT e pela CUT nos processos de luta popular nos quais estiveram engajados. Mesmo as correntes internas do PT e da CUT que atuaram em diversas ocasiões restando a combatividade popular conservavam uma fala pública de cunho vagamente socializante, de maneira a se assenhorearem do prestígio que o partido angariou em seus primeiros anos.

Em outro texto, ao retomar as reflexões aqui apresentadas, Iasi (2016) comenta que ao se comprometer a respeitar as regras do jogo, ou seja, a dinâmica política do Estado burguês em seus fundamentos, o PT estava ciente de que o jogo principal não dizia respeito apenas ao tabuleiro político, mas se dava (e ainda se dá) no âmbito da luta de classes, no terreno das relações de produção e formas de propriedade; o que significa manter não só a lógica de acumulação capitalista, mas sua previsibilidade. Desta feita, o pacto de governabilidade em meio à conciliação de classes termina não por adiar a implementação de um programa de fato democrático popular, ou implementá-lo em doses homeopáticas, mas por renunciá-lo quase por completo.

[1.2] A educação superior brasileira e a universidade

O caráter de classe da sociedade brasileira, no seu fundamento, não se alterou nas últimas três décadas, o que significa que o trabalho de Scheibe (1987), já citado, ainda encontra ressonância; deste modo, a reflexão da autora de que o trabalho educativo na universidade deve ser visto na perspectiva da totalidade, isto é, no âmbito das relações sociais da particularidade do

capitalismo brasileiro, onde a universidade nacional se insere, ainda se mantém atual, pois é aí que se encontram os seus condicionantes. Também nessa direção, concordamos com as reflexões de Freitas (1994) sobre a didática e a organização do trabalho pedagógico, quando o autor afirma, por exemplo, que a “reflexão sobre a didática não pode ser desenvolvida sem que ela seja contextualizada dentro da organização do trabalho pedagógico da escola e devolvida a sua relação com o trabalho material produtivo”, sobretudo porque a “escola sofre influência das grandes determinações do processo de trabalho na sociedade capitalista, as quais incorporam-se na forma de organização do trabalho pedagógico na escola” (p. 55). Assim sendo, a prática pedagógica e a aula (o nosso objeto mais específico) universitárias só ganham verdadeiro sentido quando compreendida a instituição social *universidade* e a forma como ela se insere na sociedade capitalista, de modo que só assim o trabalho docente (e a aula), e sua organização, pode ser conhecido em suas múltiplas determinações. A pretensão da pedagogia universitária em transformar o ensino se torna inócua ou meramente reformista caso não conheçamos as formas e determinações da organização do trabalho docente na universidade, destarte, não nos parece prescindível dedicarmos algumas páginas para refletirmos sobre essa instituição. Freitas (1994, p. 274), em determinado momento de sua crítica a José Carlos Libâneo, ao questionar sobre qual escola este fala em sua discussão (se a escola concreta ou a idealizada), argumenta o seguinte: “Não se supera a atual didática postulando, teoricamente, outra didática, mas a partir das contradições presentes nas nossas escolas concretas”. Parafraseando-o em nosso contexto, poderíamos argumentar o seguinte: “Não se supera a atual didática postulando, teoricamente, outra didática, mas a partir das contradições presentes nas nossas universidades concretas”.

Diante do exposto, tomamos como referência principal para esta seção o precioso trabalho de Lalo Watanabe Minto (2014), o qual procura compreender a dinâmica do desenvolvimento da educação superior brasileira na particularidade do capitalismo no Brasil, o que significa, antes de tudo, pensar por meio da dialética universal-particular-singular, acreditando que o modo de produção capitalista (como tendência universal) se constitui na formação social singular brasileira sob condições históricas concretas e determinadas, ou seja, sob condições particulares, as quais comentamos na seção anterior. E a educação superior, incluindo a universidade, se insere nessas condições, portanto, dificilmente apreenderemos sua real dinâmica se buscarmos conhecê-la nos valendo de análises modelares, aquelas inspiradas em modelos ideais, os quais acabam por se tornar categorias explicativas a priori e tendem a compreender a educação superior (e a universidade) imaginando-a distanciada das necessidades do desenvolvimento brasileiro. Esta lógica de análise tende a trabalhar a partir das noções de atraso ou defasagem, como se a educação não fosse parte (determinada e determinante) da realidade

social mais ampla, como se os problemas desta realidade fossem decorrentes do atraso educacional do país, bastando-nos resolver os problemas educacionais para que os problemas sociais tivessem sua resolução encaminhada.

Nessa mesma direção, Saviani (1984, p. 71-2), há algumas décadas, já dizia:

Assim ocorre com a pergunta diretamente relacionada com o assunto de que estamos nos ocupando: que é a universidade? As respostas comuns poderiam ser ilustradas da seguinte maneira: “é o lugar da alta cultura”; “reunião de escolas da ordem mais elevada, cujo ensino abrange todos os ramos da instrução superior”; “organização destinada ao ensino superior, composta de número variável de escolas ou faculdades”; “instituição destinada à conservação, criação, transformação e transmissão da cultura”. Respostas desse teor poderiam ser multiplicadas ao infinito. O que importa notar, porém, é que elas guardam uma característica comum: captam a universidade de modo abstrato, isto é, tomam-na como algo já constituído, existente em si e por si; em outras palavras, detém-se na sua manifestação empírica, na imediatez do observável e constatável, escapando-lhes, em consequência, o caráter concreto da universidade; ou, por outra: acreditam atingir o concreto quando dão conta das características empíricas, vale dizer, permanecem no nível da pseudoconcreticidade.

Nesse contexto, o autor propõe outra pergunta, “como é produzida a universidade?”. Minto (2014) procura trilhar este mesmo caminho. O que esses autores tencionam ponderar é que essas diferentes perspectivas (modelares, ideais) não dão conta da materialidade, da dinâmica do real, pois trabalham com categorias a priori e buscam ver se, e como a instituição nelas se encaixa ou não. Tais perspectivas olham para a universidade de forma naturalizada, reificada, perdendo a dimensão histórico-política de sua constituição. Como bem resume Saviani (1984, p. 73):

A universidade, enquanto instituição, é produzida simultaneamente e em ação recíproca com a produção das condições materiais e das demais formas espirituais. É, pois, produzida como expressão do grau de desenvolvimento da sociedade em seu conjunto. Segue-se, pois, que a universidade concreta (a universidade enquanto “síntese de múltiplas determinações”), sintetiza o histórico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural, numa palavra, a realidade humana em seu conjunto.

Ou, nas palavras de Chauí (2001, p. 35) – que não deixa de abrir a possibilidade para que nosso estudo possa, de alguma forma, ainda que muito circunscrita, contribuir para a compreensão da sociedade: “Ora, a universidade é uma *instituição social*. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada.”

Desta feita, não se trata de vislumbrar se a universidade se distanciou ou não de um modelo institucional ideal ou se ela se encaixa mais ou menos num ou noutro modelo dado – como os chamados napoleônico (francês) e humboldtiano (alemão), ou mesmo os *colleges* americanos –, mas sim de investigar “por que a universidade brasileira se desenvolveu dessa

maneira no interior das condições particulares do nosso desenvolvimento capitalista” (MINTO, 2014, p. 161). Por isso, devemos ter em mente que ao falarmos em particularidade, estamos nos referindo a uma

totalidade determinada de relações (econômicas, políticas, sociais, culturais, educacionais, ideológicas etc.) que conformam uma formação social como parte do MPC [modo de produção capitalista]. Ou seja, determinações historicamente produzidas, realizadas por indivíduos e classes concretas em processos reais de conflitos sociais. As possibilidades históricas do desenvolvimento da educação numa formação social como a brasileira, não são, portanto, dadas *a priori* pela condição capitalista subordinada, mas construídas nesse processo; a própria subordinação não é uma necessidade histórica *posta* desde o princípio. Trata-se de *reprodução em processo* das relações que, sob o MPC, as nações estabelecem entre si, com todas as suas repercussões na vida societal. (p. 161)

Assim sendo, ao compreender o Brasil como um país dependente no âmbito do MPC, Minto demonstra a intenção de fugir de uma perspectiva determinista da história, como se todos os países tivessem que passar pelo mesmo desenvolvimento capitalista, o que significa dizer que as limitadas conquistas sociais de um país dependente como o Brasil em relação às possibilidades nos países centrais não se devem a um atraso ou subdesenvolvimento, mas à condição – não eterna – dependente e subordinada do país na geopolítica do capitalismo mundial. Portanto, atenta o autor, temos de buscar apreender as características específicas ao desenvolvimento da nossa formação social, e uma destas principais características é a permanência de certos parâmetros estruturais da dominação colonial, quer dizer, o Brasil situado como um país sob dominação imperialista e sujeito a interferências externas nos setores estratégicos de nossa reprodução social; a educação, evidentemente, é um destes setores.

Minto procura dialogar com diferentes autores que pensaram o desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista na particularidade brasileira, e entre eles, o principal talvez seja Florestan Fernandes. Minto traz Fernandes para a conversa sobretudo porque este conseguiu desenvolver um “arcabouço analítico” robusto o suficiente para apreender em sua profundidade as relações entre a condição dependente do capitalismo periférico nacional e as lutas de classes nesse contexto. Com Fernandes, temos a possibilidade de entender a dinâmica contraditória da formação social brasileira em que a burguesia se vale sistematicamente de diferentes mecanismos para inibir/neutralizar os diversos movimentos transformadores políticos, econômicos, sociais e culturais que nascem da luta de classes ao longo de nossa história; mecanismos estes tendencialmente repressivos, e de todos os tipos, que buscam acima de tudo manter tanto a capacidade de gerar mais-valia como o seu poder de dominação geral. Neste sentido, ao longo de nossa história, a burguesia brasileira (que não é uma classe homogênea) se movimentou de diferentes maneiras (aí sim mais ou menos homogeneamente) para recompor sua

hegemonia de classe quando esta parecia se fragilizar; como uma dimensão não isolada da realidade social mais ampla, a educação superior, de uma forma ou de outra, mais ou menos explícita, participou desses vários movimentos de recomposição de hegemonia burguesa.

Minto caracteriza a atual configuração da educação superior (e da universidade) no Brasil fazendo-o na tentativa de escapar das idealizações anunciadas anteriormente, as quais são divididas pelo autor entre as *críticas*, que tencionam fazer da universidade algo para o qual ela nunca foi preparada, e as *conservadoras*, que idealizam a universidade exatamente para destruí-la e substituí-la por outra universidade não menos idealizada e ainda mais organicamente ligada aos interesses das classes dominantes. Desta feita, Minto (2014, p. 364-5) acredita que a educação superior brasileira é multifacetada, fragmentada, destituída de uma organização sistêmica, deveras privatizada e repleta de instrumentos eficazes de controles estatais e mercantis, sendo que atende a um conjunto de funções, quais sejam:

- a) formação/titulação de FT (força de trabalho) em diferentes níveis: da FT de baixo custo, formada precariamente, à preparação de quadros para gerir as atividades do capital (“mercadoria-educação”), bem como para a *inovação* nos termos da lógica heterônoma de produção e transmissão de conhecimentos;
- b) função serviço (a “educação-mercadoria”), na qual ela própria, sua organização e seus resultados, são atividades lucrativas, comodificadas, tendendo a se “internacionalizar”, eufemismo utilizado na tentativa de justificar a mundialização dos negócios educacionais;
- c) modificação dos padrões históricos de “valorização” do ensino superior à medida que este nível de ensino se expande (a pós-graduação deprime o custo da FT graduada, que deprime a não graduada e assim por diante); ou seja, a expansão “massificada” do ensino superior funciona como mecanismo de controle do custo da FT no mercado;
- d) promoção do privatismo como critério da pesquisa científica realizada nas universidades estatais, com suporte de recursos públicos e, eventualmente, do capital privado, que, no entanto, fica com os benefícios dos resultados produzidos no complexo formado pelo circuito da *inovação*;
- e) de atrelamento direto e indiscriminado das atividades mantidas pelo Estado com o capital privado; os *campi* das universidades e as atividades ali realizadas tornam-se, elas próprias, *apropriáveis* pelo capital, movimentando importantes nichos de mercado: editorial, informático, construção civil, consultorias e, com as terceirizações, outros serviços como a segurança, os serviços gerais etc.

Essa configuração se hegemonizou, ou se concretizou, especialmente a partir dos anos 1990, logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, documento este produto do processo real e contraditório das lutas de classes no Brasil. A CF/1988 significou alguns avanços para a classe trabalhadora, muito embora, como ressalta Minto, boa parte das conquistas não necessariamente se efetivou na prática, permanecendo “letra morta”. Nesse período de nossa história, pós-ditadura, o poder burguês se viu frente a uma classe trabalhadora mais organizada e combativa, o que demandava das classes dominantes algumas concessões para manter sua

hegemonia. A luta pela democratização e as reivindicações dos trabalhadores por direitos sociais em diversas esferas, inclusive a demanda por participação ativa no poder, se configuravam como uma ameaça à burguesia e suas diferentes frações. Na contramão da tendência histórica mais global, com a mundialização do capital se fazendo regra pelo globo, a CF/1988 criava “obstáculos para a recomposição da hegemonia burguesa”, e no sentido de recuperar, “como e enquanto classe, o domínio sobre as classes trabalhadoras, a burguesia local precisava evitar que as forças sociais emergentes preenchessem o espaço ‘sem dono’ deixado pelo fim da Ditadura” (p. 302). Isso significava, portanto, a necessidade de uma contrarreforma burguesa, contrarreforma que conseguisse não só barrar o máximo possível os avanços sociais, como também desestabilizar as forças progressistas mobilizadas; o que se deu, a seu modo, pela implementação do ideário neoliberal na sociedade brasileira, principalmente, e contraditoriamente, via Estado, o qual, ao menos na linguagem neoliberal, seria o “culpado-mor” da vez: a contradição reside exatamente aí, a burguesia, por meio do Estado, para reconfigurá-lo a seu modo, precisava apontá-lo como o problema. Obviamente, tal reconfiguração teria consequências para a educação, e para o ensino superior (MINTO, 2014, p. 304-5):

O neoliberalismo tornou-se assim a pretensa linguagem hegemônica. Apoiase fundamentalmente na necessidade de culpabilizar o Estado e tudo o que remeta ao *público*, numa operação ideológica que, por oposição, serve para afirmar o privado (as “forças de mercado”, a lógica da acumulação de capital). Capturando bandeiras caras a muitos dos “novos movimentos sociais” (Netto, 2000, p. 241), o pensamento conservador instrumentalizou-as, permitindo-se falar e mantê-las num nível apenas abstrato: numa cidadania abstrata, numa democracia abstrata, numa *educação abstrata*.

A educação superior não passaria incólume a esse processo. E foi em meados dos anos 1990 que as principais consequências da contrarreforma burguesa se fizeram abater sobre o setor, exigindo novos marcos regulatórios.

Vimos com Virgínia Fontes, entre outros autores, o quadro geral do Brasil nesse período, que ainda é o nosso. Não vamos tratar aqui do processo de perda de legitimidade e decadência da ditadura militar e nem da transição “democrática” para a Nova República. Cabe destacar que esse período se caracterizou por crises econômicas de grande magnitude, com taxas de inflação estratosféricas, e com enorme pressão social por mudanças, o que na correlação de forças culminou, por um lado, na CF/1988, por outro, na implementação, em sua crueza e crueldade, do neoliberalismo à brasileira, sobretudo via liberalização da economia (já com Fernando Collor de Melo no poder) e reforma do Estado (no governo Fernando Henrique Cardoso – FHC); tudo isso nos termos do famigerado “Consenso de Washington”, com o país se entregando de braços abertos, no caso das classes dominantes, às políticas do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI).

O Estado, que, como vimos, era um dos principais sustentáculos daquele padrão anterior de acumulação, se tornou um dos alvos privilegiados de um novo discurso reformista cujo objetivo era criar as condições políticas, econômicas e ideológicas para um novo padrão de acumulação em processo de construção. A reforma do Estado foi a forma que esse bloco de forças políticas no poder encontrou para dar conta dessa necessidade. E é em seu bojo que se viabilizou a reforma da educação. (MINTO, 2014, p. 274)

Leher e Motta (2014) comentam, no contexto das resistências sociais desse período de promulgação da nova Constituição Federal, do crescimento, sobretudo durante a década de 1980, do movimento sindical docente nas IES, o qual não se realizou sem conquistas, por exemplo, o direito de greve e de organização sindical no setor público, a estabilidade do emprego com o Regime Jurídico Único, entre outras. Ademais, não é de menor importância apontar, com os autores, que na CF/1988 foi assegurada tanto a condição de autonomia universitária como a famosa indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para as universidades. Leher e Motta procuram situar essas conquistas no bojo das lutas sociais mais amplas travadas nessa época, muito embora, como um todo, a CF expressou muito mais os interesses gerais do capital monopolista do que as demandas dos trabalhadores, o que ficaria escancarado com o processo de reforma do Estado, inclusive no campo educacional, e com todas as reformas, cada uma a seu modo, dos governos FHC, Lula e Dilma Rousseff (LEHER; MOTTA, 2014).

A reforma da educação, que se deu em várias frentes, impactou a educação superior de um modo específico. Ainda que em meio a conjunturas internacionais diversas, e com os próprios governos atuando à sua maneira, a essência da particularidade do capitalismo brasileiro não se alterou dos anos 90 para os anos 2000 – entre as gestões PSDB (FHC) e PT (Lula e Dilma) –, de modo que o movimento de reconfiguração da educação superior neste período seguiu um percurso mais ou menos coerente e homogêneo no que diz respeito aos seus fundamentos, e por isso faz sentido comentá-lo em bloco, ainda que percamos algumas diferenças entre os casos. Retomando as discussões anteriores, e resumindo a situação como um todo:

Paulatinamente, a heteronomia tornou-se o *modo de ser* da educação superior em geral, em dois sentidos: nas universidades ditas “de excelência”, com sua crescente desfuncionalização para outros fins, assoladas pela panaceia do *eficientismo* e dos artifícios da *administração gerencial*, que não são mais do que formas de produzir sua subserviência ao capital; nas IES privadas, na sua grande maioria IES não universitárias ou arremedos de universidades, com a crescente mercantilização. (MINTO, 2014, p. 284)

Para pensar este período, que também é o nosso atual, Minto procura distinguir, em termos apenas ilustrativos, três níveis de reformas, que segundo o autor caminham do mais amplo para o mais específico: o primeiro nível é a educação como sistema, a educação nas

relações sociais mais amplas, com o Estado e as políticas educacionais; o segundo diz respeito à reorganização das instituições; e o terceiro versa sobre o impacto direto das reformas no cotidiano das IES, em especial no âmbito do trabalho docente e da pesquisa. Não discriminaremos nos parágrafos a seguir esses três níveis, ainda que fique nítido em alguns momentos cada um deles.

Temos de ter em mente que a lógica do movimento é a do *privatismo*, que segundo Minto podemos entender como o processo de hegemonização crescente da lógica do capital no campo educacional, processo que se realiza, entre outras formas, pela ampliação do setor privado de ensino. Neste sentido, há uma ampliação do potencial econômico da educação superior: as particulares atuam totalmente na perspectiva mercantil, buscando lucros exorbitantes e atuando como empresas, como prestadoras do serviço ensino; por sua vez, as universidades, sobretudo as públicas de melhor estrutura, principalmente no que diz respeito à dimensão da pesquisa, se relacionam cada vez mais de forma promíscua com as empresas, prestando serviços científicos e tecnológicos a elas, uma vez que tais empresas tendem a não possuir infraestrutura de pesquisa e desenvolvimento, típico do capitalismo dependente. A esse respeito, Novaes (2012) denuncia a hipocrisia e cinismo de muitos dos defensores do estreitamento das relações entre universidade e sociedade, haja vista por trás da “sociedade”, neste caso, o que se quer dizer é “empresa”, uma relação que se realiza com o propósito de transferência de conhecimento. Atentando para não o tomarem por simplório, Novaes provoca afirmando que o mais justo e natural seria a empresa capitalista perseguir o conhecimento de que demanda na sua congênere, a universidade privada; as parcerias que a empresa “estabelece para influenciar a agenda de pesquisa e de docência no sentido de atender seus interesses econômico-produtivos” deveriam se orientar “também para a universidade privada – a qual, diga-se de passagem, se tem mostrado muito mais ágil e flexível para adequar-se às demandas do mercado” (p. 8). De certo modo nesse âmbito, Chaui (2001) ironiza que a universidade neoliberal tem algo de arcaico ao querer se modernizar via terceirizações, privatizações, fundações, flexibilizações de carreira e currículo; isso porque, segundo a autora, na mesma medida em que a universidade medieval se submetia de forma heterônoma à Igreja, a universidade neoliberal está totalmente submetida ao mercado: a alienação religiosa é substituída pelo fetichismo da mercadoria.

Mais especificamente ligado ao nosso objeto de estudo, Minto (2014) aponta as consequências para o ensino, tanto no contexto da necessidade de formação de força de trabalho mais especializada, em menor número, quanto no caso da necessidade simplesmente de geração de lucro:

[P]arte restrita deste deve permanecer voltada para a formação da FT (mercadoria-educação) e de quadros para os setores estratégicos da economia,

seja na vertente convencional da saída para o mercado de trabalho formal, seja nas formas alternativas, como aquela mediada pelas IES, no caso do trabalho de pesquisa e de inovação. Nestes casos, a educação está materializada na formação do indivíduo e funciona como um insumo dos capitais produtivos, orientados para a *competitividade*; a outra parte, mais volumosa, passa a servir como “insumo” dos capitais aplicados no setor educacional e, indiretamente, dos setores ligados a ele (editorial, informática, produção de materiais didáticos, consultorias). Neste outro caso, a educação é a própria mercadoria (educação-mercadoria), que se materializa na condição de *serviço*. (p. 308)

Ainda no contexto do ensino, Minto lembra que a formação para a competitividade não é outra coisa senão uma formação que vislumbra a produção de “competências” adaptativas, focalizadas nas noções abstratas de “aprender a aprender” e “educação ao longo da vida”, totalmente esvaziada de uma perspectiva realmente crítica e científica, transferindo para os indivíduos, em especial os trabalhadores, a responsabilidade (e os encargos financeiros) por essa “adaptabilidade”; portanto, não é surpresa o deslocamento do polo do ensino para o polo da aprendizagem – questão que abordaremos no capítulo sobre a *práxis pedagógica* –, o que significa supervalorizar as dimensões psicológicas do processo educativo em detrimento das condições materiais e objetivas, as quais, veremos, tendem a se deteriorar nesse âmbito. Não é por outro motivo que Novaes (2012) propõe que “em vez de disseminar a ideologia e a prática das profissões liberais, do ‘empreendedorismo’ e da carteira assinada (vendedores da força de trabalho)”, no que se refere ao ensino, a universidade “deveria girar em torno do ensino e da vivência da autogestão, da educação pelo trabalho autogestionário ou da superação do trabalho sem sentido social” (p. 295). Ora, de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, a depender das diversas e complexas mediações, e também da capacidade crítica e da autonomia do/a docente, essa nova configuração da educação superior produz reflexos justamente no nosso objeto de estudo, a aula universitária. Em outras palavras, e resumindo essa questão – principalmente num contexto de redução da participação do Estado enquanto organizador e financiador da educação superior, de fomentação da diversificação das IES e da diferenciação das modalidades de ensino, do incentivo à diversificação das fontes de financiamento (sobretudo na lógica mercantil), da tendência a vincular o financiamento a uma política de resultados e metas, do favorecimento do mercado como ente regulador e de promoção de “alternativas de ensino de menor custo” (MINTO, 2014, p. 315-6) –, Minto comenta o seguinte:

Há uma nova divisão do trabalho entre as IES brasileiras, de modo a reduzir o escopo de atuação estratégica das IES capazes de produzir novos conhecimentos científicos e tecnológicos, antes indispensáveis a uma vasta gama de setores da economia e que, agora, se estabelecem como centros nervosos de uma gama menor de setores, aqueles ligados ao capital monopolista. A lógica dessa relação é a de ampliar a “produtividade” e a “competitividade” da FT empregada nesses setores. Donde a difusão das ideologias correlatas: formação com base em *competências*; as noções de empregabilidade, de meritocracia, de enxugamento dos conteúdos e de ênfase

na aprendizagem; enfim, de propostas pedagógicas que visam fazer da educação um campo também organizado de acordo com a “flexibilidade” do mundo produtivo e do padrão de acumulação de capital no contexto da mundialização. (p. 282-3)

Tudo isso, segundo o autor, num processo de construção ideológica por meio de um discurso ilusório de busca por eficiência, desburocratização, modernização⁵ e internacionalização, o que levou, na verdade, à desejada expansão da lógica mercantil no campo educacional, ampliando a atuação dos capitais privados, inclusive estrangeiros, e descaracterizando o que havia de universidade organizada. Mais que isso, e pior, se é que podemos falar assim, trata-se, em última instância, nesse processo de reconfiguração da educação superior brasileira, de baratear o custo da produção e reprodução da FT, o que é fundamental para a burguesia capitalista como um todo – em especial na sua busca por recompor sua hegemonia e manter a reprodução ampliada do capital –, além de proporcionar maior lucratividade aos mercadores da educação. Lucratividade essa que pode ser exemplificada num dos principais programas do PT de ampliação do acesso (de baixa qualidade, e custo, com intenção muito específica, como já vimos) ao ensino superior, o Programa Universidade Para Todos (Prouni), realizado via financiamento de bolsas. Minto nos lembra que no contexto do financiamento de tais bolsas para o acesso a instituições particulares, o uso desses recursos é mediado pela lógica do capital, pois na medida em que parte significativa do ensino aí realizado tem que se materializar na forma de lucro, o “valor de uso” desse ensino tende a ser menor que aquele realizado pelas instituições públicas, onde o lucro não é buscado, ocorrendo aí algo como um “pagamento indireto”; além disso, a contrapartida do Prouni é a isenção fiscal, o que significa de novo submeter o dinheiro público à lógica do capital, haja vista o financiamento de parte dos lucros das instituições particulares (aquelas privadas com fins lucrativos) se dar por meio de subvenções estatais, ou seja, via apropriação do fundo público. Pior, como a legislação flexibilizou as regras mais para as IES com fins lucrativos do que para as sem, estas últimas foram indiretamente estimuladas a se converterem naquelas. Essa lógica mercantil, ainda que com outra face e por outros meios, também se apresenta nas IES estatais, onde há uma tendência de adensamento privatista que torna cada vez mais porosa a gratuidade de ensino neste tipo de instituição:

⁵ Minto atenta-nos para o uso do termo “modernização”, bastante utilizado nos estudos sobre a educação superior brasileira, em especial quando da análise do processo da reforma universitária de 1968 em plena ditadura militar. O autor comenta que tal uso do termo necessita sair de sua recorrente generalidade e abstração e se colocar no mesmo campo analítico da *modernização capitalista* implementada nesse período, o que significa compreender a *modernização* da educação superior no âmbito “do processo de adequação/reorganização subordinada do país às condições de desenvolvimento capitalista global em construção, sobretudo a partir da década de 1970” (p.265). Segundo Minto, a intenção não era outra senão esterilizar as forças progressistas localizadas na universidade que sinalizavam qualquer potencial transformador.

Esta porosidade se concretiza com a escassez relativa de verbas públicas, com a intensificação das demandas sobre o trabalho dos docentes e servidores das IES e a consequente precarização das relações trabalhistas, com as políticas de financiamento das agências de fomento à pesquisa, com as fundações de direito privado no interior das IES estatais como manejadoras estratégicas de fundos públicos (também aqui mediação privada para dinheiro público), com as políticas de expansão “precarizante” do ensino (REUNI, ensino a distância, entre outras). (MINTO, 2014, p. 325)

Nesse contexto, o trabalho docente é uma das dimensões que mais tem sofrido impactos, principalmente por conta de sua avaliação que tende cada vez mais a se realizar sob a ótica do desempenho individual, em meio à flexibilização e redução das garantias trabalhistas. E uma das ações do governo petista que mais impactou o trabalho docente foi o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*, o Reuni, instituído em 2007, e que para Minto se constituiu como uma “‘forma plena’ da reforma do ensino superior estatal”. Diante da complexidade do programa, imaginamos que a leitora e o leitor nos perdoarão a longa passagem a seguir na qual Minto (p. 343-4) busca resumi-lo em seu caráter precarizante:

Sendo uma versão local do Processo de Bolonha, adaptada ao capitalismo dependente (cf. Leher, 2010, p. 67), o Reuni, como política, literalmente reúne as condições necessárias para uma adequação do ensino superior aos “novos tempos”. Prevê: 1) ampliação de vagas no sistema federal de ensino no momento em que as políticas de financiamento estatal direto ao setor privado (Prouni) dão sinais de esgotamento, sem aporte de novos recursos capazes de garantir, no mínimo, o padrão de qualidade já estabelecido nas Ifes; 2) oferta de cursos de duração reduzida e conteúdos mais enxutos, podendo abdicar de parte da infraestrutura necessária para uma formação mais densa e sustentada na não separação entre ensino e pesquisa; 3) ensino estruturado em ciclos, mesclando o formato proposto por Bolonha e os *Community Colleges* norte-americanos (Leher, p. 67-8), em que se propõe oferecer tipos de ensino distintos, com função terminal para a maioria (formação genérica, não profissionalizante no sentido tradicional); 4) uso de FT precária, com forte concentração e intensificação do trabalho, com professores dando aulas para turmas de 45 estudantes, para viabilizar a meta de 1:18 na relação docentes/estudantes.

Ora, o autor aponta justamente para o caráter precarizante do trabalho docente desse programa, haja vista a implementação concomitante do “banco de professor-equivalente”, quando torna-se possível forçar uma ampliação de contratações precárias, consonante com a lógica expansionista com contenção de recursos do Reuni. Deste modo, por exemplo, docentes substitutos e com regimes parciais de trabalho se tornam alvo de contratação, isso porque, na medida em que professores doutores substitutos em regime de 20 horas podem ser contratados no lugar de professores doutores com dedicação exclusiva, barateia-se o custo da FT docente. Como é possível pensar a aula universitária sem todos esses aspectos em mente? Como é possível

cogitar falar em aula inovadora (um dos principais motes do campo da pedagogia universitária, como veremos) sem ao menos problematizar tais questões?

Com o Reuni, as noções de “fluxo”, de “mobilidade estudantil” (indistinção, formação genérica), de “trajetórias de formação flexíveis” (currículo), de “inovação dos métodos pedagógicos” (uso de tecnologias e recursos que dispensam a FT docente) e de “eficiência na utilização dos recursos”, incluindo a *produtividade* docente, viabilizadas pelo discurso da ociosidade e das altas taxas de abandono, tornam-se fundamentais. A produtividade do ensino é tomada pela *quantidade* de recursos que se utiliza, em média, para completar a formação dos estudantes. Implanta-se uma lógica tecnicista, segundo a qual não importa que a formação seja precária (condições objetivas do processo), mas que produza resultados. (MINTO, 2014, p. 344-5)

Outro aspecto que caracteriza a reconfiguração da educação superior no Brasil, segundo Minto, é certo discurso apologético da *internacionalização*. No âmbito do setor privado, o principal fator é a liberação da participação de capital estrangeiro nos negócios das IES, que se concretiza com a formação de monopólios, grandes conglomerados que dominam a oferta de cursos superiores privados, valendo-se do mercado de ações nas bolsas de valores, caminho que coloca a educação no olho do furacão da fase financeirizada do capitalismo mundial, coerente com a busca do capital por nichos ainda não inseridos totalmente na perspectiva da acumulação; as consequências disso já apontamos anteriormente: é a lógica do capital mediando cada vez mais todos os processos educacionais. Por sua vez, do lado das IES públicas, sobretudo as universidades mais estruturadas, predomina o discurso da busca da “excelência acadêmica”, em que as IES devem se internacionalizar a qualquer custo para alcançar esse objetivo.

Internacionalizar, seja na vertente que for, tem um sentido muito específico no Brasil de hoje: significa ajustar as IES, assim como o que nelas se produz, às regras, valores e diretrizes difundidas no espaço da acumulação de capital em escala mundial, nada tendo a ver com uma “inclusão” de todos e de tudo na sua esfera de realização. [...] Um dos recursos usados pelas elites mundiais para “estimular” os países periféricos a se adequar a tais regras, valores e diretrizes, é o de pressionar por mudanças na organização de seus sistemas de ensino e pesquisa. (MINTO, 2014, p. 349-50)

Nesse contexto, o autor comenta das políticas de avaliação da pós-graduação, onde a dita “inserção internacional” é um dos critérios mais relevantes para qualificar um programa como de excelência. No entanto, atenta Minto, essa demanda por internacionalização é focalizada, haja vista não haver necessidade por parte do capital de que todas as IES tenham um padrão de “excelência”, não por acaso, como já vimos, uma das estratégias no setor da educação superior é justamente sua segmentação e hierarquização, com cada segmento cumprindo um papel dentro do sistema. Desta feita, o autor exemplifica essa situação comparando a lógica burocratizada e

quantitativista de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* com a lógica flexível e totalmente permissiva da regulação dos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Voltando à questão do trabalho docente, cabe salientar novamente o movimento do capital no seu objetivo inveterado de precarização deste trabalho, como o faz com qualquer modalidade de trabalho na sociedade como um todo. O foco, típico da fase dita neoliberal do capitalismo, é a responsabilização total do indivíduo, transferindo para ele a obrigação de mudanças e buscando minar toda e qualquer resistência coletiva. Evidentemente, o interesse primordial do capital, como nos lembra Minto, é ampliar as taxas de exploração da FT por meio de diferentes ações, entre elas a ampliação da intensidade do trabalho, a redução de direitos e garantias trabalhistas, a diminuição dos custos via aumento de produtividade, a substituição de FT mais titulada por menos titulada e a redução do custo social da FT no mercado. Entre os exemplos mais concretos apresentados pelo autor estão: o ataque à isonomia salarial, aumentando a concorrência entre os pares; a multiplicação de funções; o aumento do produtivismo acadêmico; a transformação dos docentes em “empreendedores” individuais; e o uso da FT dos pós-graduandos no lugar da FT docente regular. Em relação à desestruturação das forças coletivas de resistência, que tudo tem a ver com esses diferentes ataques, Minto (p. 357) comenta que

o próprio regime vigente de trabalho e de organização das IES [...] impelem os docentes à adaptação conformista, ao sacrifício de sua própria capacidade crítica, haja vista que sua não adaptação acaba por torná-los vítimas da lógica vigente, sendo alvo de restrições a financiamentos, dificuldades de aprovação de relatórios, descredenciamento de programas de pós-graduação, entre outros. Instaure-se uma lógica predatória entre pares, com a inauguração do fomento a uma verdadeira “concorrência acadêmica”.

A questão da responsabilização do indivíduo e da “concorrência acadêmica” também é trabalhada por Paulo Arantes (2014), para quem todo esse processo, mais do que uma construção econômica, tratar-se-ia de uma construção política coercitiva. Segundo o autor, a forma concorrencial do mercado é estendida para além dos mercados, de modo que ele sugere o neoliberalismo ser algo como um construtor político “de situações de mercado em âmbitos sociais em que não são produzidas mercadorias, nem serão produzidas mercadorias”, como é o caso da universidade, na qual procura-se criar uma situação de quase mercado. Ainda que discordemos em alguns pontos do autor neste texto, Arantes apresenta algumas questões as quais imaginamos fundamentais para a compreensão não só do modo de ser da universidade hoje em dia, como também, e sobretudo, do trabalho docente. E o ponto nuclear de sua discussão, que já iniciamos, é como o capitalismo nos tempos atuais se realiza como um sistema irradiador, por todo o conjunto da sociedade, de normas práticas de ação. Na universidade isso se dá pelo dispositivo da avaliação, “que é um dispositivo de poder de sanção e um dispositivo punitivo,

cujo principal objetivo não é avaliar”. A ideia é que não há uma avaliação propriamente dita das atividades universitárias do ponto de vista econômico, mas sim na perspectiva de governar as condutas dos indivíduos; esse dispositivo avaliativo tenciona, por um lado, mobilizar psíquica e intelectualmente os atores, por outro, desmobilizá-los politicamente. Mais absurdo, portanto, do que avaliar, por exemplo, quantitativamente atividades qualitativas como a pesquisa e a docência, é o fato de o docente prestar contas de suas atividades como se fosse ele mesmo uma empresa. Arantes exemplifica como isso se dá em diversas esferas culturais, por exemplo, a partir da lógica do financiamento por edital. Justiça seja feita, a linha geral desse tipo de denúncia já estava em Tragtenberg (2004; 2012) nos idos dos anos 1970 e 80, quando o autor escancarou a estruturas burocráticas e disciplinadoras da universidade, desde a avaliação realizada pelo professor sobre o aluno até os colegiados como feudos.

Toda esta situação, segundo Arantes (2014), é uma brutal violência, e não chega a surpreender o aumento exponencial de adoecimento psíquico e físico entre os trabalhadores na universidade. Segundo o autor (s/p), os docentes

estão com o pescoço nessa guilhotina permanentemente, sem que seja feita nenhuma violência externa, a violência é sempre interna, a pessoa está sempre se controlando, está sempre atualizando o seu Lattes, está sempre procurando se conformar a esses critérios que são inteiramente fictícios. Portanto, você está simplesmente colaborando, e colaborando de maneira fanática e atroz, para sua própria devastação pessoal, por isso que as pessoas estão mobilizadas até a extenuação nesse campo e, portanto, desmobilizadas nos outros.

Nesse contexto, Trein e Rodrigues (2011) ressaltam que como área ainda menosprezada em relação a muitas outras, a Educação, na sua busca por reconhecimento, por legitimidade, aceitou participar desse desafio produtivista colocado pelo mercado do conhecimento. Evidentemente, como apontam os próprios autores, há resistências a este processo, mas é nítido como os programas de pós-graduação subsumiram, se é que tinham outra escolha, a essa lógica, haja vista a presença cada vez mais intensa do discurso sobre a importância e inevitabilidade da internacionalização.

Por outro lado, Arantes não hesita em afirmar que esse sistema de avaliação tende à fraude, já que é apenas uma forma de classificação, de ordenamento das pessoas. Desta feita, o autor sugere que os esforços não sejam simplesmente no sentido de criticar a quantificação exigida pelo processo, porque os próprios burocratas sabem que não podem avaliar a qualidade das atividades por esse meio; o esforço principal deve se dar no desmascaramento de um sistema de governo de condutas, pois é disso que se trataria no fundamental. Não temos a intenção aqui de assumir essa posição integralmente, se isto é o mais fundamental ou não; acreditamos que o mais importante é assumirmos esse aspecto de controle das condutas como um fato, a burocracia (e a burguesia, que no geral são a mesma coisa) necessita disso, seja para rebaixar o valor da FT

ou esvaziar de criticidade a pesquisa e a docência, seja para enfraquecer as resistências ou para se apropriar dos fundos públicos.

Cabe destacarmos outra dimensão do drama da avaliação, a qual pode impactar mais diretamente no ensino, e, por conseguinte, na aula universitária. Antes é preciso lembrar, a partir da discussão sobre a educação superior que realizamos com Minto, que a perspectiva da avaliação é um aspecto essencial da ofensiva neoliberal, do processo de reforma do Estado que inclui, evidentemente, o próprio campo educacional. Destarte, uma das principais características dessa onda avaliativa, segundo Rothen e Barreyro (2011), é atrelar o financiamento das instituições à avaliação. Os autores comentam como, a partir da década de 1990, no processo de implantação da lógica gerencial da educação e de sua mercantilização (que já se iniciara na ditadura militar), as políticas públicas educacionais assumiram a avaliação como elemento central de seu desenvolvimento. De tal monta, a força com que esse processo se realizou – destacadamente na produção de discursos ideológicos no sentido de sustentar sua importância, principalmente como ferramenta fundamental para assegurar a qualidade educacional – fez com que a avaliação se apresentasse, e ainda se apresente, como inevitável para atores de diferentes espectros políticos, incluindo aqueles de visões mais democráticas. Estamos diante do “Estado avaliador”. Para alcançar a homogeneização desejada, os agentes a serviço desse Estado avaliador começaram a atuar na dimensão dos sistemas educacionais, mediante, sobretudo, provas de larga escala. A educação superior, obviamente, não ficaria de fora desse jogo, e exemplos disso são o antigo “Provão” (Exame Nacional de Cursos), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e a própria avaliação da pós-graduação via Capes. A lógica subjacente, como já vimos, é a da quantificação, da produção de números, índices, rankings, como meio para uma suposta avaliação da qualidade do ensino e da produção científica. Apesar de alguns avanços comparativamente aos anos de FHC, os exemplos petistas dessa lógica não se esgotam, como é o caso, visto há pouco, do financiamento via editais, mas também alguns atentados à universidade pública disfarçados de dinamismo com a iniciativa privada, como a Lei de Inovação Tecnológica (LEHER; MOTTA, 2014) e o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação⁶.

Também refletindo sobre as consequências da atual fase do capitalismo, com suas diferentes e diversas políticas reformistas, para o trabalho docente, Mancebo (2007) comenta de três aspectos intimamente relacionados, sobre os quais já falamos mais ou menos explicitamente anteriormente: a precarização do trabalho, a flexibilização das tarefas e uma nova relação com o tempo de trabalho. Diante desse quadro, a autora lembra que o professor universitário agora não

⁶ Ver: <http://jornalgggn.com.br/noticia/entidades-de-classe-repudiam-marco-legal-da-ciencia-e-tecnologia>

é mais responsável apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um número de tarefas cada vez maior, como, por exemplo, “o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade” (p. 77); evidentemente que esse quadro traz consequências deletérias para a dimensão pedagógica, tais como o aligeiramento dos cursos, a formação de mais alunos em menos tempo e uma redução do tempo de convivência.

É de se imaginar que no âmbito do setor privado todo esse processo de intensa precarização do trabalho docente é ainda mais intenso, sobretudo pela lógica mercantil diretamente atuante neste setor, bem como pela menor autonomia dos docentes que aí atuam em relação ao setor público. Não trataremos dos seus pormenores aqui, mas Minto (2014) não deixa de discutir como o drama aí também se realiza, talvez mais cruelmente (p. 357-61).

Ainda que o rolo compressor das reformas seja cruel, e que um dos seus alvos principais seja o enfraquecimento da luta organizada contra tal perspectiva, Minto salienta as contradições do sistema e comenta que o rolo não se fez e não se faz sem resistência, em especial nas figuras do movimento estudantil, docente e dos sindicatos de servidores. Não por acaso, o enfraquecimento das lutas não se realizou somente pela busca do consentimento, mas em diversos casos o aparelho repressor do Estado foi, e continua sendo, necessário para conter os movimentos mais combativos e radicais, instaurando um verdadeiro processo de *criminalização* destes, em consonância com a realidade social mais ampla, em que a criminalização dos movimentos sociais se coloca como tendência. Nesse contexto, as formas de controle da burocracia diversificam-se e proliferam-se, como, por exemplo, a implementação de catracas eletrônicas, de câmeras de vigilância e outros tantos elementos administrativos disciplinadores e coercitivos em nome da “segurança”.

Em consequência do processo de fragilização da resistência e do adensamento privatista na universidade, Minto (2014, p. 373-4) faz um preciso diagnóstico o qual pensamos dialogar profundamente com o campo da pedagogia universitária, de tal modo que imaginamos ser de grande interesse para nós que buscamos traçar novos caminhos para o ensino universitário:

O tipo de intelectual predominante hoje é o do acadêmico produtivista e alheio às lutas sociais, as quais são consideradas *antiquadas*, porque despropositadas ou ineficazes, e/ou *radicais*, porque extrapolam o “bom comportamento” acadêmico. Quando muito, este intelectual permanece *objetivamente* distante dessas lutas, mas as transforma em meros *objetos de estudo*, que lhe permitem acumular currículo (em *campos do saber* devidamente fracionados). Razões estas que o impedem de contribuir nos processos de transformação social, que exigem engajamento e reflexão/teorização genuinamente radicais.

A subordinação de grande parte dos intelectuais e da reflexão científica aos critérios hoje “acadêmicos” impõe [...] a subordinação do pensamento, da sua

radicalidade possível, a um aprisionamento conformista, que produz sua neutralização enquanto *concreto pensado*, como uma das pré-condições da adoção de estratégias de luta e de políticas que possam conduzir a uma transformação revolucionária.

Estamos diante de um aprisionamento das “forças criativas, críticas e potencialmente indutoras de transformações”. Ainda que os limites de ação sejam estreitos, o movimento de oposição a esta configuração opressora parece fragilizado mesmo numa dimensão mais localizada, em que a “preparação para o mercado de trabalho” parece ser o reduto de resignação de muitos, embora às vezes se apresente como “formação cidadã”. Minto não tece ilusões sobre paradigmas emergentes ou educação cidadã, discurso bastante presente no âmbito da pedagogia universitária, de modo que para o autor, a transformação concreta da educação superior não se dará por meio de uma reforma do sistema capitalista, uma nova educação superior não nascerá se não for em contraposição à particularidade do MPC no Brasil. Neste sentido, concordamos com a conclusão do autor (p. 379-80):

O certo é que não se trata da invenção ou reconstrução de novas “utopias” sobre a universidade. Ou seja, não se trata da reafirmação de uma universidade burguesa para o desenvolvimento capitalista autônomo. Mais capitalismo, no Brasil, só pode reverter em mais educação superior da miséria.

A universidade atual deve contribuir para esse processo de emancipação? Entendemos que sim. Essa contribuição, contudo, não está determinada a priori, não possui uma forma pré-determinada. Recorrer à especificidade da universidade como instituição educacional (portanto, de produção e transmissão de conhecimentos) também é insuficiente, haja vista a realidade atual, que circunscreve essa especificidade em limites muito estreitos.

Ainda há muito o que fazer...

De fato há. Os tempos, por um lado, não são propícios: a lógica do capital se coloca na educação superior da forma mais intensa em sua história. Por outro, e como o próprio autor destacou, as contradições estão postas, os diferentes sujeitos e grupos estão cada vez mais submetidos a pressões e explorações. Resta-nos organizar as indignações localizadas ou individualizadas de modo que se transmutem de revoltas em revoluções. A classe trabalhadora ainda não está representada como deveria na universidade, ou melhor, está muito distante disso, a não ser como mão de obra terceirizada, explorada e invisível. Pensar a aula na universidade, discutir o ensino universitário, passa, antes de tudo, por questionar quem tem acesso a tal ensino. Olhar para dentro da sala de aula e notar a evidente ausência de parcela considerável da população é o primeiro passo que deveria estimular toda e qualquer reflexão da pedagogia universitária. Além de machista, a universidade é estruturalmente racista e classista, e o é justamente porque se trata de uma instituição inserida na particularidade do capitalismo brasileiro. Destarte, no capítulo seguinte buscamos traçar um panorama sobre o campo da pedagogia universitária de modo a justificar nosso interesse de pesquisa. Por isso, seguindo os passos de

Minto, acreditamos piamente que o campo da pedagogia universitária necessita urgentemente refletir e atuar na perspectiva da particularidade da educação superior no Brasil, como vimos aqui. Quais são as verdadeiras condições materiais e objetivas de realização do ensino neste contexto? É na realidade concreta, complexa, dinâmica e contraditória em que se desenvolve o ensino neste nível de formação. Não se trata, obviamente, de menosprezar práticas localizadas, muito pelo contrário; trata-se, na verdade, de alargar não só a perspectiva de compreensão (a da totalidade concreta), mas o horizonte de ação. A aula na universidade não é apenas a aula na universidade.

[A]s instituições se alteram antes que a ordem social como um todo e, com frequência, são as alterações que nelas ocorrem que criam a fermentação necessária à mudança de orientação dos espíritos, à calibração do querer coletivo segundo inspirações fortemente divergentes e à dinamização das tensões e conflitos da sociedade global. Sob esse aspecto, a universidade se antecipa, como um microcosmo social que vive com maior liberdade e com intensidade relativa mais ampla, ao destino histórico da sociedade global: ela absorve primeiro a atuação das forças histórico-sociais emergentes, experimenta primeiro seu significado político e testa primeiro o seu poder de negação da ordem social existente. [...] Se a sociedade é dominada por interesses e valores conservantistas, esse processo assume um caráter tumultuoso e doloroso, porque uma parte da universidade e uma parte da sociedade global entram em luta, para decidir o alcance, a duração e o significado político das mudanças em processo. O decisivo, para nós, é que, para ser um foco original de alteração da estrutura da sociedade, a universidade terá de definir-se, ela mesma e antecipadamente, diante dos padrões e valores sociais em emergência. (FERNANDES, 1979, p. 240-1)

Isso tudo – ou pouco, dependendo do ponto de vista – inspirados mais uma vez em (e com) Virgínia Fontes (2005, p. 9-10), quando nos (des)conforta a autora:

O pensamento não emerge de si mesmo, não se desdobra unicamente de seu interior, não se multiplica apenas a partir do ato isolado da leitura ou da atividade única da reflexão. Ele exige o olhar para o mundo real para, nutrindo-se das questões já colocadas por pensadores precedentes, aprender a pensar o mundo que nos cerca, conhecê-lo e explicá-lo. Assim procedendo, abrimos os horizontes a partir dos quais nossas interrogações ganham em amplitude e em significado. Os tempos atuais, de ritmos desenfreados e de competição devastadora, nos exigem sem cessar a originalidade rápida, sem nos permitir o tempo da leitura consistente, o rigor e a calma da ponderação teórica. Muitas vezes nos damos conta de que outros já pensaram “nossos” temas, problematizando-os e aprofundando-os. Se nos dermos o tempo de pensar com eles, o ponto de partida se eleva, permitindo aprofundar o que apenas parecia novo para (quem sabe?) permitir a construção de um pensamento original, exatamente porque remete às possibilidades efetivas abertas pelo nosso mundo real, mas informadas pelo processo histórico. Na pressa em que vivemos, somos levados a reinventar a roda todos os dias, mas essa não é, propriamente, uma invenção original.

São tempos de prazos curtos, tempos em que a pós-graduação nos coloca em ritmo desenfreado e competição devastadora, dificultando logarmos uma leitura consistente, rigorosa e ponderada. Esta pesquisa, num primeiro momento, foi vítima dessa condição: imaginávamo-nos inventando a roda. Entretanto, havia com quem pensar, com quem dialogar, aliás, de quem partir,

de quem se inspirar, ou até mesmo a quem se contrapor. Fomos reféns tanto de uma trajetória acadêmica mais ou menos fragmentada⁷ – à deriva em busca de um solo mais firme, que apontasse um horizonte de mais longo prazo – quanto da condição acadêmica neoliberal – culpabilizadora e atomizadora dos indivíduos, cobrando deles o impossível, colocando-os em um naufrágio com poucos botes. Justamente por conta dessa condição, que não é só acadêmica, mas também, e principalmente, social, nos sentimos, já em meio à viagem, diante da necessidade de mudar nosso referencial teórico-metodológico, mudar para um referencial que nos parecesse mais potente na capacidade de apreender o real em seu movimento dinâmico, complexo e contraditório; e justamente por conta daquela trajetória, não tínhamos o capital cultural e científico (BOURDIEU, 1983; 2008) que nos possibilitasse a mudança de rota de maneira mais suave. De todo modo, decidimos reajustar nossas velas e tocamos o barco na direção em que o afeto nos guiava. Não foi uma alteração sem dores, mas também não foi uma mudança sem risos. Resolvemos jogar o jogo aprendendo os principais rudimentos durante a partida. Exposto esse quadro, a falta de leveza e precisão em algumas jogadas, quiçá em toda a partida, certamente se explica; muito embora provavelmente não se justifique. Contudo, o que temos para hoje é isso. Esperamos colaborar, acima de tudo, porque aprender, aprendemos.

⁷ O autor desta tese graduou-se em Farmácia-Bioquímica, e já na graduação teve seu interesse profissional, que viria a ser acadêmico, reorientado para o âmbito da Saúde Pública, ou Saúde Coletiva. Ao buscar uma especialização, tanto para confirmar este novo interesse, como para conhecer melhor esta área, haja vista ter tido contato ínfimo neste sentido durante a graduação, encantou-se pelas questões educacionais, até então mais restrito ao campo da saúde. Todavia, o mestrado despertou de forma mais arrebatadora o desejo de seguir no campo educacional. Mas foi somente com o doutorado em andamento, já perto da qualificação, que foi picado pelo mosquito do materialismo histórico. Portanto, esta tese não é só o processo de amadurecimento de um pesquisador, mas de desejos e interesses de um sujeito em formação.

{2} A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

[2.1] Docência no ensino superior

O que é ensinar na educação superior? Começemos com as reflexões de Almeida (2012, p. 61-2):

Sabemos que a docência constitui uma obrigação de todos os professores que trabalham no ensino superior. No caso da maior parte das instituições particulares de ensino, isso está claramente explicitado no contrato empregatício e dos professores nem sequer se espera o exercício de outras atividades acadêmicas como a pesquisa, a extensão ou a gestão.

[...] Mas no caso da universidade, especialmente as públicas, essa questão apresenta-se com outras feições em razão de uma série de fatores. Os concursos de ingresso são claramente para professor, o que evidentemente pressupõe a atividade docente. No entanto, ela não é, em muitos casos, o fator que os atrai e os leva a decidir-se por trabalhar nessas instituições. Desse modo, a preocupação com o ensino fica relegada a segundo plano e não raro os docentes buscam liberar-se desse encargo para realizar outras atividades que se mostrem mais atrativas e valorizadas ou menos desgastantes.

Diante desse quadro, é significativo perguntar: quais as razões de tal comportamento?

Está claro que a autora não respondeu nossa indagação inicial, na verdade nos levou a outra, talvez mais importante. A preocupação com o ensino nas instituições de ensino superior (IES) normalmente se dá ou por obrigação, no caso da maioria das instituições particulares não universitárias, ou por tabela, no caso da maioria das universidades.

Diversas/es autoras/es, brasileiras/os ou estrangeiras/os, têm discutido e dedicado parte de suas reflexões para essa questão, entre elas/es Maria Isabel da Cunha, Marcos Masetto, Selma Garrido Pimenta, Léa Anastasiou, Ilma Veiga, Maria Isabel de Almeida, Ronald Barnett e Miguel Zabala. O que no geral essas/es diferentes/es autoras/es apontam é a necessidade, no mínimo, de se problematizar a prática pedagógica do/a docente do ensino superior, de refletirmos criticamente sobre ela. Como aponta Veiga (2011, p. 456), a estruturação do campo da pedagogia universitária, com a ajuda, entre outros, dos autores e autoras anteriormente citados, teve início mui recentemente, datando da década de 1990, principalmente a partir da “implantação dos processos avaliativos e, mais especificamente, da avaliação do corpo docente pelo discente, bem como a presença das tecnologias da informação e comunicação”. Ainda que não possamos falar de um campo propriamente dito, Machado (1999) analisa documentos que apontam para uma discussão sobre a formação didático-pedagógica de professores universitários já desde os primórdios da implementação da instituição *universidade* (antes disso havia apenas escolas profissionalizantes isoladas) no Brasil na década de 1930, quando entidades como a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924 e casa de vários dos pensadores ligados ao

movimento da pedagogia *escolanovista*, começaram a produzir discursos demandando a modernização da docência universitária; o que foi se materializar, como sugere o autor, mais concretamente somente na década de 1970, em meio à ditadura militar, e sob a lógica da tecnificação do ensino, com a criação dos laboratórios de Ensino Superior e a inclusão de conteúdos didático-pedagógicos nos cursos de pós-graduação.

E a necessidade de se problematizar essa prática surge fundamentalmente da identificação de dois problemas: a valorização da pesquisa⁸ em detrimento do ensino (isso principalmente no caso das universidades públicas, onde se dá a maior parte da pesquisa científica no Brasil) e a certeza tácita de que basta dominar determinado conteúdo científico ou ter boa experiência em determinado campo profissional para poder exercer a docência. Almeida (2012) e Cunha (2006) falam da influência do mundo do trabalho, do papel que as corporações profissionais têm ao ditar o currículo dos cursos de graduação bem como o modelo de docência nas IES. Quando pensamos nas IES particulares, essa influência do mundo do trabalho, ou em outras palavras, do mercado, é mais visível porque grande parte de seus quadros docentes não é composto por professores de dedicação exclusiva; na verdade lá estão pela experiência que têm no mercado, pelo domínio dos saberes específicos de uma profissão. No caso das universidades, fundamentalmente as públicas, mas não somente, onde predominantemente se desenvolve ciência no país, além da questão do mercado, o que mais ajuda a caracterizar a docência é a pesquisa. Isso acontece porque a maioria dos professores possui dedicação exclusiva (ainda) e são formados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Veiga (2011, p. 456) sintetiza bem esta situação:

A docência na Educação Superior foi influenciada pela concepção disciplinar e fragmentada que separa a teoria da prática, o saber do fazer, o sujeito do objeto. Dessa forma, a docência não aborda a complexidade do processo didático em seus pilares: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Isso leva os professores a uma dependência do conhecimento do campo científico para a condução de sua prática docente, o que contribui para a caracterização da docência calcada na transmissão do conhecimento existente. Assim, a docência na Educação Superior continua a ter como exigência a competência científica, deixando de lado a competência pedagógico-didática. A conexão entre instituição de Educação Superior, conhecimento pedagógico e experiencial foi banida da concepção de docência.

⁸ Aqui cabe fazer uma ponderação a respeito da desvalorização do ensino em detrimento da valorização da pesquisa, questão aceita deveras naturalmente e sem maiores aprofundamentos no campo da pedagogia universitária; destarte, indagamos com Chauí (2001, p. 191-3): “o que pode ser a pesquisa numa universidade operacional sob a ideologia pós-moderna?”. O que pode ser a ciência se razão, verdade e história são considerados mitos totalitários, se pensamento e linguagem tornaram-se jogos, construtos contingentes, se não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, com sua possível mudança ou superação, se a investigação se transforma em mera “estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado”? Segundo a autora: “Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas”.

O quadro geral dos processos formativos do/a professor/a universitário/a nos programas de pós-graduação *stricto sensu* tem sido caracterizado, essencialmente, pela preparação por meio da elaboração de conhecimentos teóricos e técnicos da atividade de pesquisa e de produção de conhecimento, com a consequente etapa de divulgação científica entre pares que se dá de acordo com regras bem específicas do jogo acadêmico em que imperam aqueles jogadores possuidores de maior acumulação de capital científico; ademais, outras atividades de relevância acadêmica são entendidas como decorrentes das competências do/a pesquisador/a, tais como a orientação de pós-graduandos/as e a avaliação das pesquisas realizadas entre pares, seja em bancas ou pareceres. Nesse contexto, há por parte do/a docente certo véu de ignorância sobre os aspectos fundamentais e fundadores da própria ação didático-pedagógica, por exemplo, o planejamento, a organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, e peculiaridades da interação docente-estudante (BOURDIEU, 1983; ALMEIDA; PIMENTA, 2009; VEIGA, 2011), e, assim, termina por construir sua identidade docente baseada nas vivências familiares, nos modelos de antigos/as professores/as, na própria experiência autodidata, além das trocas com colegas de profissão e do retorno dos/as estudantes (SOARES; CUNHA, 2010). Mais que isso, e ainda nesse contexto de maior valorização da pesquisa, Tragtenberg (2012 [1988]) lembra com desgosto a hierarquia do sistema educacional brasileiro em que o professor universitário é muito mais valorizado que o da educação básica, como se a responsabilidade social deste fosse menor que a daquele, o qual, vejam só, tem uma carreira “cuja maior glória é deixar de ser professor”, isto é, trabalha em uma organização que “estrutura a carreira cujo ápice está na condição de você abandonar a sala de aula” (p. 36).

Com as palavras de Cunha (2006, p. 21-2) imaginamos poder sintetizar essa reflexão e encaminhar a próxima:

Também cabe destacar que a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores.

Assim, dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência, e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível e tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos.

Nessa perspectiva da habilitação ao ensino por quem domina um conteúdo específico – seja por experiência profissional, seja por experiência/formação científica –, como observado, a

ideia da necessidade de formação pedagógica por parte do/a professor/a do ensino superior é quase ficção: não se entende a docência como prática que demanda conhecimentos didático-pedagógicos, ou seja, não se compreende a docência na perspectiva, como veremos, da práxis reflexiva e criadora, que dirá transformadora.

De acordo com Pimenta (2010), o ensino é uma prática social complexa e viva realizada por e entre seres humanos; além disso, trata-se de uma prática contextualizada historicamente, desenvolvida num espaço-tempo dado e transformadora dos sujeitos envolvidos nesse processo: docentes e estudantes. O campo de conhecimento que tem o fenômeno *ensino* como objeto de estudo é a didática, sendo esta uma área da pedagogia. Nesse contexto, a autora (p. 34-5) afirma:

A discussão epistemológica dos anos recentes está gestando um novo entendimento da Didática, da Pedagogia e das ciências da educação, diante das necessidades da prática. Assim, tem-se afirmado que a Pedagogia, ciência da educação, diferentemente das ciências da educação, toma a prática social da educação como ponto de partida e de chegada de suas investigações. Nesse sentido é ciência *da prática*. A Pedagogia, como ciência da prática da educação, é, ao mesmo tempo, constituída pelo fenômeno que a estuda e a constitui. [...] O objeto/problema da Pedagogia é a educação como prática social, daí seu caráter específico que a diferencia das demais: o de uma *ciência da prática* – que parte da prática e a ela se dirige.

Dialogando com essa reflexão, Franco (2012) comenta que ao se falar de prática social, referimo-nos a uma intervenção no coletivo e, por conseguinte, sobre a intenção de produzir uma direção de sentido. Dado que a pedagogia objetiva compreender, transformar e direcionar a prática educativa, ela “organiza uma direção de sentido naqueles espaços onde a educação se realiza” (p. 33). É nesse quadro que a autora conceitua *prática pedagógica*: aquela prática organizada intencionalmente para atender a “determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social” (p. 154). Em outras palavras:

A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido da sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante. (FRANCO, 2012, p. 160)

O que nos dizem essas autoras? O ensino não é uma ação banal. É o que pensa Libâneo (2011), para quem, antes de tudo, o/a professor/a deve ter formação consistente na matéria que leciona, mas isso não bastando, pois também precisa, entre outros pontos: definir objetivos explícitos ou implícitos de cunho ético, ideológico, filosófico e político que direcionam o seu trabalho; entender que é membro de um grupo em uma estrutura organizacional em que são compartilhados valores, opiniões, crenças e práticas de interação e convivência; e estabelecer determinados modos de interação social com as/os estudantes, com implicação de elementos

afetivos. Podemos vislumbrar esses elementos, discutidos pelo autor, segundo uma concepção de ensino “hermenêutica ou reflexiva”, tal como sugerem Pimenta e Anastasiou (2010, p. 185):

[...] o ensino é uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis, carregada de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas. O professor, por sua vez, deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógicos) e sua criatividade para resolver as situações únicas, ambíguas, incertas e conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. Assim, o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática do próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais.

Portanto, além do domínio do conhecimento específico – o que é fundamental –, também demanda-se a apropriação de saberes relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Franco (2012), a ausência de apropriação de tais saberes, ou dos fundamentos pedagógicos da prática, levou a um distanciamento entre o educativo e o pedagógico e, conseqüentemente, o ensino foi se tornando engessado, um mero ritual instrumental. É o que veremos mais adiante com Terezinha Rios (2010) e outras autoras (CANDAU, 1989; OLIVEIRA, 1992): a *visão tecnicista* do ensino, aquela em que a técnica é sobrevalorizada, na medida em que não se considera sua contextualização sociopolítica, sua articulação com as demais dimensões (política, estética, ética) do ensino, em que as/os envolvidas/os, principalmente as/os docentes, terminam por assumir a técnica como neutra.

Talvez essas reflexões nos possibilitam entender com maior clareza as palavras de Almeida (2012):

Na maioria das instituições brasileiras de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores, ou parte deles, tenham realizado sua formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e possuam experiência profissional significativa e até mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (p. 64)

Reina, portanto, o esvaziamento didático-pedagógico na prática dos/as professores/as do ensino superior: uma vez em sala de aula, sua função se resume à transmissão de um determinado conteúdo – que domina pela prática profissional ou pela pesquisa científica – de modo acrítico, não contextualizado e verticalizado; o professor sabe e o aluno não, o professor fala e o aluno ouve, ou seja, o que Paulo Freire denominou outrora de *educação bancária*. De novo com Almeida (2012, p. 67):

Em outras palavras, o que se constata é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula,

metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem como seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhe desconhecidos cientificamente.

Não exatamente nesta perspectiva, mas também nesse contexto, Tragtenberg (2012) comenta da ligação direta da universidade com o modo de produção dominante, no nosso caso o capitalista. Ainda que seguindo uma linha teórica de tendência anarquista, que não é a nossa, portanto questionadora radical das hierarquias, o autor apresenta certas reflexões sobre a relação pedagógica que julgamos pertinentes, mesmo se restritas à dimensão mais provocadora. Neste sentido, Tragtenberg aborda essa relação, no âmbito tradicional, também como uma relação entre gerações; por sua vez, numa orientação culturalista, podemos entender as/os docentes como agentes culturais encarregadas/os da transmissão do saber e da experiência acumulada às novas gerações. Retomando a questão da ligação da universidade com o capitalismo, Tragtenberg afirma que a relação pedagógica carrega consigo determinações econômico-político-ideológicas, e que no âmbito universitário ela tende para a seguinte configuração: o professor detentor de “parte” de um saber em contínua transformação e o aluno sem nenhuma posse. Diante desse quadro, o autor provoca-nos desta maneira: “[o] que separa professor de estudante não é o saber e o não saber, é a instituição exame, é o batismo burocrático do saber, como diz Marx” (p. 74). E continua ao dizer que o exame surge “como o elemento mais visível da seleção do aluno, da mesma forma que o concurso é o elemento mais visível da seleção do professor”. Valendo-se de um nível de crítica elevado, que acreditamos tender a uma generalização exagerada, embora com importante grau de razão, Tragtenberg comenta que nesse contexto a relação pedagógica torna-se “repressão pedagógica”, que para ele é “a severidade nos exames, o culto ao curso magistral em que um fala e todos ouvem, a disposição de controlar o comportamento de alunos mediante a troca de informações entre professores”. Para o autor, mais ainda que o professor da educação básica, o professor universitário é formado para atuar como um cão de guarda, função cumprida pela posição ocupada no interior do sistema altamente hierarquizado e burocratizado da universidade. Destarte, os docentes acabam por internalizar “os valores da hierarquia, dependência e submissão indispensáveis a qualquer sistema de exploração, particularmente ao modo capitalista de produção” (p. 75).

Ora, ainda nesse contexto de crítica radical, já em 1979, ao problematizar a estrutura e organização da pós-graduação no Brasil, Tragtenberg (2012, p. 30) denunciava o seguinte, questionamento muito caro ao campo da pedagogia universitária: “A forma cartorial da estruturação dos cursos de pós, a instabilidade de fluxo de recursos para continuidade das pesquisas, o culto à pesquisa pela pesquisa, desvalorizando a formação do professor como uma das tarefas da pós-graduação são fatores impeditivos à sua melhora qualitativa”. De certo modo,

Chaui (2001) dialoga com essa temática da “repressão pedagógica” ao comentar das práticas de violência simbólica realizada por muitos docentes na universidade ao interiorizarem a hierarquia institucional e materializando-a na relação pedagógica transformada em “posse vitalícia do saber”. A autora critica o uso do saber para o exercício do poder pelos professores, que terminam por reduzir os alunos à condição de objetos, e o fazem em meio à dissimulação, pois, em vez de assumirem a assimetria da relação pedagógica, buscam ocultá-la sob a máscara do “diálogo” e da “participação em classe”. Obviamente, Chaui não é contra o diálogo e a participação, mas fala na necessidade da admissão da assimetria como uma diferença pedagógica a ser trabalhada. Nas palavras da própria autora:

Seria considerar que o diálogo dos estudantes não é conosco; mas com o pensamento, que somos mediadores desse diálogo e não seu obstáculo. Se o diálogo dos estudantes for com o saber e com a cultura corporificada nas obras, e, portanto, com a práxis cultural, a relação pedagógica revelará que o lugar do saber se encontra sempre vazio e que, por esse motivo, todos podem igualmente aspirar a ele, porque não pertence a ninguém. O trabalho pedagógico seria, então, trabalho no sentido pleno do conceito: movimento para suprimir o aluno como aluno, a fim de que em seu lugar surja aquele que é o igual do professor, isto é um outro professor. Por isso o diálogo não é o ponto de partida, mas de chegada, quando a assimetria foi superada e a igualdade foi instalada graças à própria assimetria. (p. 71-2)

Segundo a autora, a universidade brasileira se encarrega da instrumentalização da cultura ao confundir conhecimento e pensamento. A atividade de conhecer se faz na apropriação intelectual “de um campo dado de fatos ou de ideias que constituem o saber estabelecido”; por sua vez, pensar é a atividade de enfrentamento, por meio da reflexão, da “opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma”, o que só pode ser realizado pelo trabalho reflexivo no contato com a própria experiência. Desta feita, para Chaui, o “conhecimento se move na região do instituído; o pensamento, na do instituinte” (p. 59). A universidade brasileira coloca-se mais no quadro do conhecimento do que do pensamento, e ao limitar-se ao saber instituído, termina por “dividi-lo, dosá-lo, distribuí-lo e quantificá-lo”, ou seja, “administrá-lo” (p. 60). Neste sentido, de acordo com Chaui, nossa universidade tem como função “*dar a conhecer para que não se possa pensar*” (p. 62).

Concordando ou não com a radicalidade das críticas, estamos diante de um quadro de questionamento da ação e formação pedagógica do/a professor/a universitário/a. E diante de tal quadro, posicionar-se, conscientemente ou não, para o bem ou para mal, diz muito sobre o que se pensa desta problemática.

[2.2] Formação pedagógica no ensino superior

Em trabalhos anteriores (CORRÊA, 2012; CORRÊA; RIBEIRO, 2013a; 2013b), ainda que seguindo um referencial teórico diferente deste atual trabalho, discutimos a importância da formação pedagógica para o professor do ensino superior, mais especificamente da universidade, e como esse tipo de formação não é devidamente valorizada. Um exemplo evidente é a ausência não apenas de uma discussão, mas até mesmo de citação à necessidade de formação pedagógica nos planos que orientam a organização e desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, principal espaço de formação inicial dos futuros professores do ensino superior, especialmente das universidades, onde prevalece o foco na formação de pesquisadores, não de docentes-pesquisadores; entende-se, tacitamente, que se o docente for bem titulado, sobretudo num programa de pós-graduação de alto nível, por tabela será um bom docente. Outro exemplo de que há descaso com o ensino e com a formação pedagógica tanto pela maioria das IES como pelas políticas oficiais para a educação superior são os critérios adotados para seleção e progressão funcional: basicamente centrados na titulação e produção científico-acadêmica, o que não necessariamente significa uma prática educativa de boa qualidade (CUNHA, 2006; ALMEIDA, 2012).

Contudo, a preferência pela valorização da dimensão da pesquisa não necessariamente significa a formação de bons pesquisadores: poucos estão dispostos a adoecer, ou mesmo aqueles que se enveredam pelos caminhos das dores não têm a garantia do apoio institucional que lhes forneça uma formação digna no campo científico. Trataremos mais deste ponto direta ou indiretamente em outros momentos do texto; no entanto, cabe a indagação: a valorização da pesquisa em detrimento do ensino (isso sem falar na extensão, o que já diz muito sobre tudo), significa que estamos ao menos formando bem cientificamente? Se produzir números é sinônimo de boa qualidade, segue o jogo.

Por mais que a desvalorização do ensino seja gritante na educação superior, o que soa no mínimo paradoxal, para usar de eufemismos, já que se trata do nível mais elevado de formação educacional, há espaços para resistência. Em diferentes IES, principalmente universidades, encontramos processos de formação pedagógica de vários modelos e institucionalidades diversas. Por exemplo, Cunha (2009, p. 1) nos fala de: “Cursos de Especialização em Docência Universitária; os Cursos de Pós-Graduação *stricto-sensu* que optam por incluir nos seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior; experiências do Estágio de Docência, instituído pela CAPES e os Programas de Pós-Graduação em Educação que abrigam candidatos de outras áreas para desenvolver pesquisas relacionadas com a pedagogia universitária”. Segundo

a autora, no geral, esses movimentos de resistência são dispersos e pouco institucionalizados, muito embora existam alguns modelos de formação muito bem estruturados e institucionalizados.

Nesta perspectiva, Almeida (2012, p. 73) apresenta-nos o que chama de “requisitos formativos” que possibilitariam subsidiar as bases profissionais de atuação do/a professor/a do ensino superior: a) concepções a respeito de si e do próprio papel social que dão sustentação à identidade profissional; b) componentes que integram os processos formativos, como teorias e práticas, conteúdos da área específica de atuação, conhecimentos didático-pedagógicos; c) contextos de formação e de trabalho; d) processos de construção do conhecimento e de desenvolvimento profissional. A autora, na mesma linha de Cunha (2009), comenta o caráter episódico da maioria dos processos formativos, sendo que frequentemente se dão em “seminários, palestras, cursos de curta duração, oficinas, publicação de livros e materiais de apoio”, entre outros; são processos pouco institucionalizados, focados nas/os docentes individualmente (sem um caráter coletivo de formação), que acabam sendo responsabilizadas/os por sua formação sem contrapartidas institucionais, como condições adequadas de trabalho, principalmente carga horária de aula e número de alunos por sala. Veiga (2008, p. 134), dialogando com este último aspecto, nos lembra que “[a]s propostas de desenvolvimento profissional apresentadas em si não trarão mudanças significativas para a educação superior, caso a incorporação das mesmas não esteja atrelada a políticas de valorização dos professores e de melhoria das condições materiais de desenvolvimento do trabalho docente”.

Nos trabalhos (CORRÊA, 2012; CORRÊA; RIBEIRO, 2013a; 2013b) já citados, ao comentar da pós-graduação *stricto sensu* como um dos espaços-tempos mais propícios à formação inicial do/a professor/a universitário/a, discutimos como nesta etapa o pós-graduando busca incorporar (e é incentivado para tal), fundamentalmente, um *habitus científico*, de tal modo que, diante das regras do jogo acadêmico, a incorporação de um *habitus pedagógico* torna-se um processo basicamente de luta, ou mesmo indesejado. Destarte, é crucial que a formação pedagógica se desenvolva já no início de todo o processo. Além disso, ainda que ela ocorra no mestrado ou doutorado, há necessidade de formação continuada (mesmo que este ponto, por vezes, seja um aspecto mistificador no que tange à carreira docente) durante a atuação como docente ao longo da carreira profissional, pois os contextos se transformam e novas demandas didático-pedagógicas se apresentam (CUNHA, 2006; ALMEIDA, 2012; CORRÊA, RIBEIRO, 2013a).

A questão da institucionalização e construção coletiva dos processos formativos também é discutida por Pimenta e Anastasiou (2010, p. 109), para quem é “fundamental iniciar pelo *conhecimento da realidade institucional*, procedendo a um diagnóstico dos problemas na realidade em

questão, os quais serão considerados como ponto de partida da discussão coletiva da proposta a ser posta em ação”. O processo de diagnóstico já se caracteriza como etapa formativa, e as autoras, nesse contexto, comentam um ponto que também abordamos em outro momento (CORRÊA; RIBEIRO, 2013a), sobre a adesão voluntária aos processos de formação pedagógica, uma vez que, segundo suas palavras, “não se faz mudança por decreto”, o que chamamos, com outros termos, de construção de uma cultura de valorização da docência. Assim sendo, Veiga e colaboradoras (2008, p. 62) apresentam dois pressupostos necessários à reflexão sobre a formação pedagógica no ensino superior:

O primeiro enfatiza que a docência é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória do profissional, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e institucional (NÓVOA, 1995). O segundo destaca que a formação pedagógica não é entendida como atividade meramente técnica, mas como processo também complexo, que deve ser compreendido a partir da concepção de práxis educativa que, na perspectiva de Vásquez (1977), fortalece a unicidade teoria e prática. Nesse sentido, o processo de formação como um todo diz respeito ao entendimento das questões pedagógicas e da realidade institucional, das particularidades pessoais e das trajetórias individuais de professores e alunos.

Esboçamos esse quadro geral sobre a pedagogia universitária no diálogo com diferentes autoras e autores que para além de nos chamarem a atenção para tal problemática do campo acadêmico brasileiro, também ajudaram a construir processos formativos país a fora nas últimas décadas. Todavia, ousamos dizer que o quadro geral, na verdade, não tem essa tinta. As leituras várias que temos feito de produções recentes (artigos, teses, trabalhos apresentados em congressos, livros etc.) no âmbito da pedagogia universitária, tanto as que dizem respeito a questões teóricas como aquelas empíricas que analisam práticas docentes ou especificamente de formação pedagógica, apontam para um lugar não muito alvissareiro do ponto de vista de quem assume uma posição realmente crítica, seja em relação à configuração atual do ensino superior como um todo, seja em relação às construções teórico-metodológicas das pesquisas desenvolvidas. Cabe destacar que, já entre o fim dos anos 1970 e princípio dos 1980, Saviani (1984; 1991) apontava tanto parte dos problemas que hoje o campo da pedagogia universitária identifica, pesquisa e atua, como parte dos problemas que apontamos (e veremos) neste mesmo campo e que nos mobilizou para o desenvolvimento desta pesquisa; por exemplo: uma concepção de universidade abstrata, a-histórica; enfoque (ou modismo) nas metodologias ativas como solução para os problemas didático-pedagógicos no ensino superior.

Tendo isso em mente, e na medida em que assumimos a aula universitária como objeto de estudo nesta pesquisa, procedemos com uma revisão dos trabalhos que versavam sobre a pedagogia universitária publicados nas últimas edições (até o início desta tese) dos dois principais congressos científicos referentes à nossa área de estudo (Reunião Anual Científica da ANPEd

2009 - 2013 e ENDIPE 2006 - 2012), e os achados reafirmam o quadro desenhado: não há um movimento concreto de apreensão da riqueza e multiplicidade de determinações da aula (e mesmo da prática pedagógica) que possa encaminhar ou sugerir processos formativos realmente humanizadores, críticos e revolucionários para o campo da pedagogia universitária, seja por questões metodológicas, com métodos fragmentados ou pouco fundamentados (incluindo trabalhos que se consideram pós-modernos, mas que metodologicamente apresentam uma essência positivista), seja por questões teóricas, com perspectivas pedagógicas que não se colocam no horizonte da transformação radical da sociedade.⁹

E dissemos isso no diálogo com Scheibe (1987), que em uma das teses seminais deste campo, já compreendia que a forma predominante de situar a prática pedagógica universitária na totalidade social mais ampla tende a ser linear, o que não se realiza sem interesses antagônicos de classe; a ideologia da classe dominante busca legitimar como universal sua visão particular de mundo, o que inclui tudo o que diz respeito à universidade, e consequentemente à prática pedagógica aí desenvolvida. O ideal meritocrático burguês perpassa a concepção e constituição do sistema educacional, de tal modo que o acesso seletivo, e classista (além de racista, entre outras formas de opressão), à universidade, justifica-se no âmbito da “democratização” das oportunidades educacionais nos níveis anteriores de ensino. Basta atentarmos para o desespero (ainda bastante vivo), essencialmente racista e classista, quando do debate sobre a implementação das cotas sociais e raciais para o acesso à educação superior pública, e que teve ressonâncias também numa dimensão cara ao campo da pedagogia universitária, a questão de uma suposta queda na qualidade do ensino por consequência do acesso de um grupo de estudantes com um capital cultural dito insuficiente para as demandas do ensino neste nível; medo este não somente imoral, mas também contraposto pelas pesquisas sobre o desempenho acadêmico de alunos cotistas em comparação aos não-cotistas. Assumindo o nosso ponto de vista, teríamos inclusive que problematizar não só os processos avaliadores que produzem notas que são utilizadas para a discussão sobre o desempenho acadêmico, mas a própria ideia de desempenho acadêmico, que muito provavelmente se constrói num vazio pedagógico, ou num viés pedagógico tecnicista (e quiçá, por conseguinte, classista e racista), coerente com o modo de se pensar o ensino na universidade.

⁹ Em ambos os eventos buscamos trabalhos que versassem de alguma forma sobre a pedagogia universitária, sendo que no caso da ANPED tal busca se realizou nos GT de Didática, de Formação de Professores e de Políticas de Educação Superior. De 104 trabalhos identificados, apenas 13 (sendo que alguns entre eles são recortes ou desdobramentos de um mesmo trabalho original) discutem a aula de forma mais ou menos ampliada, e dizemos mais ou menos porque nem todos tomam a aula em si como objeto de estudo, mas acabavam por discuti-la, direta ou indiretamente, ao tomarem como objeto específico, por exemplo, a prática pedagógica. Dialogaremos, ao longo desta tese, com alguns poucos trabalhos, entre os 13, que buscam apreender a aula por uma perspectiva concretamente ampliada; ademais, tecemos um diálogo com trabalhos de outra natureza, como teses e livros, que também discutem a aula sob essa perspectiva.

Para além da mera constatação que podemos observar em muitas pesquisas realizadas no campo da pedagogia universitária, Scheibe (1987) comentava que a tendência do “processo de descaracterização” do ensino nas universidades, visto como secundário no âmbito do trabalho universitário, tratava-se (e ainda acreditamos se tratar) de um movimento quase nada gratuito, mas que se inseria (e ainda pensamos se inserir), na verdade, num quadro de privilégio, da elitização do saber, não de sua socialização, ou seja, de apropriação privada, pela classe dominante, do saber produzido e sistematizado historicamente pela humanidade; leitura esta basicamente ausente no campo da pedagogia universitária atualmente. Outro aspecto que nos parece importante discutir é o que Scheibe (1987) comenta – na esteira de Dermeval Saviani e Georges Snyders, quando estes autores procuram questionar aquelas tendências pedagógicas não-diretivas, escolanovistas, pragmatistas, em que o polo da aprendizagem, ou seja, a/o estudante, é o momento predominante por excelência, em que a prática social global não aparece como ponto de referência – sobre a necessidade de desmistificarmos a questão do interesse das/os estudantes, haja vista tal interesse ser produzido historicamente em meio a relações sociais muitas vezes alienadas, o que significa termos que ser capazes “de explicar a este estudante porque é que ele tem esse interesse, de onde vem a limitação daquilo que o interessa. Se os interesses dos estudantes universitários não vão muito além dos limites da sua classe social, é compromisso do ensino levá-los para além destes limites” (p. 125-6). Evidentemente, não se trata aqui de desconsiderar o aluno como um ser de desejos, interesses e necessidades, de não levar em conta seu cotidiano no desenvolvimento do processo educativo, mas sim de se evitar a fetichização do outro.

Não exatamente neste contexto, mas de certa forma relacionado, Scheibe discute – ainda que num período histórico diferente do atual, mas que, todavia, não se alterou profundamente – a inserção da universidade na totalidade social marcada pela divisão social do trabalho, em que para a manutenção dessa divisão, o domínio do conhecimento teórico sistematizado e elaborado não pode ser socializado. Desse modo, ou se produz um imenso filtro seletivo (classista) de acesso ao ensino superior, o que perdurou por bastante tempo na história brasileira, ou ao se democratizar (mais ou menos) o acesso – seja por pressão social ou por alguma política governamental específica –, que tal seja realizado com uma concomitante queda na qualidade do ensino oferecido, ou seja, trabalha-se para que “este nível de ensino, também por inúmeras mediações, alija a maior parte dessas pessoas de uma formação cultural mais ampla e crítica” (p. 141). Percebamos que neste caso não se trata de questionar a capacidade dos/as estudantes oriundos/as das classes desfavorecidas, como questionado pelo preconceito classista e racista, mas de atentar para o movimento da classe dominante de desestruturação/precarização do ensino superior à

medida que as classes dominadas ganham espaço neste nível de ensino. Naquele momento, década de 80, a autora comentava da expansão das vagas via ensino superior privado, ou seja, o de menor qualidade, processo semelhante ocorrido nos anos 2000 com os governos do PT¹⁰, com uma expansão das vagas realizada em especial via Prouni e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), isto é, via setor privado, reconhecidamente, neste caso, pior formador que o setor público; isso sem falar na expansão contraditória precarizante da universidade pública no mesmo período, como vimos. Em diálogo com essa questão, Chaui (2001) comenta dos professores universitários que tendem a aceitar a separação entre ensino e pesquisa como natural, quer dizer, a segmentação da carreira pela hierarquização de títulos, sobretudo com a distinção entre graduação e pós-graduação sem pensá-las de forma integrada, o que de algum modo leva a certa elitização, haja vista termos, neste caso, “a redução da graduação a um segundo grau avançado para a formação rápida e barata de mão de obra com diploma universitário” e pós-graduação como “funil seletivo de docentes e estudantes, aos quais é reservada a verdadeira formação universitária” (p. 38).

Neste âmbito, Scheibe (1987) também aborda um ponto importante, e de nosso interesse, que norteou a configuração e organização da educação superior brasileira: o seu viés profissionalizante, que ao secundarizar uma formação mais ampla e crítica, possibilitou o desenvolvimento de um ensino superior, e de uma universidade, mais ou menos funcional à reprodução de uma sociedade dependente, ensino este que se coloca como mediador de uma formação com uma qualidade adequada ao processo de acumulação capitalista em questão. Apoiada nas reflexões de Gramsci, a autora procura situar a universidade como uma instituição ligada à sociedade civil, sendo a sociedade civil uma das instâncias da superestrutura composta também, além da própria universidade e do sistema escolar como um todo, pela Igreja, partidos políticos, organizações profissionais, meios de comunicação, entre outros, e que se caracteriza pela dimensão da elaboração/difusão das ideologias, ou seja, pela persuasão, pela busca do consenso “espontâneo”; a outra instância da superestrutura, intimamente ligada com a sociedade civil, é a sociedade política, caracterizada pelos mecanismos de coerção organizados em torno do Estado (forças armadas, polícia, legislação, tribunais etc.). Gramsci procura pensar a superestrutura em relação orgânica com a infraestrutura econômica e, neste sentido, estas duas instâncias superestruturais atuam no sentido de conservação e promoção do modo de produção capitalista; a ação conjugada e simultânea, comenta a autora, dessas duas instâncias, permite a

¹⁰ Lembremos que a expansão de vagas no ensino superior durante os governos do PT não se deu somente no setor privado. As matrículas partiram de um total de 3,9 milhões em 2003 para 7,3 milhões em 2013, destas, mais de 5,3 milhões na rede privada. Nesse período, as matrículas no setor privado cresceram 94%, enquanto no público o crescimento ficou em 64%. Neste mesmo período foram criadas 18 universidades federais. Além disso, um terço da expansão das matrículas realizou-se na modalidade de ensino a distância, sobretudo na rede privada. (<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/matriculas-no-ensino-superior-sobem-38-e-atingem-73-milhoes-de-alunos.html>)

supremacia da classe dominante, no caso a burguesia. A construção e a manutenção da hegemonia burguesa dependem de um discurso ideológico incorporado por todas as classes e que seja mais ou menos coerente com a base econômica de produção e reprodução da existência material; e, como vimos, esse discurso tem sua elaboração e difusão ligadas a certas instituições e que demandam um trabalho intelectual para tal:

Inseridos entre os que, na sociedade, exercem uma função intelectual, como divulgadores de conhecimentos, os professores exercem um papel significativo no estabelecimento e manutenção da hegemonia. Partindo da organicidade histórica da relação entre superestrutura ideológica e estrutura econômica e, conseqüentemente, da ligação entre o trabalho intelectual e a estrutura econômica, o vínculo orgânico do trabalho intelectual com a estrutura econômica evidencia-se, no capitalismo, por sua ligação ou com a burguesia ou com o operariado, que são as duas classes fundamentais existentes. (SCHEIBE, 1987, p. 30)

Os professores universitários raramente têm sua origem social ligada à classe trabalhadora, o que não significa que naturalmente se coloquem como intelectuais vinculados a uma classe oposta ao proletariado. Scheibe ressalta, ainda com Gramsci, que para o professor, como para qualquer outro intelectual, a origem social não é o determinante do vínculo, mas sim o caráter orgânico da função intelectual desempenhada, haja vista o trabalho intelectual universitário se realizar em meio a diversas mediações sociais, as quais possibilitam certa autonomia para esta função. Portanto, ainda que a universidade e a educação superior como um todo possuam um viés especialmente profissionalizante e pouco crítico, os professores deste nível de ensino têm a possibilidade de criar um vínculo orgânico com a perspectiva histórica da classe trabalhadora e, por conseguinte, atuar no sentido da construção de uma nova hegemonia, quer dizer, podem organizar sua prática educativa na perspectiva da totalidade, assumindo como referência a relação do conteúdo do seu campo científico específico com a prática social global, vislumbrando como horizonte a transformação radical da sociedade. Neste sentido, Scheibe (1987, p. 148) faz um questionamento que tudo diz respeito à pedagogia universitária:

Por que a tendência, neste nível de ensino que tanto se aproxima do desenvolvimento da ciência, em desconsiderar a própria pedagogia como ciência? Se o trabalho pedagógico é tomado essencialmente via o empirismo e a imitação de modelos, ou então “intuitivamente”, há uma desconsideração para com o aspecto científico deste trabalho. Como se ele fosse uma consequência lógica do conhecimento em geral. Como se ele não tivesse uma especificidade. Tal desconsideração propicia a alienação para com fatores determinantes da conduta docente, propicia o desenvolvimento de um trabalho onde o senso comum é o predominante.

E arremata, situando a questão de forma mais ampla:

A negação do pedagógico prejudica exatamente a socialização, ou seja, a difusão dos conhecimentos, tão necessária para a sua ampliação. Para realizar-se pedagogicamente, o intelectual, o técnico ou o cientista necessita de uma capacidade de estruturação desenvolvida no sentido da comunicação

pedagógica. A falta dessa capacidade atinge principalmente o papel democratizante do ensino, e favorece o padrão elitizante. (p. 150)

A autora também fala do desinteresse da classe dominante, pensando na persistência do seu domínio de classe, pela transformação histórica das instituições escolares, incluindo as instituições de ensino superior, o que para tanto demanda o acionamento de mecanismos de adaptação tencionando evitar tal transformação. É nesta direção que, também trilhando o caminho de Gramsci, acreditamos que o campo da pedagogia universitária poderia rever e ampliar, ou mesmo superar (no sentido dialético do termo) seus horizontes e identidade:

Como sugerido no título deste texto, a pedagogia universitária é um campo complexo de **prática** educativa, portanto, social e política, de **formação** do docente que atua no ensino superior e de **pesquisa** nas suas diversas vertentes. Sob esses três aspectos, esse campo está em processo de afirmação, processo que passa pelo enfrentamento de obstáculos de diferentes ordens: política, institucional, epistemológica, ideológica, cultural e psicológica, sinalizados ao longo da explanação. Cabe, entretanto, acrescentar que sua legitimação pressupõe a superação da ideia historicamente aceita de que bons profissionais nas suas respectivas áreas de atuação, necessariamente, são bons professores universitários, ideia que orientou o recrutamento dos docentes universitários. Em contrapartida, exige o aprofundamento da concepção de docência como uma atividade complexa, cuja essência é o ensino e que requer múltiplas condições e saberes para seu exercício. (SOARES, 2009, p. 105, destaque no original)

Essa superação dialética, apoiada em Gramsci e na perspectiva pedagógica de orientação materialista histórica que inspira este trabalho, supõe assumir a dimensão da *prática* como fundante e determinante em relação à *formação* e à *pesquisa*, o que não significa a abolição destas duas últimas dimensões – pois seria advogarmos pela morte não só deste campo, mas também da própria universidade –, mas sim que ambas tenham a prática social global como ponto de partida e chegada; isso implica repensar a própria dimensão da prática educativa para além da sala de aula e situá-la na totalidade da sociedade capitalista, tal como sugere Freitas (1994) na sua crítica à didática e à organização do trabalho pedagógico na escola. E mais: ao se estruturar, principalmente, como campo científico, a pedagogia universitária tem se inserido mais no âmbito dos mecanismos de adaptação, o que Scheibe (1987) já apontava no fim da década de 80, do que propriamente de transformação social. Desta feita, não seria o momento do campo da pedagogia universitária avançar para além da busca (deveras justificada) de uma formação pedagógica mais ou menos crítica que dê conta das atuais demandas de ensino e aprendizagem na educação superior para se colocar, concretamente, não somente como um campo, mas um campo na perspectiva de um movimento que tencione de fato estabelecer uma nova hegemonia da educação superior? Não seria o momento de se aliar aos diferentes grupos (por exemplo: sindical, estudantil, cursinhos populares) que lutam pela transformação da educação superior, e sobretudo da universidade pública, para constituir um movimento contra-hegemônico e objetivar a alteração

não apenas conjuntural, mas estrutural deste nível de ensino, e daí se colocar num horizonte de mais longo prazo de transformação do sistema educacional como um todo e também, por que não, da própria sociedade?

Ora, é óbvio que não se trata de perder a especificidade de seu objeto e espectro de atuação, mas de entender que as condições materiais e simbólicas de ensino e aprendizagem são estabelecidas para além da aula, e que não basta pensar a prática pedagógica apenas na sua relação com o currículo e a instituição. É isso que o trabalho de Freitas (1994) procura demonstrar ao realizar uma crítica de trabalhos progressistas que terminam ainda por se valer acriticamente, ou não críticos o suficiente, de categorias muito ligadas ao próprio universo teórico-prático burguês no que diz respeito à escola e à organização do trabalho pedagógico aí desenvolvido. Neste sentido, o autor entende não podermos tencionar uma reconstrução da didática sem ao mesmo tempo “propor o rompimento das categorias que hoje estruturam a organização do trabalho pedagógico na escola”, pois somente assim “facilitaríamos a liberação de novas formas de organização para a didática” (p. 56). E uma dessas categorias criticadas pelo autor é justamente a *aula*, haja vista ela ser uma das formas de organização do trabalho pedagógico¹¹ da escola capitalista. Assim sendo, Freitas questiona alguns trabalhos que assumem a aula, senão numa perspectiva formal, pelo menos até certo ponto naturalizada, nos cabendo apenas buscar práticas pedagógicas críticas ou relações críticas com os conteúdos sem tensionar justamente o espaço-tempo (sala de) aula na sua relação com a totalidade mais ampla. Segundo Freitas, a aula é um dos momentos institucionalizados em que se legitima a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, além de “homogeneizar e, aliada aos processos de avaliação, assegura toda uma estrutura de poder no interior da escola” (p. 32). Na medida em que procura estabelecer uma relação entre ensino e trabalho material produtivo, ou seja, entre a educação e a categoria fundadora do ser social para o materialismo histórico, Freitas problematiza a assunção da *aula* como forma básica de organização do ensino, mesmo se numa perspectiva pedagógica crítica, haja vista para o autor não se tratar

de criar atividades parecidas com o trabalho material, trata-se da articulação direta com o trabalho material. A aula termina, pois, por remeter-nos à mesma organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. A aula é um produto da escola capitalista que assumiu o ensino coletivo (30 alunos para um professor). A natureza coletiva da aula é própria da escola capitalista – está presente na própria arquitetura da escola. (p. 37)

¹¹ Para verificar a pertinência ou não do uso da expressão “organização do trabalho pedagógico”, questão que não nos cabe discutir nesta tese, conferir, por exemplo, Alves (2012). Embora não tenhamos uma posição mais definida sobre a questão, tendemos a concordar com o encaminhamento dado pelo autor. Na medida em que não acreditamos comprometer o núcleo de nossa reflexão, neste texto não procedemos, assumindo a culpa por quaisquer ambiguidades, com um uso rigoroso das diferentes expressões envolvidas.

Todavia, a categoria mais decisiva para o autor, nesse contexto de reflexão sobre a organização da escola capitalista e do trabalho pedagógico, é a *avaliação*. Para Freitas, neste âmbito didático/escolar, obviamente o *objetivo* é uma categoria fundamental, e a avaliação está intimamente ligada a ele; contudo, quem guarda os objetivos é a avaliação, ela é sistemática mesmo se informal, enquanto os objetivos podem se diluir; as práticas de avaliação são a manifestação dos objetivos, elas encarnam os objetivos reais da escola (ou da universidade, no nosso caso). Ademais, as relações de poder na escola se explicitam pela avaliação, a qual também modula tanto o conteúdo como o método – essa discussão não deixa de ter relação com os questionamentos de Tragtenberg a respeito da “instituição exame” na escola e na universidade. Freitas propõe, portanto, a *avaliação* como categoria chave para a compreensão da prática pedagógica da escola capitalista.

Concordamos com Freitas tanto no que diz respeito à naturalização do espaço-tempo *aula* como unidade básica de organização do ensino quanto no que tange à relevância da *avaliação* para a compreensão do processo educativo como um todo. Contudo, e também por todas essas reflexões, entendemos que a aula, diferentemente do que sugere o autor, pode sim ser uma unidade de análise, mesmo, e talvez principalmente, se tencionamos romper com a ordem pedagógica vigente. A existência da aula como *espaço-tempo privilegiado de realização do processo educativo formal*, seja na escola, seja na universidade, não depende da existência de práticas avaliativas na perspectiva pedagógica burguesa, por mais que a avaliação (pensada aqui, como sugere o autor, de maneira ampliada) organize e determine a prática pedagógica do professor e da professora. Na verdade, talvez estejamos diante de uma confusão discursiva, de ordem das enunciações. Acreditamos que o autor concordaria conosco quando afirmamos que se o processo educativo se realiza primordialmente na (sala de) aula, compreendê-la em suas múltiplas determinações, dimensões, mediações e contradições é, portanto, um passo fundamental na busca por alternativas pedagógicas à ordem burguesa capitalista; inclusive entendendo a avaliação como uma de suas determinações contraditórias. Ora, como espaço-tempo privilegiado de concretização do processo educativo da escola e da universidade capitalistas, a aula ganha inquestionável relevância como objeto de análise e crítica; quer dizer, ela materializa a educação burguesa, e nesse caso, por conseguinte, como não criticá-la? Como veremos, a aula não é uma invenção do capitalismo, ele na verdade a reinventou, do mesmo modo que reinventou a escola e a universidade; o problema, destarte, não é a aula em si, mas de que aula estamos falando, inclusive o próprio Freitas, em nota de rodapé, anuncia a necessidade do campo pedagógico realizar uma “história da aula” para conhecermos como ela se tornou a forma didática

predominante¹². A preocupação do autor reside, fundamentalmente, como vimos, na ausência do trabalho material como princípio educativo, na falta de relação do processo educativo escolar com o trabalho produtivo concreto, o que reforça a separação entre trabalho intelectual e manual, colaborando assim com a reprodução da sociedade dividida em classes. E como a aula é o espaço-tempo privilegiado de realização desse processo educativo, Freitas (1994) chega a dizer que “[n]os parece impossível, dessa forma, superar a escola tendo a aula como unidade básica de análise”, isso porque:

Falta um elemento externo, fora da estrutura da escola: o trabalho produtivo, material. A tentativa de superar a aula de dentro da aula, aprisiona a “superação” convertendo o trabalho, como princípio educativo, em trabalho não-material, teórico, enquanto trabalho intelectual separado do trabalho material. Ou seja, como diz Mészáros, “sujeito às mesmas contradições que pretende neutralizar”. (p. 101)

Freitas teme, em última instância, que fiquemos restritos ao interior da sala de aula sem enfrentarmos não só a ausência do trabalho material, mas também a fragmentação do conhecimento (como resultado da divisão e especialização do trabalho no capitalismo) e a alienação (alunos, funcionários e professores alienados dos processos mais amplos da escola, sem participação coletiva na sua gestão). Por isso afirma que só um projeto histórico alternativo pode “nos conduzir para além dos limites desta organização do trabalho pedagógico” (p. 110). Mas será que numa sociedade emancipada a aula seria um fenômeno reprodutor de um passado alienado e reificado? Será que numa sociedade emancipada a aula (seja escolar, seja universitária) não teria mais lugar? Neste sentido, imaginamos residir aí a importância da aula como unidade de análise – sobretudo no âmbito universitário, onde ela ainda foi pouco explorada, ou explorada de forma não radical –, pois ela não deixa de ser algo como um *fato social total*, no sentido que o sociólogo/antropólogo francês Marcel Mauss (2003) dá ao termo: aquele fato privilegiado para a produção de conhecimento sobre determinada sociedade ou grupo social; um fenômeno de tamanha relevância que, ao conhecê-lo, o pesquisador tem a possibilidade de alcançar uma compreensão substantiva da sociedade onde se dá este fenômeno. Para Azanha (1992), a noção de fenômeno (ou fato) social total pode ser muito útil justamente por seu caráter revelador da totalidade, não porque explique tudo e é geral; além disso, e ainda nessa mesma perspectiva, não

¹² Necessidade essa em parte já suprida com a produção acadêmica das últimas décadas, por exemplo, com Hamilton (1989) ou Dussel e Caruso (2003). Ademais, se assumirmos a aula como o espaço-tempo privilegiado de realização do processo educativo formal, sua história se confunde com a história de todos os processos educativos formais, de tal modo que tanto a sua dimensão espacial (local de realização), quanto sua dimensão temporal (ritmo, período), além do próprio par conteúdo/método de ensino, variarão de acordo com cada processo, o que significa dizer que variarão, também, e fundamentalmente, segundo a intencionalidade posta em cada caso. Desta feita, imaginamos que enquanto houver educação formal, seja numa sociedade alienada, seja numa sociedade emancipada, haverá aula, ou seja, é da natureza do processo educativo formal se realizar por meio de aulas; portanto, a aula, ou seja lá que nome dermos a este espaço-tempo didático-pedagógico, não tem uma essência a priori, ela é uma síntese de múltiplas determinações, mediações, dimensões e contradições.

se trata de uma noção que permite identificar um “fator causal fundamental”, pois o fato descrito não é causa mecânica de nada, mas sim possibilita compreendermos toda uma teia de relações e práticas sociais.

É mais ou menos nessa perspectiva que acreditamos poder assumir a *aula* como unidade de análise e objeto de estudo. Assim sendo, nossa linha de trabalho segue na constatação de que no campo da pedagogia universitária a aula ainda não foi investigada em toda sua complexidade e contradição, inclusive no sentido de mostrar a validade das teses de Freitas para esse nível de ensino. Evidentemente, não imaginamos, nem tencionamos, alcançá-la “toda”, mas temos confiança que nosso referencial teórico-metodológico nos possibilitará caminhar nessa direção. E essa direção, na verdade, dialoga, e muito, com a crítica do autor, isso porque não temos o objetivo de estudar a *aula* para reafirmá-la, mas para compreendê-la criticamente, ou seja, na relação da universidade com a particularidade do capitalismo brasileiro, na perspectiva de elaborar práticas pedagógicas transformadoras, o que não significa, necessariamente, a abolição da aula, mas muito possivelmente sua (re)construção simultânea à (re)construção da própria universidade (em todas as suas dimensões, não apenas a pedagógica, mas também a da pesquisa, da extensão e da gestão/administração), uma universidade que se coloque na perspectiva de atender as demandas concretas da classe trabalhadora, portanto, com ela e para ela (MELO NETO, 2001), realizando na prática um projeto que contribua com a emancipação social e superação do modo de produção capitalista (e da “aula capitalista”, ou quem sabe da própria aula) ou o que Novaes (2012) sugere, no diálogo com autores como Mariátegui, Florestan Fernandes e Tragtenberg, uma “revolução universitária” dialeticamente conectada a um processo de “revolução sociopolítica”. Em outras palavras:

Para nós, devemos atacar o problema universitário em duas frentes: através da criação de universidades populares totalmente novas, engajadas na emancipação dos trabalhadores; e introjetando e contaminando, por “dentro” e por “fora”, as universidades públicas existentes no sentido de promover uma mudança qualitativa no seu projeto de transformação social. (NOVAES, 2012, p. 41)

Concordando com o autor, e assumindo que nossa pesquisa se localiza mais na segunda frente, muito embora tangenciaremos aqui experiências da primeira frente (um bom inventário dessas experiências pode ser encontrado justamente no trabalho de Novaes), entendemos que a transformação do ensino na universidade passa por transformar a própria universidade, passa, inclusive, por explorar a aula em todos os seus limites nas condições oferecidas pelo capital, e isso certamente a pedagogia universitária não pode alcançar sozinha. Desenvolver pesquisas e cursos de formação pedagógica, ainda que seja mais do que fundamental, não basta para superar o senso comum que se estabeleceu sobre o didático-pedagógico na universidade e construir uma

nova hegemonia sobre o ensino, uma hegemonia que tencione uma práxis pedagógica humanizadora, crítica e revolucionária. Em outras palavras, para cumprir com o seu projeto, a pedagogia universitária precisa repensar sua própria trajetória.

Aberto às inovações, mas desejoso de implantá-las ponderadamente, o pequeno-burguês não consegue compreender que a educação não é um fenômeno acidental dentro de uma sociedade de classes, e que, para renová-la de verdade, é necessário nada menos do que transformar *desde a base* o sistema econômico que a sustenta. Tal perspectiva o horroriza e não pode entrar nos seus planos para nada, mas, como não é surdo às vozes do seu tempo, prefere acreditar que, *dentro do capitalismo*, se chegará, mediante retoques paulatinos, a transformar a sociedade. Algumas vezes, certas conquistas aparentes lhe dão uma sombra de razão: temos de reconhecer que, em determinadas circunstâncias, a burguesia se vê obrigada a concessões oportunas, para afastar algumas ameaças. Mas, essas retiradas prudentes, que não comprometem jamais os seus interesses vitais, se transformam em ofensivas instantâneas todas as vezes em que a burguesia se sente realmente ameaçada. Portanto, acreditar que se possa reformar a sociedade, mediante pequenos retoques na educação, não só é uma esperança absurda, como constitui um perigo social: *uma utopia, que, no fim de contas, resulta reacionária*, porque acalma ou enfraquece as inquietações e os protestos, com a ilusão de que o novo homem nascerá no dia em que o Estado autolimita os seus poderes, no dia em que o Estado renuncia voluntariamente a qualquer interferência no campo educativo. (PONCE, 1998, p. 177)

Depende a educação brasileira do quê? Da capacidade de auto-organização dos professores, funcionários e estudantes nos vários níveis de ensino. A educação necessita muito menos de intelectuais agentes do poder, e muito mais de intelectuais críticos e organizadores, isto é, dos que resistem à “*cooptação*” por qualquer estrutura de mando a serviço da reprodução do capital e da dominação sobre a maioria. (TRAGTENBERG, 2012 [1980], p. 95)

E repensar sua própria trajetória demanda, acreditamos, questionar se a pedagogia universitária realmente se apresenta como *campo*, fato frequentemente assumido, inclusive neste texto vimos utilizando tal termo. Torres (2014) chegou a tangenciar essa questão quando problematizou timidamente se a pedagogia universitária é de fato um campo, no sentido de Pierre Bourdieu, sociólogo francês. De forma bastante resumida, para Bourdieu, o espaço social é configurado por diferentes campos, sendo o campo um espaço relativamente autônomo, um microcosmo dotado de leis internas a ele, mas que não escapa às leis sociais do espaço social global, possuindo, todavia, em relação a este uma autonomia parcial mais ou menos acentuada (BOURDIEU, 2004). Os campos se apresentam à apreensão sincrônica dos agentes neles inseridos como espaços estruturados de posições cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes – em parte determinadas por elas (BOURDIEU, 2003). Podemos definir um campo, por exemplo, por meio da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são

irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos, e que não são percebidos pelos agentes que não foram formados para entrar neste campo. Para que um campo funcione, portanto, é necessário que haja objetos de disputa e indivíduos prontos a disputarem o jogo, dotados de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas etc. (BOURDIEU, 2003).

Ora, a impressão que temos, e por isso o chamado para investigações neste sentido, é a pedagogia universitária ainda não ter se configurado propriamente como um campo (sobretudo científico). Os/as agentes deste espaço, fundamentalmente as pesquisadoras e pesquisadores da área, não aparentam estar em um jogo; muito embora do ponto de vista da convergência das problemáticas ou dos objetos haja de fato certa unidade que possibilite pensarmos em um espaço mais ou menos homogêneo, mais ou menos com os mesmos interesses (temáticas relativas ao ensino na universidade ou na educação superior). Há também, ou parece haver, outra convergência incrível: a teórico-metodológica, e que acaba por não colocar os agentes em jogo, mas numa conversa entre amigos; os amigos, por exemplo, de Boaventura de Sousa Santos. Este sociólogo português, com sua discussão sobre a universidade, os paradigmas emergentes e a ecologia dos saberes, se não é o dominante no âmbito da pedagogia universitária, é um dos que se apresentam com maior prevalência e evidência neste campo, em especial quando da discussão sobre inovação pedagógica. As reflexões de Boaventura, independentemente de sua filiação teórica, são instigantes, provocadoras e pertinentes; contudo, em parte considerável dos trabalhos que o tomam como referência, parece-nos que para além de sua relevância teórica, Boaventura acaba sendo um interlocutor trabalhado de modo instrumental. Isso porque num mesmo autor encontramos reflexões sobre a universidade, sobre a ciência e sobre o conhecimento, temas caríssimos aos pesquisadores e pesquisadoras do “campo” da pedagogia universitária. Desta feita, com apenas uma cajadada ceifam-se vários coelhos. Em tempos de produtivismo acadêmico, isso não deixa de ser interessante, ainda mais tratando-se de um autor relevante; mas quais seriam as consequências desse uso para os campos científicos específicos da pedagogia e da didática?

As justificativas para se estudar a questão do ensino neste nível educacional têm sido com frequência as mesmas, os autores utilizados recorrentemente os mesmos, os métodos muito semelhantes, as conclusões a que têm chegado os estudos tendem a se repetir, bem como as proposições de intervenção – lembremos que estamos falando de impressões que demandam serem confirmadas. Pois bem, estamos aparentemente diante de uma unidade e homogeneidade que talvez necessite ser desnaturalizada; e que para o bem ou para o mal poderiam ser questionadas e compreendidas. Como sugestão de princípios de trabalho (inclusive para nós mesmos, interessados que estamos nessa questão, mas não dispomos do tempo e espaço

necessário neste momento), pensemos nas pesquisas sobre dois temas: inovação pedagógica e trajetórias profissionais. Sobre o primeiro tema, que não deixa de dialogar direta ou indiretamente com o segundo, podemos colocar a seguinte questão: não estariam as/os pesquisadoras/es partindo de ideias preestabelecidas de inovação pedagógica, identificando (não importa por qual método) docentes que se encaixam neste perfil, e entrevistando-as/os ou observando-as/os para conhecer em suas trajetórias profissionais elementos possivelmente já (consciente ou inconscientemente) determinados pelas/os próprias/os pesquisadoras/es que explicassem tal postura didático-pedagógica? Ademais, outro aspecto que poderíamos tensionar é se o que essas/es diferentes pesquisadoras/es têm chamado de “inovação” é realmente inovação, ou qual o motivo – refletido ou não, intencional ou não – para se denominar especificamente de “inovação” um modelo alternativo de prática pedagógica.

O trabalho de Silva (2009), além de ter como objeto de pesquisa o mesmo que delimitamos para o nosso, o que por si só já garantiria abertura de diálogo, se insere no âmbito da discussão dos parágrafos anteriores. O fato da pesquisa da autora se enquadrar neste contexto que estamos problematizando não tira seu mérito acadêmico, muito ao contrário, e por isso dialogamos positivamente com ela. Desta feita, concordamos não só com Silva, mas com outros autores (DUSSEL; CARUSO, 2003; CORDEIRO, 2006; OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007; ARAÚJO, 2011; ROMANOVSKI; MARTINS, 2011) quando pensam a aula (não apenas na universidade, mas no nosso caso em especial aí) como um espaço múltiplo e de múltiplas possibilidades dedicado ao ensino, tencionando a formação profissional e humana das/os estudantes. Mais que isso, “[a] aula caracteriza-se pelas relações entre indivíduos que ensinam, aprendem, pesquisam e avaliam, sendo as práticas em seu interior vinculadas a outros contextos socioculturais e deve concretizar os objetivos e intencionalidades dos projetos pedagógicos dos cursos e da universidade” (SILVA, 2009, p. 95).

Um dos pontos positivos do trabalho de Silva, sobretudo por ter assumido como objeto a aula, deve-se ao fato de não ter restringido sua discussão a falas de professores, mas também vendo-os em ação, vários deles. Contudo, mesmo uma tese de tal envergadura apresenta lacunas as quais consideramos relevantes e que dizem respeito a aspectos tratados anteriormente. Por exemplo, no que diz respeito à metodologia da pesquisa, a autora discute seus procedimentos metodológicos de forma fragmentada, guardando suas considerações para cada uma das técnicas de produção de dados situando-as muito sucintamente no campo genérico da pesquisa qualitativa – situação que se apresenta também no âmbito da pesquisa como um todo, em que não há uma unidade teórica das categorias e autores trabalhados. Um exemplo disso é que a pesquisadora realizou observações de aula, mas em momento nenhum nos apresenta reflexões mais

aprofundadas sobre o que a embasou nesse processo de observação. Isso dialoga com o que discutiremos sobre a importância da antropologia/etnografia para estudos desta natureza, sendo que o da autora se enquadra exatamente na crítica de Oliveira (2013) aos estudos de “tipo etnográfico”. Realizar observações que não sejam de fato etnográficas não se configura como um problema em si, ainda que a pesquisa etnográfica nos parece oferecer possibilidades investigativas mais amplas; porém, realizar observações sem discutir teoricamente tal técnica imaginamos incorrer em certa fragilidade teórico-metodológica. Além disso, após investigar aulas consideradas inovadoras, Silva (2009) termina por propor *princípios, relações e dimensões* que caracterizariam esse tipo de aula que busca romper com os processos conservadores de ensino-aprendizagem (também na perspectiva de Boaventura). No entanto, sua quantidade – 14 *princípios*: afetividade, autonomia, contextualização, dialogicidade, dinamicidade, diversidade, ética, igualdade, imprevisibilidade, integralidade, ludicidade, participação, reflexividade/criatividade, transitoriedade; 9 *relações*: professor-aluno, objetivos-avaliação, conteúdo-método, conhecimento local-total, ensino-aprendizagem, ensino-pesquisa, teoria-prática, movimento-afetividade, tempo-espço; 6 *dimensões*: histórica, legal, institucional, ético-política, formativa, didático-pedagógica –, embora reflita a complexidade e multiplicidade de elementos estruturantes da aula universitária (sobretudo a “inovadora”), demonstra certa dispersão e fragmentação que não deixam de ser produto da forma como foi pensada e conduzida a pesquisa. De todo modo, acreditamos ser possível, em meio a tantos elementos, captar o movimento que fornece as bases de um ensino que tem como intenção romper ou se distanciar da lógica meramente reprodutora instaurada nas salas de aula das universidades brasileiras, muito embora a autora aponte – o que entendemos explicitar o movimento contraditório, complexo e dinâmico do real, e que também dialoga com nossos dados de pesquisa, ainda que não tomemos como referência a noção de inovação como orientadora de nossas reflexões – que

os professores trabalham em um contexto universitário ainda fortemente influenciado pela pedagogia tradicional focalizada no professor, nos conteúdos cognitivos, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade com uma visão neutra do conhecimento científico. As influências desses ideários justificam a adoção de fundamentos conflitantes entre si e a dificuldade em se instaurem processos inovadores na universidade. (SILVA, 2009, p. 265)

No entanto, como discutido por nós, pensar na perspectiva da “inovação”, tal como tem sido feito pelo campo¹³ da pedagogia universitária, em especial sob influência da obra de Boaventura de Sousa Santos, talvez não seja o suficiente para uma verdadeira ruptura com a

¹³ Na medida em que apenas apresentamos a questão, apontando a necessidade de reflexões mais profundas a respeito, preferimos manter o termo *campo* no âmbito desta pesquisa.

ordem vigente das coisas¹⁴, isso caso o desejo de ruptura não se limite apenas aos limites do meramente possível. Não nos estenderemos mais nessa questão, mas vale indicar a leitura de Lima (2009), em que a autora problematiza tanto os modismos do “aprender a aprender” como da “inovação da aula universitária”. O primeiro modismo já foi bastante – o que não quer dizer suficiente, haja vista sua persistência – discutido e desmascarado pela literatura pedagógica de viés mais crítico, sendo Newton Duarte (2000; 2001) um dos principais autores a fazê-lo; porém, como já tangenciamos, o segundo modismo ainda carece de um estudo crítico mais sistemático. Destacamos, entre outros pontos criticados por Lima (2009), a ausência ou omissão de categorias como *trabalho* e *totalidade* nos textos que incorrem em tais modismos. Não por acaso, a “inovação pedagógica” defendida em tais textos, e inspirada nos termos do “paradigma emergente” de Sousa Santos, parece ter mais convergências do que divergências com as novas formas de relações de trabalho do capital: a empregabilidade agradece. Por fim, como já tangenciado, retomamos a indagação: não obstante sua veia crítica, por que um sociólogo torna-se a principal referência para questões pedagógicas? Por que esses autores e autoras basicamente esquecem, não se valem ou prescindem de pensadores e pensadoras do campo educacional? O que significa esse esvaziamento da teoria pedagógica nos estudos do campo da pedagogia universitária? A se investigar.

Pois bem, diante desse quadro, acreditamos se justificar o objetivo desta pesquisa, o qual enunciamos anteriormente e retomamos agora melhor situado: *compreender a aula universitária em suas múltiplas determinações, mediações, contradições e dimensões, assumindo como horizonte conhecer e propor elementos impulsionadores de uma práxis pedagógica humanizadora, crítica e revolucionária.*

¹⁴ A insuficiência crítica da obra de Boaventura de Sousa Santos pode ser percebida exatamente por sua frágil crítica ao marxismo. Para tanto, conferir, por exemplo, os textos de Netto (2004) e Melo (2010).

{3} A PRÁXIS PEDAGÓGICA

Este trabalho, como um trabalho científico, realiza-se no âmbito da *pedagogia*, ou da ciência da educação, uma disciplina que só pode se realizar plenamente, segundo Schmied-Kowarzik (1983), se o fizer como teoria dialética, assumindo como sua tarefa consciente ser uma “ciência prática da e para a ‘práxis’ educacional”; o que significa incorrerem em fragilidades teórico-metodológicas se não levarmos em conta a relação dialética fundamental entre teoria pedagógica e prática educativa, isso porque, segundo o autor, a “relação entre teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia” (p. 10). Como consequência disto, Schmied-Kowarzik afirma que tal relação teoria-prática está presente nas diferentes esferas que podemos chamar pedagógicas: na própria prática educativa, na pesquisa educacional e na formação de professores. Ao se colocar como uma ciência prática da e para a práxis educacional, o autor tenciona explicitar a necessidade de a pedagogia ter em mente sua relação com a prática, pois é aí que se enraíza e é dela, da prática, que parte e para ela que estabelece proposições. Portanto, a pedagogia, segundo o autor, não possui sentido em si mesma, mas sim na humanização da práxis. Em outras palavras:

Pedagogia dialética é autolimitação da ciência pedagógica em relação à prática educacional, pois qualquer teoria que procura atingir conceitualmente (empírica ou normativamente) a prática acaba suprimindo-a como tal, em vez de lhe possibilitar uma positividade de sentido. Mesmo assim a prática educacional só pode alcançar a positividade de sentido de sua realização efetiva graças à ciência pedagógica, embora somente através de uma teoria consciente de sua dialética em relação à prática, e que se suprima enquanto teoria nesta dialética na medida em que se compreende a partir do primado da prática em que a atividade educativa já exista. Uma positividade determinada de sentido apenas se realiza através da livre decisão na própria atividade educativa, não podendo ser normativamente predeterminada ou empiricamente fixada pela teoria; e mesmo assim a teoria constitui pré-condição para conduzir o agente educacional à decisão livre determinada de sentido. (p. 16-7)

Embora a teoria medeie a prática, e embora a prática não exista sem mediação teórica, a prática é o critério de verdade, ela é ponto de partida e de chegada. A determinação de sentido da prática passa pela mediação da teoria, a qual deve ser superada em uma autocompreensão determinada da práxis. Na medida em que os seres humanos produzem e reproduzem sua existência no âmbito da práxis, da atividade material intelectualmente orientada, isto é, do trabalho, a teoria não pode ser uma autodeterminação positiva da humanidade, ela não se realiza por si só e muito menos tem uma origem metafísica. Neste contexto, Antunes (2012) lembra¹⁵ como “o acúmulo sócio-histórico dos avanços do trabalho, tanto em suas formas mais

¹⁵ Isso ao trazer as reflexões de Lukács sobre a gênese da ciência a partir das generalizações elaboradas com base nas experiências do trabalho humano, o que significa dizer que as atividades e necessidades humanas ditas “espirituais”, o que inclui a própria pedagogia, têm sua base ontológica última na esfera da produção material, ou seja: por mediações históricas extremamente complexas; a ciência, por exemplo, é uma expressão de necessidades objetivas do intercâmbio do ser humano com a natureza.

imediatamente materiais quanto nas mais complexas e abstratas manifestações *espirituais* – da arte à filosofia – [...] constitui o cerne de todo o processo formativo, educacional da *humanidade*” (p. 16). Ora, como aponta Ranieri (2011), o trabalho determina o conjunto da vida humana exatamente como mediação, pois é nele que se enraíza o universo da realização das atividades humanas: o trabalho satisfaz e cria necessidades, trabalho este mediado pela consciência, o que significa que toda atividade do ser humano possui um grau de intencionalidade, isto é,

a consciência é responsável tanto pela reprodução conceitual [...] como pela produção espiritual, esta resultante da atividade mais complexa do ser humano, na esfera de criação já distanciada da relação imediata entre homem e natureza, mas cuja complexificação só tornou-se possível graças à sociabilização primeira do elemento natural. (p. 130)

Esta é a base das reflexões propostas por Schmied-Kowarzik, da profunda relação entre teoria e prática no que diz respeito à pedagogia e à práxis educacional, exatamente por isso o autor só consegue pensar na pedagogia como ciência se ela for dialética, quer dizer, como afirma Antunes (2012, p. 16), é

em virtude dessas características constitutivas do complexo do trabalho – tanto como aquilo que desencadeia o processo de humanização (“o animal tornado humano através do trabalho” lukacsiano) como aquilo que garante e assegura a continuidade e complexificação desse processo, por meio da transmissão de suas aquisições históricas – que o processo formativo, *educacional*, do ser social não pode do trabalho ser separado: ou seja, existe uma conexão ineliminável, *ontológica*, entre as esferas do *trabalho* e da *educação* (ANTUNES, 2012, p. 16)

Assim sendo, Saviani (2000) nos lembra que o ser humano necessita produzir sua existência de forma contínua, e o faz, como já vimos, por meio do trabalho. Nesse processo, que é ativo e intencional, o ser humano transforma não só a natureza, mas a si próprio, com os outros seres humanos, criando assim um mundo humano, o mundo da cultura. Reafirmamos, portanto, agora com Saviani, que o fenômeno educativo tem sua vinculação última com o processo de trabalho, ele é uma exigência do e para o trabalho, além de ser ele próprio um processo de trabalho – bastante diferenciado, especializado e alienado no caso da sociedade capitalista. Ao produzir sua existência material, o ser humano também desenvolve conscientemente uma produção não-material (por exemplo, ideias, valores, habilidades, hábitos); a educação, comenta Saviani, encontra-se no âmbito desta produção não-material, mais especificamente na modalidade em que o produto não se separa do ato de produção (a aula, por exemplo), e diferentemente da produção objetivada, como um livro didático. A humanidade do ser humano, por conseguinte, não é algo dado, inato, mas produzida historicamente pelos próprios seres humanos em diferentes mediações. A educação é uma dessas mediações, cujo desenvolvimento se deu de formas diversas ao longo dos tempos, dependendo diretamente do modo de produção dominante em cada época (cf. SAVIANI, 2000, p. 109-112). Com o advento da sociedade burguesa

capitalista – quando o processo produtivo se desloca do campo para a cidade –, o conhecimento sistemático sobre a natureza e as relações sociais, transformado em potência material, passa a ser aplicado no desenvolvimento da indústria, das forças produtivas; e haja vista as condições de vida nesse espaço, este tipo de conhecimento começa a se generalizar, de tal modo que a educação escolar (podemos incluir aí, a seu modo, a universidade), antes secundária em relação à educação pelo trabalho, inicia o seu processo de universalização, o qual se prolongará pelos séculos seguintes.¹⁶

Destarte, na medida em que a educação escolar é hoje uma realidade, a forma dominante de educação, podemos dizer que o trabalho educativo configura-se como

o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2000, p. 17)

O trabalho educativo (aquele realizado em instituições escolares), neste sentido, é um trabalho que objetiva a socialização do saber sistematizado, do conhecimento elaborado. A existência dessas instituições se justifica exatamente pela necessidade de socialização deste tipo de conhecimento, pela necessidade de permitir, por parte principalmente da classe dominada, a apreensão dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber sistematizado. Não se trata, portanto, de desprezar o saber dito popular em suas várias facetas, mas de entender que embora tenha lugar nessas instituições, como veremos, não é aí o espaço privilegiado de sua transmissão-assimilação. Ao assimilar o conhecimento elaborado, o estudante não está negando o seu saber popular/espontâneo, mas acrescentando novas determinações que enriquecem seu saber original; noutras palavras, o acesso ao saber elaborado “possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular” (SAVIANI, 2000, p. 27). E socializar o saber elaborado, metódico, científico, é fundamental (e crucial) porque, como lembra Saviani, na sociedade burguesa capitalista a tendência prevalecente é a classe dominante se apropriar de forma exclusiva deste tipo de saber, que não deixa de ser um meio de produção, uma força produtiva. Socializar o saber sistematizado é reverter a forma e o tipo de acesso que a classe dominante oferece e permite às classes dominadas, ou seja, o acesso fragmentado e acrítico a um saber parcelado que impossibilita uma apreensão da realidade natural e social em sua totalidade significativa, isto é, no seu movimento dinâmico, complexo e contraditório. Resumindo essa questão:

¹⁶ Sobre esse ponto, conferir, por exemplo, as obras “Educação e luta de classes”, de Aníbal Ponce (1998), e “A produção da escola pública contemporânea”, de Gilberto Luiz Alves (2001).

Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social¹⁷. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. (SAVIANI, 2000, p. 91)

Ora, por isso é essencial que as instituições escolares públicas (da escola à universidade) sejam valorizadas, tanto no sentido de se almejar a melhor qualidade possível no ensino quanto na universalização do acesso, o que, obviamente, exige condições materiais e objetivas de trabalho e estudo que propiciem tal situação. Saviani ressalta o fato de estarmos tratando de uma sociedade de classes com interesses antagônicos, e uma das contradições dessa sociedade se expressa e se realiza justamente no campo educacional, calhando ou na desvalorização da escola pública pela ideologia dominante burguesa ou no discurso seletivo meritocrata de acesso às universidades públicas, isso porque possibilitar uma formação cultural ampla e profunda à classe dominada significaria socializar o saber elaborado – cuja posse atualmente encontra-se em boa parte nas mãos, ou mentes, da classe dominante. Esta situação não garantiria por si só o estopim de um processo realmente transformador das estruturas sociais, mas alçaria a classe trabalhadora (e aqueles que, embora de origem social diferente, lutam pela mesma causa) a um nível de formação para além daquele minimamente necessário para a sua inserção no processo produtivo e manutenção da reprodução da ordem vigente com a geração da mais-valia demandada pelo capital. Em outras palavras:

Nada mais adequado para mostrar as contradições que existem na burguesia do que citar essas duas atitudes tão distintas no plano pedagógico: de um lado, a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e, do outro, o temor de que essa mesma instrução as torne cada dia menos assustadiças e menos humildes. A burguesia solucionou esse conflito entre os seus temores e os seus interesses *dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, com o pretexto das “luzes”, a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência.* (PONCE, 1998, p. 150, grifo no original)

Isto ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das

¹⁷ E reafirmamos nossa concordância com o autor na sua defesa pela socialização do saber dito erudito e da importância de se falar nesses termos: “Então a questão fundamental aqui parece ser a seguinte: como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo a expressar de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares? Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isto aponta na direção da superação dessa dicotomia [saber erudito x saber popular], porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele se torna popular. A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população.” (SAVIANI, 2000, p. 94)

transformações, as quais, para a classe dominante – uma vez consolidada no poder – não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente. A ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da Pedagogia. Com efeito, a Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de Pedagogia Histórico-Crítica. (SAVIANI, 2000, p. 116-7)

E é essa a perspectiva que assumimos nesta pesquisa.

A mudança radical da organização societária capitalista exige um processo cumulativo de domínio consciente das condições e contradições que a formam, isso sem falar na conjugação de ações transformadoras da realidade concreta. O trabalho educativo tem papel fundamental na produção dessas novas formas de consciência; porém, uma educação que tencione a formação do sujeito revolucionário está submetida a todas as espécies de impeditivos e descrenças, pois a educação, tal como prova a história de nossas instituições e práticas educativas, tem estado muito mais a serviço do processo de internalização da ideologia capitalista e seus modos de subordinação do que qualquer outra coisa ligada à ideia de transformação social. Não por outra razão, Iasi (2013, p. 79-80), ao refletir sobre a educação demandada pela classe trabalhadora, nos chama a atenção do seguinte:

É essencial que a classe crie seus próprios espaços formativos, pois não é verdade que o conhecimento considerado como neutro nos ajude em nossas tarefas pelo simples fato de ser conhecimento humano acumulado bastando socializá-lo. O conhecimento é revestido de ideologia, direcionado para uma funcionalidade de reprodução e garantia da ordem. Os trabalhadores, na imagem gramsciana, devem fazer seu inventário, resgatar do conhecimento universal mais desenvolvido as bases para constituição de sua autonomia de classe, desvelando os fundamentos políticos e os interesses de classe que perpassam o conhecimento e as formas educativas, esta é uma tarefa que passa pela socialização do conhecimento nos espaços formais, mas exige que saibamos construir nossos próprios espaços formativos, pois certos temas e formas educativas exigem espaços próprios e independentes.

Destarte, isso não significa assumir uma posição fatalista diante dos fatos, pois a capacidade de alienação do capitalismo não é total e as contradições da práxis social global nos abrem possibilidades concretas de ação. E a educação tem vez, como nos mostram Saviani e Duarte (2012, p. 14), justamente porque o ser humano “não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e pontos de vista pessoais, para se colocar na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista”.

Não por outro motivo, a categoria *práxis* apresenta-se como fundamental para a

compreensão do fenômeno educativo, pois ela permite nos situarmos dialeticamente diante da realidade social, apreendendo-a como produção histórica humana, no seu devir, nas relações intencionais dos seres humanos entre si e com a natureza, evitando tanto a falsa dicotomia entre teoria e prática como aquela entre ser humano e natureza. Schmied-Kowarzik (1983, p. 21) compreende a práxis como “o processo social global da afirmação da vida humana na natureza e na história, que a teoria precisa refletir em suas leis objetivas”, de tal modo que o uso consciente da teoria possibilita ao ser humano alcançar tanto um planejamento como um domínio científicos das forças da natureza e das relações sociais. Na medida em que é determinada imediatamente pela prática, a teoria se constrói como parte da realidade, mas, por outro lado, também a determina – haja vista sua compreensão e conformidade às leis objetivas da realidade – por meio da práxis. Desta feita, Schmied-Kowarzik procura pensar a pedagogia com uma tripla tarefa. Se ela é uma ciência prática da e para a práxis educacional, ela o é exatamente porque a práxis educativa, para lograr ser consciente e voluntariamente a humanização dos e com os seres humanos, necessita da teoria pedagógica; contudo, a própria teoria pedagógica é inerte caso não se relacione com a educação como práxis, “pois ela só pode ser diretriz teórica da educação para a prática educacional enquanto conhecimento desta prática” (p. 129). Isso quer dizer que não basta à pedagogia ser apenas conhecimento *da* educação ou *para* a educação; no primeiro caso seria meramente um saber empírico sobre a educação como um fato, como algo já acontecido sobre o que sealaria (uma determinação científica da práxis), e no segundo seria apenas um conhecimento técnico deste fato, como uma ajuda técnica para a educação, ou seja, sua instrumentalização (uma determinação técnica da práxis). Essa discussão trata de duas dimensões da tripla tarefa da teoria pedagógica,

pois na medida em que a educação é a produção do homem em homem através do homem (educador), o educador necessita tanto da diretriz do “como” de sua ação educativa, bem como da determinação de sentido desta ação dirigida ao homem em seu “que”. Numa das tarefas da pedagogia sobressai uma motivação prática, já que a teoria se coloca inteiramente a serviço da destinação prática do educador em sua práxis futura; na segunda tarefa sobressai uma motivação teórica, pois a teoria se esforça em desvelar ao educador o horizonte de tarefas da prática educacional a partir da totalidade da humanização do homem. (p. 130)

E o educador, segundo Schmied-Kowarzik, é a figura central deste processo. É o educador o mediador do saber pedagógico, deste saber da e para a educação. A teoria pedagógica está a serviço dos educadores, não é uma entidade em si mesma, não exerce nenhuma interferência na práxis por si mesma. Neste sentido, a pedagogia só pode ser considerada de fato uma ciência prática da e para a educação quando submetida ao primado da prática em que o educador atua com sua práxis concreta. Por fim, a terceira tarefa da pedagogia dialoga com aquele

princípio metodológico fundamental de qualquer sistema de pensamento que se preze: a autocrítica. Schmied-Kowarzik a denomina de autorreflexão teórico-científica da pedagogia, o que significa a teoria se questionar “a si mesma quanto ao sentido e aos limites de suas proposições frente à educação como práxis” (p. 131).

Na medida em que a categoria *práxis* se apresenta essencial para a compreensão do processo educativo, ainda mais por termos como objetivo estudar a prática educativa em sua concretude para transformá-la, pois imaginamos que essa é, ou deveria ser, a tarefa primordial da pedagogia universitária, convidamos a quem nos lê para uma tentativa de melhor compreensão dessa categoria. Para tanto, procuramos dialogar com as ideias de Adolfo Sánchez Vázquez, autor caro a outros/as pesquisadores/as do campo educacional crítico brasileiro.

Nas pegadas de Gramsci, Vázquez (2011, p. 60-1) se propõe a pensar o materialismo histórico-dialético, ou o marxismo, como *filosofia da práxis*:

Desse modo, se se concebe o marxismo como filosofia da práxis e se considera que surgiu historicamente como uma teoria – cientificamente fundamentada – da práxis revolucionária do proletariado, a análise dessa categoria terá de transcender forçosamente o estreito marco da gnoseologia. A práxis há de ocupar, em nosso estudo, o lugar central que Marx e Engels sempre lhe atribuíram, desde suas “Teses sobre Feuerbach” e *A ideologia alemã*. Esse lugar central é o que determina também a interpretação gramsciana do marxismo como “filosofia da práxis”. [...] A práxis é, para Gramsci, a categoria central porque para ele o que existe, como resultado da ação transformadora dos homens, é práxis. Ela é para Gramsci a única realidade (daí seu “imanentismo absoluto”). Realidade que também se encontra sujeita a um constante devir, razão pela qual se identifica com a história (daí também seu “historicismo absoluto”). Finalmente, enquanto essa história é a história da autoprodução do homem, Gramsci qualifica sua filosofia de *humanismo*.

Ainda que intercambie os termos *prática* e *práxis*, Vázquez prefere o segundo, pois não traz embutido em si a noção “utilitária” do termo *prático* na linguagem cotidiana. “Atividade consciente objetiva”: é assim que Vázquez denomina a *práxis*. Discutir cada um dos três termos que compõem essa denominação parece-nos um caminho interessante para a compreensão do que este filósofo entende por *práxis*; lembrando que tudo tem início em Marx e sua reivindicação de uma filosofia transformadora do mundo, não meramente interpretativa ou especulativa:

1. *Atividade*. Para Vázquez (p. 221), “atividade é aquele ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada”. O termo é genérico e se opõe a passividade, pois sua esfera é a da efetividade. Estamos nos referindo aqui à atualidade, não possibilidade ou potencial. A atividade, portanto, se traduz em um resultado ou produto, seja ele

qual for, desde uma reação química a um processo psíquico ou mesmo a construção de um ninho por um pássaro;

2. *Consciente*. A atividade é propriamente humana quando ela se faz a partir de um fim traçado, um modelo ideal pensado. A consciência atua no transcurso da atividade para converter um resultado ideal em real e que se modifica ao longo do processo de sua realização, pois a matéria sobre a qual atua impõe determinada resistência e também vai se modificando: outro nome para isso é dialética. O nível de consciência sobre a atividade varia de situação para situação e de agente para agente, indo da mais elevada, a atividade criadora, à mais baixa, a atividade burocratizada ou alienada; independentemente do grau de consciência, sempre há uma unidade indissolúvel entre a atividade cognoscitiva e teleológica da consciência, uma vez que a realização do fim antecipado demanda o conhecimento do objeto, dos meios para transformá-lo e das condições que se realiza a atividade. Enfim, a atividade consciente é aquela em que há uma antecipação do resultado real que se pretende chegar; o que significa, necessariamente, que o agente adota certa posição diante da realidade para nela atuar, e qualquer posição adotada envolve um componente ideológico, social, pois se dá na história, e todos somos sujeitos históricos permeados de valores, desejos e preconceitos;

3. *Objetiva*. Objetiva porque prática, e prática porque há uma ação sobre uma matéria que existe independentemente da consciência do agente e das diferentes operações ou manipulações exigidas para sua transformação; em outras palavras, “o produto da atividade transformadora é um objeto material que subsiste independentemente do processo de gestação e que, com uma substantividade própria, se afirma diante do sujeito, isto é, adquire vida independentemente da atividade subjetiva que o criou” (p. 227). A atividade objetiva transforma o mundo exterior que tem independência em relação à consciência e à existência do agente. Trata-se de transformar o mundo natural ou social para satisfazer uma necessidade humana: obtém-se, assim, uma nova realidade. É uma atividade objetiva em oposição à atividade meramente subjetiva, psíquica ou espiritual.

Para Vázquez (p. 54), a importância da categoria práxis se dá também por ter a capacidade de aglutinar em si problemas relativos ao conhecimento, à história, à sociedade e ao próprio ser, pois

os problemas filosóficos fundamentais têm de ser formulados em relação à atividade prática humana, que assim passa a ter a primazia não só do ponto de vista antropológico – posto que o homem é o que é *em e pela* práxis –, histórico – posto que a história é, definitivamente, a história da práxis humana –, mas também gnoseológico – como fundamento e fim do conhecimento, e critério de verdade – e ontológico – já que o problema das relações entre homem e natureza, ou entre o pensamento e o ser, não pode ser resolvido à margem da prática.

Compreender esta categoria, para o autor, é compreender o próprio materialismo histórico, ou, no mínimo, este não pode ser conhecido sem aquela. É dela que parte a compreensão do homem como ser social e consciente que age praticamente transformando tanto a natureza exterior como sua própria natureza, humanizando, destarte, os objetos e a si. Cabe acentuar, neste sentido, que a atividade teórica por si só não é práxis, haja vista que em si mesma, ainda que “transforme percepções, representações ou conceitos, e crie o tipo peculiar de produtos que são as hipóteses, teorias, leis etc.”, não transforma a realidade: faltando a ela o “lado material, objetivo da práxis, e por isso não consideramos que seja legítimo falar de práxis teórica” (p. 234); ela não é atividade espiritual pura, muito embora, como já vimos, a práxis não é mera atividade material, pois depende da produção de fins e conhecimentos. Todavia, quem está submetida, em última instância, é a teoria ou atividade espiritual à prática. Essa questão nos leva à mais fundamental de todas que é a unidade entre ambas:

Assim, ao se falar da prática como fundamento e fim da teoria, deve-se entender: a) que não se trata de uma relação direta e imediata, já que uma teoria pode surgir – e isso é bastante frequente na história da ciência – para satisfazer direta e imediatamente exigências teóricas, isto é, para resolver as dificuldades ou contradições de outra teoria; e b) que, portanto, só em última instância, e como parte de um processo histórico-social – não através de segmentos isolados e rigidamente paralelos a outros segmentos da prática –, a teoria responde a necessidades práticas, e tem sua fonte na prática. (p. 260)

O que nos importa concretamente é que mesmo a prática – o critério de verdade do processo de conhecimento – sendo o determinante último, a relação dela com a teoria é de unidade indissolúvel. A teoria responde a uma determinada prática existente que amplia, com suas exigências, o horizonte de problemas e soluções da teoria, mas também é antecipação ideal de uma prática que ainda não existe. É uma relação explicitamente dialética, de ação recíproca entre uma e outra. O problema, como veremos, é o reducionismo ou submissão total de uma à outra, levando ou ao academicismo (privilegio total da teoria) ou ao pragmatismo (privilegio total da prática), o que na educação adquire consequências específicas (SAVIANI, 1999; 2000). A prática é a fonte da teoria, mas, ao mesmo tempo, a teoria é uma projeção ideal da prática futura, determinando esta; contudo, ao se realizar, a teoria encontra uma resistência do real, que ao ser modificado também induz uma modificação teórica que procura se adequar à nova configuração. Vale lembrar, entretanto, que apesar da primazia da prática em relação à teoria, esta possui relativa autonomia, caso contrário a teoria se dissolveria na prática e não poderia nem mesmo servi-la; a própria crítica marxista seria impossível, caso a superestrutura se subordinasse mecanicamente à infraestrutura (MÉSZÁROS, 2011). É disso que Vázquez (2011, p. 263) fala:

O conhecimento de certa legalidade do objeto permite, com efeito, prever determinadas tendências de seu desenvolvimento e, desse modo, antecipar com um modelo ideal uma fase de seu desenvolvimento não alcançada ainda. Ao

produzir esse modelo ideal, a teoria evidencia sua relativa autonomia, já que sem esperar que se opere um desenvolvimento real, efetivo, pode propiciar uma prática inexistente ao antecipar-se *idealmente* a ela. Sem esse desenvolvimento autônomo de seu próprio conteúdo, a teoria seria, no máximo, mera expressão de uma prática existente, e não poderia cumprir, ela mesma, como instrumento teórico, uma função prática.

A práxis possui diferentes formas e níveis: sua a forma diz respeito ao seu objeto; o seu nível corresponde ao grau de consciência do agente no processo prático e ao grau de criação ou humanização da matéria transformada. A práxis revolucionária, por exemplo, tem como objeto a sociedade e exige um grau elevadíssimo de consciência e criação; por outro lado, a práxis burocratizada pode ter o mesmo objeto e um grau pequeníssimo de consciência e criação. A primeira forma de práxis a que se refere Vázquez é a mais fundamental, a práxis produtiva, ou seja, o trabalho. Pelo trabalho o homem transforma a natureza e, por conseguinte, a si mesmo para satisfazer suas necessidades mais imediatas, as quais, no processo histórico da práxis humana, geram novas necessidades, mais complexas e mediadas por novos conhecimentos e instrumentos de trabalho, que já não têm relação direta com o processo original.

Outra forma de práxis, segundo o filósofo espanhol, é a práxis artística, que também se dá na transformação da matéria, mas não para suprir uma necessidade prático-utilitária, sim por uma necessidade geral humana de se expressar e se comunicar. Como é de se imaginar, essa forma de práxis exige um grau elevado de consciência e criação.

A obra artística é, acima de tudo, criação de uma nova realidade; e visto que o homem se afirma, criando ou humanizando o que toca, a práxis artística – ao ampliar e enriquecer com suas criações a realidade já humanizada – é essencial para o homem. (p. 231)

Na sequência, o autor comenta sobre a práxis experimental, que nada mais é senão a atividade científica. Não aquela que se fecha em si mesma no campo teórico, mas aquela em que o pesquisador atua sobre um objeto material modificando as condições em que se dá um determinado fenômeno. Aqui percebemos a relação dialética teoria-prática e também a autonomia relativa da teoria.

Nesse tipo de práxis, o fim imediato é teórico. Leva-se a cabo o experimento para provar uma teoria ou determinados aspectos dela. O experimento é feito atendendo a certas exigências teóricas com o fim de facilitar seu desenvolvimento. Um determinado experimento – por exemplo, os realizados em agronomia – pode ter consequências práticas, mas não diretamente, e sim por meio da teoria que busca comprovar. (p. 232)

Vázquez nos lembra, nesse momento, que a experimentação, pensada desse modo, não é algo privativo à atividade científica, mas se estende a outras, como à arte e também à educação. Para o autor, nestes casos, o experimento não está a serviço direto e imediato da teoria, mas sim

da própria práxis; o experimento educativo, por exemplo, teria como fim o impulso da práxis educativa. Neste sentido, a práxis educativa se liga à questão experimental, por outro lado, e principalmente, a práxis educativa se liga à práxis política.

Nesta práxis, a política, diferentemente das anteriores, as quais lidavam mais diretamente com uma natureza imediata, ou natureza mediatizada ou trabalhada, o homem é sujeito e objeto dela, atua sobre si mesmo: o que não significa que as práxis anteriores deixam de ter sua dimensão política práxica.

Dentro dela [práxis política] caem os diversos atos orientados para sua transformação como ser social e, por isso, destinados a mudar suas relações econômicas, políticas e sociais. Na medida em que sua atividade toma por objeto não um indivíduo isolado, mas, sim, grupos ou classes sociais e inclusive a sociedade inteira, pode ser denominada práxis social, ainda que em um sentido amplo toda prática (inclusive aquela que tem por objeto direto a natureza) se revista de um caráter social, já que o homem só pode levá-la a cabo contraindo determinadas relações sociais (relações de produção na práxis produtiva) e, além disso, porque a modificação prática do objeto não humano se traduz, por sua vez, em uma transformação do homem como ser social. (p. 232)

Essa passagem é interessante pois mostra como Vázquez está bem longe de pensar em “caixinhas”; é nítida a visão de *totalidade*, *mediação* e *contradição* do autor. Neste sentido, por mais que tenha um objeto mais ou menos delineado, nenhuma práxis é só um tipo de práxis: tudo está mediado de alguma forma e tudo tem consequências, direta ou indireta, em diferentes esferas individuais e sociais. Nas palavras de Vázquez, que entende a práxis produtiva e revolucionária (a práxis política mais elevada) como essenciais do ser prático, trata-se de pensar todas essas modalidades de práxis como particularidades de uma práxis total humana, que é a própria história do homem que, como ser social e consciente, humaniza o que toca e transforma e se humaniza a si mesmo.

Contudo, o grau de humanização das diferentes modalidades de práxis é variado, pois tudo depende do nível de consciência e criação em cada uma das atividades. Esta conversa nos parece fundamental para o campo da pedagogia universitária: campo que na tentativa de valorização do ensino na universidade tem se proposto a desenvolver uma práxis criadora e reflexiva, mas ao que parece tem pecado pela falta de criação e reflexão, permanecendo ainda, em muitos casos, na esfera da práxis adaptativa, quer dizer, procurando transformar o ensino não com o horizonte de transformação da própria realidade pedagógica que se lhe apresenta, mas para se adaptar à nova configuração da educação superior e da sociedade como um todo.

No âmbito da criação ou humanização da matéria transformada, Vázquez fala em práxis criadora e práxis reiterativa ou imitativa. Já no âmbito da consciência do sujeito ativo no processo

prático, o autor fala em práxis reflexiva e práxis espontânea. A práxis criadora é aquela que permite aos seres humanos se superarem na medida em que enfrentam sempre novas necessidades criadas por eles mesmos. O ser humano se humaniza transformando o mundo de tal modo que a repetição só se justifica enquanto a vida não demanda novas criações.

Repete [o ser humano], portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Porém, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem – como Hegel e Marx destacaram a partir de diferentes enfoques filosóficos – faz um mundo humano e se faz a si próprio. Assim, a atividade prática fundamental do homem tem um caráter criador; mas, junto a ela, temos também – como atividade relativa, transitória, sempre aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída – a repetição. (VÁZQUEZ, 2011, p. 269)

A práxis reiterativa ou imitativa é aquela “antidialética” ou dialética em um grau débil. A unidade entre o subjetivo e o objetivo no processo prático se perde para dar lugar ao privilégio do subjetivo, ou seja, o fim ou plano preexiste de modo acabado e tenta se submeter a qualquer custo ao mundo material: não se trata mais, na verdade, de processo, mas sim de modelos que procuram adequar o real à sua forma: “aqui o ideal permanece imutável como um produto acabado já de antemão que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático” (p. 277). Como afirma Vázquez, já sabemos, neste caso, de antemão, o que fazer e como fazer, não havendo margens para o improvável ou imprevisível. A humanidade como mera reiteração perde seu caráter histórico e alcança um grau de degradação tal que culmina na *práxis burocratizada*: a forma se converte em seu próprio conteúdo.

Desta práxis se elimina, portanto, toda a determinabilidade do processo prático, que se torna assim abstrato e formal, e com isso desaparece igualmente a imprevisibilidade e a aventura que acompanham toda práxis autenticamente criadora. (p. 281)

A práxis burocratizada tem relação com o que Vázquez chama de atitude natural cotidiana e, como veremos mais adiante, com a discussão sobre cotidiano em Agnes Heller. Estamos imersos/as no cotidiano, o que em si não é um problema, pois a vida comum de qualquer agente se reproduz no cotidiano, por meio de ações nada extraordinárias; contudo, quando essa atitude se naturaliza ao extremo, tende-se à alienação da vida (e da práxis educativa).

Essa atitude natural baseia-se em ver a atividade prática como um simples dado que não requer explicação. Nela, a consciência comum acredita estar em uma relação direta e imediata com o mundo dos atos e objetos práticos. Seus nexos com esse mundo e consigo mesma aparecem diante dela em um plano ateu. Não sente a necessidade de rasgar a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares comuns sobre a qual projeta seus atos práticos. (VÁZQUEZ, 2011, p. 33)

Para o autor, isso não significa que a atitude prática nessa perspectiva se dê sem qualquer teoria, mas as teorias se encontram degradadas, pois o que se passa é uma adoção inconsciente de pontos de vista que flutuam no ambiente sem fazer da práxis objeto do pensamento. Estamos presentes diante de um mundo onde as coisas são e existem em si, como se as significações brotassem delas mesmas sem qualquer relação com os atos humanos. Daí o desprezo pela teoria por muitas pessoas que vivem nesse mundo prático-utilitário, ou, em nosso caso, o desprezo de muitos docentes pela teoria que permite refletir sua própria prática.

O homem comum e corrente, imerso no mundo de interesses e necessidades do cotidiano, não se eleva a uma verdadeira consciência da práxis capaz de ultrapassar os limites estreitos de sua atividade prática para perceber – sobretudo em algumas de suas formas – trabalho, a atividade política etc. –, em toda a sua dimensão antropológica, gnoseológica e social. (p. 38)

Falando em consciência da práxis, resta-nos tratar da práxis reflexiva e da práxis espontânea, que imaginamos até certo ponto já terem sido abordadas nas discussões anteriores; o que é de se esperar, haja vista sua (a de Vázquez) construção teórica na perspectiva da totalidade. Estes dois outros níveis de práxis, como dito, têm a ver com a consciência da práxis, assim como as práxis criadora e repetitiva, uma vez que a consciência é um aspecto sempre presente, variando apenas o seu grau:

Podemos chamar a consciência que atua, no início ou ao longo do processo prático, em íntima unidade com a plasmação ou a realização de seus fins, projetos ou esquemas dinâmicos, de *consciência prática*. É a consciência tal como ela se insere no processo prático, atuando ou intervindo no seu transcurso, para converter um resultado ideal em real. Consciência prática significaria igualmente: consciência na medida em que traça um fim ou modelo ideal que busca realizar, e que ela mesma vai modificando, no próprio processo de sua realização, atendendo às exigências imprevisíveis do processo prático. (p. 294)

Ora, na práxis criadora é óbvio o grau elevado de consciência prática, assim como na práxis reiterativa esse grau tende a zero, ainda que não desapareça. Neste caso, trata-se de consciência plasmada ou projetada. Contudo, a consciência também se sabe plasmada ou projetada, ela volta-se sobre si mesma e por isso é *consciência da práxis*. Esta última conhece sua capacidade de impor a lei que rege as modalidades do processo prático, ou seja, a consciência da práxis tem consciência da consciência prática; ambas estão intimamente relacionadas, ainda que em planos diferentes. Um artista pode ter total consciência de seu processo prático mas não conseguir realizar o seu projeto; portanto, possui elevada *consciência da práxis* e baixa *consciência prática*. Segundo Vázquez, podemos chamar a consciência da práxis de autoconsciência prática, especialmente quando ambas atuam em elevado grau de modo que uma alimenta a outra.

A diferença entre a práxis reflexiva e a práxis espontânea, portanto, reside justamente no grau de consciência da práxis: elevando-se para a primeira, rebaixando-se para a segunda. Todavia, a tendência é que associemos a práxis reflexiva à práxis criadora e a práxis espontânea à práxis reiterativa, o que não corresponde à verdade. A seguir transcrevemos uma longa citação de Vázquez, pois imaginamos ser uma ótima síntese do que se está comentando aqui:

O que pode faltar nessa atividade [artística] não é tanto a consciência prática, mas, sim, certa consciência da práxis; e isso é o que determina a espontaneidade do processo criador. Mas a práxis artística demonstra, do mesmo modo, que o espontâneo não se opõe diametralmente a uma atividade criadora; trata-se de dois planos ou níveis diferentes. O que se opõe a ela é o mecânico, o reiterativo. Nesse sentido, a práxis repetitiva [...] é, ao mesmo tempo, negação da espontaneidade e da criação. Não se deve confundir, por essa razão, uma práxis espontânea com uma pretensa práxis inconsciente ou com uma práxis da qual a consciência estivesse, em grande parte, excluída por estar em uma relação de exterioridade com o processo prático.

Em suma, a práxis criadora pode ser, em maior ou menor grau, reflexiva e espontânea. A práxis reiterativa acusa uma débil intervenção da consciência, mas não é por isso que pode ser considerada espontânea. Nesse aspecto, a práxis mecânica, repetitiva, se opõe tanto à atividade prática criadora como à espontânea. (p. 296)

E consonante com o desenvolvimento histórico e sua diferenciação (e divisão) do trabalho, a consciência também se diferencia “em tipos relativamente independentes e separados de atividades sociais (formas de produção intelectual e ‘espiritual’) e também é exteriorizada por meio de diferentes modos de objetivação ‘mental’, tais como a linguagem e formas superiores de expressão cultural” (MÁRKUS, 2015, p. 73). Márkus comenta que para além de suas características de certo modo “naturais”, a consciência é um fator criativo e formador nos diversos processos sociais. Destarte, segundo o autor, para Marx não cabe “apenas” produzir uma crítica das noções fetichizadas da consciência cotidiana, mas se valer de sua dimensão criativa e formadora para tencionar a elaboração de uma teoria revolucionária que procure se alimentar de e alimentar um movimento revolucionário que supere tais situações e relações fetichizadas. Uma pedagogia que se propõe crítica e transformadora tem aí sua possibilidade de determinação de sentido, assumindo a busca pela superação das barreiras concretas existentes para a cognição humana; isso não apenas por meio de uma expansão quantitativa da apropriação do conhecimento produzido, mas sabendo que, na sua universalização, a consciência começa a se relacionar diferentemente tanto em relação ao sujeito cognoscente quanto ao objeto cognoscível: trata-se de uma dialética entre a universalização da atividade prático-material da humanidade e a universalização intelectual, por isso uma sociedade alienada e alienante, tal como a capitalista, tende a desenvolver, e necessita desenvolver, uma educação também alienada e alienante;

contudo, como não assumimos aqui uma perspectiva pedagógica crítico-reprodutivista, mas sim histórico-crítica (SAVIANI, 1999; 2000), cremos nas possibilidades transformadoras da educação, o que significa tencionar a mudança, junto aos sujeitos do processo educativo, de uma consciência reificada a uma consciência para si revolucionária.¹⁸ Ademais, como ressalta Freitas (1994), não se trata de realizarmos um processo educativo que se limite apenas à transformação das consciências, mas que nesse processo já busquemos estabelecer relações concretas com a esfera do trabalho produtivo, instaurando e desenvolvendo novas formas de sociabilidade, ou seja, uma educação que tencione romper no âmbito dos três momentos da “essência humana” – trabalho, consciência e sociabilidade (MÁRKUS, 2015) – as fronteiras das relações pedagógicas reificadas e alienadas (re)produzidas pelo capital.

Diante desse quadro, parece-nos deveras alvissareiro trazer as reflexões de Betty Oliveira (1996), autora que de algum modo situa, e amplia, a conversa anterior no âmbito educativo. E ela o faz partindo de Gramsci e sua discussão sobre a tensão entre “ser” e “dever-ser” (resumida e grosseiramente: adaptação e transformação), para buscar a compreensão de um “dever-ser”, ou seja, uma vontade de transformação

que parte do conhecimento do processo dinâmico da realidade, enquanto “relações de forças em contínuo movimento” que, ao serem conhecidas em suas múltiplas determinações, podem vir a ser redirecionadas por sujeitos conscientemente ativos (quer dizer, vontade concreta) em função de novas perspectivas a partir das possibilidades já existentes. (OLIVEIRA, 1996, p. 7)

A transformação concreta da realidade exige, portanto, uma interpretação histórico-social dessa mesma realidade: uma práxis revolucionária demanda uma consciência elevada sobre a dinâmica do real. Para tanto, Oliveira apresenta dois fatores que considera fundamentais para operarmos esta passagem do ser ao dever-ser não arbitrário, mas histórico-social:

- a mediação da atividade humana dirigida por fins em função de valores criticamente escolhidos. Isto é, o “dever-ser” requer uma determinada práxis – aquela dirigida por um dever-ser (por algo que ainda não é, mas que tem possibilidade de vir a ser), uma prática contrária àquela que, sem essa direção, faz com que a realidade permaneça com a mesma estrutura que a explica e a legitima;
- por outro lado, a vontade concreta que dirige a atividade humana transformadora implica também na contínua busca de conhecimento dos mecanismos internos do processo dinâmico da realidade existente, aquilo que é, aquilo que está sendo, sem o que não pode realisticamente construir os meios de transformá-la. (OLIVEIRA, 1996, p. 8)

¹⁸ O desenvolvimento da produção e da divisão social do trabalho trouxe consigo a diferenciação das atividades sociais, de onde emergiram esferas de atividade intelectual que ao longo do tempo se objetivaram em sistemas específicos e se institucionalizaram de alguma forma. A universidade é uma dessas instituições: produz e socializa conhecimento científico, profissional e artístico, mas na medida em que o faz inserida numa sociedade de classes caracterizada fundamentalmente pela divisão e oposição entre trabalho manual e intelectual, a produção e socialização deste conhecimento se realiza de forma contraditória, e o nosso objetivo principal de pesquisa não deixa de versar bastante sobre essa questão.

A autora faz questão de reafirmar, assim como vimos com Vázquez, que o conhecimento (ou a teoria) não é práxis, quer dizer, por si só não se torna ação, ainda que seja a base e orientação, a força e direção do processo concreto de transformação. Trata-se, portanto, de uma valoração frente às tendências de movimento do real, o que representa uma posição ético-política determinada. Assumir determinada posição significa uma escolha entre outras possíveis e, neste sentido, ainda com Gramsci, Oliveira lembra que a dinâmica do real nos oferece possibilidades para superá-lo em suas contradições atuais, o que não se realiza de forma alguma espontaneamente, mas a partir da prática dos seres humanos quando eles assumem “essa realização como objetivo conscientemente perseguido” (p. 10). É isso o que caracteriza o ser humano como sujeito de sua própria história, ou seja, um ser que deseja, conhece e age: um ser da práxis. Ao trazer o questionamento gramsciano sobre o que seria o ser humano, Oliveira comenta que se trata de uma indagação tanto sobre as possibilidades do ser humano determinar seu futuro, individual e coletivamente, quanto sobre um posicionamento diante da realidade social dada. Esta indagação, de uma forma ou de outra, explícita ou implicitamente, subjaz a qualquer teoria educacional; por isso, nos diz a autora, “não é possível realizar um ato educativo sequer que não contenha formas de responder a essa pergunta, ainda que tais respostas sejam parciais, desarticuladas e até conflitantes entre si” (p. 12). De tudo o que vimos até aqui com as/os diferentes autoras/es trabalhadas/os, podemos afirmar, concordando com Oliveira (1996), que o ser humano, tanto na sua dimensão individual como na de gênero humano, é “síntese de múltiplas relações sociais”; contudo, nos lembra a autora, muitas das características que sintetizam o gênero humano como um ser social produzido historicamente não se realizam efetivamente na vida dos indivíduos singulares, haja vista as relações alienadas e alienantes da sociedade capitalista. Deste modo,

ao analisarmos o indivíduo enquanto “síntese das múltiplas relações sociais”, não podemos, principalmente em se tratando da atividade educativa, reduzir essa análise ao *ser*, à realidade concreta existente nesse momento histórico, mas é preciso assumir um posicionamento em relação ao *dever-ser*, tanto no que se refere ao indivíduo, quanto no que se refere ao gênero humano. (OLIVEIRA, 1996, p. 15)

Na sequência de sua reflexão, Oliveira estabelece um diálogo, em especial sobre a noção de “essência humana”, com um autor já citado por nós, Márkus, e também estabelecendo três momentos ou categorias principais que sintetizariam a essência humana: o trabalho, a sociabilidade e a consciência. Trazendo para a conversa Newton Duarte, Oliveira trata de afirmar como os indivíduos vão se constituindo como seres humanos, seres histórico-sociais, por meio da apropriação dos produtos objetivados pela humanidade ao longo da história, o que significa dizer que o ser humano torna-se cada vez mais humano justamente nesse processo de

apropriação contínua das objetivações do gênero humano, de tal modo que impedimentos vários a tal processo configuram-se como elementos constitutivos do processo de alienação humana. Neste contexto, Duarte (1999) comenta que as diferentes objetivações produzidas pelo gênero humano não trazem em si mesmas a determinação de que serão humanizadoras ou alienantes no processo de formação do indivíduo; tudo depende da dinâmica e complexidade das relações sociais que propiciam a apropriação dessas objetivações, o que no caso da sociedade capitalista se faz tendencialmente na dimensão da alienação, uma vez que o caráter das relações sociais, neste caso, é de dominação e apropriação privada das objetivações. Não é por outra razão, na medida em que almeja a formação de indivíduos cada vez mais emancipados e conscientes da produção e reprodução individual e coletiva da existência humana, que a pedagogia histórico-crítica assume a defesa incondicional da socialização do saber sistematizado. E a pedagogia histórico-crítica é a perspectiva assumida por Oliveira (1996, p. 21), por isso a autora procura pensar o trabalho educativo, tal como o faz Saviani, como uma atividade mediadora no contexto da prática social, o que só é possível quando da consciência de que o ser humano é uma síntese de múltiplas determinações que se realizam no âmbito das relações sociais de dominação da ordem capitalista vigente. Essa compreensão, segundo a autora, é um elemento fundamental para que possamos proceder com a passagem do ser ao dever-ser por meio de propostas pedagógicas de orientação libertadora e revolucionária, colaborando assim com o desenvolvimento de um processo verdadeiro de transformação social. E trata-se, de fato, nem mais nem menos, de uma colaboração, mas uma colaboração de extrema relevância:

Esse é o nosso desafio enquanto educadores: a construção de uma teoria da educação com base nas possibilidades históricas, já existentes, do processo de humanização do homem (objetivação, socialidade, consciência, universalidade e liberdade), as quais se constituem, dentro de uma concepção histórico-social de homem, em valores máximos para uma sociedade possível ainda não existente. É necessário salientar também que esse desafio torna-se maior, porque uma prática educativa crítica começa ainda dentro das relações alienadas em que nos encontramos. Ela poderá dar uma contribuição, dentro dos limites de sua especificidade, para a transformação das relações de produção existentes. Digo uma contribuição porque compreendo que a prática educativa por si mesma não pode dirigir essa transformação ao nível da realidade material. Mas ela pode e deve realizar essa contribuição: ela pode já dentro das relações alienadas realizar um trabalho de educação no nível das consciências humanas, no seu sentido histórico-social. (OLIVEIRA, 1996, p. 23)

E um sentido histórico-social é aquele que Duarte (1999) procura conferir à formação do indivíduo, afinal, todo ser humano é um indivíduo, o que significa termos em mente que a educação lida com indivíduos singulares; não se trata, portanto, de elaborar processos formativos abstratos: “Todo ser humano é um indivíduo, isto é, cada ser humano se apropria das objetivações do gênero humano em circunstâncias singulares e se objetiva também em

circunstâncias singulares, constituindo assim sua individualidade” (p. 27). É o que o autor chama de duplo processo da formação do indivíduo, processo que se dá na relação com o gênero humano, tanto na apropriação das características humanas objetivadas como na objetivação individual mediada justamente por essas objetivações incorporadas. Assim como vimos com Iasi a respeito da consciência, Duarte comenta da necessidade, se desejamos nos alçar para além das formas alienadas e alienantes de produção e reprodução da vida material e espiritual, de operarmos a passagem de uma individualidade em-si (fase natural da vida de qualquer indivíduo, que se torna um problema quando de sua perpetuação) a uma individualidade para-si, quer dizer, temos que buscar uma relação consciente para com nossa própria individualidade, obviamente uma relação consciente que não se faz a todo momento, haja vista a espontaneidade do em-si ser fundamental para a nossa existência. O exemplo a seguir pode ser esclarecedor a esse respeito, além de nos interessar no que tange à nossa pesquisa: “Pensemos no caso da atividade do professor, isto é, pensemos na utilização da linguagem numa aula. Nesse caso, é evidente que o professor não pode deixar de refletir sobre a linguagem que utiliza, não pode deixar de manter uma relação consciente com essa linguagem. Nesse caso, trata-se já de uma linguagem para-si” (Duarte, 1999, p. 28), mas na sua vida cotidiana a própria comunicação ficaria prejudicada caso este professor mantivesse uma relação não-espontânea com a linguagem.

No caso da individualidade, temos como um princípio básico de nossa teoria o de que o indivíduo só se desenvolve plenamente quando ele, a partir da individualidade em-si, forma sua individualidade para-si. Já não se trata mais, então, de uma individualidade assumida espontaneamente, mas sim de uma individualidade em constante e consciente processo de construção. (p. 28)

Neste sentido, e convergindo com Oliveira (1996) em sua apropriação de Gramsci, Duarte considera fundamental não permanecermos no âmbito do que o indivíduo é, mas sim no que ele pode vir-a-ser, pois só assim uma pedagogia ou processo educativo pode postular ser crítico/a e transformador/a.

Portanto, considerar a pedagogia dialeticamente no âmbito da práxis social é compreender a educação mesma como um momento dessa práxis, uma prática que atua na produção e reprodução da vida social, principalmente na esfera da consciência dos indivíduos, haja vista a necessidade de formação cultural destes pela sociedade para que possam aí se inserir, o que no caso da sociedade burguesa tendencialmente se desenvolve no sentido de realizar tal inserção da forma mais natural possível (práxis reiterativa, alienada, fragmentada), em que o indivíduo “permanece separado de sua essência social, reduzido à conservação de sua existência individual na concorrência com os outros indivíduos, alienado de si mesmo enquanto ser social e, portanto, humano” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 45). O trabalho educacional crítico precisa atuar não só no sentido de desvelar as contradições da sociedade capitalista em sua

amplitude, mas também de perceber como tais contradições se manifestam na práxis educativa mesma. Diante desse quadro, não podemos incorrer no erro de assumir a educação como a salvação da humanidade alienada, bem como supor que a superação deste modo de produção e organização social possa se dar sem a participação da educação. Como nos lembra Schmied-Kowarzik, a revolução pressupõe indivíduos conscientes da necessidade da transformação radical das relações sociais, ou seja, com uma formação intelectual deveras ampliada, por sua vez, uma formação deste nível só é possível em relações sociais em que os indivíduos são senhores da constituição de seu modo de vida. Este aparente círculo vicioso só pode ser rompido, segundo Schmied-Kowarzik, e seguindo Marx em sua terceira tese sobre Feuerbach¹⁹, por meio da *práxis revolucionária*, que não é outra coisa senão o projeto de luta comum pela construção de novas relações entre os seres humanos, o que demanda uma formação renovada dos indivíduos para tanto. É por isso que Schmied-Kowarzik (p. 128) pode afirmar a semelhança das relações pedagogia/práxis educativa e política/práxis social, isso porque ambas são

determináveis uma a partir da outra e uma voltada para a outra unicamente como momentos da experiência dialética global da autodeterminação e da autorrealização humanas. Somente na medida em que a pedagogia tem êxito em se fundamentar a si mesma, em sua relação com a educação, como ciência prática da e para a educação, vinculando-se junto com a educação tanto teórica como praticamente à experiência dialética global da humanização, ela é capaz de se determinar e realizar dialeticamente como pedagogia dialética.

Operar essa tarefa dialética revolucionária no cotidiano concreto da práxis educacional não é algo irrealizável segundo o nosso autor. Essa confusão ou mal-entendido de dimensão das tarefas se desfaz na medida em que entendemos que a revolução social não é um pressuposto, mas consequência de uma práxis revolucionária transformadora em todas as esferas da vida, o que inclui, obviamente, a esfera educacional.

Em primeiro lugar, trata-se de os educadores e os educandos experimentarem, mediante uma descoberta e concepção comum, a prática alienada existente, para aprenderem e compreendê-la teoricamente em suas contradições básicas. [...] Ao mesmo tempo, é preciso levar em conta que em nenhuma parte a alienação pode se tornar total, pois desta forma a sociedade existente eliminaria ela mesma a sua própria base vital, os sujeitos vivos da vida social. [...] E nesta *contradição* da base vital da práxis humana reside o potencial dos indivíduos que se tornam socialmente conscientes para a sua resistência solidariamente organizada contra a destruição crescentemente ameaçadora, resultante das relações capitalistas de produção. (p. 134-5)

Com as reflexões anteriores acreditamos estar seguros numa base de sustentação teórica capaz de nos orientar com as demais considerações pedagógicas e didáticas a respeito do nosso

¹⁹ “A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são transformadas pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. A coincidência da transformação das condições e da atividade humana ou autotransformação só pode ser apreendida e entendida racionalmente como *práxis revolucionária*.” (Karl Marx)

objeto de pesquisa. E no bojo dessa discussão, talvez possamos melhor circunscrever o objeto da própria pedagogia, isso porque esta pesquisa se vale também de outras ciências ou disciplinas para refletir sobre a questão didático-pedagógica, por exemplo, a antropologia e a filosofia. É neste sentido que Pimenta e Anastasiou (2010) nos lembram que o estudo da prática educativa não se esgota na pedagogia, mas vale-se de outras ciências, haja vista ser uma prática complexa, histórica, situada, “que expressa as múltiplas e conflituosas determinações das sociedades humanas nas quais se realiza” (p. 68). Todavia, e ressaltam as autoras, as demais ciências (sociologia, psicologia, história etc.) estudam o fenômeno educativo por meio de conceitos e métodos que lhes são próprios, já a pedagogia parte da prática educativa e a ela retorna estudando o educativo propriamente dito. A relação educador-educando, por exemplo, é uma relação tipicamente pedagógica, que pode ser abordada por meio de conceitos e métodos de outras ciências, contudo trata-se de objeto de estudo privilegiado da pedagogia. É assim que pensam Almeida e Pimenta (2014) ao afirmarem que a pedagogia “investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, os procedimentos investigativos. E articula as contribuições das demais ciências da educação sobre ele” (p. 19). Além disso, Pimenta (2010), inspirada em Schmied-Kowarzik, procura afirmar a pedagogia como ciência e que possui o seu objeto privilegiado.

Assim, tem-se afirmado que a Pedagogia, ciência da educação, diferentemente das ciências da educação, toma a prática social da educação como ponto de partida e de chegada de suas investigações. Nesse sentido é ciência *da prática*. A Pedagogia, como ciência da prática da educação, é, ao mesmo tempo, constituída pelo fenômeno que a estuda e a constitui. [...] O objeto/problema da Pedagogia é a educação como prática social, daí seu caráter específico que a diferencia das demais: o de uma *ciência da prática* – que parte da prática e a ela se dirige. (PIMENTA, 2010, p. 34-5)

Desta forma, considerando a pedagogia como uma ciência da prática, Almeida e Pimenta (2014, p. 19) não caem no conto da neutralidade científica e assumem uma perspectiva pedagógica a qual subscrevemos neste trabalho:

Quando se incorpora a possibilidade de vincular-se ideologicamente à realidade educacional construindo-se como um *saber engajado*, numa abordagem *crítico-emancipatória*, realça-se a práxis educativa como objeto da Pedagogia, num movimento que integra intencionalidade e prática docente; formação e emancipação do sujeito da práxis.

Ora, com isso em mente, devemos lembrar que o campo da pedagogia universitária, historicamente, construiu-se, sobretudo, partindo da crítica a um modo tradicional-conservador de se pensar e realizar o ensino na educação superior, buscando, assim, soluções para os problemas identificados numa gama de metodologias ligadas a uma perspectiva que poderíamos chamar, inspirados em Saviani (1999), de renovadora (com o momento predominante da relação pedagógica excessivamente deslocado para o polo da aprendizagem, ou seja, do aluno), como se

aí residisse a resolução (muitas vezes se valendo de um modo salvacionista das chamadas TICs – novas tecnologias de informação e comunicação) dos problemas de ensino na universidade. Imaginamos que antes mesmo de decidir qual solução escolher, parece-nos que este campo poderia ampliar sua lente de identificação dos próprios problemas a serem enfrentados, o que significa assumir a práxis social como ponto de referência de suas práticas formativas. Se a sociedade capitalista em si não for considerada um problema a ser superado, cremos que, ainda que se critique com maior ou menor ênfase seu período atual dito neoliberal, os encaminhamentos das ações pedagógicas dificilmente terão consequências realmente transformadoras.

Pensemos, por exemplo, num aspecto – já tangenciado – de fundamental importância para a atuação dos professores e professoras no ensino superior e que tende a ser ou negligenciado ou comentado apenas de passagem nos textos do campo da pedagogia universitária: as condições materiais e objetivas de trabalho. Bem, não há mágica didático-pedagógica que supere condições deprimentes e degradantes de trabalho. Obviamente, é possível alcançar êxitos interessantes em condições inadequadas de trabalho, mas não se faz, de modo algum, uma transformação social substantiva em meio à baixa remuneração das/os profissionais da educação e em meio a condições materiais/psicológicas precárias e precarizantes de trabalho.

Embora o trabalho do professor se concretize na sala de aula, ela não pode ser isolada do contexto socioeconômico, político e cultural onde se acha inserida. Só se pode compreender e discutir o trabalho docente, na sala de aula, quando relacionado ao contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista. Assim, a essência do trabalho docente só é captada, quando estudada em sua concretude e totalidade, ou seja, na sala de aula, enquanto totalidade. (AZZI, 1994, p. 14)

Contudo, ainda que a academia não seja um paraíso, tal como vimos ao discutir a universidade e as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente no terceiro capítulo,

o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2013, p. 273)

Esta citação da educadora americana bell hooks (a quem não a conhece, a autora assina com este pseudônimo e com letras minúsculas) apresenta, cremos, todos os elementos que compõem o quadro referencial didático-pedagógico que nos inspira. Ao falar em educação como prática da liberdade, imediatamente nos vem à mente a figura de Paulo Freire, autor muito caro a hooks. Freire certamente foi um dos principais críticos da educação opressora, sintetizada sob a denominação de *educação bancária*: educação realizada por meio de uma práxis reiterativa,

burocratizada, quiçá uma “antipraxis”. Educação em que os seres humanos tendem a ser menos, justamente por lhe serem negadas as condições de humanização; prevalece a imposição da passividade em que educandos e educandas são colocados no lugar do não pensar, do não falar, um lugar de disciplinamento e reprodução, entendidas/os como seres de adaptação e ajustamento:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a [educação] problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*.

[...] Enquanto a concepção “bancária” dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança. (FREIRE, 2005, p. 83-4)

E reforça a mudança, como disse Freire, porque ela é práxis; e não qualquer práxis, mas práxis criadora e reflexiva. O autor entende a práxis como reflexão e ação dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo, de tal modo que só assim, pela práxis, se vislumbra a superação da contradição opressor-oprimidos. Educar é justamente a inserção crítica dos sujeitos na realidade opressora. Para Paulo Freire, a verdadeira reflexão conduz à prática, e como parte-se da realidade para produzir a reflexão, trata-se de trabalhar na unidade indissolúvel entre teoria e prática e só aí se faz possível a revolução como um momento histórico viabilizado pela conscientização dos oprimidos:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (p. 77)

Um dos elementos do pensamento freireano mais conhecidos é sua defesa incondicional do diálogo no processo educativo: processo que tem na figura da professora e do professor aquela/e que organiza e dá diretividade ao ensino, mas que ao mesmo tempo se coloca numa dimensão de abertura ao outro, o/a educanda/o, como um sujeito histórico e com necessidades e desejos diversos. Na medida em que na práxis os seres humanos humanizam o mundo e se humanizam a si mesmos, o diálogo se estabelece como condição dessa ação recíproca humanizadora entre aquelas/es que compõem o espaço pedagógico. E esse processo é humanizador não apenas porque é diálogo, mas também porque objetiva a *emersão* das

consciências, resultando na *inserção crítica* das educandas e dos educandos na realidade:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (p. 80)

[3.1] Didática e práxis

Estivemos, até o momento, abordando a questão pedagógica em sentido mais ampliado. E a didática? Em que dimensão ela se configura como um campo específico que demanda uma discussão própria? Reflitamos com Almeida e Pimenta (2014), para quem a didática é um campo dentro da pedagogia e que podemos chamar de teoria do ensino. Assim sendo, trata-se de pensar a didática como o “processo de organização e viabilização da atividade de aprendizagem em contextos específicos para este fim” (p. 19-20). Em outras palavras, a didática tem no ensino seu objeto de investigação e busca compreender os seus fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação e o seu funcionamento em situação nos espaços escolares. Por ser um campo dentro da pedagogia, a didática se insere numa perspectiva pedagógica, portanto, também diz respeito às finalidades do ensino do ponto de vista político-ideológico, ético e psicopedagógico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), bem como se vale dos momentos propriamente didáticos tais como o planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, e peculiaridades da interação professor-aluno (ALMEIDA; PIMENTA, 2009). Deste modo, se nos colocamos no âmbito de uma pedagogia crítica e radical, talvez seja prudente, e coerente, que tratemos sobre a didática nesta perspectiva. Vejamos.

Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) entendem que ao tomarmos o processo de ensino e o de aprendizagem como objeto, não podemos fazê-lo sem termos em mente o que consideram o fundamento da didática, a *mediação*, concebida pelos autores na perspectiva da totalidade, em que são articulados o fundamento (método), a metodologia (operacionalização do método) e a lógica que norteiam tais processos. Os autores compreendem a *mediação* como uma categoria da dialética, portanto, no âmbito da contradição, o que significa assumir a mediação na lógica do movimento, do processo. Na esteira de Hegel, eles tratam a mediação referindo-se à relação entre o imediato (universal abstrato) e o mediato (totalidade concreta). A mediação é uma força que não só permite a passagem de um termo a outro, ela é, na verdade, um dos termos responsáveis por viabilizar tal relação, a superação do imediato se dá na mediação, sendo o mediato o estado

que dela resulta.

A mediação permite que, pela negação, o imediato seja superado no mediato sem que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo, ao contrário, o imediato está presente no mediato e este está presente naquele, então ela é a responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro. O mediato não supera o imediato, quem o faz é a *mediação*. Assim, a força inerente à superação não se manifesta nos polos da relação, o imediato e o mediato, ela é uma propriedade da *mediação*. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 102-3)

A mediação fundante da sociabilidade humana é o trabalho, a capacidade humana de transformar a natureza segundo suas necessidades, operando a passagem da natureza imediata à mediada; porquanto o ser humano também faz parte da natureza, o trabalho é automediação; e mais, por ser uma atividade inerentemente social, por meio do trabalho o ser humano realiza a (auto)mediação entre si e os demais seres humanos. Como destaca Mészáros (2011), o capital atua nesse âmbito realizando mediações de segunda ordem, ou seja, alienando a humanidade tanto da natureza como de si mesma.

Assumindo este pano de fundo, os autores tomam o conhecimento como o objeto do trabalho docente, contudo, não consideram o conhecimento apenas em sua dimensão epistemológica, mas, sobretudo, na sua dimensão ontológica, haja vista o ser humano se realizar em sociedade nas relações econômicas, sociais, políticas, históricas e culturais. A dimensão epistemológica toma o conhecimento como meio e fim, assumindo como preocupação somente seguir os ditames lógicos e formais que orientam a produção do conhecimento científico. De acordo com os autores, temos que levar em consideração ambas as dimensões (ontológica e epistemológica) se tencionamos lograr êxito no processo de ensino e aprendizagem. A dimensão ontológica adquire importância fundamental porque a construção do “eu”, para cada indivíduo, só é possível na relação com o todo, com os outros, permitindo assim sua diferenciação.

Nesse processo, entender o “Ser” humano tendo em vista o trabalho educativo significa compreender suas relações, sua linguagem, captar a estrutura do movimento no qual o sujeito institui-se a si mesmo, ou seja, compreender a *história* enquanto a dimensão mais radical e necessária da vida humana. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 35)

Em tal perspectiva, que não deixa de dialogar com a perspectiva freireana, o ser humano é entendido sempre como inacabado, uma totalidade que é horizonte, busca, que necessita de mediações para se constituir, tais como o processo educativo. Uma totalidade, segundo os autores, completamente inatingível e inexprimível em sua forma concreta, em que o conhecimento adquire um papel central na sua ação e motivação, de tal modo que ação e conhecimento se apresentam como momentos essenciais da práxis humana. O conhecimento possibilita e explicita a ação, e a ação, por sua vez, é o conteúdo e inspiração do conhecimento. Destarte, a “ação se institui como tradução do conhecimento e este como tomada de consciência

que justifica a ação” (p. 36). É aí, por meio da práxis, que o ser humano se realiza na e pela história, com seus processos de subjetivação e objetivação, na relação entre teoria e prática, conhecendo para agir, e agindo para conhecer. E seguindo Lukács, ao compreender a cultura a partir das categorias de generalidade, singularidade e particularidade, os autores afirmam que

devemos considerar a tensão entre a generalidade (geral) do conhecimento produzido no decorrer da trajetória da humanidade e a singularidade que se expressa na experiência única do sujeito histórico, dado que cada ser humano é um ser distinto, singular. Deste modo, a particularidade (particular) se estabelece toda vez que o ser humano singular relaciona-se com a generalidade dos bens culturais, a totalidade das obras humanas. Assim, a particularidade decorre da necessidade ou do interesse específico de cada um em relação ao todo existente nos bens historicamente produzidos. (p. 59)

O trabalho educativo tem lugar na apropriação do conhecimento científico produzido pelas diferentes ciências de referência tencionando sua conversão/transformação em saber escolar/universitário, isto é, tem como horizonte a particularidade da formação escolar/universitária do estudante singular que, por meio da intervenção didática do professor, estabelece relações cognitivas com o conhecimento universal (geral) sistematizado no âmbito da ciência e agora convertido/transformado. Em outras palavras:

O processo educativo é constituído de mediações, portanto não pode haver educação sem que haja *mediação*. E, se há *mediação*, há, necessariamente, dois termos opostos e não-antagônicos, um que está no plano do imediato e outro no mediato. Assim, quem está no plano do imediato é o aluno e quem está ou deveria estar no plano do mediato é o professor. Cabe-nos esclarecer que o imediato não é mais pobre nem inferior ao mediato [...]; eles são distintos e opostos (não-antagônicos) entre si. Dessa forma, as relações entre o professor e os alunos não podem ser hierárquicas, nem de dominação, por um lado, nem de subordinação, por outro. Elas devem ter por base o esforço de mediação, que não é nem automático nem espontâneo. (p. 108-9)

Para os autores, afirmar que os alunos estão no plano imediato significa dizer que estão mergulhados no cotidiano, na práxis fragmentária da vida cotidiana, em que possuem algumas ideias iniciais sobre o conteúdo ensinado pelo professor, quando tomam a parte pelo todo e têm em sua consciência uma representação comum do ambiente projetada por certas condições históricas cristalizadas sobre a realidade. Cabe ao professor (quando, espera-se, também não se encontra neste plano) explicitar – numa práxis crítica em que toma a totalidade ricamente articulada, a qual permite compreender a realidade assumindo o caráter mediato e derivado da parte, destruindo sua pretensa independência em relação ao todo – por meio de intervenções pedagógicas no processo de aprendizagem, a contradição entre essas ideias iniciais e o conceito científico implícito no conteúdo de ensino, o saber mediato. A partir dessa contradição, que não é antagônica, haja vista os polos em questão se explicarem mutuamente e não buscarem sua superação, é produzida uma relação de tensão entre o professor e os alunos de modo a promover, aí sim, uma superação, mas a do saber imediato no mediato pela elaboração de

sínteses cognitivas por parte dos alunos. Obviamente, nos lembram Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), o professor que não procede com um planejamento e um desenvolvimento adequados da aula, ou seja, que não tem clareza do que e como ensinar, também tende a permanecer no plano imediato e a aula pode ficar restrita à solução de problemas comportamentais e disciplinares, a situações de monólogos em vez de diálogos, tal como vimos com Paulo Freire.

A aula, como prática educativa, encerra relações dialéticas em que a contradição “se realiza e se resolve” sem a superação definitiva de um polo pelo outro. Os fundamentos do momento predominante explicam o movimento dialético que assegura a relação entre o polo do ensino e o da aprendizagem, processos distintos e não hierarquizados que, mantendo suas respectivas particularidades, se relacionam no desenvolvimento do conteúdo de ensino. E, justamente por serem contraditórios entre si, manifestam-se sem que, necessariamente, um deles seja superado pelo outro. Assim, ora sobrepõe-se a intervenção do professor (processo de ensino), ora a do aluno (processo de aprendizagem), que “responde” à intervenção do professor oferecendo elementos para a intervenção do aluno. [...] Caso a contradição entre eles fosse resolvida, um dos polos [...] seria superado pelo outro e isso impossibilitaria a tensão presente neste diálogo, instaurando, assim, o monólogo. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 166-7)

Tratando mais especificamente sobre a educação escolar e sua relação com as políticas públicas e neoliberais de educação, e ao comentarem a questão de como estas políticas influenciam a aula por meio da elaboração de leis que incidem diretamente sobre sua organização bem como com ações que sugerem e definem conteúdos e métodos para os professores, Oliveira, Almeida e Arnoni argumentam que assim se forma no cotidiano escolar uma complexa relação entre as normas oficiais da política educacional e a aula propriamente dita, em que dois aspectos se evidenciam:

(a) as políticas públicas e normas pedagógicas oficiais não declaram a “aula” como seu alvo primordial de intervenção, mascarando assim sua intencionalidade, que de fato é dominar o espaço/tempo da aula para se manterem hegemônicas e soberanas; (b) a escola vem cultivando a concepção de aula como algo comum, rotineiro e pragmático e, assim, abarca, sob essa denominação, toda e qualquer modalidade de ação entre professor, aluno e conteúdo. (p. 121-2)

Segundo os autores, esse quadro se desenha numa falsa neutralidade que no fim termina por atuar na tendência de legitimação da aula como um espaço apolítico, fazendo com que a escola limite-se a reproduzir as políticas externas. Com as devidas mediações, imaginamos que o mesmo se configura no âmbito universitário e, conseqüentemente, com a aula na universidade, considerada pragmaticamente como espaço de transmissão de conteúdos específicos com objetivos de cumprimento de um programa disciplinar fechado em si mesmo, uma aula tomada como parte isolada do todo, com uma pretensa independência em relação não só ao curso onde é realizada, mas também à universidade e à sociedade no geral, ou seja, lembrando Kosik, uma “aula pseudoconcreta”. Em outras palavras, assumir

a aula como prática educativa é romper com o paradigma que a concebe, exclusivamente, como ações que se desenvolvem em sala de aula, paradigma este que reforça a visão pragmática da ação do professor e convalida a ideia de aula como ação avulsa e desconhecidas de outras ações que se relacionam ao momento “sala de aula”. A aula como prática educativa é composta de ações que precedem e que sucedem o momento “sala”, conferindo-lhe o caráter processual e histórico. Podemos dizer que a aula começa com seu planejamento e finaliza-se no seu (re)planejamento ou no planejamento de sua continuidade. (p. 136)

Pensar o trabalho pedagógico de forma diferente de, e oposto a (antagonicamente) esse modelo acrítico e reprodutor das relações sociais da ordem vigente exige que o compreendamos à luz do conceito de *práxis*. Destarte, Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) assumem este conceito “para explicitar a dimensão filosófica do trabalho teórico-prático que o professor desenvolve em uma aula, entendendo-a como *práxis*, a ação do ser social, na qual se expressam os diferentes graus de compreensão (consciência) da relação teoria e prática” e que “permite a compreensão da dinâmica do ambiente e possibilita a ação crítica do ser social, no sentido da transformação” (p. 125-6). Considerar o trabalho pedagógico do ponto de vista da *práxis* significa afirmar que o professor deve estabelecer, conscientemente, a relação entre a prática que desenvolve e a teoria escolhida para orientá-lo.

A *intencionalidade* é uma dimensão fundamental da *práxis* pedagógica da/o docente, pois é a partir dela que se pode chegar a uma “compreensão teórica de suas ações práticas em relação ao processo de ensino que potencializa no aluno a aprendizagem do conteúdo” (p. 128). Tal como na contradição entre docente e estudante, no caso da *práxis* também podemos perceber o momento predominante, que aqui se efetiva quando um dos polos contraditórios da *práxis*, a teoria ou a prática, se sobressai em relação ao outro. Neste sentido, ao refletirem sobre as etapas (articuladas) do processo educativo (planejamento, desenvolvimento e avaliação), Oliveira, Almeida e Arnoni comentam sobre a importância de se tomar a questão da organização do conteúdo de ensino como categoria de análise da prática educativa (comum ou crítica), isso porque ela pode servir como índice de avaliação do grau de consciência com o que o professor estabelece a relação entre os fundamentos filosóficos da ontologia do ser social, quer dizer, as bases histórico-sociais de sua prática e do contexto educativo, e os da ciência de referência na prática realizada, o que expressa, segundo os autores, a intencionalidade com a qual o professor desenvolve sua prática.

A organização metodológica do conteúdo de ensino, nesta perspectiva [da ontologia do ser social, ou seja, materialista histórica], promove tensão entre polos contraditórios – lógica formal & lógica dialética – e possibilita a superação destes, gerando a unidade do conteúdo de ensino, que se expressa em produções-síntese, de natureza interdisciplinar, elaboradas pelos alunos, as quais superam o disciplinar e a fragmentação do saber. (p. 137)

Ora, assim sendo, devemos concordar com Almeida e Pimenta (2014) quando situam o ensino em sua intencionalidade organizativa das condições para sua realização com o objetivo de desenvolver o exercício da crítica, vislumbrando assim a transformação das condições sociais vigentes em busca da superação das desigualdades e do alcance da emancipação social e humana. Isso significa romper com uma perspectiva exclusivamente técnica e mágica de didática, aquela que pensa a didática do ponto de vista instrumental, como um arsenal de ferramentas e técnicas universais que resolveriam qualquer problema de ensino: as famosas “receitas”. Mais do que modelos, a didática

ajuda a criar respostas novas, assumindo ao mesmo tempo um caráter explicativo, compreensivo e projetivo, sobre a natureza do ensino, seus problemas e suas causas, suas consequências, suas possibilidades e seus limites na construção do humano. (p. 27)

Tal didática procura dar conta do real, e o real é multidimensional, ou um complexo de complexos (LUKÁCS, 2013), portanto, é necessário que olhemos para o processo educativo nessa perspectiva (CANDAU, 1989; OLIVEIRA, 1992; FREIRE, 1996; RIOS, 2010), que não é outra senão a da totalidade dentro de uma concepção dialética de ensino (OLIVEIRA, 1992), o que significa pensar este fenômeno como contraditório e em relação com a totalidade social mais ampla.

A compreensão e a construção do fenômeno do ensino na escola [e universidade] brasileira, no seio da perspectiva dialético-materialista, implica tratá-lo como uma totalidade concreta em movimento, cuja essência tenta-se captar, por meio de aproximações sucessivas, sabendo-a inexaurível ao conhecimento. Implica discuti-lo enquanto uma prática social no dia a dia da escola [e da universidade], em suas múltiplas determinações, procurando-se desvelar o seu relacionamento em correspondência e ao mesmo tempo em contradição com outras práticas na formação social brasileira, predominantemente capitalista. (OLIVEIRA, 1992, p. 53)

Nessa mesma perspectiva, Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) partem da historicidade do conhecimento científico, que é socialmente produzido, lembrando que a depender da área de pesquisa, cada conhecimento apresenta métodos e linguagem próprios. Cabe ao professor proceder com a conversão/transformação deste tipo de conhecimento em conteúdo de ensino, processo que não se resume à mera simplificação ou recorte. Deste modo, segundo os autores, há de se conferir propriedades que tornam o conteúdo ensinável/compreensível e ao mesmo tempo preservador do conhecimento do campo de pesquisa original. Para tanto, uma característica fundamental a se buscar é o movimento, o caráter dinâmico do conteúdo ensinável, que assim carrega a possibilidade de gerar necessidades cognitivas nos alunos. As situações de ensino problematizadoras têm a capacidade de fazer o aluno “tomar consciência de seu saber imediato sobre o assunto em questão, como, também, leva-o a perceber a insuficiência desse saber na elaboração das respostas solicitadas pela situação” (p. 146), o que significa trabalhar na lógica da

contradição, da tensão entre o saber imediato e mediato, buscando a elaboração e incorporação de sínteses pelos alunos.

Lembremos que tomamos como referência a definição de trabalho educativo de Saviani (2000, p. 17), que é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, o que demanda tanto a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana” tencionando sua humanização, quanto a “descoberta das formas mais adequadas para atingir” essa humanização. Para o autor, no que diz respeito à seleção do conteúdo a ser ensinado, trata-se de operarmos a distinção entre o essencial/principal/fundamental e o acidental/secundário/acessório, e daí transformar o saber elaborado em saber escolar, de tal modo que “[e]ssa transformação é o processo por meio do qual selecionam-se, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação” (p. 88); essa forma ou sequência tem a intenção, segundo Saviani, de possibilitar que “cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (p. 18).

Para o autor, o problema central da pedagogia é exatamente organizar, de maneira adequada, os processos que possibilitem o acesso das novas gerações ao conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade; isso porque, de acordo com Saviani, haja vista os conteúdos serem produzidos a partir das relações sociais, eles terminam por serem sistematizados com certa autonomia em relação à escola. No nosso caso, como estamos lidando mais especificamente com a universidade, lidamos com um dos espaços que operam tal sistematização, destarte, o professor organizador do ensino neste nível educacional também é um dos sistematizadores do próprio conteúdo a ser ensinado, o que configura certo caráter contraditório ao processo, pois ao mesmo tempo em que domina o conhecimento científico no seu mais alto grau de elaboração, ele também pode estar tão imerso na sua lógica de produção que encontra dificuldades de proceder com sua conversão/transformação em conteúdo ensinável, sobretudo se não realiza seu ensino situando-o na totalidade concreta, assumindo a prática social global como seu ponto de partida e de chegada, tal como proposto pela pedagogia histórico-crítica.

Aliás, embora compreendamos a crítica de Freitas (1994) a essa perspectiva no que tange à sua circunscrição ainda presa ao universo da sala de aula, no âmbito das consciências, e distante da realidade concreta do trabalho produtivo, realidade esta assumida mais na dimensão do conteúdo problematizado (a prática social como ponto de partida e de chegada), não podemos deixar de apontar que dentro das condições materiais e objetivas atuais, das circunstâncias em que

estamos inseridos, a relação mais orgânica e direta do processo educativo com a realidade concreta da práxis produtiva não pode se realizar como voluntarismo, demandando, portanto, transformações das próprias condições de organização e desenvolvimento do trabalho educativo, o que significa assumir, pois, ações que tenham tais transformações como horizonte; ou seja, a pedagogia histórico-crítica, ao tomar a prática social como ponto de partida e de chegada, se for coerente com seu próprio projeto, tem a possibilidade e a capacidade de apreender esta contradição pedagógica e social e se colocar na direção de superá-la.

Ora, Scheibe (1987) lembra, no contexto do ensino superior, que uma educação que se propõe transformadora deve estabelecer um vínculo profundo com a prática social, o que significa ter como referência a realidade social em sua totalidade concreta, não simplesmente o mercado de trabalho, ponto de vista assumido não só por diferentes perspectivas pedagógicas, mas também, sobretudo, por diversos projetos político-pedagógicos de cursos universitários, onde a formação tem como horizonte regulador a famigerada “empregabilidade”. Por isso, podemos, e quiçá devemos, dizer que “é a relação constante com a prática social, portanto, que pode dar uma direção progressista ao ensino e que, conseqüentemente, deve ser fator determinante na orientação do método de trabalho” (p. 102). Obviamente, ressalta a autora, que a relação com a prática social depende do tipo de conhecimento em questão, de tal modo que em alguns casos as mediações são mais complexas, indiretas, por exemplo, no campo das ciências exatas, em que a relação com a prática encontra-se mais no âmbito do desenvolvimento histórico da ciência do que propriamente no objeto. O fundamental, cremos, é a compreensão de que mesmo os objetos mais abstratos estão inscritos na história, não existem por si mesmos; ainda que se postulem como universais e atemporais, foram descobertos/construídos em alguma época, sob certas condições, em meio a circunstâncias específicas, e segundo intenções e objetivos determinados, ou seja, são produtos da história, e a história é movimento, mudança, práxis humana coletiva.

Neste sentido, já que viemos dialogando com Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), parece-nos interessante apresentar mais concretamente sua proposta de organização de ensino, cujos elementos já tangenciamos nesta seção. A proposta dos autores segue a denominação de *Metodologia da mediação dialética* (MMD), encarando a aula como práxis (uma prática social específica), em que “o foco da mediação centra-se na interlocução entre professor e aluno sobre o conteúdo de ensino” (p. 147). O que apresentamos a seguir são os *momentos pedagógicos* sugeridos pelos autores, sendo que em cada caso há uma intencionalidade subjacente; trata-se, na verdade, de uma operacionalização da proposta, isto é, sua aplicação em aula, tendo em mente os princípios fundantes já abordados.

O primeiro momento (o ponto de partida) Oliveira, Almeida e Arnoni denominam de “Resgatando/Registrando”. Trata-se de resgatar o conteúdo trabalhado (caso já o tenha sido) e registrar o saber imediato dos alunos, seu saber objetivado, por meio de diferentes linguagens, a depender da situação comunicativa em questão. O que se busca é que o professor, de posse dos registros, possa delimitar o conhecimento que os alunos têm em relação ao objeto em estudo, o que em tese cria as condições para o docente explicitar as contradições entre as representações iniciais dos estudantes e o saber científico. O segundo momento, “Problematizando”, já se encontra em forma embrionária no primeiro, pois:

Problematizar é colocar o sujeito em uma situação de ensino problematizadora, capaz de levá-lo a compreender mentalmente as divergências entre seu saber imediato e o saber mediato trabalhado pelo processo de ensino. A problematização explicita as divergências entre esses saberes, tensionando-os pela contradição, bem como estimula o aluno a pensar e elaborar soluções por intermédio de seus saberes disponíveis e, simultaneamente, leva-o a perceber que seus iniciais não são suficientes para a resposta suscitada. (p. 151)

Essa tensão ou contradição, segundo os autores, tem como objetivo principal produzir uma necessidade cognitiva nos alunos, o que significa criar possibilidades para investigarem e buscarem novas relações; contudo, é essencial a atividade problematizadora não se configurar numa atividade, na verdade, complicadora da compreensão dialética do processo, pois para ser notada e entendida pelo pensamento, a atividade problematizadora não pode ser nem muito fácil nem muito difícil: deve ser capaz de produzir nos estudantes o estímulo para a busca de novos saberes. Problematizar é provocar questionamentos sobre o conteúdo de ensino, e o seu desenvolvimento, de acordo com Oliveira, Almeida e Arnoni, pode se realizar de diferentes modos, desde que desperte em cada aluno a consciência das duas dimensões em questão, a subjetiva – do saber imediato (representações iniciais) – e a objetiva – do saber mediato (conceito científico). O momento da problematização deve estimular a capacidade de argumentação das/os estudantes, o que significa exigir a elaboração de argumentos no processo de sustentação dos diferentes pontos de vista sobre o conteúdo ensinado. Os autores ressaltam não se tratar de mera conversação, em que o professor pergunta, o aluno responde e o professor comenta a resposta, pois isso não necessariamente envolve a tensão, isto é, a explicitação da contradição entre o saber imediato e o mediato.

Sistematizar é desenvolver situações de ensino que possibilitem ao aluno compreender as relações de sentido entre aspectos do seu saber imediato e elementos do saber mediato pretendido, por intermédio da explicitação dos aspectos da problematização e da discussão do saber científico a eles relacionado, potencializando a superação do imediato no mediato e a elaboração de sínteses cognitivas. (p. 154)

Esse é o terceiro momento da MMD, o “Sistematizando”. Aqui estamos na ordem do saber metódico e ordenado, ou seja, em que predomina o rigor científico. Os autores atentam

para o fato de nos momentos anteriores a intenção ter sido possibilitar tanto a expressão das ideias iniciais dos alunos como despertar o desejo da aprendizagem, o que significa no âmbito da linguagem as exigências ainda serem poucas, as cobranças de modo geral também, haja vista a necessidade de construção de um ambiente pedagógico descontraído e repleto de possibilidades linguísticas. Para tanto, “o professor seleciona recursos didáticos diversificados, e o aluno escolhe a linguagem que achar conveniente para comunicar-se” (p. 154). Mais que isso, o professor deve ter em mente o valor em se manter a transparência das intenções da aula, pois assim é possível estabelecer um compromisso do docente e dos estudantes com a aula. Sistematizar é propiciar ao aluno a compreensão do conceito científico por meio da resolução da problematização anterior, trata-se da superação da contradição explicitada, o que não se dá de forma mecânica, mas em meio a diferentes recursos didáticos, por exemplo, leituras diversas, discussões, atividades individuais ou em grupo, produções de textos etc.

Por fim, o quarto momento, “Produzindo”, tenciona a expressão da síntese cognitiva elaborada pelos estudantes. Como em cada um dos momentos, interessa agora o desenvolvimento de situações de ensino, isto é, trabalhar com um leque de opções didáticas, e neste caso situações que permitam a apresentação, por parte dos alunos, do saber elaborado, um saber ainda provisório, mas qualitativamente superior ao inicial, e também um novo ponto de partida pedagógico.

No “produzindo”, o professor avalia as evidências de aprendizagem do conteúdo de ensino expressas nos textos dos alunos ou em outros tipos de linguagem por eles produzidos. A escolha da tarefa desse “momento”, selecionada pelo professor e discutida com os alunos desde o início do trabalho, explicita o fim almejado pela prática educativa. [...] O fundamental nesse “momento da metodologia” [...] é articular a intencionalidade da prática educativa (da práxis comum à crítica), o desenvolvimento do conteúdo de ensino (superação do imediato no mediato) com a intenção comunicativa da tarefa solicitada ao aluno (expressão do saber que ele elaborou, em relação ao conteúdo ensinado). (p. 157)

Isso evidencia o caráter processual da metodologia, de tal modo que o aluno tem a possibilidade de tomar consciência do seu processo de aprendizagem (compreensão e elaboração de sínteses cognitivas), bem como o professor pode perceber elementos conceituais que demandam novas intervenções. Além disso, o professor não tem controle sobre a operacionalização das sínteses cognitivas dos alunos em instâncias outras, como a vida cotidiana do aluno; cabe, nesse momento avaliativo, verificar a situação de compreensão do conteúdo de ensino desenvolvido, o grau de aprendizagem neste contexto pedagógico objetivado no saber elaborado apresentado pelo aluno. Nesse contexto, os autores atentam para o fato de que ao falarmos em produção do conhecimento pelos alunos, está em questão sua atividade intelectual em sala de aula, não a pesquisa acadêmica propriamente dita. O conceito científico tem sua

importância, nesse momento de avaliação, como um horizonte regulador, e “[d]esconsiderar a expressão do pensamento do aluno, seus saberes, não favorece a compreensão do conceito científico, além de dificultar o desenvolvimento do pensamento” (p. 159). No entanto, Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) nos lembram que a aula “não termina quando acaba”. Assim como o professor houve de planejar a aula, cabe a ele avaliá-la e replanejá-la. A prática, como visto, é o critério de verdade, e a aula materializada é o novo ponto de partida, refletido pela teoria, em especial, no nosso caso, a didático-pedagógica.²⁰

A proposta de organização do ensino de Oliveira, Almeida e Arnoni tem como referência a proposta metódica de Saviani (1999) com seus “passos” que operacionalizam, dialeticamente, a sua proposta mais ampla da *pedagogia histórico-crítica*. Neste sentido, em contraposição à “pedagogia tradicional” e à “pedagogia nova”, Saviani propõe uma sequência não mecânica, mas dialética, de passos que materializam como método de ensino suas ideias pedagógicas, ou o que o autor chama de “momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico”, os quais têm “peso e duração” diferentes “de acordo com as situações específicas em que se desenvolve prática pedagógica” (p. 84). Destarte, o ponto de partida de seu método não é outra coisa senão a *prática social*, comum tanto ao docente como ao estudante, muito embora o nível de compreensão (conhecimento e experiência) desta prática seja mais elevado para o professor.

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (p. 80)

Na sequência, Saviani sugere os momentos (ou passos) da *problematização* e da *instrumentalização*. No caso da problematização, trata-se de identificarmos os principais problemas postos pela prática social, o que no seu âmbito temos de resolver ou superar e, por conseguinte, quais conhecimentos necessitamos dominar para tanto. Por sua vez, a instrumentalização seria o processo de apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que possibilitam a resolução e

²⁰ De certo modo, a nossa pesquisa, haja vista seu caráter etnográfico e dialético, procurou trabalhar a produção e análise dos dados nessa lógica, o que imaginamos alçá-la a uma possibilidade a mais de colaboração com o professor na avaliação de sua prática educativa. E de fato procedemos assim com os professores e professoras com os quais tivemos o privilégio de acompanhar, dialogando com eles/as sobre as percepções/impressões a respeito de suas aulas, sempre de modo respeitoso e numa dimensão de contrapartida pelo espaço disponibilizado para a realização dessa pesquisa. Falaremos mais a respeito nos capítulos seguintes. Para mais detalhes sobre esse aspecto da avaliação e replanejamento da prática, conferir Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 161-2).

superação dos problemas levantados. Saviani faz questão de lembrar que: “Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor” (p. 81). Entendemos que a principal contribuição da proposta de Oliveira, Almeida e Arnoni situa-se nesse âmbito, haja vista tanto o seu detalhamento, quanto o seu caráter dialético, apresentando-nos uma operacionalização – do ponto de vista propriamente didático – esmiuçada e não prescritiva das ideias de Saviani.

Por fim, os últimos passos (ou momentos) sugeridos por Saviani são a *catarse* e novamente a *prática social*. A *catarse* nada mais é do que “o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu”, ou seja: “Chamemos este quarto passo de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’ (Gramsci, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (p. 81). Assim sendo, o momento catártico possibilita que os estudantes ascendam ao nível sintético (o nível inicial do professor) de compreensão da prática social e que a compreensão anterior do docente se realize de maneira cada vez mais orgânica; justamente por isso, dessa especificidade da relação pedagógica, Saviani considera o *momento catártico* o ponto culminante do processo educativo. Esse processo de alteração qualitativa da compreensão da prática social não promove diretamente uma alteração objetiva da prática, a qual “só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (p. 82).

Em consonância com essa perspectiva, Oliveira (1992) considera que o ensino como objeto da didática tem de ser apreendido como uma totalidade concreta, portanto, compreendido na sua produção social e realizado e atualizado nesta situação privilegiada denominada *aula*. E se é produzido socialmente, o processo educativo (materializado na aula) possui uma dimensão *político-social*; ademais, é um processo desenvolvido entre seres humanos concretos, de carne e osso, desejosos e interessados, ou seja, com uma dimensão *humana*; por fim, ele se realiza de certa forma, com alguma racionalidade, por meio de métodos e técnicas, portanto, tem uma dimensão *técnica* (CANDAU, 1989). Essas dimensões não deixam de ser um tanto quanto arbitrárias, mas dão conta de pensar o processo educativo dialeticamente em sua totalidade e nos ajudam a entender o discurso ideológico daqueles que pretendem reduzi-lo a meros procedimentos técnicos ditos “neutros”: o que Candau (1989) denomina *tecnicismo*. Contudo, muito embora o problema central e recorrente seja a valorização excessiva da dimensão técnica, o que, em nosso

contexto, serve diretamente à reprodução da sociedade capitalista e seus modos de alienação do trabalho, a autora nos lembra de a visão unilateral do processo educativo poder se dar também nas outras dimensões, por exemplo, no reducionismo “politicista” comentado por Scheibe (1987), o qual pode retirar do estudante “a possibilidade de dominar um conhecimento imprescindível na luta dentro de uma sociedade letrada, tornando-o muitas vezes um revoltado incapaz de realizar uma ação mais consequente dentro do contexto em que está inserido” (p. 160-1). Nesse contexto, e também pensando na perspectiva da multidimensionalidade do ensino, Rios (2010, p. 108) entende que a dimensão técnica “diz respeito à capacidade (do docente) de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos”, portanto, trata-se do domínio de determinada área do conhecimento e como os saberes relacionados a essa área são compartilhados, transformados e construídos com os alunos. A autora denomina de *visão tecnicista* de ensino, convergindo com Candau (1989) e Oliveira (1992), aquela em que a técnica é sobrevalorizada, na medida em que não se considera sua contextualização sociopolítica, sua articulação com as demais dimensões do ensino, onde os envolvidos, principalmente os docentes, assumem a técnica como neutra. Cabe apontar, todavia, não se tratar de abominar a dimensão técnica ou relegá-la a um segundo plano, ao contrário, trata-se de, ao assumi-la como indispensável, compreender seu papel e contexto no processo educativo²¹.

Em seu trabalho, Rios busca caracterizar a ação docente competente, de boa qualidade, como aquela que *faz bem*, que além de eficiente é boa e bonita; é um trabalho que *faz bem*, dos pontos de vista técnico-estético e ético-político, tanto aos docentes como aos estudantes. Para a autora, a competência tem o sentido “de *saber fazer bem o dever* [...], ela se refere sempre a um *fazer* que requer um conjunto de *saberes* e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário” (p. 88). Tendo isso em mente, podemos apresentar as diferentes dimensões trabalhadas pela autora (p. 108): a técnica, já discutida anteriormente; a estética, “que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora”; a política, “que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres”; e a ética, “que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo”. Rios assume a dimensão ética como fundante da competência docente, isso porque, para ela, as demais dimensões adquirem

²¹ “O compromisso político assumido apenas a nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político mas o converte no seu contrário, já que dessa forma estaremos caindo na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonhando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência dos professores.” (SAVIANI, 2000, p. 43)

verdadeira (no sentido de plena) significação quando guiadas por princípios éticos – no nosso caso, como já foi possível perceber, tais princípios são fundamentalmente anticapitalistas, isto é, crítico-transformadores. Não é suficiente dominar determinado conteúdo, ser criativo e ter uma orientação política na ação, tudo isso necessita estar mediado pela ideia de bem coletivo, da busca por uma “vida digna e solidária” e de “inserção criativa dos sujeitos na sociedade”, ou seja, pela ética (no caso uma ética específica, aquela defendida pela autora), entendida como “uma reflexão de caráter crítico sobre os valores presentes na prática dos indivíduos em sociedade” (p. 87).

Todavia, para Rios, a noção de competência se faz como *totalidade*, o que “indica a impossibilidade de se mencionar uma competência parcial, representada apenas por alguma de suas dimensões” (p. 89); não está se falando de competências distintas, uma competência técnica, uma estética, uma política e outra ética, mas de componentes de uma competência docente total, o que não quer dizer rígida, cristalizada, totalizadora. Não é possível pensarmos as diferentes dimensões isoladamente, elas são trabalhadas de maneira articulada, agindo uma sobre a outra ao mesmo tempo e em todos os sujeitos envolvidos. Evidentemente uma dimensão específica pode se sobressair em determinado momento da aula, mas desde sempre o/a professor/a se guia, mesmo inconscientemente, por uma ética específica que orienta a sua ação e mobiliza *todo* o seu ser, ou seja: há implicações – em diferentes graus para cada dimensão – técnicas, políticas, morais, estéticas e éticas na sua ação.

Enfim, operar a passagem do saber imediato ao mediato, da prática comum à crítica, da práxis cotidiana e fragmentada à práxis transformadora, ou chegarmos ao “momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 1999, p. 81), ou seja, a *catarse*, são diferentes modos de abordarmos o objetivo do trabalho educativo que se propõe um horizonte revolucionário. O ser humano tende a orientar-se no mundo de forma familiarizada, enraizado em seu cotidiano, com uma compreensão desarticulada da realidade. O trabalho educativo que se mantém no âmbito da práxis comum, acrítica, fragmentada, faz do pragmatismo sua lei, submetendo o verdadeiro ao utilitário, ao reiterativo. Os diferentes autores e autoras com os quais dialogamos aqui insistem na superação desses modos reducionistas de se pensar o processo educativo, modos pautados pela adaptação e conformação à ordem social estabelecida, exatamente porque não partem de uma visão crítica da própria sociedade, o que se reflete na sua prática educativa. Assumir uma práxis transformadora é assumir que

[a] qualidade da prática educativa crítica é seu caráter mediato e inovador, com finalidades vinculadas conscientemente à prática: um instrumento teórico de transformação da realidade. Nela, a unidade teoria e prática pressupõe o conhecimento: a) da realidade do objeto da transformação; b) dos meios e sua utilização para conseguir a transformação; c) da história teórico-prática na qual

se insere a práxis atual; d) da antecipação dos resultados que se pretende atingir, sob a forma de finalidades. Enfim, a prática educativa crítica (práxis) é uma ação consciente, a atividade prático-teórica humana. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 142)

É essa, portanto, a perspectiva didático-pedagógica orientadora de nossa pesquisa. É daí que partimos na intenção de compreender a aula universitária em suas múltiplas determinações, mediações, contradições e dimensões – na verdade tal processo de compreensão já teve início com todas as reflexões precedentes – levando em conta o objetivo último de conhecer e propor elementos impulsionadores de uma práxis pedagógica universitária humanizadora, crítica e transformadora. Entendemos que essa práxis pedagógica, não surpreendentemente, pode se realizar com maior sucesso na perspectiva da *pedagogia histórico-crítica*. E parece-nos desnecessário, depois do apresentado por nós neste capítulo, explicitar que ao defendermos uma perspectiva didático-pedagógica fundamentada na *práxis humanizadora, crítica e revolucionária*, o que está em questão é o papel que a educação pode ter no processo de superação do modo de produção capitalista. No entanto, mesmo que quem nos lê não se coloque numa perspectiva revolucionária, imaginamos que os autores e autoras aqui discutido/as (alguns/mas deles/as não necessariamente radicais) apresentam elementos que nos provocam a pensar uma proposta minimamente crítica de pedagogia universitária, pois os constrangimentos impostos pelas instituições educativas, políticas e científicas que nos dizem respeito mais diretamente – ou seja, faculdades e universidades, agências de fomento e ministérios – são de tal ordem na atual conjuntura (quicá estrutura), que somente um movimento contra-hegemônico muito bem organizado poderá lograr êxito na busca por uma formação verdadeiramente humana. De todo modo, por mais que as tendências atuais não sejam lá tão alvissareiras, as contradições do sistema aí estão, o movimento do real é dinâmico e, por conseguinte, trabalhemos para superar a ordem vigente.

{4} ANTROPOLOGICAMENTE

Ao assumirmos a aula na universidade como um fenômeno por uma perspectiva dialética, entendemos haver algo para além da superfície manifestada como aula. No âmbito da aparência, ou como diria Kosik, da *pseudoconcreticidade*, a aula na universidade é um acontecimento que objetiva desenvolver um processo de ensino e aprendizagem com a intenção de colaborar na formação de determinados profissionais. No entendimento das/os autoras/es do campo da pedagogia universitária, como vimos, este processo não tem ocorrido de forma adequada na maioria dos casos, e dois dos principais motivos reconhecidos para tanto são: a desvalorização da dimensão do ensino em prol da pesquisa; e a falta de formação pedagógica das/os docentes do ensino superior em geral, não importando o modelo da instituição. Desta feita, como também vimos, têm sido elaboradas propostas tanto de valorização do ensino como de desenvolvimento de processos formativos de docentes, o que, em nossa opinião, é um grande avanço. Contudo, e quem nos lê já imaginava que haveria um “contudo”, no âmbito da essência a questão parece-nos um pouco mais complicada e complexa, como visto, por exemplo, com Scheibe (1987): a aula na universidade é uma síntese de múltiplas determinações.

A aula é uma totalidade dinâmica e complexa (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007; ARAÚJO, 2011; ROMANOVSKI; MARTINS, 2011), mas uma totalidade menor inserida numa totalidade maior, a própria universidade, esta por sua vez parte da sociedade. No entanto, e já evidenciado pelos capítulos anteriores, não nos referimos a uma sociedade qualquer, mas à sociedade capitalista de classes, classes com interesses antagônicos, portanto, inconciliáveis. À universidade cabe um papel muito específico – ainda que contraditório, e por isso não meramente reprodutivo – numa sociedade capitalista; por conseguinte, a aula como uma totalidade menor não pode ser vista desligada dessas relações mais amplas.

Pois bem, neste sentido, talvez não conheçamos concretamente (novamente Kosik) a aula na universidade. Em suas pesquisas, o campo da pedagogia universitária tem olhado para a aula e a docência pelo olhar do incômodo. As/os pesquisadoras/es deste campo estão incomodadas/os com práticas docentes que entendem frágeis, mal estruturadas, pouco refletidas; estão incomodadas/os com o insucesso ao lidar com diferentes perfis de estudantes; estão incomodadas/os com práticas avaliativas pouco formativas; estão incomodadas/os com o mau uso que tem sido feito das novas tecnologias de informação e comunicação; estão incomodadas/os com a ausência de formação didático-pedagógica para atuação no ensino superior; enfim, estão incomodadas/os, e nós subscrevemos tal incômodo. E, perturbadas/os por isso, ou têm procurado estudar, especialmente por meio de entrevistas, as práticas docentes

(ou os próprios docentes e suas trajetórias profissionais) para entender como e por que essas problemáticas se desenvolvem de tal modo, ou têm procurado, sobretudo, estudar aquelas práticas docentes que entendem “inovadoras”. Ademais, têm proposto, nesse contexto, e como consequência dessa discussão, *processos de formação didático-pedagógica* aos docentes. Essas poucas palavras parecem explicar a primeira frase deste parágrafo: talvez não conheçamos concretamente a aula na universidade porque, na verdade, temos dedicado nosso esforço mais na direção de ouvir certos discursos e/ou compreender práticas docentes de sucesso, ou seja, um esforço provavelmente deveras localizado. Mas não é só.

Diante disso, e aqui a pesquisa etnográfica começa a dar as caras mais explicitamente, outro incômodo se apresenta, uma inquietação mais pessoal, nossa, e talvez compartilhada por outras pessoas: nós, do campo da pedagogia universitária – ou do ensino superior –, estamos impregnados/as até o último fio de cabelo de nosso objeto de estudo. O que isso significa? Entendemos a aula nesse nível de ensino como um espaço-tempo dado, conhecido, natural. Ora, nos formamos aí, quando graduandos/as; nos especializamos aí, quando pós-graduandos/as; e/ou atuamos aí, como professores/as. Haverá um ambiente mais incorporado? Temos olhado para esse objeto de pesquisa demais “contaminados/as”; fazemos o que pesquisamos, pesquisamos o que fazemos: a docência no ensino superior. Vivenciamos diariamente o objeto de nossos estudos.

Em outras palavras, estudamos o que nos é deveras familiar. E por ser muito familiar, talvez estejamos deixando passar algo. É por tal motivo que a etnografia, uma perspectiva teórico-metodológica originalmente ligada à antropologia, coloca-se diante de nós com uma relevância considerável. Cremos que a antropologia pode nos oferecer os elementos necessários, antes de tudo, para desenvolvermos um processo de desnaturalização demandado por este objeto de estudo. É por meio de uma pesquisa etnográfica que poderemos colaborar, ou ao menos tentar colaborar, para a problematização, e ressignificação, do olhar (naturalizado) que temos da (sala de) aula.

Parece-me que, nesse nível, o estudo do *familiar* oferece algumas vantagens em termos de possibilidades de rever e enriquecer os resultados das pesquisas. Acredito que seja possível transcender, em determinados momentos, as limitações de origem do antropólogo e chegar a ver o familiar não necessariamente como exótico mas como uma realidade bem mais complexa do que aquela apresentada pelos mapas e códigos básicos nacionais e de classe através dos quais fomos socializados. (VELHO, 1978, p. 11-2)

As palavras deste antropólogo brasileiro nos mostram que não se configura um problema estudar o que nos é familiar, muito ao contrário: pode ser difícil (e é), mas também pode nos levar a conhecer elementos que não costumávamos dar a devida atenção. Percebam que não estamos discutindo o aspecto da objetividade em pesquisa – muito embora isso seja fundamental

– só porque nos referimos ao fato de estarmos impregnados/as pelo nosso próprio objeto de estudo. Estamos sugerindo que essa impregnação, essa familiarização com o objeto, talvez tenha nos levado a negligenciar alguns elementos e momentos (determinações, mediações, contradições e dimensões) da aula que possam ser de grande relevância para subsidiar nossas pesquisas e processos de formação pedagógica. E entendemos ser a *antropologia* um dos caminhos mais ricos e interessantes para percebermos tais elementos e momentos:

Em outras palavras, a introdução da perspectiva antropológica no contexto educacional é sustentada pela necessidade simbólica de produzir uma atitude de observação, estranhamento e relativização por parte do profissional em educação, segundo a qual são percebidos outros sistemas de referências simbólicas que não os seus próprios. Pesquisadores e professores, com base nesse exercício, são sensibilizados para compreender outras formas de representar, praticar, classificar e organizar o cotidiano. Em outras palavras, o educador se reestrutura e desenvolve seus potenciais para apreender maneiras de sentir, fazer e pensar distintas daquelas que são próprias da sua formação, observando relações sociais no cotidiano de distintos contextos de vida. (DAUSTER; TOSTA; ROCHA, 2012, p. 18)

E a perspectiva teórico-metodológica clássica da antropologia, como já adiantamos, é a *etnografia*. Contudo, antes de falarmos sobre ambas, devemos dizer por mais que haja trabalhos de pesquisa no campo da docência no ensino superior que se intitulem etnográficos, a maioria não o é de fato. E não o é principalmente por encarar a etnografia como mera técnica de produção de dados, quando na verdade trata-se de algo mais; muito mais que observações e entrevistas, ela é uma opção teórico-metodológica inserida num campo de conhecimento específico: a antropologia (DAUSTER, 2007; ROCKWELL, 2010; DAUSTER; TOSTA; ROCHA, 2012; OLIVEIRA, 2013; TOSTA; ROCHA, 2013). Portanto, para serem consideradas verdadeiras etnografias, essas pesquisas precisariam assumir, no mínimo, uma postura antropológica²², o que significa assumir uma entre várias correntes do pensamento antropológico: não se faz *etnografia* sem se discutir *antropologia*. Oliveira (2013, p. 8) aponta bem esse problema, como veremos adiante, nos estudos sobre a escola – situação não muito diferente nos estudos em docência no ensino superior, ainda mais neste caso pelo uso (ou não) recente da etnografia se comparado às pesquisas escolares.

Tal como Oliveira, Tosta e Rocha (2013) também questionam as pesquisas ditas “de tipo” ou “inspiração etnográfica”, mesmo quando os pesquisadores afirmam estarem dialogando com a antropologia. Ora, não basta fazer esta afirmação, é preciso estar incorporado desde o princípio de uma ou mais teorias antropológicas. A etnografia, tal como nos mostram estes autores, é

²² A sociologia é uma disciplina que também se vale da etnografia de forma mais orgânica e sustentada, sobretudo por ser uma disciplina também ligada ao campo das ditas ciências sociais, ainda que a etnografia, historicamente, seja mais próxima e cara à antropologia, de onde nasceu, retirou seus fundamentos e se constituiu como percurso teórico-metodológico clássico.

dimensão metodológica que “constitui e institui o conhecimento antropológico em sua intencionalidade histórica de conhecer o outro e fazer desse encontro uma possibilidade de reflexão sobre si mesmo” (p. 114). Nesse sentido,

[o] que se constata, nesses casos, é a redução de toda uma epistemologia a um conjunto mais ou menos ordenado de técnicas de investigação com variadas denominações. Não se pode perder de vista que metodologia compreende atividade reflexiva de natureza teórica. Longe de ser, simplesmente, sinônimo de técnica de pesquisa, metodologia requer sempre uma atitude reflexiva, pois implica crítica epistemológica. (TOSTA; ROCHA, 2013, p. 115)

De acordo com Laplantine (2012), fazer antropologia é produzir uma experiência de alteridade. Estamos imersos, desde sempre, em nossa cultura, por isso, além de sermos cegos à cultura dos outros, também somos à nossa, na medida em que vivemos nossas vidas como se fossem evidentes: estamos habituados, familiarizados no cotidiano (falaremos mais sobre o *cotidiano* neste texto). Para Laplantine, nenhuma sociedade é totalmente transparente a si mesma, nenhuma escapa de suas armadilhas conscientes, daí a importância do trabalho antropológico, que por meio de um olhar treinado e distanciado, tem maior possibilidade de analisar e compreender determinada cultura. Mas refinemos conceitualmente o que seria a antropologia e a cultura.

A etimologia da palavra “antropo-logia” nos mostra se tratar de um estudo do homem. Todavia, como argumentam Tosta e Rocha (2013), a psicologia, a sociologia, a economia, a biologia, entre outras, são ciências que também estudam o homem; entretanto, o fazem segundo uma dimensão mais específica que a antropologia, o que não significa menos importante. Ao procurar conhecer o ser humano em sua totalidade e complexidade, a antropologia não busca esgotar o conhecimento sobre ele e a sociedade onde se insere, na verdade, tenciona compreendê-los do ponto de vista de uma categoria que se relaciona com tudo: a cultura.

A cultura, no sentido amplo, significa a maneira total de viver de um grupo, uma sociedade, um país ou uma pessoa. No entanto, não se trata aqui de uma defesa da posição segundo a qual a cultura é tudo. Mas sim a ideia de que, a exemplo de um “fato social total”, impõe-se a exigência de buscar a totalidade do fenômeno cultural, seja a partir das relações entre o antropólogo e o nativo, seja a partir das relações entre a cultura, a economia, a política, a religião, etc. No estudo de um fenômeno cultural qualquer, tudo deve ser observado, anotado, vivido, analisado, mesmo aquilo que não está (direta e aparentemente) ligado ao fenômeno em estudo (TOSTA; ROCHA, 2013, p. 83).

Imaginamos ter o perdão da leitora e do leitor ao prosseguirmos com outra longa citação dos autores em questão diante da síntese que as palavras a seguir nos oferecem:

Em suma, antes de se falar em Cultura, com letra maiúscula e como um fenômeno único e homogêneo, devemos pensar em culturas, no plural, enquanto sistemas de significados e símbolos desenvolvidos historicamente. Afinal, o significado de cultura não é o mesmo de sempre, a compreensão dessa mudança pode ser conquistada por meio da comparação entre culturas e da

análise histórica. Como categoria do pensamento antropológico, Cultura revela a maneira como o campo do conhecimento disciplinar da antropologia se constituiu historicamente. Se, por um lado, cultura revela uma concepção teórica sobre a organização, a estrutura e o funcionamento dos sistemas simbólicos e de significados produzidos socialmente, por outro lado também representa um modo de conhecimento, pode-se dizer, um método de pensamento, na medida em que garante coerência e produz sentido para as ações sociais desenvolvidas no âmbito fenomenológico da vida cotidiana (p. 84-5).

A cultura é uma teia de significados no universo de um sistema simbólico que se desenvolve, se reproduz e se transforma, individual e coletivamente, na história e no cotidiano por meio da linguagem (em sentido amplo) e de práticas diversas, e tem certo caráter de totalidade na medida em que dá coesão e identidade a grupos sociais; o que não quer dizer homogeneidade, já que diferentes culturas se misturam num mesmo território e numa mesma pessoa, e não necessariamente de forma harmoniosa, como nos mostram diferentes autoras/es a partir de perspectivas teóricas variadas (BUTLER, 1990; EAGLETON, 2005; YOUNG, 2006; BOURDIEU, 2008; MÁRKUS, 2015). Nesse sentido, a antropologia tem na cultura sua categoria teórica fundamental e na compreensão da construção, reprodução e reconstrução da esfera simbólica seu principal objetivo. Contudo, como veremos mais a frente, ao assumirmos aqui uma perspectiva materialista histórica, outros elementos/categorias se incorporam à análise antropológica clássica, tais como trabalho, poder e classe. Mesmo não contemplando do modo que pretendemos contemplar, pois os autores não se valem concretamente do materialismo histórico, entendemos que o resumo a seguir do trabalho antropológico nos é muito caro (TOSTA; ROCHA, 2013, p. 107):

Na verdade, o que o antropólogo faz é uma *descrição densa*, ou seja, descreve de maneira microscópica (detalhada e profunda) um fato da vida social. Significa fazer uma interpretação, sendo que o que ele interpreta é o significado inscrito no fluxo do discurso social, isto é, o que os homens sentem e dizem a si e sobre si mesmos, apreendendo aí as “estruturas de significação” (códigos historicamente construídos) presentes em uma dada cultura.

A apreensão das “estruturas de significação” é uma entrada importante de diálogo com a perspectiva materialista histórica, pois a investigação etnográfica nessa perspectiva não se propõe apenas a interpretar a teia de significados que envolve determinado evento, grupo social ou sociedade, mas compreender suas múltiplas determinações. Dessa forma, entendemos que as palavras a seguir de Terry Eagleton (2005, p. 153), para quem a cultura é o domínio da subjetividade social, resumem perfeitamente o que acreditamos buscar uma pesquisa antropológica materialista histórica:

A aposta de Marx, Nietzsche e Freud é que na raiz do significado há certa *força*, mas que só uma leitura sintomática da cultura revelará os seus vestígios. É porque os significados são sempre envolvidos com força – rompidos,

deturpados e deslocados por ela –, que qualquer mera hermenêutica ou teoria da interpretação está fadada a permanecer idealista. Para esses pensadores, todos os eventos mais significantes se movem na junção incômoda de significado e poder, do semiótico e do (no sentido mais amplo) econômico. Homens e mulheres não vivem somente da cultura, nem mesmo no sentido mais vasto do termo. Sempre há no interior da cultura aquilo que a desconcerta e frustra, que a deturpa em discursos violentos ou absurdos, ou deposita dentro dela um resíduo de pura ausência de significado. O que quer que seja anterior à cultura, sejam as condições transcendentais da possibilidade de Kant, a vontade de poder de Nietzsche, o materialismo histórico de Marx, os processos primários de Freud ou o Real de Lacan, é sempre, em certo sentido, também simultâneo a ela, já que só podemos identificá-lo decifrando-o a partir da própria cultura. Seja lá o que for que estabelece a cultura e ameaça perpetuamente invalidá-la, só pode, por assim dizer, ser reconstruído de trás para diante visto que a cultura já aconteceu. Nesse sentido, certamente, ele não escapa ao significado, mas tampouco é redutível ao domínio do simbólico.

E completa:

A cultura não é unicamente aquilo de que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado último: tudo isso está mais próximo, para a maioria de nós, do que cartas de direitos humanos ou tratados de comércio. No entanto, a cultura pode ficar também desconfortavelmente próxima demais. Essa própria intimidade pode tornar-se mórbida e obsessiva a menos que seja colocada em um contexto político esclarecido, um contexto que possa temperar essas imediações com afiliações mais abstratas, mas também de certa forma mais generosas. (p. 184)

[4.1] Uma antropologia materialista histórica

Se a nossa perspectiva nesta pesquisa é materialista histórica, a antropologia com a qual trabalhamos precisa, no mínimo, ter seus fundamentos marxistas. E diante dessa demanda dois autores se apresentam para nós: Eric Wolf e Kate Crehan.

Ribeiro e Feldman-Bianco (2003, p. 245) comentam que Wolf é um antropólogo de interesse principalmente dos “estudiosos da política ou do campesinato e para todos os interessados em etnografias do capitalismo”, e o que ele se propôs foi “o desafio de revelar as interseções entre cultura, poder e economia política”. Além disso, sua vivência pessoal, principalmente as experiências de nazismo, guerras e migrações forçadas, contribuiu para que emergisse “uma visão antropológica como ‘modo de conhecimento’ que possibilita a busca incessante por uma explicação engajada do mundo, uma disciplina que, por distinguir-se ao mesmo tempo enquanto ciência e uma forma de humanismo, une as ciências sociais e as humanidades” (p. 246). Os autores ainda apontam que todo o seu percurso acadêmico esteve voltado para superar um essencialismo e rigidez conceitual de estudos antropológicos que

insistiam em olhar para “comunidades” e “culturas” como totalidades fechadas, a-históricas, homogêneas e estáveis, e assim construir um olhar mais aberto, flexível, mas rigoroso, que procurasse entender “as complexidades, heterogeneidades e a fluência dos processos políticos, econômicos e sociais através do tempo” (p. 246).

De fato, ao lermos seus estudos, é explícita a tentativa de ruptura com determinadas correntes antropológicas, principalmente aquelas romantizadoras da cultura, que se fixam nos significados dados pelos sujeitos às suas ações, ou aquelas que ainda ao analisar a questão do poder, restringem-se a uma perspectiva sincrônica do estudo de um grupo humano específico, sem procurar compreender tanto os processos que levaram a chegar a uma dada configuração social e cultural, quanto os pontos de resistência e possibilidades de mudança. Com isso já se evidencia o motivo pelo qual tomamos a antropologia de Wolf como uma das referências para nossa investigação. Se estamos interessados em desenvolver processos formativos para docentes ou futuras/os docentes do ensino superior que tencionam romper com um modelo hegemônico de ensino, admitimos o nosso desejo de transformação das práticas. Destarte, desenvolver nossas pesquisas permeadas por um olhar antropológico a-histórico e apenas descritivo não nos parece o caminho adequado. Ademais, é nítida a aproximação da perspectiva de Wolf com as reflexões que apresentamos de Eagleton. Com efeito, para Wolf, muitos antropólogos tendem a reificar a cultura e esquecer outras dimensões da organização social; desse modo, não se trata de relegar a cultura a um segundo plano, mas de colocá-la em relação com outros conceitos, como poder, ideologia e sociedade – como o faz Eagleton; só assim podemos entendê-la concretamente em sua complexidade.

Fariamos bem em compreender a formação de conjuntos culturais distintos e sua acomodação como condicionadas por processos ecológicos, político-econômicos e ideológicos especificáveis. Dito de outra forma, sociedades e culturas não devem ser vistas como prontos, integrados por alguma essência interna, mola mestra organizacional ou plano mestre. Os conjuntos culturais – e conjuntos de conjuntos (ou complexos de complexos, como diria Lukács) – estão continuamente em construção, desconstrução e reconstrução, sob o impacto de múltiplos processos que operam sobre amplos campos de conexões culturais e sociais (WOLF, 2003, p. 297).

É evidente nos textos do autor, principalmente os da metade de seu percurso acadêmico e adiante, a filiação ao materialismo histórico, ou a um modo pessoal de ver o materialismo histórico. De Marx, Wolf incorpora principalmente a discussão sobre relações de produção, que o autor vai renomear de “mobilização do trabalho social”, e o viés historicizante dos processos sociais.

De nossa parte, estamos em busca do Marx historicizante, que percebeu que os arranjos humanos variam no tempo e que compreendeu que categorias como “terra”, “trabalho”, “riqueza” e “troca” não eram decretadas e dadas pela natureza, mas representavam construções históricas profundamente impregnadas das próprias relações do capitalismo que pretendiam definir.

[...] Acredito que as abordagens marxistas podem ajudar o estudo antropológico a atribuir prioridade estratégica às conexões entre economia, política e práticas comunicativas no âmago de qualquer sociedade. Utilizadas como procedimentos de descoberta, e não como conjuntos fixos de postulados, elas direcionam a atenção para as forças que geram os campos sociais em que as pessoas se relacionam umas com as outras. Em meu próprio trabalho, beneficiei-me particularmente do conceito marxista de relações de produção, que rebatizei de “mobilização do trabalho social” a fim de usar suas ideias como ponto de partida da investigação. (WOLF, 2003, p. 357-8)

Entendemos essa perspectiva histórica e de mobilização do trabalho social como fundamental para quem pretende compreender as práticas pedagógicas no ensino superior de maneira socialmente situada. Não basta olharmos para as salas de aula ou para as IES onde atuam um ou mais docentes: as relações de produção capitalistas e as políticas públicas, como vimos, condicionam o trabalho educativo; a cultura escolar ou universitária é um processo dinâmico e contraditório na relação com a práxis social global, ela não é apenas um conjunto de certas objetivações genéricas em-si e para-si produzidas e reproduzidas pela humanidade – seja na esfera da vida cotidiana, seja na esfera das atividades não-cotidianas –, mas também os modos como se realizam sua apropriação. Nesse contexto, devemos entender como as ideias de Wolf, mesmo antes da apropriação concreta do marxismo, já indicavam porque ele não fazia do conceito de cultura uma panaceia em suas análises, embora tivesse grande importância. Imaginamos que a passagem a seguir sintetiza muito bem essas reflexões:

Eu disse que erramos ao pensar em uma única cultura por sociedade, uma única subcultura por segmento social e que esse erro enfraqueceu nossa capacidade de ver as coisas de modo dinâmico. Para falar de uma maneira familiar aos antropólogos, creio que deixamos de fazer uma distinção apropriada entre cultura e sociedade, assim como não fizemos um uso adequado dessa polaridade conceitual em nossas análises. Por cultura, entendo as formas desenvolvidas historicamente mediante as quais os membros de uma determinada sociedade se relacionam mutuamente. Por sociedade, entendo o elemento da ação, de manobra humana dentro do campo fornecido por formas culturais, manobra cujo objetivo é preservar um determinado equilíbrio entre chances e riscos na vida ou alterá-lo.

A maioria dos antropólogos “culturais” considera as formas da cultura tão limitadoras que tende a negligenciar inteiramente o elemento de manobra humana que flui por meio dessas formas ou em torno delas, pressiona contra seus limites ou joga vários conjuntos de formas contra o meio.

A cultura passada certamente estrutura o processo de percepção, e a manobra humana nem sempre é consciente e racional. Essas considerações fazem-me pensar que, ao adotar ambas as visões – das formas culturais como definidoras de campos para manobra humana e a da manobra humana sempre pressionando contra as limitações inerentes das formas culturais –, teremos

uma maneira mais dinâmica de apreender as verdadeiras tensões da vida.
(WOLF, 2003, p. 176-7)

Ora, essas palavras parecem rebater diretamente no campo da pedagogia universitária. Seguindo-as, talvez seja possível dizer que o aspecto *sociedade*, ou seja, *manobra humana, ação*, poderia ser mais valorizado se pretendemos pressionar os limites inerentes às formas pedagógicas (culturais) institucionalizadas nas IES. É parte do objetivo desta pesquisa procurar compreender essa relação.

Para encerrar, por enquanto, o diálogo com Wolf, tencionamos comentar sucintamente outra ideia desenvolvida pelo autor, a qual está permeada de sua discussão sobre o poder. No contexto desta discussão, Wolf (2003) reflete sobre a *organização* (ainda que esse conceito possua certa ambiguidade quando discutido por uma perspectiva crítica que o contrapõe à noção de *instituição*), e isso nos interessa porque por essa perspectiva torna-se possível analisarmos uma IES, local onde se desenvolve a prática pedagógica ou onde trabalha a/o docente. Seguindo os passos de Arensberg (1972), Wolf ressalta a importância de pensarmos o “fluxo da ação”, o que significa perguntar-nos o que está acontecendo, por que está acontecendo, quem está envolvido, com quem, quando e com que frequência, além de para que e para quem determinada ação se realiza e até mesmo contra quem. Essas perguntas escancaram a relevância de utilizarmos a noção de poder para as análises.

A organização é essencial porque estabelece relações entre as pessoas por meio da alocação e do controle de recursos e recompensas. Ela baseia-se no poder tático para monopolizar ou partilhar penhores e direitos, canalizar a ação para certos caminhos, enquanto interdita o fluxo de ação em outros sentidos. Algumas coisas tornam-se possíveis e prováveis; outras ficam improváveis. (p. 333)

Por isso não podemos conhecer os significados dados pelos sujeitos investigados às suas ações sem identificar as relações de poder estabelecidas no contexto das práticas, inclusive o próprio poder que o sujeito individualmente tem na situação e é capaz de mobilizar para determinado fim.

O poder está implicado no significado por seu papel na sustentação de uma versão de significado como verdadeira, fecunda ou bela contra outras possibilidades que possam ameaçar a verdade, a fecundidade ou a beleza. Todas as culturas estabelecem significações e tentam estabilizá-las contra possíveis alternativas. (p. 337)

Diante disso, que significados estão dados e estabilizados sobre o processo educativo? O que, no contexto da aula, é considerado possível? Quais alternativas estão postas? O que, no movimento contraditório da aula e na sua relação com a totalidade concreta, limita ou potencializa as escolhas tomadas pelos sujeitos em questão?

Lembremos, nesse sentido, com Eagleton (2005, p. 154), que há uma linha tênue entre

cultura e ideologia, pois “a ideologia também envolve um embate entre poder e significado. A ideologia acontece toda vez que o poder exerce impacto sobre a significação, deformando-a ou prendendo-a a um agrupamento de interesses”.

Durham (2004, p. 278) não pensa diferente, e na medida em que entende essa relação deveras relevante para o campo antropológico, procura situar, e esclarecer, a questão da seguinte maneira:

É possível e necessário politizar a abordagem antropológica e investigar de que modo sistemas simbólicos são elaborados e transformados de modo a organizar uma prática política, legitimar uma situação de dominação existente ou contestá-la. É importante investigar de que modo grupos, categorias ou segmentos sociais constroem e utilizam um referencial simbólico que lhes permite definir seus interesses específicos, construir uma identidade coletiva, identificar inimigos e aliados, marcando as diferenças em relação a uns e dissimulando-as em relação a outros. Qualquer elemento cultural pode ser assim politizado, sem entretanto esgotar seu significado no fato de serem instrumentos numa luta pelo poder.

Esta antropóloga (e aqui nos restringimos ao texto datado), numa linha de pensamento convergente com Eagleton e Wolf, compreende a cultura numa lógica dinâmica, superando o modo de entendê-la como um *produto* e voltando as atenções para entender como foi *produzida*, o que significa pensar a relação entre ação e representação não como uma unidade *dada*, mas como um processo de absorção e recriação representacional na ação social concreta. Destarte, para Durham (2004), a cultura é “um processo pelo qual os homens orientam e dão significado às suas ações através de uma manipulação simbólica que é atributo fundamental de toda prática humana” (p. 231). Neste sentido, a cultura universitária – os significados e práticas em relação à aula neste nível de ensino – não é algo dado a priori; tal cultura didático-pedagógica é um processo dinâmico, complexo e contraditório que ao longo da história da universidade se manifestou de diferentes maneiras, sempre num movimento particular que expressa a dialética entre o singular e o universal, bem como as relações de poder em jogo. Não por acaso, Kate Crehan (2002, p. 6), antropóloga americana que busca pensar as questões antropológicas a partir de Gramsci, afirma e questiona o seguinte:

Sempre houve uma interessante tensão associada ao projeto antropológico de busca, por meio da observação participante, de como o mundo aparece a partir de algum outro ponto de vista do que aquele hegemônico, da racionalidade ocidental. Até que ponto poderia, ou deveria, os escritos antropológicos sobre diferentes lugares e diferentes modos de ver as coisas, utilizar os mapas do mundo social, que eles próprios usam, em seus estudos? Eles deveriam usar categorias e termos locais, crenças locais de porque o mundo é como é, ou eles deveriam traduzir esses mapas sociais locais, por vezes paroquiais, em mapas analíticos do mundo mais amplo que habitam como intelectuais profissionais? Não há, obviamente, uma resposta simples a essa questão; tudo depende do contexto específico. Aqui, a utilidade de Gramsci, gostaria de sugerir, deriva de sua insistência de que a pergunta decisiva

é aquela sobre poder: quem tem poder e quem não tem? Quem é o opressor e quem é o oprimido?²³

Assim como Wolf, Eagleton e Durham, Crehan tenciona pensar a questão da cultura em meio a relações de poder, o que significa pensá-la também no âmbito das classes sociais, e o faz tendo como referência principal o marxista italiano Antonio Gramsci, referência para outras/os autoras/es já trabalhadas/os neste texto. Seguindo essa perspectiva gramsciana, Crehan ressalta que devemos evitar refletir sobre a cultura no âmbito do “tradicional x moderno”, o que do ponto de vista pedagógico poderia nos levar a certas armadilhas ao falarmos de modos de proceder com o processo educativo atrasado/anacrônico ou avançado/atualizado; o importante é termos em vista as relações sociais, os diferentes interesses, sobretudo os classistas, em disputa.

Crehan lembra que, para Gramsci, a questão da cultura era de fundamental interesse para o projeto revolucionário, haja vista a cultura ser a maneira de se experimentar e viver sua própria classe: “E como as pessoas veem seus mundos e os vivenciam necessariamente molda sua habilidade de imaginar como ele pode ser transformado, e se eles encaram essas mudanças como factíveis e desejáveis” (p. 71). Desta feita, quando pensamos a cultura como um modo ser da classe, não significa pensá-la na perspectiva de uma correspondência direta; como vimos ao falar do professor universitário, ainda que muito provavelmente ligado à pequena burguesia, ele pode se tornar um intelectual orgânico da classe trabalhadora; e Crehan salienta isso quando lembra que para Gramsci trata-se de identificarmos e compreendermos no modo como as pessoas vivem e imaginam suas vidas (em determinados momentos e lugares) os elementos mobilizadores ou bloqueadores da mudança social.

Ora, na medida em que a cultura realiza a mediação da compreensão ativa dos indivíduos sobre o espaço-tempo na realidade em que vivem, e sendo o processo educativo uma mediação cultural intencional, a antropologia muito tem a nos oferecer para a compreensão da aula na universidade. E a dimensão da intencionalidade é fundamental pois ainda que haja contradições no movimento dinâmico do real, e que tais contradições se deem em condições e circunstâncias tais que possibilitam uma transformação concreta da realidade, esse processo depende da vontade humana consciente, ou seja, da práxis efetiva. Nesse sentido, dialogando com todos esses autores e autoras, podemos buscar compreender como se dá a relação dos indivíduos (estudantes e docentes, por exemplo) com sua própria cultura (a universitária, por exemplo), se é uma participação espontânea ou crítica, se tendem a se apropriar apenas das objetivações genéricas em-si (produção e reprodução da vida cotidiana) ou buscam uma relação consciente com as objetivações genéricas para-si (apropriação não-alienada e não-espontânea das produções da esfera não-cotidiana).

²³ Todas as traduções diretas dos originais em língua estrangeira nesta pesquisa são de nossa lavra.

Diante disso, Crehan, na mesma linha de Wolf (e no diálogo com este) ao criticar o modo como muitos antropólogos assumem o conceito de cultura, comenta o seguinte: “A ênfase de Gramsci na cultura como engajamento crítico de um indivíduo com os diversos mundos sociais em que nasce de tal modo que vá além para criar uma nova cultura é muito diferente do enfoque característico da antropologia nas culturas atualmente existentes” (p. 82). O que cabe reforçar é que a classe dominante ou aliança de classes dominantes busca tornar hegemônica sua cultura, que não é outra coisa senão sua forma encarnada de visão de mundo; e tornar hegemônica significa fazer seus interesses particulares aparentarem ser os interesses da sociedade como um todo, isto é, busca fazer do seu modo de viver e experienciar o mundo o *sensu comum*. E como vimos em outros momentos, a educação é um dos meios para se alcançar tal hegemonia, de produzir este senso comum, com mediações diversas e objetivos específicos a depender do nível de ensino e do grupo social em questão.

Como dito no parágrafo anterior, Crehan busca estabelecer um diálogo com Wolf, e esse diálogo é crítico, pois a autora identifica limites na teorização de Wolf a respeito do conceito de cultura, bem como na sua relação com o conceito de classe. Para a autora, ainda que Wolf critique a visão a-histórica ou estática de cultura, como vimos em suas diferentes formulações (retomadas por Crehan em seu texto),

[t]odas essas formulações, embora recusem firmemente qualquer noção limitada, a-histórica de cultura, ainda mantêm um sentido de lógica coerente ou padrão que em última instância, de um modo ou de outro, garante o encaixe: cultura é sobre conjuntos culturais, que consiste em partes distintas que se arranjam em um ajuste mais ou menos viável. (CREHAN, 2002, p. 182)

Crehan percebe uma tendência em Wolf: certa constatação de que as culturas são de alguma forma coerentes, isso no sentido de aceitar uma leitura mais ou menos determinista das relações entre infraestrutura e superestrutura, entre a base econômica e o nível das “expressões simbólicas”, com a primeira determinando diretamente a segunda. Para a autora, Wolf opera uma dicotomia exagerada e pouco dialética entre esses dois níveis das relações sociais, o que vai na contramão das ideias de Gramsci, que não trabalha com uma hierarquia tão definida entre base/superestrutura e compreende a cultura como “uma desordem heterogênea de detritos depositados pela história – dos quais determinados elementos se encaixam, outros não – de tal modo que só faz sentido em falar de fenômenos culturais específicos em contextos históricos específicos” (p. 185). Portanto, não se trata de entender a cultura, ainda que aberta e flexível, na perspectiva de uma esfera distinta e autônoma e procurando identificá-la diretamente ou com a superestrutura, ou com a infraestrutura, mas de compreendê-la dialeticamente, o que Wolf não consegue realizar de fato porque não possui, segundo Crehan, uma teoria sobre as classes sociais capaz de incorporar plenamente a cultura. Resumindo, o que Crehan critica em última instância

na obra de Wolf é sua tendência a acreditar aprioristicamente que toda cultura possui algum tipo de coerência interna. Apesar dessa crítica fundamental, Crehan, assim como nós, não descarta o pensamento antropológico de Wolf, mas busca superá-lo em seus limites. Veremos na seção seguinte como o olhar etnográfico proposto por Elsie Rockwell dialoga com essa perspectiva gramsciana de Crehan, e como essa perspectiva pode ser rica em possibilidades para a nossa compreensão da aula em suas múltiplas determinações, mediações, contradições e dimensões.

Os símbolos e significados, os modos de ser e as relações entre docentes e estudantes, observados no cotidiano (ou não-cotidiano) das aulas de modo algum são aspectos totalmente autônomos, com vida própria, construídos sem quaisquer mediações com outras totalidades. Uma descrição meramente fenomenológica dos fatos nas aulas ou uma explicação desta realidade numa perspectiva apenas de coerência interna, sem relação com o que há e vem de “fora”, pouco nos ajudaria na compreensão do objeto. Basta constataremos que estudantes de uma determinada sala usam com maior frequência notebooks ou celulares que estudantes de outra? Basta apontarmos que há uma diferença de classe social gritante entre essas duas salas? Basta afirmarmos que a internet sem fio funcionava perfeitamente numa e noutra não? Basta informarmos que as/os estudantes de uma sala pareciam, no geral, tentar a qualquer custo fazer valer a pena a ida à faculdade depois de um dia inteiro de trabalho e na outra várias/os delas/es irem almoçar em algum lugar com os seus carros após a aula? Basta lembrarmos que numa turma as/os alunas/os mais velhas/os eram as/os que mais participavam, com a professora notando isso e buscando dar atenção às mais novas, e noutra, repleta de homens, mas na qual basicamente somente as mulheres perguntavam, o professor não ter percebido este fato? Eis um aperitivo do que veremos mais a frente e a antropologia nos ajudou a perceber.

[4.2] Etnografando

Tendo situado melhor a antropologia e sua categoria fundamental (a cultura), acreditamos poder partir para uma discussão mais profunda da etnografia. E o faremos não apenas porque fizemos (ou temos feito) uso desta perspectiva teórico-metodológica neste trabalho, o que deixaria mais evidente o nosso percurso para quem nos lê, mas justamente porque imaginamos a pesquisa etnográfica essencial para o campo da pedagogia universitária: seja na dimensão investigativa, seja na dimensão formativa. Para tanto, tomaremos como referência as reflexões de Elsie Rockwell, antropóloga estadunidense radicada no México e que dedicou (e ainda dedica) sua carreira à pesquisa etnográfica no campo da educação, o que muito nos é caro, com influência acadêmica inclusive no Brasil (BUENO, 2007; OLIVEIRA, 2013).

E o que seria a etnografia? Rockwell observa que (2011, p. 18-9)

a palavra *etnografia* se refere tanto a uma forma de proceder na pesquisa de campo como ao produto final da pesquisa: classicamente, uma monografia descritiva. O termo denota muito mais que uma ferramenta de coleta de dados e não se equivale à observação participante que a sociologia incorpora como técnica. Tampouco costuma identificar-se como método; melhor seria dizer que se trata de um enfoque, uma perspectiva, algo que se relaciona com método e teoria, mas que não esgota os problemas nem de um, nem de outro.

Também denomina-se *etnografia* um ramo da antropologia, aquele que acumula conhecimentos sobre realidades sociais e culturais particulares, delimitadas no tempo e no espaço. Distingue-se assim da etnologia, que se dedica à análise comparativa das culturas humanas. Assim, definiu-se a etnografia como uma “teoria da descrição” que contrasta com a etnologia, considerada como “teoria da comparação”.

Para Rockwell, nas pesquisas etnográficas temos uma combinação e articulação de técnicas dependentes do problema estudado e da perspectiva teórica de cada pesquisador (no caso deste trabalho, o materialismo histórico). No entanto, a autora acredita haver traços comuns entre as diferentes práticas e concepções de etnografia que garantem sua especificidade e diferença em relação a outros modos de pesquisar:

- 1) a/o etnógrafo/o documenta o não-documentado, que nas sociedades modernas é o familiar, o cotidiano, o oculto, o inconsciente;
- 2) a/o etnógrafo/o escreve um determinado tipo de texto, que é uma *descrição*; trata-se de uma procura por respostas a perguntas mais gerais para analisar formas particulares e variadas da vida humana;
- 3) a/o etnógrafo/o é um sujeito social que tem um papel central na pesquisa, principalmente por sua experiência direta e prolongada no campo;
- 4) a/o etnógrafo/o procura conhecer e compreender os *significados* dos sujeitos da pesquisa, o que Malinowski chamou de “visão dos nativos” e Geertz de “conhecimento local”. Segundo a autora, a integração dos conhecimentos locais na construção da própria descrição é um traço constante do processo etnográfico, e nessa mesma direção, a interpretação dos significados não é um momento final, mas um processo contínuo e inevitável;
- 5) e a/o etnógrafo/o, ainda que descreva realidades sociais particulares, constrói conhecimento propondo relações relevantes para as inquietações teóricas e práticas mais gerais.

Destarte, Rockwell (2011, p. 24) procura delimitar o uso do termo *etnografia*

a certas pesquisas que, embora possam admitir uma diversidade de recursos técnicos e analíticos, não podem prescindir de certas condições básicas: partem da experiência prolongada do etnógrafo em uma localidade e da interação com quem habita-a (sejam quais forem os parâmetros de tempo e espaço definidos por ele); produzem, como resultado de um trabalho analítico, um documento descritivo (além de outros, caso desejado) no qual se inscreve a realidade social não documentada e se incorpora o conhecimento local. Adiciono, como posição própria, que esta experiência etnográfica prova-se mais significativa se

for acompanhada de um trabalho reflexivo que permita transformar e precisar a concepção desde a qual se observa e descreve a realidade.

Uma pesquisa etnográfica digna de seu nome é aquela que produz uma abertura de olhar: transforma (desde uma resignificação a uma mudança total) as ideias que nos motivaram a entrar em campo. Para Rockwell, acessamos o campo não para confirmar hipóteses (ainda que partamos delas), mas para observar e analisar um objeto e daí construir novas relações conceituais que não estavam previstas no estudo: “resumindo, trata-se do caminho pelo qual se constroem relações e determinações cada vez mais específicas, para chegar ao ‘concreto pensado’” (p. 65).

A experiência etnográfica – que é o título do livro de Rockwell no qual nos baseamos para essas reflexões –, portanto, se faz possibilidade riquíssima de pesquisa no campo da docência e formação pedagógica no ensino superior. Ainda são raros os trabalhos que buscam uma imersão no campo tal como exige essa perspectiva teórico-metodológica. Como discutido anteriormente, há uma ciência (e perspectiva) antropológica de base, por isso a etnografia não se resume a um grupo de instrumentos ou técnicas de coleta de dados, como observação participante, entrevistas e análise documental. Dialogando com Rockwell, temos as reflexões de Oliveira (2013), para quem as investigações ditas de “inspiração etnográfica” de um modo geral são denominadas assim a fim de se evitar discutir, ou mesmo ocultar, fragilidades e indefinições metodológicas do trabalho de pesquisa.

O que afirmamos aqui, é que há premissas básicas no fazer etnográfico, que só podem ser compreendidas de forma relacional com a própria teoria antropológica construída a partir do trabalho de campo. Quando se afirma que em determinada pesquisa há a utilização da etnografia enquanto técnica de coleta de dados há uma deturpação do que é a etnografia, bem como, a redução desta à simples ida a campo implica em um equívoco epistemológico grosseiro, afinal, pode-se realizar muitos feitos em campo: aplicação de questionários, realização de entrevistas, grupos focais, gravação de áudio e vídeo etc., sem que necessariamente estejamos realizando etnografia. (OLIVEIRA, 2013, p. 8)

Ora, uma dimensão não negligenciável do processo de mudança do referencial teórico desta nossa pesquisa, ou seja, a adoção do materialismo histórico como teoria fundamentadora de nossas questões e análises, se deve justamente à experiência do trabalho de campo etnográfico, quer dizer, a abertura do olhar que a pesquisa etnográfica demanda nos possibilitou rever ou aprimorar nosso próprio ponto de partida teórico, o que também explica, embora não justifique, nossas fragilidades teórico-metodológicas. É nesse sentido que discutimos a potencialidade da pesquisa etnográfica para a *docência no ensino superior*. Ademais, acreditamos haver potencialidade porque também imaginamos que os estudos nessa área ainda não têm mergulhado no campo como sugerido pelas/os autoras/es aqui discutidas/os. Deste modo, parece-nos haver dois caminhos mais evidentes que podem ser seguidos: o da pesquisa em si, da etnografia como um percurso teórico-metodológico para melhor compreendermos a docência nesse nível de ensino; o

outro é duplo, e seria fazer uso da etnografia tanto para pesquisarmos a formação, como usá-la para formar as/os docentes ou futuras/os docentes. Isso tudo porque,

[...] acreditamos que o desenvolvimento de pesquisas etnográficas – e não “do tipo” ou “de inspiração” – contribui não apenas para acumularmos mais conhecimento acerca da realidade educacional, tanto escolar como não escolar, mas sim para pensarmos a possibilidade de construção de novas posturas cognitivas por parte dos profissionais da educação, pois, a etnografia é, por excelência, uma forma de investigar a realidade que nos leva a questionar nossas próprias práticas, relativizando-as, assim como relativizando as práticas “do outro”, compreendendo os contextos culturais nos quais estas se inserem. (OLIVEIRA, 2013, p. 14)

A complexidade do objeto não nos deixa enganar sobre o que temos dito, e o afirmam também pesquisadoras importantes deste campo (da pedagogia universitária):

Analisando esses exemplos para comentar o caráter das práticas pedagógicas: a) adentram na cultura escolar, expandem-se na cultura social e modificam-na; b) pressupõem um coletivo composto de adesão/negociação ou imposição; c) expressam interesses explícitos ou disfarçados; d) demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas; e) condicionam e instituem as práticas docentes. (FRANCO, 2012, p. 159)

É por essas razões que defendemos [...] a importância de uma “concepção ecológica” da formação docente, que – levando em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e atitudes dos professores em um contexto específico (a universidade e a sala de aula) – seja capaz de tornar mais eficiente a atuação deles e os saberes que a sustentam. Ou seja, uma formação que tenha a prática educativa e o ensinar como objeto de análise, que assegure os elementos que permitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos e os ajude a desenvolver a atitude de pesquisar como forma de aprender. (ALMEIDA, 2012, p. 78-9)

Certamente a etnografia ainda tem muito a colaborar nos estudos do campo da pedagogia universitária, e também na estruturação de processos formativos vários. Dauster (2007, p. 14) resume bem a contribuição do olhar antropológico/etnográfico para a pesquisa no campo a que nos referimos nesse texto:

Sem dúvida, sempre julguei esta *démarche* enriquecedora para o pesquisador da área da educação. Ao mesmo tempo acreditei que o professor, em qualquer nível, na sua prática de ensino lucraria com o conhecimento da abordagem antropológica, pois passaria a olhar seu alunado com outras lentes, apto que estaria a analisar a heterogeneidade e a diversidade socioculturais em uma sala de aula. Por outro lado, tinha como hipótese que os conhecimentos antropológicos permitiriam que o professor desenvolvesse uma visão crítica face às suas possíveis posturas etnocêntricas que, por vezes, o levariam a considerar as diferenças de estilos e de histórias de vida dos estudantes como uma manifestação de circunstâncias de inferioridade, incapacidade ou “privação cultural”.

No entanto, como vimos, a antropologia, assim como qualquer outro campo disciplinar das ciências sociais e humanas, apresenta diversas correntes teóricas, algumas complementares,

outras totalmente conflitantes; desta feita, não há um olhar antropológico/etnográfico universal: cada antropólogo/etnógrafo pensa e acessa o campo a partir de determinada perspectiva. A que assumimos, coerente com a perspectiva teórica adotada no trabalho como um todo, é crítica (KINCHELOE; MCLAREN, 2006; MAINARDES; MARCONDES, 2011) de orientação materialista histórica. É crítica, como informam Mainardes e Marcondes (2011), porque entendemos a necessidade de se pensar o objeto a partir de uma perspectiva transformadora, pois o assumimos inserido em totalidades maiores, com suas determinações, permeadas por diferentes processos de opressão, que em suas contradições apresentam possibilidades emancipatórias.

Contudo, ao assumirmos essa perspectiva, parece-nos que o percurso crítico, mais que qualquer outro percurso, exige uma permanência prolongada no campo, pois somente assim é possível a apreensão antropológica do real em seu movimento dinâmico, complexo e contraditório, em suas múltiplas determinações, para além da mera descrição relativista, como se colocam algumas correntes pós-modernas. Em outras palavras, para se obter “um conjunto significativo de dados e evidências, o pesquisador precisa permanecer no campo de pesquisa o tempo suficiente para a obtenção de dados que lhe permitam desenvolver análises rigorosas e criativas” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 438). Ademais, estes mesmos autores nos lembram que a perspectiva crítica, ao assumir claramente uma orientação política de ação, deve desenvolver uma fundamentação teórica bastante rigorosa de modo a evitar ambiguidades, conciliando assim “o rigor acadêmico com seus compromissos políticos”.

Isso é ainda mais importante se tivermos em mente que para alguns uma etnografia de fundamentação materialista histórica é um paradoxo, haja vista certa tradição etnográfica priorizar aspectos da dimensão dita “micro” do espaço social, pautando-se mais numa perspectiva fenomenológica, impressionista, descritiva, como se adentrássemos ao campo de observação totalmente abertos e sem quaisquer categorias a priori (como se isso fosse possível). Questionando essa visão, ainda que do ponto de vista mais da sociologia do que da antropologia, Burawoy (2014, p. 28-9) afirma que

não pode haver microprocessos sem macroforças, nem macroforças sem microprocessos. A questão é como lidamos com seu relacionamento. Isso requer que nós reconheçamos quão teoricamente absorvidos nós estamos quando vamos a campo. Ao invés de tentarmos reprimir isso como sendo um viés, nós devemos transformar isso num recurso para a construção de conexões entre o micro e o macro.

Mais que isso, e justificando a adoção de uma teoria a priori, o que não contradiz o fato da pesquisa etnográfica lidar com produção de dados no mundo vivo, das relações diretas (embora sempre mediadas) entre os sujeitos, Burawoy lembra que o objetivo da teoria não é sua confirmação a qualquer custo, mas ser testada, ampliada, revisada, reconstruída: “Nós não

partimos de dados; nós partimos da teoria. Sem a teoria, somos cegos: nós não podemos enxergar o mundo. As teorias são lentes indispensáveis que nós trazemos para nosso relacionamento com o mundo e, por meio delas, dar sentido a sua interminável multiplicidade” (p. 32-3). Por trás disso, e talvez num diálogo com as ideias de Rockwell, trata-se de ir a campo munido de uma teoria, porém com um olhar etnográfico aberto, que permita não só conhecer o que os sujeitos pensam de suas práticas, como as significam, que sentido lhes dão, mas também compreender o que efetivamente fazem, como se relacionam; o que demanda, como vimos, situar as práticas na totalidade concreta.

Pois bem, após todas as reflexões teórico-metodológicas realizadas até aqui neste texto, podemos enunciar com maior segurança se tratar, pois, de *uma pesquisa etnográfica no âmbito do materialismo histórico, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, elencando como objeto de investigação a aula na universidade, estabelecendo como objetivo compreendê-la em suas múltiplas determinações, mediações, contradições e dimensões, e assumindo como horizonte conhecer e propor elementos impulsionadores de uma práxis pedagógica humanizadora, crítica e revolucionária.*

Para dar conta desta proposta necessitávamos, evidentemente, de delimitar nosso campo de pesquisa. A pergunta que nos colocamos foi: “de que modo, dentro do prazo exíguo de trabalho que temos, podemos alcançar com a maior profundidade possível o objetivo que nos propusemos?” Ora, devemos confessar à leitora e ao leitor que uma única disciplina, bem observada, já nos possibilitaria ótimas reflexões. E por quê? Para que a dinâmica das relações e ações numa aula alcance um grau importante de inteligibilidade e compreensibilidade é fundamental que se parta de uma mínima noção de totalidade. Tivéssemos observado quinhentas aulas, distribuídas em quinhentas disciplinas diferentes, alguns elementos interessantes teríamos tido a possibilidade de identificar. Contudo, nós nunca poderíamos afirmar que logramos compreender a aula em suas múltiplas determinações, mediações, contradições e dimensões. Nós provavelmente nem poderíamos falar em múltiplas. Talvez nem em compreensão; no máximo inventário ou descrição. As relações e ações só fazem sentido quando vistas num todo; e um todo, ou totalidade, é um complexo mais ou menos estruturado e determinado que se relaciona com outros complexos. Na medida em que uma aula é um evento, e todo evento é uma síntese de múltiplas determinações, sua compreensão (do menor ao mais profundo grau) só pode se realizar quando da identificação de parte dessas determinações. Os significados compartilhados, produzidos e contestados numa aula específica podem até ser compreensíveis se compararmos esta aula com outras 499. Todavia, a profundidade dessa compreensão seria muito maior se os identificássemos durante a observação não de uma aula específica, mas de toda uma disciplina. O próprio fato de identificar um significado compartilhado, produzido ou contestado já demanda

uma compreensão do espaço-tempo em que ele surge.

Evidentemente, as relações estabelecidas e as ações realizadas numa aula dependem de outros aspectos, como a origem sociocultural das/os estudantes e da/o docente e de qual curso e faculdade se trata. Mas tais relações e ações se dão segundo o contexto da disciplina específica, com seus propósitos, com a afinidade ou não entre estudantes e docente, com o interesse ou não das/os estudantes pelo conteúdo, com o desenrolar dos acontecimentos de cada aula. É nesse sentido que se o objetivo do pesquisador é compreender o movimento dinâmico, complexo e contraditório da aula, poderá fazê-lo de algum modo ao observar uma única vez várias aulas de disciplinas diversas, mas certamente o fará melhor ao acompanhar por completo uma única disciplina com suas várias aulas ao longo do semestre ou ano. O importante é sempre ter mente a perspectiva da totalidade concreta, e por isso imaginamos que uma única disciplina, muito bem observada, a partir de uma dada teoria pedagógica (e antropológica, no caso), pode oferecer elementos que ajudem na consecução do objetivo em questão.

Bem, explicita-se assim, mais ou menos, porque escolhemos acompanhar disciplinas em sua completude. Restava-nos decidir quantas e quais disciplinas. Primeiramente, por motivos práticos, haja vista uma pesquisa etnográfica demandar muito do/a pesquisador/a, decidimos desenvolvê-la na instituição a que estamos vinculados: a Universidade de São Paulo; da qual falaremos mais detalhadamente no próximo capítulo. Pensando nas outras atividades que o doutorado nos colocava, sem falar da própria vida pessoal, o tempo que tínhamos disponível para desenvolver o campo nos deixou a alternativa de observar cerca de seis disciplinas por completo. Obviamente, gostaríamos de poder observar um número maior de disciplinas, mas isso só seria possível num doutorado mais longo – questão a ser debatida com os Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia, com as agências de fomento, com as pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação e, por que não, com o grande capital – ou num trabalho em equipe. Destarte, de modo a conseguir um olhar mais ampliado sobre as diferentes dinâmicas de aula que uma universidade permite, resolvemos, num primeiro momento, realizar observações em seis cursos de graduação, dois em cada grande área do conhecimento (humanas, exatas e biológicas ou saúde), conseqüentemente, uma disciplina por curso. Na medida em que estávamos interessados em compreender a dinâmica da aula, melhor seria para nós aumentar a diversidade de dinâmicas; por isso, além das disciplinas estarem distribuídas nas três áreas citadas, escolhemos, dentro de cada área, um curso de elevada concorrência no vestibular e outro de baixa concorrência, de modo a selecionar perfis socioculturais diversos de alunos.

Contudo, as vicissitudes da pesquisa científica nos levaram para outro caminho, não muito diferente do traçado, mas de todo modo outro. No âmbito das áreas de exatas e humanas,

conseguimos até certo ponto o almejado, acompanhando uma disciplina em um curso mais e outro menos concorrido em cada uma das áreas (Engenharia Civil e Licenciatura em Física, Arquitetura e Pedagogia). Por sua vez, no âmbito das biológicas ou saúde, a exigência irredutível de proceder com uma solicitação junto a comitês de ética em pesquisa para a entrada em campo, ou seja, acompanhamento das aulas, inviabilizou nossa investigação nessa área. Não por falta de tentativas, mas simplesmente pela burocracia kafkiana desse processo, de modo que não conseguimos as devidas liberações a tempo. Diante desse quadro, conseguimos acompanhar mais uma disciplina, e a escolhemos assumindo como critério a perspectiva de conhecermos processos não tão recorrentes de organizar e realizar uma disciplina. Nesse sentido, procuramos uma disciplina com tais características num curso que em tese não se enquadra no modelo padrão de organização dos cursos clássicos universitários: o de Artes Plásticas. Nossa escolha se mostrou acertada, e a disciplina observada neste curso foi de grande interesse na apresentação de elementos/momentos que até então não tínhamos vivenciado com as demais disciplinas.

Devemos informar que a escolha das quatro primeiras disciplinas se deu ao fazer contato com os/as presidentes das comissões de graduação ou coordenadores/as de curso. Solicitamos a indicação de um/a docente que oferecesse uma disciplina considerada fundamental para a formação naquele curso e que se dispusesse a ter suas aulas observadas. Fundamental porque pensamos que tais disciplinas poderiam expressar mais intensamente as relações orgânicas com o curso em questão, possibilitando assim uma melhor compreensão das diferentes mediações e contradições estabelecidas nas respectivas totalidades concretas. É importante salientar que só o fato de um/a professor/a se dispor a ter suas aulas observadas já configura certo viés de análise, uma vez que ou tal docente está muito seguro/a de si, ou possui uma abertura tal que não se importa em ter um “estranho” a observá-lo/a criteriosamente.

Além destas disciplinas, outras experiências cotidianas (e não-cotidianas, a depender da relação que estabelecemos com cada uma) nos apresentaram a realidade concreta e profunda das entranhas da Universidade de São Paulo. Entre as mais significativas estão a participação como representante discente da pós-graduação na Congregação da Faculdade de Educação, a vivência mais de perto da maior greve da história da USP (embora tenhamos vivenciado mais de uma), bem como a circulação recorrente e quase diária em outros espaços como restaurantes universitários e bibliotecas, isso sem mencionar, por exemplo, as viagens nos ônibus circulares, visitas a feiras de livros e, por que não, as rondas da Polícia Militar no campus universitário. Tudo isso, trabalhado em conjunto, cremos nos possibilitar desenvolver uma discussão alvissareira sobre esta universidade.

{5} AULA: O QUE O CAMPO TEM A NOS DIZER?

Objetivamente falando, o campo não tem nada a nos dizer. O campo, na verdade, é o real complexo, dinâmico e contraditório para o qual direcionamos nossas categorias analíticas com o objetivo de compreendermos o objeto de pesquisa delineado. Quem tem algo a nos dizer, portanto, é a teoria. Por isso, só será em vão o trabalho desenvolvido nos capítulos anteriores se tratarmos o campo como mera empiria, como se os dados produzidos dissessem algo por si próprios. Destarte, o movimento de análise das cinco disciplinas observadas no trabalho de campo se realizou, sobretudo, na perspectiva da consecução de nosso objetivo de pesquisa, ou seja, a compreensão das múltiplas determinações, mediações, contradições e dimensões da aula universitária; evidentemente, tal objetivo se apresenta amplo demais, e não por outro motivo realizamos este movimento com a ajuda de categorias oriundas tanto do referencial teórico apresentado nos capítulos precedentes quanto de categorias que serão discutidas no decorrer de nossa exposição do trabalho de campo. Tais categorias são: *totalidade* (a aula como síntese de múltiplas determinações, contradições, dimensões e mediações, por exemplo, o curso, a profissão, a universidade, a sociedade, o espaço e o tempo); *práxis* (a prática didático-pedagógica como uma prática intencional mais ou menos criadora/reiterativa, mais ou menos reflexiva/espontânea; relação teoria-prática); *contradição* (a relação contraditória e não-antagônica entre professor e alunos, os diferentes momentos da relação entre o polo do ensino – o professor – e o polo da aprendizagem – o aluno); *cotidiano* (apropriação das objetivações humanas genéricas-em-si – espontaneidade, conteúdo pelo conteúdo – ou genéricas-para-si – apropriação consciente do conteúdo situado historicamente –, tendência ou não à “cotidianização” da aula); e *didática* (intencionalidade; planejamento, desenvolvimento, avaliação; recursos didáticos e métodos de ensino; mediação didática).

Cabe destacar que não mobilizamos de forma explícita, necessariamente, estas categorias, mas de todo modo elas são o suporte, sempre presente, pelo qual se realiza o movimento de análise. Além das categorias analíticas, nos valem também de categorias empíricas: o trabalho de campo, sobretudo o etnográfico com sua postura de abertura, possibilitou a emergência de categorias que colaboram na compreensão da realidade observada e que não se encontravam de antemão no quadro teórico-conceitual; categorias estas que permitem a ampliação de nossa compreensão do objeto tanto por apresentar a realidade em sua maior complexidade (sempre mais ampla que a teoria) quanto por possibilitar a ressignificação das categorias analíticas. As categorias empíricas que emergiram de nosso trabalho de campo foram: corpo/espaço/afeto, humor/riso; veremos que a categoria cotidiano, por sua ressignificação ao longo das observações,

será trabalhada quase como uma categoria empírica. O tempo que permanecemos em campo em cada uma das disciplinas nos possibilitou reunir uma quantidade de dados impossível de se organizar e discutir em sua completude, não apenas porque dependendo da teoria e categorias elencadas podemos tratar diferentemente os mesmos dados, mas também porque a riqueza da realidade observada é incomensurável; os detalhes que ajudam a compor uma aula são infinitos, e justamente por isso temos de nos valer de alguma teoria e suas categorias para dar conta do essencial, isto é, das principais determinações, mediações, dimensões e contradições: daquilo que estrutura e dá movimento ao objeto delineado.

As aulas observadas aconteceram todas em um lugar determinado, lugar já conhecido por quem não caiu de paraquedas neste capítulo sem ter contato com os anteriores. Por mais que a aula seja um espaço-tempo com certa autonomia, tanto em relação ao curso, como em relação à universidade, não podemos compreendê-la sem situá-la nessas totalidades, nesse campo de mediações e determinações. Não por outro motivo, antes de iniciar o capítulo com as reflexões sobre a USP, traçando dentro dos limites desse trabalho seu percurso histórico, de modo que o pano de fundo das aulas observadas e discutidas façam mais sentido, procederemos com um esboço de história de nosso objeto, a aula universitária; e um *esboço* tanto por não termos o espaço no escopo desta tese para maiores desenvolvimentos neste sentido, quanto por não termos a capacidade para realizá-lo mais profundamente como este tema demanda, ainda mais no caso de um tema fugidio, de difícil e complexa delimitação, como é o caso de uma história da aula universitária. Na sequência, tratamos das aulas observadas, que totalizaram aproximadamente 233 horas de observação, circunscrevendo-as no âmbito de cada uma das disciplinas que acompanhamos nos seus respectivos cursos (na ordem: Licenciatura em Física, Engenharia Civil, Pedagogia, Arquitetura e Urbanismo, Artes Plásticas). A descrição de cada um dos cursos e da unidade onde se inserem (na ordem: Instituto de Física, Escola Politécnica, Faculdade de Educação, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Escola de Comunicação e Artes) preferimos – com o intuito de deixar o texto mais leve e objetivo, ou menos pesado e disperso – deslocar para os apêndices no final da tese; assim, depois da seção da USP, quem nos lê ficará diante das seções das disciplinas e suas respectivas aulas. Por fim, tentamos proceder após tais seções com uma análise mais de conjunto, considerações que dizem respeito a elementos que permeiam todas as aulas e disciplinas observadas; neste momento, mobilizamos mais explicitamente as categorias *cotidiano, corpo/ espaço/ afeto e humor/ riso*.

[5.1] “Antes” do campo...

(5.1.1) Aula universitária: esboço de uma história

Percorrendo a história da sala de aula e das formas de ensinar, procuramos esclarecer o fato de que muitas técnicas e palavras que utilizamos para nos referir ao que acontece na sala de aula têm um passado, surgiram em situações concretas como respostas a desafios ou problemas específicos, e que provavelmente, quando as utilizamos hoje em dia, ainda trazem parte desses significados. Compreender de onde surgem, de quais estratégias e problemas fazem parte, como foram ou são utilizadas, e que efeitos causaram pode ajudar-nos a aliviar essa carga e assumir nossa tarefa como reinvenção própria das tradições que recebemos. Embora não voltemos a inventar a pólvora, também não seremos clones de outros e nem clonaremos nossos alunos.

[...] Gostaríamos que este livro ajudasse a entender de onde vem o hábito dos alunos de levantar a mão, formar fila ou utilizar cadernos, para poder avaliar se isto é realmente o que queremos lhes ensinar, e assumirmos essa decisão e essa responsabilidade. Um dos ensinamentos que gostaríamos de transmitir, à maneira de Hassoun, é que no ensino não há lugar neutro nem indiferente: todas as estratégias e opções que utilizamos em nossa tarefa cotidiana têm histórias e significados que nos superam e produzem efeitos sobre os alunos – não só em termos de aprender ou deixar de aprender determinado conteúdo, mas também de sua relação com a autoridade, com o saber letrado em geral e com os demais. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 17-8)

Seria um truísmo tentar explicar essa epígrafe. Bastaria dizer que com ela buscamos justificar não só este capítulo, mas quiçá, por que não, também a tese. Pois bem, é com esse espírito invocado por Dussel e Caruso que, para concretizar nosso objetivo de pesquisa, buscamos realizar nossa pesquisa etnográfica tomando como campo de produção de dados a Universidade de São Paulo. Se temos a intenção de compreender a aula universitária em suas múltiplas determinações, mediações, contradições e dimensões, necessitamos entender mais propriamente o que é a aula, a docência e a universidade, o que já tangenciamos anteriormente.

A universidade, como uma instituição social complexa ao ser pesquisada, precisa ser situada historicamente para que possa ser analisada e compreendida considerando os fatores sociais e políticos que a determinam. A aula universitária, objeto desta investigação, demanda a consideração dos aspectos que nela interferem, tendo em vista que a atuação dos sujeitos que a protagonizam – professores e alunos – determina e qualifica o trabalho da instituição, sendo também determinada pelos valores, objetivos e historicidade acadêmica. (SILVA, 2009, p. 70)

Concordando com a autora, e buscando trazer novos elementos para a discussão desse objeto ao assumirmos uma perspectiva dialética, pensamos as coisas em movimento, o que significa olhar tanto para a aula como para a universidade e a docência em sua contraditoriedade, complexidade e dinamicidade. Portanto, compreender a aula universitária demanda-nos compreender o desenvolvimento histórico – reafirmando: complexo, dinâmico e contraditório – seja da aula, da docência ou da universidade, desde que articuladamente.

Pois bem, segundo Alves (2005), “cada época [...] produz a relação educativa que lhe é peculiar. Isto é, produz uma forma histórica de educador e uma forma histórica de estudante; produz, igualmente, os recursos didáticos e o espaço físico que lhe particularizam, vistos como condições necessárias à sua realização” (p. 11). E quando fala nesses termos, o autor está se colocando no horizonte do materialismo histórico. E o faz na intenção de investigar a *organização do trabalho didático*. Esta, de acordo com o autor, varia segundo os modos de produção e segundo as fases internas a cada um deles. Como cada matriz teórica possui categorias centrais e subordinadas, Alves comenta que a *organização do trabalho didático* se apresenta como categoria subordinada, pois produzida no campo educacional, campo até certo ponto distanciado do núcleo de desenvolvimento original do materialismo histórico, a economia política, de onde categorias centrais como trabalho, totalidade, contradição, mercadoria, modos de produção. Embora uma categoria subordinada, o autor considera-a fundamental para o estudo histórico das relações educativas, para a pesquisa sobre a educação e a escola; e no nosso caso, diríamos, também, sobre a universidade.

Desde o surgimento dos primeiros estabelecimentos de educação sistemática, vigorou, dentro deles, alguma forma de organização do trabalho didático. Implícito encontra-se o entendimento de que, como todas as obras humanas, as formas concretas de organização do trabalho didático são históricas. Logo, cada uma delas só pode ser captada concretamente quando referida à forma social que determinou o seu aparecimento, como decorrência de necessidades educacionais dos homens. (ALVES, 2005, p. 17)

Nessa perspectiva, e trabalhando no caminho trilhado por Marx, o autor, com a intenção de compreender a singularidade da escola brasileira, procurou estudar as formas mais desenvolvidas e de tendência universal de seu objeto, ou seja, o desenvolvimento histórico da escola nas nações europeias, haja vista aí se encarnar “com maior riqueza a condição de ‘sínteses de múltiplas determinações’ e pelo caráter universal da sociedade capitalista”. Ora, o caso da universidade não é outro senão o mesmo da escola. Estudar o desenvolvimento histórico da universidade europeia, como forma mais desenvolvida dessa instituição, não deixa de ser uma maneira de lançar “luzes para o entendimento e a configuração dos casos situados fora de sua órbita imediata, inclusive do brasileiro” (p. 2).

Como adiantamos, não existe propriamente uma história da aula universitária, o que nos cabe fazer é *esboçar* essa história, apresentar alguns elementos/momentos indicativos de tal percurso, de como a aula universitária foi se constituindo ao longo do tempo. Por isso mesmo, nosso caminho transitará entre a constituição da universidade, de sua docência e do espaço-tempo pedagógico destinado à aula, de modo que ao “chegarmos” na “aula da USP” tenhamos um arcabouço de elementos/momentos que possam subsidiar a compreensão mais ampliada dos dados etnográficos produzidos.

Quando Alves (2005) fala em *organização do trabalho didático*, de certa forma ele está se referindo à *aula*, por conseguinte, nos valeremos desta categoria para nos guiar e nos ajudar a manter o foco na tentativa de esboço histórico a seguir. Embora sua investigação tome como referência principal o trabalho didático na escola, não na universidade, há convergências históricas e estruturais entre ambos os tipos de trabalho didático, o que garante, acreditamos, a possibilidade de “empréstimo” da categoria. Destarte, cabe retomar alguns pontos há pouco apresentados, agora de forma mais ampliada, para percebermos como ao tratar da organização do trabalho didático, Alves também parece tratar da aula (p. 10-11, grifo no original):

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de *organização do trabalho didático* envolve, sistematicamente, três aspectos:

- a) ela é, sempre, uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador*, de um lado, e uma *forma histórica de educando(s)*, de outro;
- b) realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento,
- c) implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre.

O estudo realizado pelo autor para investigar as formas históricas do trabalho didático na escola moderna é primoroso, e diante disso, como anunciamos mais de uma vez, o máximo que podemos tentar aqui é um *esboço* de história da aula universitária, seja por não ser o nosso objetivo principal, seja por não acreditarmos ter a competência para realizar tal empreitada. Vejamos que história é essa, ou esboço de.

Como instituição milenar que até hoje se sustenta, não obstante as diversas crises ao longo de seu percurso histórico, a universidade mantém, de uma forma ou de outra, elementos que datam da época de sua emergência, entre os séculos XII e XIII, na Europa medieval. Originalmente falando, como instituição voltada para o “cultivo” do saber, a universidade já existia em outros lugares, por exemplo, no Marrocos; contudo, é a universidade europeia da Idade Média que servirá de referência para o que se convencionou chamar como tal (CHARLE; VERGER, 1996). Segundo Ponce (1998), o germe das universidades pode ser encontrado nas escolas das catedrais das nascentes cidades medievais. Com o processo de urbanização que já

tinha início na Europa, a Igreja necessitava diversificar seus aparelhos ideológicos para manter sua hegemonia política, destarte, as escolas dos monastérios, localizados no campo, não podiam oferecer tal possibilidade, o que demandou a criação de novas escolas nas cidades, as escolas das catedrais. Além disso, havia demanda de uma nova forma de instrução tendo em vista o crescimento do comércio nas cidades e o nascimento da burguesia como classe social.

A universidade surge mais ou menos como as demais corporações de artes e ofício desse período histórico de transformação da organização do trabalho; não por acaso, o termo *universidade* tem sua origem na palavra em latim *universitas*, utilizada nessa época para se referir a qualquer assembleia corporativa, no caso uma corporação de mestres e estudantes. Alves (2005) compara o mestre educador de então com o mestre artesão (e o termo *mestre* em comum não é accidental), haja vista ambos serem nesta época trabalhadores com domínio pleno de sua atividade, seja na dimensão teórica, seja na dimensão prática: “A organização do trabalho didático, portanto, reproduzia a própria organização técnica do trabalho artesanal” (p. 19), daí o caráter corporativo assumido pela universidade medieval, similar a seu modo às formas das demais associações de mestres. Manacorda (1996) também relaciona a fundação das universidades à transformação socioeconômica que se operava com o desenvolvimento da economia mercantil das cidades e à sua organização em comunas, de tal forma que é nesse contexto que se dá o aparecimento de mestres livres, os quais poderiam oferecer instrução para as classes emergentes, em especial a burguesia. Tais mestres ou intelectuais urbanos consideravam-se como artesãos, o seu ofício era o ensino das *artes liberais*, e na medida em que os artesãos se reuniam em corporações, os mestres também começaram a fazê-lo para defender seus interesses e melhor se organizar; mais ou menos assim nascem as universidades (MANACORDA, 1996; RUGIU, 1998; PONCE, 1998). Ademais, tendo em vista que os mestres começam a se organizar para vender os seus serviços, ou estudantes começam a se reunir para contratar os mestres que supririam sua demanda de formação intelectual, não deixa de iniciar-se um processo de mercantilização do ensino, obviamente não no sentido em que damos ao termo atualmente ao falarmos da privatização da educação, mas no sentido de que a universidade, embora uma instituição medieval, já nasce ligada de alguma forma ao modo de organização socioeconômico burguês. No entanto, havia um motivo, de certa maneira englobando todos os anteriores, inclusive a retomada dos clássicos pelas novas traduções e circulação dos comentadores árabes, que de acordo com Charle e Verger (1996) tinha mais a ver com uma percepção sobre as necessidades “profissionais” do ensino: o crescimento das escolas estava se realizando de forma descontrolada e desorganizada, e para controlar tal situação, os mestres estabelecidos decidiram se associar com a intenção de racionalizar este processo e “impor a todos um regime de estudos bem definido, baseado na

hierarquia das disciplinas, na leitura sistemática das autoridades obrigatórias, na proibição da leitura dos livros perigosos e finalizando com um sistema coerente de exames e de diplomas” (p. 20).

As disciplinas ministradas nas primeiras universidades eram aquelas consideradas, pela Igreja, dignas de serem ensinadas por sua continuidade com a dita cultura erudita, com o saber mais elaborado até então e em total consonância com sua doutrina. Tais disciplinas eram conhecidas como *artes liberais*, em contraposição às artes mecânicas, consideradas de menor valor, pois ligadas diretamente ao trabalho manual. As artes liberais se dividiam no *trivium*, ou artes das palavras e dos signos (gramática, retórica e lógica/dialética), e no *quadrivium*, ou artes das coisas e dos números (aritmética, música, astronomia e geometria); essas disciplinas refletiam as classificações do saber da Antiguidade. É daí que vem a ideia de “Faculdade de Artes”, faculdade que serviria como um nível propedêutico de acesso aos estudos ditos realmente superiores: teologia, direito e medicina.

Obviamente, a Igreja católica, sob o poder papal, diante da sua necessidade de manter a hegemonia política, não poderia deixar tais corporações desenvolverem vida completamente autônoma, por isso as autoridades superiores eclesiásticas procederam para intervir nas universidades, não exatamente para dominá-las por completo, mas para, num jogo de poder que de alguma forma beneficiasse ambos os lados, garantir a autonomia relativa das universidades, mantendo certo controle sobre os conteúdos ministrados, a certificação dos títulos e as práticas aí realizadas, bem como garantindo a formação intelectual de seus próprios quadros; por outro lado, as universidades conseguiam, embora sob a tutela de um poder superior, maior autonomia em relação às autoridades locais e à população das cidades onde se instalavam. No decorrer dos séculos, com a perda de poder central da Igreja e com a emergência dos Estados monárquicos e das Igrejas nacionais, em especial a partir da Reforma Protestante, esse jogo mudaria e as universidades acabariam por sofrer maior intervenção dos poderes estatais/eclesiásticos locais e nacionais, os quais também demandavam a formação de quadros profissionais para a burocracia administrativa, que crescia e se complexificava, e também para a elaboração de uma ideologia justificadora do poder agora mais situado na figura dos Estados nacionais.

O público que tinha acesso às universidades no período entre o fim da Idade Média e o Renascimento – público este interessado, segundo Verger (2001), na aquisição de competências precisas (que para a época não poderiam ser exatamente chamadas de profissionais) capazes de oferecer oportunidades de ascensão social e de prosseguimento (seja por desejo pessoal, seja a serviço da Igreja ou do príncipe) numa carreira de secretário de chancelaria, de jurista ou administrador, de médico ou pregador – era composto sobretudo por jovens da “classe média”

urbana (comerciantes, notários, ricos artesãos etc.). Ponce (1998) mostra que desde os seus primórdios a universidade não se tratou de uma instituição propriamente popular, não só pelas diferentes taxas a serem pagas, mas também pelos diversos rituais. O autor comenta que a incipiente burguesia tinha, por meio dos estudos universitários, a possibilidade de participar de muitas das vantagens garantidas até então somente à nobreza (que não tinha muito interesse na universidade) e ao clero. Além disso, Verger (1990) lembra que já nesse período entre o fim da Idade Média e o Renascimento, como forma de reprimir aqueles alunos excepcionalmente oriundos de classes desprivilegiadas, mas não somente eles, dá-se a criação de colégios ou pensões mantidos por mestres, que, entre outros aspectos, serviram como dispositivo disciplinar, mantendo-os sob o controle da universidade.

Os mestres dos séculos XII e XIII estavam mais preocupados na socialização (ainda que bem restrita) do saber erudito, tinham um gosto mais desinteressado pela ciência, confiavam no valor da discussão dos conteúdos com os estudantes, prezavam mais pela estrutura dialética dos debates do que propriamente pelo estilo ou retórica, ensinavam em salas alugadas ou emprestadas, ou mesmo nas suas próprias casas, “no meio dos alunos amontoados, sentados sobre montes de feno, quando as assembleias eram realizadas, ao sabor das possibilidades, na sala de um convento ou na nave de uma igreja” (VERGER, 1990, p. 144), normalmente em condições inadequadas de iluminação e ventilação, raramente com mobiliado, “quando muito, com alguns bancos para os alunos e um móvel para o professor” (PINTO; BUFFA, 2009, p. 23-4).

A partir do século XV, as universidades começaram a ter seus próprios prédios, o que obviamente tem um lado positivo, ainda mais pela necessidade de abrigar as bibliotecas que começavam a ser construídas; contudo, a melhoria das condições materiais de ensino e aprendizagem, com ambientes agora majestosos, aliada ao sentimento de nobreza, levou às universidades para costumes e práticas ainda mais elitizados, principiando pelo vestuário e pelas cerimônias e festas. Ademais, o saber, outrora digno de ser compartilhado, torna-se tesouro, posse. Nesse contexto, Verger (1990) argumenta que a relação pedagógica modificara-se por completo, com os estudantes “agora sentados em bancos (a primeira fila era às vezes reservada aos nobres), o professor, vestido com sua toga magistral, pontificava em sua cátedra; era chamado *dominus* e dava suas aulas como se fossem discursos de aparato. A volta à retórica, favorecida pelo humanismo, apenas agravou essa tendência” (p. 146). Sintetizando a passagem predial da “penúria” para o “esbanjar”, que converge com transformações sociais, econômicas e políticas, Gieysztor (1992) comenta que tanto as antigas como as novas universidades já possuíam, no fim do século XV, edifícios próprios para o ensino, como salas de aula, de

assembleia, capela, uma ou mais bibliotecas, hospedaria para alunos e mestres, além de muitos artigos de valor. Os edifícios tendiam a ser monumentais, o que significava que as universidades já faziam parte de fato da sociedade, incluindo uma relação mais próxima com as autoridades locais; além de neste momento serem menos móveis, migrantes, como nos primórdios, quando as associações tinham maior possibilidade de mudar de cidade, dependendo dos interesses corporativos e das condições materiais. Com o crescimento das cidades houve também um aumento do número de universidades e seus estabelecimentos de ensino. Os colégios surgiram (e terminaram por absorver muito da Faculdade de Artes) mais ou menos nessa época, incorporados, muitas vezes, às hospedarias, diante de uma situação que tornou mais conveniente aos mestres a realização das aulas nesses espaços, onde a maioria dos estudantes se localizavam, em especial porque os serviços das crescentes cidades já não integravam um núcleo central, dificultando a movimentação das pessoas.

Sobre o trabalho docente, Verger (1992b) traz elementos que apontam para uma gama extensa de atividades, incluindo administrativas. Segundo o autor, é certo que nem todos os professores eram zelosos com seus deveres, e com base em diferentes documentos, entre eles estatutos universitários e penalidades aos professores, é possível aferir que muitos mestres não cumpriam com seu programa de disciplina, apenas ditavam seus cursos, aprovavam em exames alunos não merecedores, faltavam ao trabalho, colocavam bacharéis ou licenciados para darem aulas nos seus lugares; quer dizer, certas práticas não são “privilégios” da contemporaneidade universitária.

Um ponto fundamental a se destacar nesse contexto é o fato do ensino universitário deste período assumir certos livros como autoridades inquestionáveis, em especial os de Aristóteles. O programa dos estudos era basicamente direcionado no sentido de cumprir a leitura de tais livros. E quando falamos em leitura não estamos diante de uma metáfora ou apenas um modo de dizer. Uma das etapas essenciais do método escolástico de ensino universitário era a *lectio* (leitura) dos textos em aula. O preparo das aulas exigia o uso permanente dos livros, obras volumosas e caras, o que significava que os estudantes raramente tinham acesso a tais documentos, haja vista a imprensa ainda não ser uma realidade neste momento, tendo que se contentar com cópias realizadas por eles mesmos, com manuais elementares, com fragmentos de leituras ou cadernos incompletos com questões isoladas. A *lectio*, segundo Coêlho (2008), era uma leitura dos textos-referência feita pelo mestre, que na sequência tecia comentários a respeito, enquanto os alunos tomavam nota, quando havia essa possibilidade. Normalmente era realizada pela parte da manhã pelos mestres, as aulas ordinárias, enquanto no final da manhã ou na parte da tarde os alunos mais adiantados, os chamados bacharéis – título (ou condição) dado pelos mestres àqueles

estudantes mais avançados nos estudos e que os professores acreditavam já capazes de conduzir algumas leituras ou até mesmo responder alguns debates (que veremos logo a seguir) – tendiam a oferecer algo como um reforço pedagógico ou leitura de temas complementares, as aulas extraordinárias.

Verger (1992a) comenta que a “pedagogia escolástica universitária” (e aqui trata-se não apenas da *lectio*, mas de todos os métodos envolvidos) trouxe uma grande inovação, justamente a articulação entre ensino e avaliação (no sentido que cabe dizer para aquela época). Não obstante o disciplinamento fosse algo bastante presente na universidade deste tempo, a avaliação procedia de forma menos sistemática e controladora que nos dias correntes, até porque neste momento o ensino ainda não era seriado²⁴, de modo que o aluno permanecia acompanhando a disciplina o quanto achasse necessário e o quanto pudesse se sustentar para tanto. Os exames eram em sua maioria orais e se realizavam com o objetivo de verificar se o estudante havia alcançado o domínio (o que incluía sua reprodução) dos conteúdos e das técnicas com os quais tivera contato. O grau de bacharel era oferecido de maneira mais informal pelo mestre, por sua vez, a *licentia docendi* e o mestrado/doutorado envolviam disputas frente a bancas de especialistas ou mesmo públicas.²⁵

O ensino universitário medieval não se restringia a *lectio*, uma etapa deveras importante, mas não deixando de ter um caráter até certo ponto propedêutico, de contato com as “autoridades”. O núcleo inovador e original da pedagogia escolástica eram as disputas ou questões disputadas (*disputatio* ou *questio disputata*)²⁶, nascidas das questões mais simples durante os comentários das leituras (a *expositio*), mas que por seu desenvolvimento ganharam autonomia como um exercício separado e de embate intelectual. Verger comenta sobre a riqueza das disputas – antes de sua decadência como exercício meramente retórico, interesseiro e estilizado –,

²⁴ Alves (2005, p. 25) argumenta que neste período inicial de sua história (até o final do século XV), a universidade ainda não trabalhava com um ensino seriado, de tal forma que o ensino se realizava pelo *modus italicus*, muito ligado ao modelo de formação das corporações de artes e ofício: “O mestre passava a atender um conjunto de discípulos, mas estes não eram subdivididos por níveis de domínio do conhecimento. Os recém-chegados incorporavam-se aos mais antigos e ouviam as mesmas lições. Nos anos subsequentes o mesmo ritual se repetia. Não existiam classes, portanto, associadas a níveis de formação dos estudantes. As dificuldades dos discípulos eram tratadas por um auxiliar do mestre, função atribuída, normalmente, a um instrutor ou estudante mais adiantado. O ensino era ministrado em latim e a memorização das lições era entendida como um passo essencial da aprendizagem”.

²⁵ “Se o século XII assistira ao aparecimento da *licentia docendi*, as universidades construíram um sistema completo de exames e de graus. [...] De modo geral, havia três graus sucessivos. O bacharelado na maioria das vezes era obtido dentro da própria escola; ao término das provas, o mestre reconhecia que seu aluno estava bastante adiantado para conduzir ele mesmo algumas leituras e ‘responder’ durante as disputas. A antiga licença era, a partir de então, levada perante um júri de mestres que o chanceler apenas presidia. Eram examinadas ‘a vida, os hábitos e a ciência’ do candidato. Ao final das provas consideradas difíceis (que consistiam em sustentar várias disputas) o novo licenciado poderia, se assim o desejasse, apresentar-se para o mestrado ou para o doutorado. Na verdade, não se tratava mais de um exame, mas de atos inaugurais (aula solene, presidência de uma disputa) por meio das quais o recém-promovido, tendo recebido as insígnias de sua função, era admitido no seio do colégio dos mestres e habilitado, se o quisesse, para ensinar.” (VERGER, 1996, p. 35-6)

²⁶ Para detalhes sobre esse método, conferir Verger (2001, p. 269-71).

pois permitiam a abordagem metódica dos verdadeiros problemas filosóficos e científicos. Além disso, haja vista os exames se darem em sua maioria no formato de disputas, esse método permitia um preparo aprofundado dos alunos para estes momentos de avaliação. Contudo, apesar da riqueza das disputas e outros aspectos interessantes, a universidade medieval (e seu ensino) não parece ser um modelo a ser seguido em várias de suas dimensões, sobretudo no seu ponto de vista moralista, tendo em mente que os estudantes eram submetidos a avaliações sobre condutas de vida pessoal, e também no que diz respeito ao acesso, pois além de classista, nesta época as mulheres estavam excluídas deste tipo de formação.

A universidade medieval e a escolástica dariam lugar, entre os séculos XV e XVI, à universidade renascentista e ao humanismo. Isso não significa ruptura completa, mas continuidades e descontinuidades que dialogam com a nova configuração social, cultural, econômica e política que se constituía na Europa ocidental, berço da universidade, nesse período. Ponce (1998) fala de um Renascimento que propusera-se formar os homens de negócios que seu tempo demandava, os quais também deveriam ser cidadãos e diplomatas hábeis. No entanto, salienta o autor, embora o burguês do Renascimento, já diante de um capitalismo comercial mais robusto, buscasse romper com o feudalismo teocrático, com a escolástica e o dogmatismo eclesiástico, voltando-se aos antigos e aos ideais greco-romanos, nada havia aí de interesse concreto na modificação da situação dos explorados, não havia dentro do movimento de renovação educativa algo como uma educação popular. O humanismo se colocava na revalorização dos ditos clássicos e da bela latinidade, negligenciados pela universidade medieval seja por controle da Igreja, seja por preconceitos sociais, universidade esta que também havia negligenciado as ciências exatas e as artes mecânicas, tanto por falta de instrumentos de experimentação como por considerar indigno o trabalho manual.

Até mais ou menos o século XVIII, Verger (1996) fala numa expansão considerável das universidades, incluindo aí as primeiras nas colônias da América, embora o Brasil, como veremos, deveria esperar um “pouco” mais para ver a sua primeira universidade. Um dos fatores que explicam tal crescimento é a emergência dos estados nacionais ou dos principados territoriais na Alemanha e Itália; além disso, a Reforma Protestante também produziria um número não negligenciável de instituições de ensino superior, ainda que em menor número que na Europa católica. Segundo o autor, as antigas universidades medievais continuavam exercendo um papel de relevância no cenário universitário, mantendo, no geral, suas instituições antigas e inspirando novas fundações. Todavia, a estrutura e vida universitárias não seriam as mesmas de antes, inclusive no que tange às concepções educativas, além do processo de nacionalização e regionalização de muitas universidades, deixando de ser instituições que recebiam muitos

estudantes de variadas nacionalidades. Enfim, Verger fala de uma diversidade institucional que não mais se encaixava na aparente uniformidade da *universitas* medieval. De todo modo é nítido, nesse processo de evolução institucional das universidades, sua perda de autonomia e uma consequente submissão aos poderes políticos locais. Sobre esse período, até meados do século XVIII, Verger (1996, p. 58) comenta o seguinte de nosso interesse:

Certamente, o papel inovador do ensino universitário diminuiu muito. Se grande número de autores e pensadores importantes da época moderna passou pelo colégio e pela universidade, como estudantes e às vezes como professores, foi, geralmente, fora da universidade que elaboraram suas obras mais importantes ou fizeram suas descobertas. Na época moderna, as academias e as sociedades eruditas, os cursos e as chancelarias, os salões, sem falar da biblioteca ou do gabinete do rico amador tornaram-se os lugares mais comuns, não somente da sociabilidade erudita, mas da pesquisa e da inovação. [...] Entretanto, os professores que, na ocasião, frequentavam também essas instituições não ignoraram totalmente as novidades intelectuais nem sistematicamente recusaram-se a levá-las em conta em sua docência.

Segundo Ruëgg (2003), os docentes deste novo período já não se colocavam apenas como professores dos seus discípulos, mas como formadores das elites sociais e políticas; esse ativismo sociopolítico pessoal, inclusive, de acordo com o autor, seria um dos futuros problemas, já no século XVIII, desta “nova universidade”, pois que relegariam a um segundo plano a experiência propriamente intelectual e moral. Em relação ao ensino, Verger (1996) comenta que os cursos, sobretudo com o advento dos livros impressos, diminuiriam substancialmente seu tempo de duração se comparados com a universidade medieval; neste momento, podia-se chegar ao título de licenciado ou de mestrado/doutorado em quatro ou cinco anos. Todavia, parte desta nova configuração temporal também se devia a algo já tangenciado e que neste período moderno se agudizou: o desrespeito aos estatutos, as fraudes nos exames, o absenteísmo professoral, a falta de assiduidade dos estudantes, tudo isso levou não só ao esvaziamento das aulas e das disputas como também facilitou a obtenção dos diferentes graus acadêmicos, obviamente diante de uma omissão ou acomodação das bancas examinadoras. Verger diz não ser possível precisar o quanto essas práticas se disseminaram pelas universidades, mas afirma elas terem sido amplamente difundidas.

Nesse período, os colégios ofereciam um estudo cultural geral, até certo ponto menosprezado pelas universidades (quando elas não incorporavam os colégios), estudo que teria nelas algum papel importante posteriormente na faculdade de Direito, que se tornaria um novo locus de formação geral, e o Brasil seria um bom exemplo deste caso quando da criação de suas primeiras faculdades no século XIX. Frijhoff (2003) fala em dois objetivos tencionados pelas autoridades com as diferentes reformas universitárias deste período: controlar o número de graduados de acordo com a capacidade da sociedade em absorvê-los e ajustar o currículo segundo

as demandas profissionais da sociedade. Especialmente em oposição ao segundo aspecto é que, no início do século XIX, o alemão Wilhelm von Humboldt pensaria o modelo de universidade comumente chamada de humboldtiana, onde não deveria haver submissão da universidade às demandas sociais, mas sim ao desenvolvimento do conhecimento.

De interesse maior para o nosso caso é o fato de que no século XVIII houve maior florescimento de uma atmosfera intelectual em regiões até então menos afetadas pelo humanismo ou por um despotismo esclarecido, como em Portugal, onde os intelectuais nesse momento estavam mais próximos do estado; a universidade se distanciava da Igreja, os déspotas, governantes ou ministros tendiam para um processo de racionalização da universidade e determinavam a ela funções mais ligadas ao aparelho estatal. Globalmente falando, estamos diante de um processo de expansão, diferenciação e profissionalização da universidade (ou ensino superior, que faz mais sentido neste caso), processo que teria seu amadurecimento na passagem para o século XIX e com a influência mais direta das necessidades e demandas do mercado capitalista.

Neste período de que estamos tratando, muito embora o humanismo tencionara alterar o método de ensino escolástico, Brockliss (2003) afirma que o método permaneceu bastante formal e pouco se alterou. Prevaleceu a *lectio*, com sessões de perguntas e respostas no final das aulas, agora um pouco mais dinâmicas diante da posse de livros ou cópias destes pelos alunos; apesar de sua formalidade, Brockliss comenta da capacidade adaptativa deste método, um dos motivos de sua permanência ao longo destes séculos. Na medida em que as universidades estavam cada vez mais próximas dos aparelhos burocráticos estatais, local onde se inseriam parte considerável dos graduados, Brockliss fala de um interesse mais instrumental de parte dos alunos: menos desejosos de terem acesso a um conteúdo especializado, interessavam-se mesmo pelos diplomas. Esse movimento foi facilitado pelo desenvolvimento da imprensa e da produção dos livros-texto, haja vista a formação não precisar toda ser realizada em sala de aula. Além disso, toda uma rede de ensino informal se constituía, para além das faculdades, sobretudo nos colégios residenciais, onde havia a presença de tutores e o ensino se realizava individualmente ou em pequenos grupos; situação ainda existente, por exemplo, em universidades (ou *colleges*) inglesas e americanas. No final do século XVIII algumas universidades alemãs começaram a implementar os seminários como um dos métodos oficiais de ensino, com pequenos grupos de alunos avançados ou escolhidos por um professor-pesquisador, sendo que neste caso os alunos tinham uma aproximação maior com a dimensão da pesquisa, de modo que não se tratava de uma aceleração da formação, mas um aprofundamento, antecipando o modelo de universidade dito humboldtiano, ou seja, a universidade orientada para a pesquisa. Brockliss comenta sobre a

função particular dos dois métodos recorrentes no currículo universitário da época: a leitura, que seria uma forma mais eficiente de ensinar os conteúdos mais importantes e menos controversos para públicos mais amplos e menos avançados; e o seminário, uma forma do professor desenvolver sua contribuição original para o desenvolvimento da disciplina diante de um círculo de “discípulos” ao mesmo tempo críticos e admiradores.

Por sua vez, Vandermeersch (2003) fala sobre o que podemos chamar de quadro docente da época, quando, segundo o autor, a maioria das universidades possuíam um pequeno núcleo de professores fixos (mais bem remunerados), em torno do qual havia toda uma gama de auxiliares (doutores, mestres, licenciados, candidatos e bacharéis), os quais podiam ganhar algum sustento com aulas particulares ou tutorias. Outro ponto discutido por Vandermeersch, e de interesse especial para nossa temática, é que no século XVIII, na Alemanha, já se colocava o debate sobre as dimensões pedagógica e científica da prática do professor universitário, se ele deveria ser mais professor ou mais pesquisador, qual papel se subordinaria a qual. Vandermeersch ressalta também que neste período os professores, como indivíduos e como grupo, perderam autonomia de trabalho em relação aos seus pares medievais, especialmente devido à interferência (de diversas ordens, incluindo na seleção de conteúdos) mais intensa dos governos locais. Além disso, apesar de certo prestígio, o trabalho docente tendia a não ser bem remunerado, levando muitos professores a exercerem atividades complementares, sobretudo após a secularização da carreira, de modo que muitos deles constituíam família, demandando assim um salário ainda maior. Isso implicava, naturalmente, como aponta Vandermeersch, em queda da qualidade do ensino, questão muito atual em nossa educação superior, com um trabalho docente cada vez mais precarizado. Ainda no que tange às condições de trabalho, o autor comenta datar desse período, principalmente a partir do século XVII, o processo de especialização no ensino, em que os professores começaram a ensinar apenas uma disciplina ou em um único curso, haja vista anteriormente não ter sido raro encontrar, por exemplo, professores dando aulas de medicina, direito e teologia. Cabe dizer que nas universidades menores, onde o quadro docente era enxuto, muitos professores continuaram por muito tempo a ministrarem às vezes todo o currículo do curso. Essa caracterização nos aponta um movimento tendencial, o que significa não vivermos atualmente um quadro excepcional, fora da curva. Melhores condições de trabalho e ensino sempre são conquistas de lutas organizadas, do contrário, a tendência é a precarização.

Sobre o acesso estudantil às universidades nesse período, di Simone (2003) aborda inicialmente a questão da burocracia do acesso, tanto no que diz respeito às taxas de matrícula, como nos juramentos que os alunos deveriam fazer diante das autoridades universitárias garantindo dedicação não só pedagógica, mas também moral no seu percurso acadêmico. O perfil

dos alunos que acessavam o ensino superior era bastante diversificado seja em relação à idade, seja do ponto de vista do capital cultural e bagagem intelectual prévios, havendo desde estudantes muito avançados até aqueles sem qualquer instrução; não por acaso, comenta a autora, as faculdades de Artes tornaram-se aquelas com maior público matriculado, e também aquela de menor prestígio. Apesar de algumas tentativas de controle do acesso na dimensão da qualificação prévia, até o fim do século XVIII ainda não havia um sistema estruturado de seleção, o que significa que não havia uma ligação formal entre ensino secundário e superior, papel este realizado até certo ponto pelos colégios, que segundo a autora não deixaram de ser uma forma embrionária de ensino secundário em alguns países, ou formação geral inicial (aquela oferecida normalmente pelas faculdades de Artes) dos cursos universitários, em outros. A autora salienta que o acesso das mulheres ao ensino superior só teria um progresso real a partir do século XIX.

Pinto e Buffa (2009) comentam que nesse período as universidades e colégios continuavam sendo construídos dentro do ambiente urbano, inter-relacionados à cidade. Na medida em que cresciam, os novos prédios tendiam a ser elevados, se possível, junto aos antigos. Como vimos, a tendência era que fossem suntuosos, com diferentes espaços definidos de acordo com sua função, como as salas de aula e de estudo, dormitórios e bibliotecas. Os colégios eram mais fechados que as universidades, haja vista nos primeiros prevalecer a ideia de comunidade em si mesma, com seus membros vivendo literalmente lá. Uma inovação viria de um país que na verdade era uma colônia britânica, os Estados Unidos. Como colônia da Inglaterra, era de se esperar que os EUA iniciassem sua história acadêmica de forma semelhante, e não por outro motivo os *colleges* ingleses serviram de inspiração. Contudo, os americanos seguiram adiante, e entre outras coisas, fizeram do colégio uma comunidade ainda mais ampla, por exemplo, construindo refeitórios e espaços recreativos até então nunca vistos numa universidade (ou colégio). Diferentemente dos colégios ingleses – em que, apesar de sua ligação com a cidade, os prédios eram como claustros, com a vida mais voltada para seu lado interno –, os colégios americanos eram mais abertos, com edifícios separados. Ademais, eles começaram a ser construídos nos limites das cidades ou mesmo no campo, isso porque havia uma ideia romântica de uma escola afastada das forças corruptoras da cidade, ou, quando nela, que tentassem simular a natureza de alguma forma, valendo-se de áreas muito verdes, por exemplo, ou mesmo de um rio ou lago. Daí surgiria algo realmente novo e com o qual estamos totalmente naturalizados:

Um eixo no sentido norte-sul traçado na planta de uma antiga fazenda foi a base do projeto do campus dessa universidade [Universidade de Virgínia, fundada em 1819]. No final dessa linha, ao sul foi definido o local da biblioteca; perpendicular a ela, diversos outros eixos definiam o local dos demais edifícios que comporiam o *campus*. Estava definido mais um novo e inédito espaço para o ensino e o aprendizado: o *campus* universitário. Uma iniciativa inédita tanto no que se refere aos planos pedagógicos como no que se refere ao espaço

destinado à formação universitária e que, posteriormente, foi repetido por todos os EUA e, em proporções mais modestas, em outros países do mundo. (PINTO; BUFFA, 2006, p. 5733)

Na passagem do século XVIII para o XIX e daí em diante, o mundo se encontrava diante de uma nova realidade, justamente a “consagração” do capitalismo como modo de produção dominante, não mais na sua fase mercantil, mas agora na sua fase propriamente industrial, sobretudo após a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. Segundo Ponce (1998), com o desenvolvimento das forças produtivas em meio a um capitalismo industrial, a burguesia não podia mais negar a instrução ao povo; as novas máquinas e processos de produção demandavam uma formação mais elevada que o saber miserável de um servo ou escravo, não por acaso no século XIX a escola começaria mais intensamente seu caminho de universalização. Contudo, o capital também demandava trabalhadores especializados e altamente especializados. Com a divisão e especialização do trabalho a burguesia necessitava de uma educação superior capaz de formar seus técnicos e capatazes do exército industrial, assim como o Estado também demandava sua burocracia especializada. A diversificação institucional e dos cursos superiores se deu, fundamentalmente, para suprir essa necessidade capitalista; entre as novidades de então, por exemplo, estavam as escolas politécnicas.

A respeito do nosso continente, Verger (1996, p. 124) procede com a seguinte síntese:

Na América Latina, as estruturas herdadas da época colonial demoram a ser novamente questionadas. O movimento de reforma parte de um protesto dos estudantes de Córdoba, na Argentina, em 1918, e ganha pouco a pouco os países vizinhos: Peru, Chile, Uruguai, Colômbia, México, Cuba. Gradativamente, a autonomia universitária viu-se aumentada, os estudantes conseguem um direito de supervisão dos negócios acadêmicos, a seleção dos docentes torna-se mais rigorosa. Por vezes, a modernização é realizada de maneira autoritária, como no Brasil na década de 1930, quando são criadas universidades no Rio de Janeiro e em São Paulo com professores vindos da Europa, particularmente da França.

Como se trata neste trabalho justamente de pensar a universidade e a educação superior no Brasil, pois não é em outro lugar que se situa nosso objeto de estudo, na sequência procuraremos entender como se deu a constituição tanto da educação superior e universidade brasileiras, como mais especificamente da USP, nosso campo de pesquisa.

Em sua pesquisa, Machado (1999) buscou analisar diferentes discursos sobre a docência universitária, materializados em documentos sobre os quais o autor trabalhou, identificando seus elementos e relações para estabelecer duas séries históricas que segundo ele constituíram a docência universitária: uma religiosa-moral e outra científico-política. Segundo o próprio autor, ele procedeu com uma descrição dos discursos constituidores da docência universitária articulando as duas séries históricas ou linhas de força apontadas, de modo que a religiosa-moral se inicia na Idade Média, “com o surgimento das corporações universitárias, que predominou no

sistema educacional brasileiro até o final da década de 20, quando principiou o seu enfraquecimento”; por sua vez, a científico-política teve início no Brasil na década de 1930, “com o predomínio de discursos científicos e políticos” (p. 9).

Importante ter em mente, como apontado por Machado detalhadamente em seu texto, que a universidade portuguesa, desde sua criação, teve pouca autonomia em relação à monarquia e à Igreja, sofrendo intervenções diretas de todas as ordens (incluindo administrativas e pedagógicas), intervenções que segundo o autor não encontrou comparação com as demais universidades europeias. Isso nos é caro por conta da relação histórica de estruturação do sistema de ensino superior brasileiro com nossa antiga Metrópole, especialmente pelo fato de muitos dos professores deste nível de ensino terem completado sua formação em Coimbra, além da própria chegada da corte em 1808 e a consequente fundação das primeiras escolas profissionais isoladas em território nacional.

No período colonial, o principal aparelho ideológico era a Igreja Católica, integrada ao funcionalismo estatal, de tal modo que o que havia de ensino superior nessa época, muito se devia à forma como essa igreja pensava a educação. Segundo Cunha (2007), devido ao número, organização e relevância, entre as ordens religiosas presentes no país, a que mais se destacava, e de nosso interesse, era a Companhia de Jesus. Além de suas atividades de caráter mais missionário, nas cidades mais importantes os jesuítas mantinham colégios para todos os níveis de ensino, incluindo o superior. No que diz respeito ao nosso objeto de estudo, os jesuítas colaboravam com a formação de quadros para o aparelho estatal repressivo (oficiais da Justiça, da Fazenda e da Administração) e para a classe dominante ilustrada local, isto é, filhos de proprietários de terra e minas e de mercadores metropolitanos. De acordo com o autor, e sempre focando mais o nosso objeto, portanto deixando de lado a formação de quadros para o próprio clero, o currículo desses colégios era estruturado basicamente com as ideologias e práticas letradas comuns à cultura das classes dominantes, além das especialidades diversas da burocracia estatal, com o latim como a língua principal. Os estabelecimentos de ensino dos jesuítas seguiam as normas padronizadas pela *Ratio Studiorum* de 1559, e sua pedagogia se inspirava tanto nas *Instituto Oratoria* de Quintiliano como na Universidade de Paris, centro de uma importante restauração do pensamento de Tomás de Aquino nos princípios do século XVI; a partir de 1751, a *Ratio* seria alterada para incluir as línguas vernáculas e conteúdos das ciências naturais, tirando assim o privilégio total do estudo das humanidades.

No Brasil, havia, no âmbito do ensino superior nos colégios jesuítas, o curso de Artes, também conhecido como curso de Ciências Naturais ou curso de Filosofia, com duração de três anos, e o curso de Teologia, com duração de quatro. O curso de Artes conferia os graus de

bacharel, com uma banca examinadora composta de três pessoas, e o de licenciado (que pretendia exercer o magistério), com uma banca de cinco membros. Os cursos eram destinados tanto a alunos pertencentes à Companhia de Jesus como aos externos, respectivamente os *colégios* e os *internatos*. O curso de Artes foi criado para atender principalmente à demanda de alunos “externos”, sem interesse na carreira eclesiástica, e servia como uma etapa propedêutica aos cursos profissionais (medicina, cânones e direito) da Universidade de Coimbra.

Cunha aponta que o plano pedagógico dos jesuítas no Brasil era o mesmo utilizado na Europa e reproduzia os rituais e solenidades das universidades deste continente. Com o passar do tempo, até a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil em 1759, novos colégios foram criados assumindo o Colégio da Bahia como modelo. A Companhia era a principal responsável pela educação superior tanto na Metrópole como na Colônia, mas disputas políticas e econômicas levaram o recente ministro do rei, Marquês de Pombal, num movimento de ampliação de poder do Estado português, a expulsar a Companhia de Jesus (aliada da oposição) de Portugal e das colônias. Segundo Cunha, a política pombalina se realizou na tentativa de romper a subordinação portuguesa à Inglaterra e proceder com a industrialização do país, buscando alcançar uma independência econômica, o que concorreu, entre outras coisas, para a tentativa de implementação de ideologias mais concernentes a uma sociedade capitalista de formação mais madura, o que significou a emergência de um programa cultural de caráter, sobretudo, iluminista.

Ao contrário dos jesuítas que se preocupavam, até demais, com a formação docente, após a expulsão da Companhia de Jesus do reino português não se buscou efetivamente uma nova formação de professores para o ensino superior, e justamente por isso Machado fala da resistência e permanência de uma lógica jesuítica remanescente na base da docência do ensino superior brasileiro, ainda que com o passar do tempo – em especial após a criação das primeiras universidades e da institucionalização das cátedras – os novos conteúdos – agora mais especializados segundo cada campo do conhecimento, e também laicizados, ou seja, menos sujeitos a dogmas religiosos, e mais técnicos e experimentais – começaram a colaborar de alguma forma com a reconfiguração da prática docente.

No Brasil, a expulsão da Companhia de Jesus culminou com a destruição total do sistema educacional escolar colonial, haja vista sua dominação anterior. No seu lugar foram criadas as *aulas régias*, aulas fragmentadas e isoladas de diferentes matérias enciclopédicas, como, por exemplo, Grego, Filosofia, Retórica e Poética, Geometria, e Aritmética, o que se verificou também no ensino superior. Nesta época, dois cursos superiores mais estruturados foram criados, um no Rio de Janeiro, outro em Olinda. Contudo, de maior interesse para nossa pesquisa é o que viria a se realizar após a chegada da corte portuguesa em 1808, com a transferência da

sede do poder da Metrópole para o Brasil. Neste momento dava-se a emergência de um Estado Nacional, o que segundo Cunha demandou a modificação completa do ensino superior colonial, com o novo nascendo “sob o signo do Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência cultural aos quais Portugal estava preso”, levando à criação de “cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais” (p. 63).

Os burocratas do Estado eram formados, de início, tanto em estabelecimentos militares (como a Academia Militar e a Academia da Marinha), quanto nos cursos de medicina e cirurgia e o de matemática. Com o passar dos anos novos cursos foram sendo criados para a formação de profissionais não militares, como, por exemplo, os de Agronomia e Arquitetura, mas em especial o de Direito, que no âmbito da produção de bens simbólicos, formavam bacharéis que tinham, “na atividade cotidiana de elaborar, discutir, e interpretar as leis, a tarefa principal de formular e renovar ideologias que legitimavam as relações de dominação mantidas e dissimuladas pelo aparato jurídico” (p. 64). Segundo Cunha, estes profissionais viriam a ser os ideólogos das frações mais progressistas das classes dominantes e camadas médias urbanas. O autor ainda lembra que o ensino superior desse período pós-1808 até o Primeiro Reinado se estruturou em estabelecimentos isolados e aí se formaria “o núcleo de ensino superior sobre o qual veio a ser edificado o que existe até hoje, ligado à sua origem por ampliação e diferenciação” (p. 71). Durante todo o Império este nível de ensino não sofreu grandes alterações, permanecendo basicamente o mesmo, sem mudanças substanciais, incluindo a não criação de universidades propriamente ditas. Mais especificamente em relação ao nosso objeto de estudo, afirma Cunha (p. 91) o seguinte:

As primeiras unidades do novo ensino superior apareceram sob a forma de *aulas e cadeiras*. Estas eram unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que, com seus próprios meios (livros, instrumentos cirúrgicos etc.), ensinava seus alunos em locais improvisados, fosse um hospital ou sua própria residência. Essas unidades simples podiam estar aglomeradas em *cursos*, dotados de reduzida burocracia. Foram as *escolas, academias e faculdades*, surgidas mais tarde, as unidades de ensino superior que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida, funcionários não docentes, meios de ensino e locais próprios.

Ao longo desse período as aulas e os exames de preparatórios sofreram várias alterações (cf. Cunha, 2007, p. 112-7), por exemplo, no tempo e extensão territorial da validade dos certificados, ou com a criação do Colégio Pedro II, o qual possibilitava acesso direto ao ensino superior, mas sua essência classista de seleção de acesso se manteve, o que se materializava no número limitado de estabelecimentos de ensino superior e de estudantes matriculados, os quais se localizavam em apenas sete cidades. No período histórico seguinte, a Primeira República (1889-

1930), essa configuração seria alterada, com aumento do número de faculdades, de matrículas, ampliação do leque de cursos, facilitação do acesso e expansão territorial; além disso, foi nesse período que as primeiras universidades foram criadas no país, vingando entre estas, segundo Cunha, a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927). Cunha resume esse período histórico como o período de consolidação e crise da hegemonia da classe latifundiária e da jovem burguesia industrial, e de crescimento de uma classe operária, que também começava a se organizar, além da presença de movimentos insurrecionais de militares apoiados por setores das camadas médias urbanas. Neste período houve demanda por força de trabalho especializada, o que provocou um aumento no número de faculdades, inclusive as particulares, novidade até então. Ademais, o sistema educacional tinha como uma de suas funções primordiais fornecer diplomas que garantissem acesso a posições de poder, contudo essa função seria ameaçada justamente pelo aumento do número de diplomados, que tendiam a ser menos raros e assim perdiam ou tinham diminuído o seu poder discriminador, situação que tentou ser superada ou amenizada pela implementação dos exames vestibulares para o acesso aos cursos superiores. Cabe lembrar com o autor que, embora em grande parte estatal, o ensino superior nessa época não era exatamente gratuito, o que indicava ainda mais seu caráter classista; havia toda a sorte de taxas acadêmicas: de vestibular, de matrícula, de frequência em cada série, de frequência de *cadeira* dependente, de exame, de transferência.

Durante esta época não foi política do governo federal, em especial por ação dos positivistas, a criação de universidades. Contudo, o jogo político das diferentes frações das classes dominantes abriu brechas para que algumas tentativas de criação de universidades fossem realizadas, como a Universidade de Manaus (1909-1926), a Universidade de São Paulo (1911-1917) e a Universidade do Paraná (1912-1915), mas muito rapidamente abortadas pela correlação de forças da época, prevalecendo a vontade do governo federal em relação às forças estaduais. Todavia, diante do quadro de instituições universitárias começando a surgir à revelia do poder central, inclusive uma de caráter duradouro (a Universidade de Minas Gerais em 1927), o governo federal possivelmente sentiu necessidade de controlar novas iniciativas valendo-se exatamente do mesmo dispositivo, isto é, a criação de universidades, mas agora sob seus auspícios, implementando, ao longo dos anos, novo ordenamento jurídico regulador de sua criação. A Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, por decreto federal, daria o tom do modelo de organização de nossas universidades, modelo este sistematicamente criticado por Florestan Fernandes (1979; 1984): a justaposição de faculdades isoladas. Sobre isso, Cunha (p. 194) afirma o seguinte:

A solução encontrada para a criação da universidade – uma solução chamada “de fachada” – não teve fácil aceitação. Não demorou muito e

surgiram críticas incidindo sobre a falsidade do título pomposo atribuído a um mero conglomerado de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes, mantendo o mesmo currículo de quando eram apenas faculdades sem nenhum vínculo umas com as outras. A Universidade do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais, feita à sua imagem, não correspondiam ao modelo de universidade que muitos esperavam.

Neste contexto, a partir da transição para a implementação das primeiras universidades no país, e de disputa ideológica pelos seus fins e objetivos, o que envolvia, por conseguinte, repensar os próprios meios, a docência universitária foi se reconfigurando. Nesta época, segundo Machado (1999), salvo alguns raros casos, as aulas eram ministradas por meio de exposições eloquentes denominadas de *preleções*. Prevalcia o autoritarismo professoral, bem como a ausência de preocupação do aluno como sujeito da aprendizagem, de modo que a memorização era a tona do ensino, ou seja, algo como a *educação bancária* criticada por Paulo Freire. Diante desse quadro, muitos, entre eles os educadores e intelectuais ligados ao movimento da pedagogia *escolanova*, criticavam o ensino ministrado nas universidades e demandavam uma modernização didático-pedagógica, coerente com o desenvolvimento científico e as necessidades de uma sociedade que se modernizava. Machado descreve detalhadamente, em vários cursos, as mudanças que foram se procedendo a partir desse período, quando as aulas expositivas, não obstante tenham se mantido como o principal método de ensino, começaram a dar lugar para outras atividades, como aulas práticas, exercícios em sala de aula, excursões e seminários. Já vimos no início deste trabalho, também com Machado, como a formação pedagógica universitária ganhou materialidade de fato somente nos idos da ditadura militar na década de 1970, em especial com a criação de laboratórios de ensino superior, de disciplinas de metodologia do ensino superior (sobretudo nos cursos de pós-graduação *lato sensu*), além do início da publicação de compêndios sobre a temática; contudo, esse processo se deu principalmente numa perspectiva tecnicista e prescritiva de ensino.

Machado identifica na passagem dos anos 1980 aos 1990 uma perda de fôlego desse discurso modernizante e a emergência de uma preocupação mais específica com os fundamentos da formação didático-pedagógica da docência universitária, movimento este que, já vimos, converge justamente com a constituição do campo da pedagogia universitária, quando começam a ser realizadas pesquisas mais sistemáticas sobre a prática pedagógica no ensino superior. Nesse percurso histórico de constituição da docência universitária, um dos elementos fundamentais que Machado procura apontar é como essa prática ao longo do tempo foi submetida a diferentes formas de disciplinamento e regulação, bem como veio a ser racionalizada em meio a aparatos de hierarquização, classificação e diferenciação, sempre legitimados por relações de poder e saber que tendem a naturalizar a realidade de tal prática.

Não era objetivo de nossa pesquisa proceder com uma história detalhada da universidade e da sua aula e docência, caso contrário teríamos um texto ainda mais prolixo e cansativo do que este talvez já esteja, ou mesmo outra tese²⁷. Nosso interesse, na verdade, era apresentar elementos que nos ajudassem a desnaturalizar a aula universitária, a perceber as permanências e rupturas ao longo do tempo e atentar para questões que extrapolam o âmbito da aula e refletir como ela se apresenta como uma síntese de múltiplas determinações, mediações, contradições e dimensões, percurso que temos trilhado ao longo de todo o trabalho. A autonomia institucional e docente sempre foi relativa, variando os elementos constrangedores (por exemplo, a Igreja, o Estado e o mercado) e a intensidade do controle; as condições de trabalho nunca foram adequadas, prevalecendo ora um aspecto precarizador, ora outro; o perfil e a carreira docente se transformaram com o passar dos séculos; o perfil estudantil democratizou-se com o tempo, embora muito controladamente; o número de alunos por “sala” aumentou, o currículo e o espaço pedagógico se alteraram, os métodos de ensino e os recursos didáticos modificaram-se (mais estes do que aqueles); tudo isso provocou mudanças na dinâmica do processo educativo, ou seja, a aula ou a organização do trabalho didático que temos atualmente carrega toda uma história por trás de si. A compreensão dessas múltiplas determinações, mediações, dimensões e contradições da aula universitária nos fornece, portanto, elementos imprescindíveis para a atuação no sentido de desenvolver uma nova formação, uma formação mais humanizadora, crítica e, por que não, revolucionária.

Continuaremos essa discussão na seção a seguir de forma mais focalizada e dialogando mais diretamente com o campo de nossa pesquisa, isto é, a Universidade de São Paulo. A USP, haja vista sua complexidade, tem uma especificidade que não se esgota na compreensão da universidade brasileira de modo mais amplo. Neste sentido, uma vez que aí realizamos nossa pesquisa, tanto no aspecto propriamente de produção de dados, como no aspecto de formação como pesquisador, cabe direcionar nossas atenções para a história (ou *esboço* de história) da USP, sempre no diálogo com o contexto mais amplo da educação superior nacional, de modo a termos elementos que subsidiem uma compreensão mais aprofundada das aulas observadas, caso contrário o caráter etnográfico de desta pesquisa perderia força. E é justamente sobre etnografia (e antropologia) o prosseguimento de nossa conversa.

²⁷ Algumas referências sobre essa questão histórica: Verger (1990; 1992a; 1992b; 2001); Gieysztor (1992); Charle e Verger (1996); Manacorda (1996); Ponce (1998); Rugiu (1998); Machado (1999); Brockliss (2003); Di Simone (2003); Frijhoff (2003); Vandermeersch (2003); Rüegg (2003); Cunha (2007); Coêlho (2008) Pinto e Buffa (2009); Minto (2014).

(5.1.2) A Universidade de São Paulo

Em seu prefácio ao belo trabalho de Irene Cardoso (1982), Alfredo Bosi justifica o estudo da criação e história da USP, objeto de pesquisa da autora, pelos seguintes motivos:

Em primeiro lugar não convém subestimar a força real das determinações de origem. Elas pesam e resistem no centro da instituição, na ossatura da hierarquia e na sua armação burocrática, esferas cerradas em que o conservadorismo da Universidade de São Paulo parece quase estrutural. A reforma de 70, que trouxe medidas modernizadoras como a extinção nominal das cátedras, não conseguiu alterar de fato a distribuição dos poderes. E nas horas de confronto, liberalismo se traduziu como liberdade de praticar o autoritarismo. (p. 15)

É certo que Bosi, naquele momento, relativiza as determinações e diz que não são absolutas, muito embora sugira que as entranhas aparentemente continuem as mesmas. Isso no começo dos anos 1980, se referindo ao que se passava tanto nos tempos de criação da USP como na época da produção do livro de Cardoso. Cá estamos já mais perto de 2020 do que de 2010 e os motivos de Bosi parecem ainda valer. Obviamente, a USP mudou, a universidade é uma instituição muito mais dinâmica do que aparenta ser. Contudo, o fato é que a hierarquia permanece, bem como a burocracia e certa dose de autoritarismo.

Também no começo da década de 1980, Florestan Fernandes (1984, p. 7-8) dizia o seguinte: “Concebida como uma universidade das elites para as elites e ardentemente mantida nesses moldes pela maioria das escolas e institutos voltados para as profissões liberais, ela [a USP] transcendeu a esses limites por seu crescimento natural. ‘Massificou-se’.” Parece-nos uma boa síntese inicial sobre esta universidade. Um projeto elitista massificado só pode trazer em seu bojo contradições, e isso veremos. Cabe, logo de saída, com Florestan, desmascarar o *mito* da USP, universidade filha do “paulistocentrismo” e que ao longo de todos esses anos, quase século, se alçou como a “melhor” universidade do Brasil a partir de um mito fundador do “pensamento liberal” elitista das primeiras décadas do século XX: “Os ‘ideais dos fundadores’ eram, sob muitos aspectos, retrógrados e desaguavam numa água morna, num imobilismo cultural, cuja principal motivação consistia em realimentar as elites das classes dominantes com os ‘progressos do saber’” (p. 17). Destarte, segundo Fernandes, essa elite tinha como objetivo primeiro a dominação cultural. Em diferentes momentos da história da USP esse mito foi recuperado, sempre tencionando uma recomposição hegemônica da classe dominante. Quando escrevia este texto, já no fim da ditadura militar, Fernandes via uma possibilidade de desmistificação deste mito, sobretudo por conta dos movimentos sociais e sindicais crescentes da época. Contudo, embora tenha havido certos avanços, esse mito vez ou outra retorna, em especial pela burocracia

autoritária que administra a USP; e uma das bolas da vez, atualmente, é a valorização dos famigerados *rankings* universitários, de tal modo que os burocratas – sempre assumindo um discurso de internacionalização, o qual já discutimos anteriormente – buscam sustentar a “grandeza” da USP por sua posição nesses *rankings*: “a melhor universidade do Brasil e da América Latina”. Vejamos as palavras do atual reitor desta universidade num artigo em um dos principais jornais paulistas e divulgado via e-mail institucional para toda a comunidade uspiana:

Pela quarta vez consecutiva, a Universidade de São Paulo foi reconhecida no *ranking* de reputação da organização britânica Times Higher Education – principal avaliação internacional de instituições de ensino superior – como uma das cem melhores universidades do mundo. Precisamente, a USP está entre as 60 primeiras.

Nessas classificações internacionais, concorremos com instituições que foram criadas há mais de 300 anos e que estão situadas em países com muito mais bagagem histórica em matéria de cultura e geração do conhecimento.

Sem essa tradição é, no mínimo, bastante improvável que uma universidade alcance a excelência. Ninguém faz uma instituição desse porte e com esse nível de reputação da noite para o dia. Causa surpresa, portanto, que uma universidade localizada abaixo da linha do Equador, como é o caso da USP, alcance uma posição de tanto destaque.

Para que o leitor tenha uma ideia aproximada do que representa essa conquista, vale registrar que Itália, Espanha e Portugal possuem muito mais tradição em pesquisa, cultura e inovação e, não obstante, nenhum desses países tem uma representante na lista das 100 melhores do mundo.

Não é só isso. Nenhuma universidade do mundo de cultura e língua latinas – abrangendo cerca de um bilhão de pessoas da Europa Ocidental, América Latina e Caribe – está em melhor posição que a USP. Há, porém, duas francesas na mesma posição (51ª a 61ª).

Somos a única universidade da América do Sul a registrar o nome no *ranking* da Times Higher Education por quatro anos seguidos.

No caso, na maior parte das vezes, esse tipo discurso está a serviço de transformações mercantilizadoras e precarizadoras da vida universitária, questão já trabalhada por nós, e realidade nua e crua da USP nesta segunda década do século XXI.

Infelizmente o otimismo de Florestan não se concretizou, ou ainda aguarda sua concretização diante do acirramento das contradições atuais. Para citar um exemplo de como os ventos progressistas por vezes demoram a circular mais fortemente na USP, bastaríamos apontar a resistência à implementação das cotas raciais nesta universidade, enquanto em todas as universidades federais e diversas estaduais isso é uma realidade. Para além das estatísticas, no cotidiano de nossas observações etnográficas isso se escancarou: estruturalmente a USP reproduz diversas opressões disseminadas pelo tecido social paulista e brasileiro (para tanto, ver em anexo alguns documentos e textos reunidos ao longo de nossa pesquisa). O campo da pedagogia universitária tem a obrigação de assumir tais questões como também suas, caso contrário, estará fadado ao reformismo da “inovação pedagógica”.

O nascimento da USP não poderia ser outro senão semelhante às demais universidades brasileiras: a reunião formal de escolas superiores tradicionais com prestígio e poder, o que significa desde sua fundação viver num jogo político inviabilizador da construção de uma instituição integrada e autônoma, fato exemplificado pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) como unidade integradora (projeto natimorto) da USP e desejado centro de formação intelectual da classe dirigente paulista e nacional.

Um conglomerado de escolas, cuja dinâmica conduzia à revitalização do padrão tradicional de escola superior, agrupadas *como se fossem* uma universidade unificada. Um conjunto de forças centrífugas que se fortaleciam mutuamente e excluíam a unificação como princípio fundamental de existência e convivência das partes integrativas. A única força centrípeta desse todo sem núcleo era, por sua vez, uma unidade complexa e mecânica [a FFCL], que servia para desmascarar a realidade mas não tinha vitalidade para negar o todo incoerente, para engendrar um processo de autorregeneração e para desencadear, a partir de dentro, um movimento de reforma universitária imbatível. (FERNANDES, 1984, p. 36)

De acordo com o autor, a USP foi criada, em especial, na intenção de concentrar institucionalmente aqueles talentos formados nas escolas superiores de modo a oferecer às elites econômicas e políticas paulistas – que procuravam se colocar à frente no plano nacional, principalmente após a derrota militar em 1932 – uma forma concreta de preparar quadros intelectuais de alta qualidade no horizonte de uma renovação elitista. Com Nadai (1987), sabemos que desde a época da consolidação ou criação das principais escolas superiores isoladas de São Paulo já havia um padrão se delineando, e o que estava posto era uma ideologia do progresso e da modernização aliada a um elitismo classista. Também de grande relevância neste estudo de Nadai é a identificação de discursos e práticas – por parte da classe dominante paulista em diferentes momentos e por meio de diferentes atores – que procuravam já naquele período (virada do século XIX ao XX) responsabilizar os professores e professoras pela qualidade do ensino, em detrimento das condições materiais de trabalho.

De início, talvez possamos dizer com Cardoso (1982), autora também crítica ao mito liberal fundador da USP, que esta universidade foi criada em meio à ditadura varguista, no governo estadual de Armando de Salles Oliveira, em 1934, quando este era um interventor federal nomeado por Getúlio, nomeação que segundo Cardoso se deu na perspectiva de Oliveira acalmar o ânimo revolucionário paulista no começo dos anos 1930 após o golpe que levou Vargas ao poder. Sua fundação deu-se sob um discurso ideológico liberal alçando-a como uma universidade portadora da missão de formar uma classe dirigente ilustrada; segundo Cardoso, o projeto de criação de uma universidade era também, ou na verdade, um projeto de sociedade. Sobre isso, Cunha (2007, p. 240), também trabalhando com os discursos do grupo intelectual

fundador da USP, comenta o seguinte: “A hegemonia das oligarquias paulistas seria reconquistada desde que houvesse um regime democrático e elas tivessem preparado ‘camadas de homens superiores’, elites capazes de se impor pelo valor técnico e moral”. No seu estudo, Cardoso apresenta uma infinidade de discursos e falas dos idealizadores da USP, em especial Fernando de Azevedo, que seguem a linha da defesa do preparo e aperfeiçoamento de uma classe dirigente (“paulistocêntrica”, ou a “comunhão paulista”, nas palavras da autora, seguindo a própria autodefinição deste grupo) supostamente acima dos interesses partidários e apta a conduzir o país (com São Paulo na sua missão secular de guiar a nação) e educar as massas rumo à modernização.

Todavia, a autora nos lembra que esses liberais se envolveram em ações anticomunistas em conjunto com o que havia de mais reacionário na época, de tal modo que, entre outras coisas, trabalharam no sentido de atentar contra a liberdade de pensamento e expressão, haja vista terem “apontado a necessidade de fiscalizar o que se ensinava nas universidades e escolas secundárias, o que publicavam os jornais e o que se editava em livros e revistas” (CARDOSO, 1982, p. 18). Bastaria, como exemplo, citar as palavras elogiosas de Salles Oliveira à coesão entre universidade e exército em países como Itália e Alemanha, com o adendo de que se tratava da Itália de Mussolini e da Alemanha de Hitler, em 1936; esta personagem, atualmente, recebe de braços abertos (ou nem tanto, ver imagem em anexo), na figura de uma estátua em sua homenagem, todos e todas que adentram ao campus da USP na capital paulista; lembrando, ainda, que muito simbolicamente, antes de passar pelo portão principal do campus encontra-se o prédio da Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular), e logo depois da entrada temos o prédio (ver em anexo) da Academia de Polícia “Dr. Coriolano Nogueira Cobra” (ACADEPOL), órgão ligado à polícia civil do estado de São Paulo, cujo prédio foi implantado na USP em plena ditadura militar.

Cardoso comenta que esse mito liberal-democrático de fundação da USP, sob os traços autoritários de seus idealizadores e fundadores, foi sendo trabalhado ao longo das décadas, e que este autoritarismo viria a se apresentar com maior nitidez ou menos máscaras em alguns períodos de sua história, por exemplo, durante a ditadura militar “com o afastamento dos seus quadros de alguns de seus mais criativos e produtivos professores e pesquisadores” (p. 19). Em outras palavras, o liberalismo uspiiano só vale até o momento em que o seu pensamento dito liberal não se veja ameaçado por outras tendências democráticas, modernizadoras ou revolucionárias. A autora, entretanto, pondera que apesar de tudo houve espaço para a criação de certo clima de liberdade de pensamento e expressão na USP, e os diferentes embates políticos e ideológicos ao longo de sua história não negam isso; a crítica aqui diz respeito, sobretudo, ao mito liberal-democrático tanto de seus fundadores como daqueles que os seguiram.

Neste sentido, Franklin Leopoldo e Silva (2014) procura discutir a USP como uma experiência universitária entre dois liberalismos, cada um se apresentando como um projeto de modernização da universidade na perspectiva de inserir, de fato, a USP no seu tempo histórico, como se ela tivesse uma missão a cumprir. No primeiro liberalismo, aquele fundador da USP, havia, segundo Silva, um grupo mais homogêneo e coeso tocando o projeto, o grupo de “liberais ilustrados” que se constituiu em torno do jornal *O Estado de S. Paulo*, tencionando transformar a sociedade da época pela formação intelectual de uma classe dirigente que regeneraria a política nacional e colocaria o país no rumo da modernização; por sua vez, o segundo liberalismo não é mais aquele ilustrado, na verdade, sua face, mente e coração é a da tecnocracia neoliberal, não exatamente tocado por um grupo determinado, bem circunscrito, mas de todo modo um projeto. Para Silva, no primeiro caso estávamos diante de um “projeto inaugural da Universidade”, no segundo, estamos frente a um “projeto terminal da Universidade”. O ambiente de esfacelamento do seu caráter público e a precarização sistemática das condições de trabalho e ensino no período da redação final deste texto (meados de 2016) parecem comprovar a tese de Silva.

Com a passagem seguinte de Catani e Hey (2006, p. 234-5) sintetizamos a “cara” da USP quando da sua criação:

A instituição é criada pela composição de 10 unidades de ensino e pesquisa, sendo 7 já existentes e 3 novas:

- 1 - Faculdade de Direito, criada em 1827;
- 2 - Faculdade de Medicina, criada em 1913;
- 3 - Faculdade de Farmácia e Odontologia, criada em 1899;
- 4 - Escola Politécnica, criada em 1894;
- 5 - Instituto de Educação, antigo Instituto Caetano de Campos, transformado em Instituto de Educação em 1933;
- 6 - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada pelo Decreto de sua fundação;
- 7 - Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais, criado apenas em 1946;
- 8 - Escola de Medicina Veterinária, criada em 1928;
- 9 - Escola Superior de Agricultura, criada em 1899;
- 10 - Escola de Belas Artes, que deveria ser instalada posteriormente.

Além dessas faculdades, escolas e institutos, outros órgãos são incorporados à estrutura da Universidade, como o Instituto Biológico, o Instituto de Higiene, o Instituto Butantã, o Instituto Agrônomo de Campinas, o Instituto Astronômico e Geofísico, o Instituto de Radium, o Instituto de Pesquisas Tecnológicas, a Assistência Geral a Psicopatas, o Museu de Arqueologia e Etnografia e o Serviço Florestal.

A USP, atualmente com seu campus principal localizado na cidade universitária na zona oeste da capital paulista – no espaço da antiga fazenda Butantã, ao lado do já existente Instituto Butantã, além de outras áreas desapropriadas na região para tal empreendimento – não começou aí. O atual campus central (onde realizamos toda a nossa pesquisa) teve sua construção de fato

iniciada no fim da década de 1940, muito embora sua discussão já viesse do período da fundação da USP e se estendeu mais intensamente (haja vista não haver uma construção final propriamente dita, pois novas unidades foram sendo criadas ou antigas reformadas, enquanto os cursos instalados no centro da cidade foram se transferindo para o campus central) por cerca de três décadas em meio a “desventuras políticas e burocráticas”, com “interferências de todo o tipo que parecem fazer parte dos projetos e construção das grandes obras públicas no setor de ensino, sobretudo no universitário”, em que se discute “muito mais a constituição de comissões e suas atribuições do que assuntos pedagógicos, urbanísticos e arquitetônicos” (PINTO; BUFFA, 2009, p. 77).

As faculdades, escolas e institutos, em especial os mais antigos, antes de serem transferidos para a cidade universitária, existiam em sua maioria na região central da cidade de São Paulo, muitas vezes em prédios originalmente não construídos para serem estabelecimentos de ensino (por exemplo, conventos ou antigos casarões), os quais tiveram sua estrutura adaptada para tanto, incluindo aí as salas de aula. Com a criação do campus central possibilitou-se a construção de prédios mais adequados às atividades atinentes a uma universidade, apesar das ponderações críticas de Pinto e Buffa e que o dia a dia de quem vivencia a USP pode confirmar, como o isolamento das unidades, o privilégio de um percurso automotivo e a falta de espaços mais coletivos e potencialmente criativos para atividades pedagógicas. Em outro texto (PINTO; BUFFA, 2006), os autores continuam sua análise crítica e que muito diz respeito ao campo da pedagogia universitária:

Com o tempo, a USP construiu ou incorporou vários outros *campi* pelo interior do Estado que, infelizmente, não tiveram os privilégios do *campus* do Butantã. As verbas, insuficientes para o *campus* de São Paulo, eram ainda menores para os *campi* do interior do Estado. Após a instalação de prefeituras administrativas em cada *campus*, essa situação teve uma melhora bastante razoável, mas um problema ainda persiste: são raras as discussões pedagógicas que poderiam apontar para transformações ou inovações nos edifícios e nos próprios *campi*. Os edifícios são projetados a partir de conceitos já estabelecidos e que, em muitos casos, infelizmente, já não correspondem às necessidades de certas carreiras e disciplinas. (p. 5740)

Os autores lembram que a arquitetura das cidades universitárias muito foi influenciada pela reforma universitária de 1968 instituída pelos militares. A constituição de *campi* universitários em regiões mais afastadas dos centros urbanos tinha um papel também político ao afastar a universidade das tensões mais candentes das cidades; além disso, a reforma se estabeleceu como instrumento de racionalização e diminuição dos custos, o que promoveu impactos diretos nas edificações das universidades, por exemplo, com a diminuição de suas dimensões ao reunir num mesmo lugar, compacto, professores-pesquisadores e funcionários técnico-administrativos de um mesmo departamento, e espalhando os estudantes pelo campus

em diversas “centrais de aula” que não pertencem em última instância a nenhum departamento ou instituto específico, estando a serviço de todos, a depender das necessidades.

No geral, o modelo sempre se repete: departamentos com salas lado a lado para docentes e infraestrutura mínima para seu funcionamento, tais como, secretaria, sala de reuniões, sanitários. As centrais de salas de aula, também são compostas de salas tradicionais de aula, colocadas lado a lado, sempre tentando maximizar o uso dos espaços. Na maioria, são edifícios de dois andares com infraestrutura bastante simples e, muitas vezes, deficientes. A política, já histórica, de construir edifícios ao menor preço possível tem se mostrado, na verdade, alternativa cara e problemática. Novas tecnologias, processos didáticos mais eficientes sempre acabam por exigir reformas e novos investimentos. Apesar do conhecimento dessas possibilidades, quando o projeto é realizado elas são abandonadas em função de verbas ou de urgências nem sempre bem justificadas. (p. 5742)

Ainda neste sentido, ao refletir sobre o processo de separação entre a universidade e a cidade, em especial pela construção das cidades universitárias distantes ou isoladas da efervescência dos centros urbanos, processo do qual resulta a anulação da relação de cidadania entre a cidade e a universidade, esvaziando esta como um espaço público, Silva (2014, p. 124-5) problematiza a questão da seguinte forma:

O *campus* afastado torna-se então a representação arquitetônica do isolamento e da fragmentação, que tendem a ser vistos como *naturais* e *necessários*. Ao mesmo tempo o imaginário popular é encorajado a ver nesse distanciamento e nessa separação uma forma de elitização da universidade e de discriminação da maioria da população²⁸, e disso se aproveitam os arautos da privatização para contestarem o sentido da universidade pública. De fato, o isolamento da universidade pública a impede de manter uma relação ativa de cidadania com a população.

No caso da USP, sua fundação, como vimos, se deu por meio do agrupamento seja de escolas superiores isoladas que já gozavam de prestígio e poder, seja de novas escolas criadas para tanto. O núcleo aglutinador dessas unidades seria a FFCL, unidade que poderia conferir um caráter mais propriamente universitário à USP, além de servir para seus outros desígnios como a formação intelectual de uma classe dirigente para São Paulo e para o país, desejo de seus idealizadores. Contudo, a FFCL não vingou tal como planejada, especialmente devido às disputas de poder entre as unidades, haja vista esta nova unidade assumir como uma de suas funções, além de dar o tom dos modelos de ensino e pesquisa na USP, oferecer cursos básicos, comuns e propedêuticos para as outras unidades da universidade, as quais já tinham tais cursos e não queriam perder o controle desta formação inicial. Ao longo de sua existência, foi prevalecendo na

²⁸ Bastaria atentarmos para o fato de que outrora um espaço aberto ao público como se fosse um parque, haja vista sua imensa área verde e aberta, um dos poucos ainda da cidade de São Paulo, a USP agora é lugar de portarias controladas e impedimentos de todas as ordens para a circulação livre dos moradores da capital e região, entre eles uma linha de ônibus com trajeto entre a universidade e a estação de metrô mais próxima em que a gratuidade se aplica apenas àqueles formalmente ligados à USP, metrô este que por motivos dissimulados e espúrios não se estendeu ao *campus*, reforçando o sentido historicamente elitista e seletivo desta universidade.

USP, bem como na maioria das universidades brasileiras, a força (por exemplo, no Conselho Universitário) das faculdades, escolas e institutos, de tal modo que a própria FFCL, posteriormente FFLCH²⁹ (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas), se tornaria na verdade um problema, ou mesmo um fardo, sobretudo por sua atuação política mais contestatória – o que não significa que sua essência seja contestatória, muito embora maior e mais presente que outras unidades, principalmente as mais tradicionais, com a contestação se apresentando, também, como forma de enfrentamento a um processo de marginalização da FFCL diante das escolas profissionais – em relação ao poder estabelecido na universidade, bem como por formar estudantes em carreiras pouco valorizadas em tempos de hegemonia do capital financeiro e adensamento privatista na universidade pública. Os filhos das elites paulistas continuaram se dirigindo às escolas superiores tradicionais e a FFCL ao longo do tempo terminou por receber um público mais diversificado, entre eles alunos dos estratos menos privilegiados da sociedade, e, por conseguinte, sem o perfil desejado por seus idealizadores para formar a elite ilustrada paulista e nacional. Para a discussão seguinte que nos interessa, façamos uma transição com Catani e Hey (2006, p. 236-7):

A entrada desses setores médios ou em ascensão (em grande parte composto por filhos de imigrantes, por mulheres e por professores primários em regime de comissionamento), paralelamente ao esfacelamento da FFCL como modelo de formação universitária, reforça a diferenciação entre as diversas unidades. Os cursos ditos tradicionais tendem a receber públicos mais homogêneos, provenientes de famílias mais próximas ao ambiente universitário. A diversificação do público ingressante na universidade estará diretamente relacionada à opção do curso, sendo que na área de humanidades há maior abertura para setores antes alijados desse grau de escolaridade. Essas mudanças causam reflexões no próprio interior da instituição, cujos reflexos serão visíveis a partir das discussões acerca da reforma da USP nos anos 60. [...] Os anos 1960 foram agitados na USP. A década inicia-se com debates caracterizados por choques de opiniões e conflitos doutrinários, continua com fortes pressões exercidas por grupos interessados em influir no conteúdo e no sentido das reformas e termina, melancolicamente, com o AI-5, a cassação de dezenas de professores e com a promulgação da Lei da Reforma Universitária.

Continuamos esse esboço de história da USP com os comentários de Florestan Fernandes (1979) ao relatório final (“Relatório Ferri”) da *Comissão de Reestruturação da Universidade de São Paulo*, produzido no bojo do processo de reforma universitária instaurada pela ditadura militar. Logo de cara, Fernandes escancara o viés conservador de tal relatório, apontando para um corpo docente (personificado nos professores que compunham tal comissão) pouco afeito à mudança de mentalidade, totalmente reticente a alterações de atitudes, valores e objetivos

²⁹ Essa mudança se deu com a reforma da USP de 1969 no contexto da reforma universitária de 1968 implementada pelos militares. Neste momento a USP se reestruturava, por exemplo, com a criação efetiva dos departamentos, com o desmembramento da FFCL, gerando a FFLCH e as ciências básicas distribuindo-se por novos institutos, com a implantação dos ciclos básicos, com a criação da Faculdade de Educação, antes um departamento da FFCL, entre outras mudanças.

educacionais. De tal modo que o sucedido foi a presença do peso das “tradições” das escolas superiores que compunham, e ainda compõem, a USP naquele momento. Como estamos mais interessados sobretudo naquelas questões relativas ao ensino, cabe apontar um dos pontos positivos do relatório comentado por Fernandes, a sugestão de flexibilização curricular, pois o autor entendia que havia uma rigidez tal que os estudantes ficavam sufocados no isolamento de cada escola, tendo quase nenhuma mobilidade no âmbito da universidade e de sua formação; além disso, este isolamento dificultava o estabelecimento de uma interdependência criadora entre os institutos e departamentos ao nível do ensino. Contudo, em consonância com o viés conservador recorrente do texto, Fernandes também salienta que qualquer mudança concreta seria de difícil realização tendo em vista a comissão não ter colocado como horizonte a reestruturação da universidade em novas bases, mas, na verdade “transigindo e compactuando com um estado de coisas, que devia ser criticado e condenado sem reboços” (p. 180). O produto final do relatório, para Fernandes, foi melancólico, sem visão de futuro e que testemunhava a impotência da USP no domínio de seu destino e das potencialidades de ação no cenário histórico daqueles tempos. Além disso, o autor captou no relatório uma intenção não declarada de se manter a estrutura de poder altamente hierarquizada e concentradora, de modo que mesmo com o fim das cátedras, era como se o catedrático não perdesse sua autoridade despótica e incontrolável; poucos professores continuariam dominando os processos de tomada de decisão, com acesso restrito à burocracia administrativa. Tudo isso, segundo Fernandes, com reflexos pedagógicos, em que a aprendizagem se daria em meio à dominação dos estudantes pelos professores, tamanha a concentração de poder.

Aqui talvez caiba um parêntese para apresentarmos o contexto mais amplo, não apenas uspiano, dessas reflexões de Fernandes, sobretudo porque esta contextualização traz elementos diretamente relacionados às questões de interesse do campo da pedagogia universitária e ao nosso objetivo de pesquisa. Na década de 1960 o sistema departamental vem a ser instituído com maior força em substituição ao regime de cátedras, o que acontece principalmente a partir da ditadura militar. É com a lei da reforma universitária de 1968 que a estrutura de departamentos se coloca de vez como forma única de organização das universidades brasileiras. Segundo Fávero (2000, p. 12), esta mudança resultou, legalmente, “no desaparecimento da figura do catedrático, como elemento centralizador das decisões acadêmicas, uma vez que o departamento passa a existir sob o princípio da corresponsabilidade de todos os membros dele integrantes”. Além disso, salienta a autora, este processo, como qualquer alteração organizativa, não se fez sem resistências e problemas, por exemplo, “a catedralização do departamento”.

Chaui (2001) comenta que a departamentalização não era apenas um projeto autoritário da ditadura, mas estava, por exemplo, no projeto original da UnB de Darcy Ribeiro, o qual acreditava que o departamento poderia colaborar na democratização da universidade ao eliminar o poder concentrado das cátedras e ao transferir as decisões para o corpo docente como um todo; contudo, lembra a autora, com a reforma implementada pela ditadura, o que se realizou foi parte do próprio processo modernizador e racionalizador pensado pelos militares que buscavam, além de minar todas as formas de resistência e controlar ideológica e administrativamente alunos e professores, proceder com modificações estruturais com o menor custo possível. Destarte, disciplinas afins foram reunidas num mesmo departamento “de modo a oferecer cursos num mesmo espaço (uma única sala de aula), com o menor gasto material (desde o giz e o apagador até as mesas e carteiras) e sem aumentar o número de professores (um mesmo professor devendo ministrar um mesmo curso para maior número de alunos)” (p. 48). Ainda nesse contexto, Chaui fala da implementação da matrícula por disciplina, em que os cursos foram parcelados e organizados por créditos, o que também se colocou na lógica racionalizadora, de tal modo que estudantes de cursos diferentes poderiam seguir uma mesma disciplina, com o mesmo professor e na mesma sala de aula, visando assim aumentar a “produtividade” do corpo docente.

Sobre esse ponto, Saviani (1991) comenta que antes da reforma universitária de 1968 implementada pelos militares, o ensino na universidade se estruturava na identidade entre curso e departamento, entendendo este como a reunião de professores que ministravam as disciplinas de um curso específico. As disciplinas de um curso “x” estavam no departamento deste mesmo curso, de modo que a referência ao curso para alunos e professores era a referência básica. A reforma de 1968 procederia com a separação entre curso e departamento, com o consequente fim da cátedra. O departamento torna-se então a unidade básica da universidade, reunindo professores/pesquisadores de uma mesma área de conhecimento, não mais do curso.

Tal alteração foi proposta sob o argumento de que, devendo a universidade fundar-se na unidade do ensino e da pesquisa, era necessário desenvolver a pesquisa reunindo e conjugando os esforços dos professores preocupados com a mesma área de conhecimento. O curso, por sua vez, é definido pelo currículo, entendido na prática como um elenco de disciplinas distribuídas, via de regra, em três modalidades: obrigatórias, optativas e eletivas. Tal currículo seria definido e coordenado por um colegiado denominado coordenação de curso. Assim, ao departamento se contrapõe a coordenação de curso; ao chefe de departamento, o coordenador de curso. (SAVIANI, 1991, p. 88)

Ora, diante desse quadro é de se esperar que problemas surjam. E de fato é o que aconteceu, em especial no que tange à disputa de poder. Se o curso, com sua coordenação, a qual estabelece os objetivos formativos, desenvolve o currículo pela escolha dos conteúdos e das disciplinas, disciplinas estas ministradas por professores que na verdade estão vinculados ao

departamento, alguma conta não fecha. Como afirma Saviani, quem controla os cursos, de fato, são os departamentos. E nesse jogo de poder e burocracia, o que se perde é a racionalidade do processo, uma das intenções da reforma. Todavia, como vimos, mais do que qualquer coisa, além de diminuir os custos (por exemplo, com um professor oferecendo uma disciplina específica não mais para apenas um curso, mas para vários), a intenção era minar as resistências e possibilidades de organização dos sujeitos envolvidos. Os professores se ligam aos departamentos e os alunos às disciplinas e ao curso. Assim, o sistema de créditos parcelou o curso universitário tal como o trabalho era parcelado nas empresas e fábricas, procedendo e sedimentando “a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e o científico” (p. 90). Ao discutir sobre como a escola, a seu modo, incorporou o tempo de trabalho da produção, tempo este convertido na medida do valor de todas as mercadorias, e que na escola converteu-se na medida do valor conhecimento e das pessoas que o possuem, Enguita (1989, p. 180) comenta o seguinte, tecendo um paralelo com a universidade:

Assim, para além do conteúdo real, cinco anos de estudos superiores produzem sempre uma graduação, e os títulos correspondentes são considerados como tendo valor equivalente. O trabalho escolar, tal como o trabalho produtivo, manifesta-se claramente, por exemplo – ao menos no plano das intenções – no sistema de créditos, que atribui valores iguais a matérias cursadas durante períodos iguais, e assim faz deles valores acumuláveis. Estudos distintos tornam-se comensuráveis, como se fossem homogêneos, sem outra base que sua duração.

Saviani (1991) ressalta, diante disso, o paradoxo posto da acentuação do divórcio entre ensino e pesquisa. Ademais, e reforçando aspectos já enunciados, sustenta o autor:

Pedagogicamente [essas] medidas [...] acarretaram a fragmentação do trabalho educativo gerando tal grau de dispersão, descontinuidade e heterogeneidade que se inviabilizou a eficácia do ensino reduzido, agora, a um ritual esvaziado de conteúdo significativo. Lembremos, de passagem, que tal situação não é politicamente indiferente, tendo, ao contrário, acarretado a desmobilização dos alunos que, não mais organizados por turmas que permaneciam coesas durante todo o curso, ficaram impossibilitados de se constituírem em grupos de pressão capazes de reivindicar a adequação do ensino ministrado aos objetivos do curso bem como a consistência e relevância dos conteúdos transmitidos. (p. 91)

É o que reforça Enguita (1989, p. 170) ao lembrar que o tempo do aluno tem de se conformar à estrutura de calendários, horários e sequenciações didáticas que pouco ou nada dialogam com a dimensão aberta de sua atividade, de sua experiência com o conhecimento. Essa fragmentação, normalização e recomposição do tempo do aluno na forma de um quebra-cabeças não planejado por ele (e talvez nem mesmo pelo professor) tende a esvaziar de sentido e compreensão o processo formativo. Nesta direção, Silva (2011) comenta sobre as dimensões espacial e temporal da aula, lembrando que esta pode se realizar em diferentes espaços,

normalmente as conhecidas “salas de aula”. Para a autora, a dimensão temporal assume destaque sobre a espacial, isso porque a aula envolve o tempo como definidor do espaço; podemos dizer que o “tempo-aula” “gere os conteúdos, os métodos, as técnicas e a avaliação, com vistas à garantia da aprendizagem; que pode ocorrer fundamentada em concepções, teorias e métodos diferenciados – tradicionais, intuitivos, ativos, tecnicistas, entre outros” (p. 37). Mais que isso, o próprio tempo possui duas dimensões, a quantitativa e a qualitativa, as quais nos ajudam a compreender a aula de maneira ampliada. Deste modo, o tempo quantitativo, de certo modo o criticado por Enguita, é aquele que mede, classifica, controla, verifica, um tempo que constrange as possibilidades da aula, limitando até certo ponto o processo educativo.

Na aula, encontramos essa dimensão de tempo expressa na organização dos tempos: quatro ou cinco horas; 45 ou 50 minutos conjugados. Tempo fragmentado, determinado, que, ao definir a organização em termos quantitativos, interfere na organização do processo didático em que se desenvolvem ações, meios e condições para a realização da formação, do desenvolvimento e do domínio dos conhecimentos pelos alunos. (p. 37)

Por sua vez, o tempo qualitativo é um tempo criativo, que organiza a aula na perspectiva da abertura, construção, projeção, rompendo assim com a trama do tempo quantitativo controlador. Desta feita, a autora comenta da relevância de termos em mente a questão do tempo quando tomamos a aula como objeto de estudo; ele nos permite, entre outras coisas, perceber a influência (social, cultural, teórico-metodológica) de condicionantes e determinantes externos da dinâmica da aula.

Fétizon (1987), em um amplo estudo sobre a história da USP, trata de outros problemas desse sistema de créditos e matrículas por disciplinas vinculadas a departamentos com um curso elaborado em outra instância. Em tese, os alunos teriam maior liberdade para escolher suas disciplinas no seu percurso dentro do curso (como sugeriu Fernandes), mas além de não ter informação/orientação suficiente e qualificada para pensar qual seria o melhor percurso, os pré-requisitos e disciplinas semestrais amarram os estudantes, dificultando um trânsito mais fluido pelo currículo, sobretudo quando da não-aprovação em alguma disciplina, principalmente se ministrada apenas uma vez ao ano (em algum dos semestres) e pré-requisito para uma disciplina obrigatória seguinte; isso sem falar no aspecto teórico de quem decide, e com que motivos, o que é pré-requisito para quê. Enfim, essas questões todas são apenas mais alguns elementos para complexificar as discussões do campo da pedagogia universitária e destacar as múltiplas determinações, mediações, dimensões e contradições da aula na universidade. Por trás, por exemplo, de uma indagação de um aluno a um professor a respeito de uma sobreposição de conteúdo ou do pouco tempo disponível de estudo, encontra-se, exagerando um pouco, todavia com respaldo histórico, o capital e/ou a ditadura militar.

Fechando o parêntese, e voltando às reflexões de Florestan Fernandes, outra questão que se coloca hoje e igualmente se colocava naquele momento, também denunciada pelo autor, é a da profissionalização do professor universitário, uma vez que o relatório silenciava sobre a dedicação exclusiva dos professores, tacitamente aceitando a permanência do tempo parcial de dedicação, sobretudo a partir da influência das escolas superiores tradicionais onde havia grande contingente de profissionais liberais que atuavam neste regime. Atualmente, dentro da lógica de adensamento privatista da universidade que vimos com Minto (2014), a tendência é justamente de desmantelamento da carreira docente, assumindo a dedicação integral e exclusiva como desnecessária (situação esta vivida de forma dramática pelos docentes da USP justamente no período de conclusão desta tese; ver anexo). Fernandes já previa o “professor de tempo parcial” como o elo mais frágil da nova institucionalidade desejada, e aí se daria seu processo de decadência institucional, uma vez que a universidade integrada demanda um professor identificado, intensa e permanentemente, com as mais diferentes tarefas e obrigações que lhe são postas. E diante desse quadro, Fernandes destaca um aspecto que muito dialoga com nosso objeto de pesquisa:

Críticas dessa natureza levam-nos, queiramos ou não, à questão de saber se o **professor universitário** (ou o educador brasileiro, entendendo essa palavra em um sentido lato) está ou não pedagogicamente preparado para compreender o sentido das exigências educacionais da presente situação histórica e para responder às diferentes implicações práticas de tais exigências educacionais. A reconstrução educacional, para ser irreversível, fermentadora e revolucionária, precisa brotar de dentro das instituições escolares, em qualquer nível do ensino. Se o professor revelar-se incapaz de modificar, parcialmente que seja, suas atitudes, comportamentos e mentalidade, os melhores planos de reforma, impostos de fora para dentro, desembocarão num vazio irremediável. Não farão história e muito menos história educacional, pois esta alimenta-se de convicções íntimas e de aspirações profundas. (p. 190, destaque no original)

A respeito da reestruturação da USP iniciada em plena ditadura militar e influenciada mais ou menos diretamente pelos acordos MEC-USAID e pelo relatório Atcon (textos, documentos e diretrizes tecnocratas que propunham mudanças estruturais na organização do ensino superior no Brasil), sobre a qual as reflexões anteriores de Florestan Fernandes diziam respeito, Silva (2014) lembra que no documento desta reestruturação, que reorganizava essa universidade tecnocrática, seus autores conseguiram o ridículo de citar autores como Ortega y Gasset, Karl Jaspers e Humboldt, grandes pensadores sobre a função da universidade, em meio a medidas tecnoburocráticas dos acordos MEC-USAID e do ideário de Atcon. Para o autor, esse ridículo se dava tanto como uma forma de amparar abstratamente propostas mal formuladas quanto uma forma de dispensar os proponentes da reforma de uma análise de inserção da universidade na

realidade histórica, processando assim um apagamento das contradições sociais e complexidade do real, alçando a universidade num patamar superior transcendente e a-histórico.

Nos idos dos anos 80, em meio ao aniversário de 50 anos da USP, tecendo um diagnóstico da universidade e refletindo sobre sua história, Fernandes (1984) comentava sobre como o modelo de criação da USP, uma universidade conglomerada, estava tendencialmente fadado à acomodação dos interesses de cada uma das escolas superiores nas figuras dos profissionais liberais e a um tipo de ensino “comercializável” coerentes com tais interesses.

Cinquenta anos depois de instituída, o dilema da USP continua na estaca zero. O mesmo império das escolas tradicionais, o mesmo despotismo do Conselho Universitário (pelo qual aquelas escolas governam de fato), o mesmo ventriloquismo do reitor (escolhido a dedo para implementar políticas e administrações viciadas), a mesma centralização no vértice, a mesma ausência de forças vivas orgânicas e autônomas, o mesmo imobilismo institucional, o mesmo monolitismo indevassável dos interesses particularistas. (p. 38-9)

Qualquer semelhança com a situação em meados da segunda década do século XXI não é mera coincidência. Evidentemente, mudanças aconteceram nesse período, novos sujeitos políticos se constituíram, como um vigoroso e crescente movimento feminista e negro no âmbito da universidade, mas cabe salientar que as linhas de força permanecem e ainda dão o tom da vida da USP, o que a repressão institucional, e até mesmo policial, sofrida por esse movimento, escancara. Nas diferentes obras citadas nesta seção o leitor e a leitora podem encontrar detalhes desse percurso histórico. Em uma dessas obras, Chaui (2001) fala em três fundações da USP. A primeira é a sua fundação original, a qual já comentamos. A segunda, também já tangenciada, teria se realizado entre 1967 e 1984 sob auspícios da ditadura; neste período se processou uma reestruturação da USP, apesar de todo um movimento sindical e estudantil de alerta e crítica ao que estava por se constituir, reestruturação que se deu sob a lógica de uma modernização racionalizadora e conservadora, o que concorreu para a existência de três tipos de escola, os quais, segundo a autora, não tem correspondência direta com a divisão institucional universitária em institutos e faculdades. Esses três tipos podem existir e coexistir em qualquer dos institutos e faculdades e são a materialização de como a atividade universitária é pensada e exercida (CHAUI, 2001, p. 139-41):

1) “A escola do prestígio curricular é aquela na qual o docente não é pesquisador e tampouco se dedica à docência em tempo integral, mas ali leciona em tempo parcial, dedicando-lhe algumas horas por semana.” Neste caso, trata-se especialmente de profissionais liberais que exercem a profissão em outro lugar, mas que se valem do prestígio da universidade para conquistar clientes ou cargos.

2) “A escola de complementação salarial é aquela em que as pesquisas são financiadas por empresas e organismos privados que subsidiam a montagem e manutenção de laboratórios, bibliotecas e equipamentos, congressos e simpósios nacionais e internacionais, publicações, bolsas, viagens e cursos no estrangeiro”. Lembramos aqui, por exemplo, as reflexões já apresentadas de Novaes (2012).

3) “A terceira escola é a universidade pública propriamente dita. Nela, os docentes dedicam-se ao ensino e à pesquisa em tempo integral, dependem inteiramente dos recursos públicos (nos dois sentidos do termo: os orçamentos e os resultados são públicos e publicizados) e destinam a totalidade de seus trabalhos à sociedade”. Segundo Chaui, esse tipo de escola é aquela que busca o vínculo interno entre ensino e pesquisa, ou seja, entre: formação e criação, conhecimento e pensamento. A antiga e idealizada FFCL tinha, ou buscava, esse caráter.

Chaui comenta que nos anos 60 houve a crença numa revolução social com a universidade pública assumindo um papel fundamental, nos anos 70 este sonho foi silenciado por meio da expansão (precarizada) das vagas, amenizando a demanda e pressão da classe média, e nos 80, com o processo de redemocratização do país, houve uma crença numa universidade autônoma e democrática que culminaria com o realismo prosaico dos anos 90, em que as diferentes categorias (docentes, funcionários e estudantes) centram suas demandas mais internamente a cada uma, enquanto a burocracia universitária se vale do discurso da eficiência, produtividade e competitividade, prevalecendo a visão de mercado como regulador das atividades na universidade. Destarte, para Chaui, passamos “[d]a utopia revolucionária à adesão à ideologia neoliberal”, momento da terceira fundação da USP, com três vigas mestras se consolidando: “as ideias de privatização (por meio de convênios com empresas e fundações privadas e pagamento de anuidades pelos estudantes mais ricos), de *enxugamento* da máquina administrativa (por meio da terceirização dos serviços) e de distinção entre escola profissionalizante e centro de pesquisa (isto é, graduação e pós-graduação)” (p. 143). Chaui ironiza que a novidade, no caso, haja vista essas ideias não serem novas, mas apenas mais fortemente consolidadas, é que parte dos defensores de tais ideias havia sido outrora defensora da escola pública democrática. Contudo, para Silva (2014), na época da ditadura, a corrente conservadora tinha a pretensão de impedir quaisquer mudanças reais, por sua vez, a corrente conservadora mais recente, sobretudo a dos tempos neoliberais tenciona mudar sobremaneira a USP, clamam por mudanças de cima para baixo “em nome do progresso e da racionalização modernizadora”, impulsionando assim um movimento desintegrador da universidade, desta vez por meio de “estratégias, planos e técnicas mais eficientes que os procedimentos institucionais dos governos autoritários”.

Em anexo trazemos diversos textos, documentos, enfim, quiçá provas, de como opera atualmente essa lógica privatista, precarizadora de todas as formas de trabalho, concentradora de poder e desintegradora na USP, o que, obviamente, se não direta, mas ao menos indiretamente, impacta no ensino, ou seja, na aula universitária, por exemplo, com a falta de reposição de professores e servidores técnico-administrativos devido a planos de demissão voluntária e não abertura de concursos, ou com o corte dos mais diferentes tipos de bolsas estudantis. É imprudente, para não dizer irresponsável, pensar em “inovação pedagógica” sem situarmos o trabalho docente e as condições materiais e simbólicas de ensino e aprendizagem nesse contexto. Não que o professor ou a professora deva esperar uma transformação estrutural para repensar sua prática pedagógica; o que temos defendido ao longo deste trabalho é que o repensar a prática pedagógica deve se realizar justamente no enfrentamento crítico das atuais formas de organização do trabalho didático-pedagógico, o que significa questionar a própria universidade como instituição, caso contrário, como já dissemos em outros momentos, o inovar pedagógico não passará de um processo de adaptação à nova configuração da ordem vigente.

No bojo de sua discussão crítica sobre a ideologia da avaliação e das competências que começa a tomar conta dos debates e práticas no ensino superior, sobretudo após o fim da ditadura militar, principalmente com a ascensão de um novo protagonista nas e das políticas públicas, inclusive no campo educacional e universitário, que é o economista, Silva (2014) procura situar melhor o atual quadro uspiano:

Essa é a razão pela qual, a partir do final dos anos 1980, instalou-se na USP a mentalidade do “gerenciamento”³⁰, isto é, a definição clara e inequívoca da direção universitária como algo primordialmente ligado a organização e métodos administrativos, com a elevação dos critérios de eficácia empresarial ao primeiro plano na consideração dos requisitos de gestão universitária. Correlativamente, construiu-se a visão retrospectiva de que todas as dificuldades anteriormente enfrentadas pela instituição foram decorrentes de deficiências de gestão, da falta de talento administrativo ou do desinteresse gerencial dos antigos dirigentes, equivocadamente escolhidos a partir de parâmetros estranhos à competência econômico-administrativa. (p. 50)

Ora, a truculência com que a burocracia procura impor reformas neoliberais na universidade (ver exemplos em anexo) só demonstra a tese de Irene Cardoso, reforçada pelos/as diferentes autores/as com os/as quais trabalhamos, de um liberalismo autoritário no DNA da USP. Evidentemente, ainda que a história da USP seja prenhe de barbáries, não podemos cair num fatalismo essencialista, estruturalista e antidialético dos processos. Mas não podemos cair em alguns otimismo frustrantes como o próprio Florestan Fernandes, um dos maiores e mais críticos intelectuais que essa universidade produziu, chegou a cair. Por outro lado, a existência

³⁰ Para maiores detalhes sobre essa questão, ver a tese de Carlotto (2014).

mesma de figuras pensantes formadas na USP, e nesta universidade atuantes, com as quais temos trabalhado aqui, bem como da persistência e resistência dos movimentos sindicais e estudantis ao longo dos tempos, é prova de que a luta não está perdida, luta esta que se renova não só internamente à universidade com diferentes experiências alternativas de formação, pesquisa e extensão³¹, mas também se inspirando em outras forças externas contestatórias, imaginativas e renovadoras como o caso do movimento dos estudantes secundaristas da rede estadual de São Paulo em 2015 e 2016.

Para Chauí, estamos diante de uma universidade em busca de modernização acrítica e pouca reflexiva, com uma inserção no seu tempo histórico meramente adaptativa, refém do discurso ideológico da *sociedade do conhecimento*; uma sociedade, na verdade, da informação, regida pela lógica do mercado, da velocíssima circulação em busca de valorização do capital, sobretudo o financeiro, mas que de alguma forma, como vimos com Virgínia Fontes, precisa ter seu referente material por meio da exploração de algum trabalho vivo, e que também procura controlar e disciplinar condutas, como vimos com Paulo Arantes, especialmente pelo controle do tempo, em que o trabalho acadêmico tem de se submeter a um intenso e irracional produtivismo, com o conhecimento cada vez mais fragmentado e superficial, com a graduação e a pós-graduação cada vez mais enxutas, o que de uma forma ou de outra, mais ou menos diretamente, impacta na dimensão do ensino, por exemplo:

A velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões. Em outras palavras: a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a *formação*. (CHAUI, 2003, p. 11)

O engodo da *sociedade do conhecimento* é o engodo que pretende submeter a universidade e o ensino superior como um todo (para não falarmos de todo o sistema educacional) nas formas atuais de reprodução do capital, ou seja, de exploração massiva e intensificada de todas as modalidades de trabalho, o que implica na reconfiguração da organização do trabalho, no nosso caso, do trabalho universitário ou acadêmico, levando, entre outras coisas, como afirma Chauí, ao abandono do seu núcleo fundamental que é a *formação*.

O que significa exatamente *formação*? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao

³¹ Não é objetivo deste trabalho discutir tais experiências, para tanto, sugerimos a leitura de Novaes (2012), bem como o conhecimento de atividades nessa perspectiva, por exemplo, na Universidade Federal da Fronteira Sul e no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná.

instituinte. O que Merleau-Ponty diz sobre a obra de arte nos ajuda aqui: a obra de arte recolhe o passado imemorial contido na percepção, interroga a percepção presente e busca, com o símbolo, ultrapassar a situação dada, oferecendo-lhe um sentido novo que não poderia vir à existência sem a obra. Da mesma maneira, a obra de pensamento só é fecunda quando pensa e diz o que sem ela não poderia ser pensado nem dito, e sobretudo quando, por seu próprio excesso, nos dá a pensar e a dizer, criando em seu próprio interior a posteridade que irá superá-la. Ao instituir o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, a obra de arte e de pensamento reabre o tempo e forma o futuro. Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (p. 12)

Há ainda possibilidade de aulas formativas? O campo da pedagogia universitária está disposto de fato a questionar a formação dos alunos? E não só a formação destes: que tipo de formação pedagógica tem se colocado para os professores? Os atuais processos de formação pedagógica de docentes universitários se colocam na perspectiva da obra de pensamento, quer dizer, da apreensão do presente como aquilo que exige o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica? Quais os limites e possibilidades da aula como espaço-tempo de formação numa sociedade classista, em que o sistema educacional se distancia do trabalho material como princípio educativo, reforçando a divisão social do trabalho em intelectual e manual? Nossa intenção, haja vista o espaço limitado e também o nosso objetivo de pesquisa, era traçar um panorama que pudesse nos apresentar elementos para a compreensão mais aprofundada do momento da realização de nossa investigação. Cada aula na USP hoje é um evento situado numa história que se desenrola dialeticamente, entre continuidades e descontinuidades, entre rupturas e permanências, há mais de 80 anos. O documento a seguir, selecionado durante nossa investigação, cujo teor acreditamos muito dizer respeito não só ao campo da pedagogia universitária como ao estudo que decidimos realizar sobre a aula na universidade (e tudo o que a envolve), expõe as diferentes contradições vivenciadas pela USP no período de nossa pesquisa:

RESPOSTA À “MANIFESTAÇÃO DE PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA À COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA – MAIS ESPECIFICAMENTE À FFLCH”

Nós, estudantes de filosofia engajadxs na construção da greve unificada dos três setores da Universidade de São Paulo, sentimos necessidade de responder à “Manifestação” de alguns professores do departamento. Não porque reconheçamos ser esta uma manifestação que posicione todo o corpo docente (aliás, é notável que nenhuma das poucas professoras assine), mas porque gostaríamos de colocar algumas questões e rebater alguns pontos da argumentação apresentada.

1. Antes de tudo, gostaríamos de destacar o tom da carta. Numa primeira leitura, ela parece indicar uma boa disposição por parte de seus signatários, com o reconhecimento da legitimidade do movimento grevista, ainda mais quando vimos diversas tentativas de criminalização e efetivo cerceamento do direito de greve. No entanto, lida com mais atenção, nota-se que a carta objetiva nos convencer de que somos nós, grevistas, o verdadeiro problema da universidade. Mais especificamente, o verdadeiro problema apontado pela carta parece ser a autonomia estudantil sobre suas decisões e métodos, pois a carta apenas reconhece motivações para as greves dos dois outros setores, mostrando desconhecer ou desprezar os motivos pelos quais nós, estudantes

de filosofia, estamos em greve. É assim que as salas de aula vazias são a “negação da universidade”, porque, claro, estudantes, segundo as “finalidades da universidade”, deveriam estar nelas, a estudar... Ao que parece, o tom polido e conciliador apenas oculta posicionamentos que os signatários não tiveram a franqueza de defender abertamente.

A carta ignora que nossa greve não é apenas por solidariedade aos/às trabalhadorxs. É também, mas não só. Em nossas assembleias deliberamos por reivindicar: cotas sociais e raciais; reajuste das bolsas de auxílio à permanência estudantil para o valor de pelo menos um salário mínimo, reajustado anualmente conforme índice inflacionário; devolução dos blocos K e L do CRUSP; fim dos processos contra estudantes. Além disso, dada a alegada “degradação da qualidade de nosso trabalho”, exigimos do departamento de filosofia: ensino regular de línguas; que o horário da sala pró-alunx seja deslocado para das 10h às 22h, com apontamento para extensão desse horário; que sejam realizadas novas contratações na biblioteca, para viabilizar a extensão do horário de funcionamento; anulação de faltas registradas durante a greve. Também, como a carta reconhece certa ineficácia do movimento grevista para mobilizar e solucionar a crise estrutural da universidade, reivindicamos, localmente: criação, na filosofia, de uma comissão permanente dos três setores com reunião mensal, que indique pautas para a reunião de departamento, com convocação ordinária de plenária semestral. Seria uma primeira inovação no método de mobilização, uma vez que dispomos de espaços institucionais muito restritos para apresentar nossas demandas.

2. Chama atenção no texto a frase “profunda crise financeira, gerada pela irresponsabilidade da última gestão reitoral”. O texto ignora, ou despreza, uma profundidade muito mais funda. No artigo “Números não mentem”, o prof. Vladimir Safatle, respaldado no anuário estatístico da universidade, assinala que o ensino de graduação, que tanto preocupa os signatários da carta, teve aumento de 83%, de 1989 a 2012; também o número de cursos oferecidos cresceu em 88,6%, acompanhado de enorme crescimento dos programas de pós-graduação e sutil crescimento da quantidade de docentes, com decréscimo de servidores. Porém, manteve-se fixado nos mesmos 9,57% o repasse do ICMS que custeia nossas atividades. Os signatários acertam em ressaltar a irresponsabilidade da gestão Rodas, que sem autorização do Conselho Universitário teria, só de 2011 para 2012, aumentado o comprometimento do orçamento com folha de pagamento de 82,3 para 95,7%; no entanto, ignoram, ou desprezam, que esse considerável aumento se deu pela preocupação em comum entre o ex-reitor e eles mesmos com o cenário apresentado de sucessivas greves, pois esse aumento só se explica pela tentativa artificial de desmobilizar trabalhadorxs e professorxs, inclusive com quebra da isonomia salarial – talvez por isso o 0% não comova tanto. É assim que a carta, sem mais, sugere quase como uma fatalidade “indesejadas medidas de corte orçamentário”, como se o Governo do Estado não tivesse sonogado cerca de R\$ 2 bi para as estaduais nos últimos dois anos; como se não coubesse ao reitor solicitar o aumento do repasse do ICMS ou criação de outra fonte de recurso que não onere à classe trabalhadora, por incidir na renda e não no consumo, como o atual tributo que nos sustenta.

3. O manifesto reconhece que a greve deve produzir uma situação de anormalidade que possibilite negociação entre as partes, mas ignora, ou despreza, que a postura da reitoria foi, no geral, de total intransigência em não negociar, e se não houvesse a efetiva paralisação das atividades, aí que ela não se veria obrigada a tanto.

4. O manifesto correlaciona greves e qualidade de ensino, mas isso ignora, ou despreza, que as greves, quando não se deram elas mesmas por exigência de qualidade de ensino, como foram os casos em 2002 e 2007, deram-se por motivos de urgência. Significa que é inadequado confrontar qualidade de ensino, por exemplo, com a reação a uma reitoria autocrática, que impôs a militarização da universidade e o cerceamento de um espaço tradicionalmente de experimentação comportamental (2011) e que negou aos estudantes o pouco espaço institucional de que dispunham por ocasião da votação da reforma do regimento eleitoral (2013). Diante da urgência, é preciso decidir entre o reacionarismo, o quietismo ou a luta; a qualidade de ensino nestas situações está fora de questão, e seria interessante que o departamento apresentasse dados consistentes sobre a alegada degradação. Quanto à “banalização da greve”, teríamos a dizer que ou há uma banalização da crise correlata ou que esta é uma expressão exagerada, meramente de efeito, pois todas as greves inscritas nesse “arco histórico mais extenso” se deram como respostas a situações precisas. Ninguém fez greve pela greve.

5. O manifesto alega a diminuição do “poder persuasivo” da greve, devido à sua entrada na “rotina acadêmica”, mas isso tem como contrapartida, evidentemente, que a perda de poder persuasivo da greve signifique tão somente o aumento do poder persuasivo do próprio manifesto. Se as greves não têm “poder persuasivo”, porque sempre há pessoas dispostas a elas? Seria alguma espécie de “aparelhamento político-partidário” do movimento? E por acaso não há partidos encastelados na burocracia? Conflitos políticos desta natureza não dão conta de explicar o profundo descontentamento acumulado ao longo dos anos. Na verdade, parece-nos que o histórico de greves apenas teve como efeito expor pessoas que se beneficiam com a universidade mais antidemocrática do Brasil e que, no receio de defender claramente posições, atuam na tentativa de desmoralização do movimento. É claro que se houvesse preocupação com o “esvaziamento” promovido pela greve, independentemente da investigação de suas reais causas, os signatários teriam acolhido com entusiasmo a proposta de ministrar aulas públicas. Formação, aliás, não é possível apenas em cursos regulares, e muito menos em cursos regulares sem biblioteca, bandeirão, sala pró-alunx. De todo caso, é importante que seja ciência de todxs que boa parte dos signatários se mostraram, ao longo desses anos todos, por princípio contra qualquer mobilização grevista, mesmo que digam o contrário.

Alguns deles deveriam reconhecer que, na tentativa de furar greve, ministraram aulas para poucos alunos; ou que certo professor, a que cabe, inclusive, estudar a viabilidade da flexibilização do regime de dedicação exclusiva da carreira docente a mando do Zago, após escarniar de estudantes que tentaram promover um diálogo franco, foi boicotado por toda a sua turma, e mesmo assim afirmou que daria falta coletiva, em clara postura de assédio moral.

6. Quanto à evasão como consequência da “rotina” grevista, gostaríamos que o departamento nos disponibilizasse dados dos últimos 30 anos. A análise dos dados de evasão nesse espaço de tempo seria suficiente para aferir se há a alegada relação causal.

7. Se há respeito à “liberdade de pensamento”, gostaríamos que esta resposta fosse igualmente publicada no site do departamento. Com efeito, a “manifestação” publicada não exprime sequer o posicionamento de todxs xs professorxs, e seria lamentável considerar que esta plataforma tenha sido aparelhada.

8. Com intuito de apontarmos caminhos para a preservação e aperfeiçoamento da Universidade, porém de modo coletivo, convidamos os signatários da carta, bem como todxs xs outrxs professorxs, para uma plenária dos três setores, a ser realizada em 16/09/2014.

No manifesto, tudo se passa como se as únicas coisas “esperadas e desejadas” fossem as aulas; mas, justamente, todas essas greves mostraram que, mais que um polo de pensamento crítico, nossa Faculdade se mostrou um polo de resistência política. Mais do que aulas, quisemos, e queremos, uma universidade democrática tanto interna quanto externamente, com mais igualdade em suas instâncias deliberativas e mais acesso aos/às negrxs e pobres. Nós queremos condições de estudo e, mais que isso, garantia da autonomia universitária, pois é inadmissível que a reitoria ameace tornar a subsistência de alguns/ mas de nós refém de politicagem do Governo do Estado com a terceirização das obrigações com permanência. Nós entendemos que o 0%, muito mais que arrocho salarial, significa total paralisa da capacidade de investimento da universidade, por isso queremos, mais que aulas, mais verbas para a educação pública de ensino superior. Ao contrário da “manifestação”, não nos assombram “problemas pontuais”, mas estruturais.

Falou-se que o movimento grevista é uma “negação da universidade”, porém, seria honesto admitir o quanto a própria universidade, por sua vez, nega. Nós não negamos nada, apenas afirmamos que nosso problema é que a USP deve ser outra, mais do que o reconhecimento pelo qual lutamos por meio da produção de conhecimento desde que “a USP é a USP”. Que uma universidade com origem oligárquica passe por uma “crise de identidade” não nos incomoda.

Assim, cobrar autocritica alheia é fácil; mais do que ministrar aulas, “refletir” e redigir manifestos com o intuito de desmobilizar, difícil seria produzir outra universidade, antes que a reitoria e o Governo do Estado o façam, mais precarizada e privatizada. Se o futuro será pior, não nos cabe dizer; quanto ao presente, ainda é possível agir.

COMANDO DE GREVE DXS ESTUDANTES DE FILOSOFIA

Nas seções seguintes, por meio da discussão das aulas observadas, com a materialidade viva do processo educativo, teremos a oportunidade de aprofundar nossa reflexão não “apenas” sobre as múltiplas determinações, mediações, contradições e dimensões da aula universitária, mas também sobre como tais aulas se realizam seja na direção de reafirmar esta ordem vigente tecnocrática, seja no sentido de superá-la.

[5.2] Durante o campo...

(5.2.1) Licenciatura em Física: entre diálogos e monólogos

“A proposta é meio assustadora, principalmente depois da avaliação dos alunos no semestre passado, que me arrasaram. Mas acho que dá para encarar.”

Essa foi a resposta do professor que acompanhamos no curso de Licenciatura em Física ao e-mail de contato inicial feito por nosso intermediário. Já vimos como a questão da avaliação tomou uma dimensão estruturante da universidade em tempos ditos neoliberais. Desse ponto de vista, o receio da avaliação expressado pelo professor se justificava plenamente. Outrossim, algo em especial lhe causara certa angústia: no semestre anterior, quando ministrara a parte I desta disciplina que acompanhamos, a avaliação discente a respeito de suas aulas fora negativa pela primeira vez desde que se instalara este tipo de instrumento no Instituto de Física.

Talvez tudo isso fosse sintoma de algo mais profundo. O professor era comprometido e realmente desejava que os alunos se apropriassem do conhecimento científico da sua disciplina; e mais, o clima era até certo ponto de liberdade, sem cobrança de presença em aula ou de exercícios. Contudo, embora não houvesse autoritarismo, sua perspectiva de alteridade era bastante peculiar. O professor buscava fundamentar e realizar sua prática pedagógica abrindo-se à figura do outro; mas esse outro era um aluno idealizado, e o modelo para tal idealização era ele próprio: planejava seu ensino não propriamente de forma espontânea, pois havia nitidamente uma intencionalidade didático-pedagógica subjacente à sua prática; mas ao planejar este ensino imaginando como seria uma aula interessante caso fosse ele o aluno, sua alteridade terminava por ser autorreferente, ou seja: “alteridade”. O que se materializava, ou melhor, se reproduzia, por exemplo, na sua antecipação recorrente às dúvidas dos alunos, situação que veremos adiante de formas diversas.

A mediação do saber cotidiano e fragmentado dos alunos no saber elaborado e científico da disciplina estava a priori inviabilizada, ou ao menos muito prejudicada, pois ele desconhecia concretamente este saber cotidiano. O caráter não autoritário de sua prática não produzia necessariamente um ambiente propício à participação dos alunos. Além do exposto nos comentários anteriores, tem-se que o conteúdo da disciplina era extremamente teórico; quer dizer, os alunos não ficavam tão à vontade, por vários motivos, para participar das aulas (realizadas, diga-se de passagem, num espaço deveras naturalizado e num tempo curricular fragmentado), que tendiam ao monólogo, sobretudo quando um dos poucos elementos tensionadores dessa tendência não estava presente: uma aluna. Veremos por que a seguir.

Disciplina II (teórica)³² - 1º Semestre 2014 – Diurno

Disciplina obrigatória da Licenciatura (diurno ou noturno). Período ideal: 7º semestre. Optativa eletiva para o bacharelado. (4 créditos/aula).

Total de aulas observadas: 20

Total de horas observadas: 37h30

Duração da entrevista: 1h44

Dia e horário: Segundas-feiras, 8h00 – 10h00; Quintas-feiras, 10h00 – 12h00.

Local: Sala de aula única e auditório para provas, ambos no Instituto de Física.

Objetivo: oferecer uma noção básica sobre os aspectos mais relevantes da física dos átomos isolados, do seu núcleo, de moléculas isoladas e das partículas elementares. Além disto são abordados os aspectos básicos da estatística quântica visando a compreensão de algumas propriedades específicas dos sólidos e dos núcleos e noções de cosmologia.

Avaliação:

Critério: Média aritmética das notas em 3 provas (75 %) e uma prova final* com toda matéria (25 %).

$$M = 0,75\langle p \rangle + 0,25PF \geq 5 \Rightarrow \text{aprovação}$$

Presença: a presença será monitorada nas provas. Assim, a ausência em mais de uma prova implica em reprovação por faltas.

Sub: a PF substitui uma eventual ausência em uma das provas (P1–P3) anteriores. Não há prova substitutiva para a PF.

*Não houve prova final por acordo com os alunos na primeira aula. Ela serviu como substitutiva.

³² Não especificaremos o nome da disciplina como forma de contribuir com o anonimato não só do professor, mas também dos alunos, anonimato muitas vezes impossível de se garantir, sobretudo quando o único aspecto não exposto é o nome dos sujeitos da pesquisa; o que valerá para as demais disciplinas. Ainda, cabe relatar que as informações, destacadas em quadros, sobre cada disciplina, ou constavam nos respectivos programas e no sistema Júpiter Web, ou são dados referentes ao trabalho de campo, por exemplo, o total de aulas observadas em cada caso.

A avaliação, que então havia se tornado um problema para o professor da Licenciatura em Física, na verdade é uma das expressões da lógica competitiva e reguladora dominante mundo afora (FONTES, 2010a; 2010b), inclusive na universidade (MINTO, 2014), onde se realiza de forma avassaladora. Contudo, tratamos, desde o princípio, de tranquilizar o professor que o nosso objetivo ao observar as aulas de sua disciplina não se enquadrava nessa perspectiva avaliadora. Chateado por essa avaliação recente, o docente buscou conversar com seus alunos a respeito. Uma das estudantes – que seria sua aluna na disciplina II observada por nós – e o representante da turma à época foram dialogar com ele, e no sentido de amenizar a má avaliação, que segundo ambos dera-se especialmente por uma razão: alunos que pouco ou nunca frequentavam a disciplina teriam preenchido os questionários de avaliação. Todavia, no semestre seguinte, ou seja, o que observamos, na disciplina II, quando boa parte dos alunos continuava a mesma, a avaliação também não foi das melhores, ainda que menos dramática que da disciplina I. Um dos motivos aventados pelo professor é que talvez aquele grupo de alunos não tivesse simpatizado muito com ele e, por isso, aguardaria o próximo semestre para ver o que se sucederia; mesmo porque, segundo o próprio professor, a dinâmica de aula não havia sido alterada nos últimos semestres, e a avaliação fora sempre positiva. Não percebi, durante as observações, uma turma desgostosa com o professor, muito embora também não parecessem deveras entusiasmados, percepção compartilhada pelo docente. Sugeriu, de bom humor, que faria uma “reciclagem” caso essa situação continuasse e complementou afirmando que apesar da surpresa e um pouco de angústia, não estava exatamente abalado, condição possível por ser um docente experiente, com mais de 30 anos de ensino nesta mesma universidade³³.

Entre 1970 e 1984 realizou desde a graduação em Física na USP até seu pós-doutorado nos Estados Unidos, com mestrado e doutorado também realizados na USP. Desde a graduação, quando desenvolveu iniciação científica e tomara gosto pela física nuclear, seguiu nesse campo. Contratado ainda mestre pela universidade, desde então é professor do Instituto de Física (IFUSP), instituto criado, segundo o professor, exatamente no ano em que ingressara nesta universidade; anteriormente a Física era um departamento da FFCL, sendo que parte dessa história discutimos na seção anterior. Nesta época houve uma grade expansão de vagas e do número de alunos e ainda não havia salas em número suficiente no IFUSP que desse conta de tal demanda, por isso teve aulas também em outras unidades da universidade. Desde sempre gostou de dar aulas, mas apenas para adultos, como fez questão de ressaltar (tanto na entrevista como em sala de aula para os alunos).

³³ Sobretudo por motivos estilísticos, nas descrições e análises de todas as disciplinas, salvo nas ocasiões em que entendemos necessário, não destacamos quando determinada opinião ou fala do/a professor/a deu-se na entrevista, caso, por exemplo, dos relatos neste parágrafo.

Nem mesmo para os primeiros anos da graduação o ensino muito lhe apetece, que dirá para o ensino médio, caminho que nunca lhe interessou, por isso não cursou licenciatura. Muito desse interesse em dar aulas mais para “adultos” parece vir de sua ansiedade exagerada, sentimento confessado por ele mesmo. Em especial na entrevista, o docente relatou por diversas vezes como sua ansiedade, ou mesmo falta de paciência, atrapalhava-o na dimensão pedagógica. Não por acaso, muito embora um professor comprometido, interessado e desejoso de melhorar sua prática, não obteve muito sucesso em suas tentativas no que tange a esse último ponto. Procura organizar sua aula tendo como referência principal ele mesmo. Em outras palavras, construiu sua identidade docente e seu modo de ensinar ao longo dos anos não a partir de algum modelo excelente de professor, até porque foram poucos, mas (de forma intuitiva) imaginando como gostaria, se fosse ele o aluno, que a aula se desenvolvesse. Explica-se, assim, sua não cobrança de presença em sala de aula; ele mesmo não costumava frequentar muito as aulas quando graduando, preferindo estudar por conta própria; desse jeito formou-se sem maiores problemas. Diz não perceber um aproveitamento diferenciado em termos de notas nas provas entre os alunos que frequentam as aulas e os que não; até porque, embora entenda que alunos frequentadores das aulas têm possibilidade de melhor compreensão do conteúdo, pois ele (professor) pode ajudá-los a elaborar um quadro mais coerente do todo, evita fazer tal comparação justamente para não diferenciar os discentes entre os que assistem ou não as aulas. Essa predileção pela autonomia do estudante em relação ao professor não significa alguém indiferente com seus alunos, mas quando tal característica pessoal se alia à outra já abordada, sua ansiedade ou falta de paciência, a tendência é a que verificamos em nossas observações. Antes de tratarmos um pouco mais delas, continuemos nessa dimensão mais especificamente de construção identitária.

Não obstante contratado pelo IFUSP, iniciou sua carreira docente ministrando aulas na Escola Politécnica, na Biologia, na Farmácia, entre outros cursos que demandavam conteúdos ligados à Física. Com especial tom, lembra com muito gosto de sua experiência na Poli, os alunos eram muito bem preparados, o que convergia com seu modo preferencial de ensinar. Diferentemente das disciplinas I e II, disciplinas em que procura privilegiar a questão conceitual, relegando a um segundo plano as demonstrações e resoluções matemáticas, em especial por acreditar que o futuro professor do ensino médio necessita focar muito mais nos aspectos conceituais do que trabalhar grandes equações, quando professor da Poli suas aulas eram basicamente “giz e cuspe”, muitos exercícios, elemento raro atualmente, em que privilegia o uso de projeção de slides e exposição verbal, não tão dialogada, como veremos. Voltando ao ponto sobre sua perspectiva de aluno-referência para o planejamento de sua prática pedagógica, ele não

é ingênuo de imaginar que a cabeça dos alunos de sua geração era a mesma da atual, destacando essa diferença. A principal, reiterada algumas vezes ao longo de nossa conversa – embora tenha deixado em aberto que tal constatação poderia ser mera fantasia de sua mente –, era o melhor preparo dos alunos antigamente, sua maior bagagem cultural, e melhor capacidade de se expressar, lamentando profundamente a escrita dos estudantes de hoje, ainda mais porque pretendem ser professores. Além disso, outro ponto relatado por ele é sua percepção de que os alunos nos dias correntes saem e entram de sala durante as aulas com muito mais frequência de quando era estudante, época esta, inclusive, quando alunos e professores fumavam dentro de sala; cabe destacar que não apresentou saudosismo em relação a este aspecto, apenas constatou para marcar as diferenças epocais³⁴.

Matriculados oficialmente em sua disciplina estavam 33 estudantes. Seis deles, nunca apareceram, ao menos para realizar quaisquer das provas, único momento em que o professor controlava os frequentadores de seu curso. Outros seis, realizaram apenas a primeira avaliação. 16 aprovados no total. Por fim, dois reprovados diretamente, três após a recuperação. Havia alunos de ingresso na USP de anos muito variados, de 2001 a 2014; o que significa um perfil bastante diversificado no que diz respeito ao percurso acadêmico e momento no curso. Variava muito também a idade dos alunos: de quase adolescentes a senhores/as. Essa característica da turma, segundo o professor, era um dificultador importante na organização da disciplina. Turma, aliás, talvez não seja um termo apropriado, se entendemos por isso um grupo de estudantes mais ou menos fixo que percorre toda a graduação juntos. Antigamente, de acordo com o docente, falar em turma fazia mais sentido; questão trabalhada por nós com Saviani (1991) na seção anterior. O motivo dessa nova configuração ele não sabia precisar, talvez seja um problema do mercado, talvez a cabeça dos alunos tenha mudado. Justamente pela falta de uma turma propriamente dita, encontrar dia e horário em comum para a atividade de monitoria era uma luta. Fato que não ganhava maior peso devido ao desinteresse dos alunos pela monitoria. Mesmo quando havia monitor – seja monitor PAE³⁵, o qual os estudantes não gostavam, seja de graduação, como uma

³⁴ Uma questão cara à nossa pesquisa, que também diz respeito a épocas distintas, e comentada pelo professor é a diferença, segundo ele, entre os professores de seu tempo de graduação e os de agora: antigamente, na medida em que o professor catedrático podia contratar quem desejasse com certa liberdade, muitas vezes os professores-assistentes nem mestrado possuíam, o que, segundo o nosso interlocutor, acarretava na contratação de docentes sem o preparo demandado, especialmente na dimensão dos conteúdos específicos; por sua vez, hoje em dia, basicamente todos os professores recém-contratados são doutores, diminuindo o problema do domínio do conteúdo. Contudo, e isso o professor fez questão de destacar, o ensino no seu tempo era muito mais valorizado, situação destoante da atual, onde há privilégio à pesquisa. Ensinar, de acordo com trocadilho feito pelo próprio professor, de fato se tornou uma carga didática, um fardo; é como se fosse perda de tempo diante da necessidade de publicação de *papers* e afins. Portanto, segundo ele, na média, talvez tudo seja a mesma “porcaria”: valorização do ensino e pouco preparo numa época, muito preparo e desvalorização do ensino noutra.

³⁵ O Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) da USP é um programa institucional com o objetivo de aprimorar a formação de alunos de pós-graduação para a atividade didática de graduação, e se estrutura em duas

ex-aluna sua (Juliana³⁶) que teve de abandonar a monitoria por impedimento de receber duas bolsas, preferindo a de iniciação científica –, eles preferiam procurar o professor em sua sala. Neste semestre em que acompanhamos a disciplina, houve um monitor especial, o próprio professor, que de todo modo não era procurado pelos alunos. Apesar da experiência frustrada, repetiria a tentativa no semestre seguinte.

Ao longo do semestre nossa relação foi bastante cordial. Nosso primeiro contato pessoal deu-se justamente no dia da primeira aula, abertura do semestre letivo. Encontramo-nos em sua sala cerca de meia hora antes do início da aula, uma segunda-feira, o que não era de todo o agrado do professor (nem dos alunos), pois achava “um saco” (disse-o em tom bem-humorado) esse horário por um motivo em especial: era obrigado a retomar logo muito cedo uma aula preparada na sexta-feira anterior. Na sua mesa havia livros e papéis espalhados, além da apresentação de slides aberta na tela do computador, sobre a qual trabalhava. Falei do meu projeto, contei um pouco de minha história acadêmica, entre outros pontos. Mostrou-se bastante tranquilo, com apenas uma preocupação: o não vazamento de áudios ou afins de sua aula. Não cheguei a questioná-lo o motivo dessa preocupação, mas suspeitei que talvez, em parte, se devesse ao fato de naquela época haver uma página na rede social Facebook em que alunos compartilhavam, sem autorização (muitas vezes sem identificação direta do docente em questão, mas facilmente identificável, como ocorria de fato nos comentários), falas e situações de docentes da USP em sala de aula, principalmente com o objetivo de escracho ou humor. O professor me relatou que devido a uma mudança curricular, parte dos conteúdos da disciplina II e seus aprofundamentos eram oferecidos ao bacharelado em outras disciplinas, mas, ainda assim, alguns alunos do bacharelado procuram esta disciplina pois há uma lacuna entre as matérias nesse novo arranjo curricular, coberta pela disciplina II oferecida à licenciatura.

etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência. A monitoria faz parte da etapa do Estágio, que pode ser voluntário ou remunerado; para se habilitar ao estágio, o pós-graduando necessita ter cursado previamente uma ou mais disciplinas da etapa de Preparação Pedagógica. Embora se insira no campo da pedagogia universitária e na instituição onde realizamos nossa pesquisa, não tomamos o PAE como objeto de estudo e discussão neste texto; todavia, todas as reflexões aqui desenvolvidas sobre a pedagogia universitária e os processos de formação pedagógica para o ensino superior acreditamos se estenderem também ao referido programa. Para um aprofundamento sobre o PAE, conferir, por exemplo, Conte (2013) e Assunção (2013).

³⁶ Com o objetivo de preservar a identidade e garantir o anonimato, todos os nomes utilizados para se referir tanto aos professores quanto aos alunos em cada uma das disciplinas observadas são fictícios.

Como pode ser visto nas fotos, a sala é bem organizada, ventilada e iluminada. Durante as minhas observações, sentava-me no canto esquerdo³⁷ na parte de trás, local de onde tinha melhor visão do todo. O total de alunos nas aulas variava em torno de 15, às vezes mais, às vezes menos; nem todos tinham uma frequência tão assídua, sobretudo porque, como vimos, o professor não cobrava presença em aula, apenas nas avaliações. Ele relatou que alguns faziam a primeira prova, iam mal e não voltavam (na primeira contei 24 alunos, na terceira, 18); outros só apareciam para a prova, pois sabiam da não obrigação de presença nas aulas.

Os alunos, assim como o professor, se vestiam de forma que poderíamos chamar de “básica”, predominantemente calça jeans e camisa/camiseta. Do total de alunos que passaram pelas aulas ao longo do semestre, havia cerca de cinco mulheres e algo em torno de quatro alunos já mais velhos, 30 anos ou mais, até mesmo uma senhora e um senhor, que tinham frequência bastante intermitente. Os alunos tinham o curioso hábito de se sentar do lado direito da sala, onde ficava a porta. Costumavam ocupar as três fileiras mais à direita, com poucos alunos se espalhando em outros lugares da sala; muito raramente alguém se sentava na “região” em que eu ficava. Na décima oitava aula observada, ao seu final, encontrei um aluno, Renan, do lado de fora e perguntei a ele se saberia me dizer o motivo da turma se concentrar daquele lado da sala, o porquê daquela “geografia”. Respondeu-me não saber explicar muito bem por que, inclusive isso acontecia em outras disciplinas. Disse-me, brincando, não saber se era alguma superstição, mas em todas as disciplinas buscava sentar-se na terceira ou quarta carteira da primeira fileira do lado da porta. Comentou, além disso, que quase nunca faltava, e como suas amigas de turma, Renata e Sheila, sempre se sentavam perto, acabavam ficando todos naquela “região”. Relatou também ser

³⁷ Quando me referir à posição na sala de aula na apresentação e discussão dos dados, sempre tomarei como referência a visão que o/a docente tem da turma, ou seja, quando digo que me sentava do lado esquerdo na disciplina da Licenciatura em Física, é porque o professor me via no seu campo esquerdo de visão, isto é, do lado das janelas.

uma forma de sair sem problemas se quisesse beber água ou ir ao banheiro, e de fato era o aluno que mais saía de sala, com maior frequência na primeira parte das aulas. Eu lhe disse, na sequência, que acabara de conversar com o professor sobre aquela questão, e achávamos (eu e o professor) ter a ver com o espaço restrito de passagem para o outro lado da sala – o que é possível perceber na foto. Renan concordou com a plausibilidade dessa hipótese, inclusive na aula observada seguinte, ao me entregar um questionário distribuído a toda turma, teve que ultrapassar tal espaço restrito e comentou brincando comigo, “Viu como tive que passar pela barragem?”. Enquanto eu conversava com ele, o professor passou do nosso lado e eu lhe disse que estava esclarecendo a dúvida do “bloco da direita”. O professor brincou, como já havia feito comigo anteriormente, que tinha a ver com a entropia da sala. Rimos os três. Ademais, soma-se ao aspecto do espaço restrito de passagem o fato de que os estudantes tinham o hábito de nem sempre chegarem pontualmente, o que significa que o professor já se localizava na sua posição mais comum em cima do tablado entre a mesa e a tela, dificultando a passagem de alguém por ali. Imagino que todos os motivos (hipotéticos ou não) apresentados neste diálogo têm sua plausibilidade diante do observado ao longo da disciplina. Importa termos em mente a configuração “geográfica” e como isso tem o potencial de ritualizar a aula pela forma. Vale atentar, por fim, que esta “estabilidade geográfica” é fato em basicamente todas as disciplinas, em todos os cursos, em todos os níveis de ensino: o que muda é a estabilidade não ser tão estável assim, haja vista existir momentos de ruptura, como em pequenas atividades, ou organizações do espaço intencionalmente pensadas, muito embora prevaleça a naturalização da forma. Falaremos mais a respeito na seção em que refletimos sobre a dimensão corporal em aula.

Por sua vez, o professor pouquíssimas vezes sentava-se à sua mesa, preferindo caminhar, como adiantado, no tablado entre ela e a lousa, tendendo a ficar em pé do lado direito, de tal modo que ficasse mais perto dos alunos. Normalmente um funcionário já deixava preparado um notebook (da instituição) na mesa do professor, que apenas conectava seu pen drive e ligava o projetor. Quando havia necessidade de indicar na tela algum ponto de sua explicação, o professor se valia de algo como uma antena de carro, daquelas mais antigas que se puxa a ponta para aumentar de tamanho. Resumidamente, a dinâmica das aulas era uma exposição teórica do professor, com abertura relativa (porque não estimulada) para perguntas durante a aula, e em certos dias (poucos) resolução de alguns exercícios ou dúvidas de listas que ficavam disponíveis no sistema *moodle* da disciplina – neste sistema o professor também disponibilizava, com antecedência, os slides das aulas e publicava alguns avisos referentes à disciplina, além do programa desta.

Na primeira aula, logo no seu princípio, o professor apresentou o programa da disciplina,

explanando um pouco sobre cada tópico. Quando do método de avaliação, explicou, fazendo algumas piadas, e em tom bem-humorado, mas demonstrando preocupação ou chateação com a questão, como havia tido dificuldade em organizar as datas, sobretudo as últimas do semestre, por conta do calendário especial devido a Copa do Mundo. Informou que em dias de jogo da seleção brasileira não haveria aulas, bem como não haveria aula quando houvesse jogos de outras seleções na cidade de São Paulo. De forma não explícita demonstrou descontentamento com a situação. Interessante notarmos para eventos muito externos à universidade determinando sua organização pedagógica; exagerando um pouco, por trás de uma aula pode haver até mesmo uma Copa do Mundo. Perguntou aos alunos se alguém tinha alguma questão sobre o programa e a avaliação. Renan levantou a mão e disse que sim, até para evitar polêmicas futuras. Ao que parece, em outros tempos, talvez na disciplina I anterior, em que parte deles cursaram, houve polêmica sobre o peso de cada prova dado pelo professor. Parecia haver um grupo de alunos organizados para tratar disso, pois eles acrescentavam ou cochichavam algo enquanto Renan explicava a sugestão. O professor indagou brincando se todos concordavam e somente ele não. Nem todos os alunos responderam, mas ninguém se manifestou contrariamente. A sugestão ia na direção de mudança de peso para as provas e retirada da prova final, esta funcionando apenas como substitutiva. Nesse momento entrou um aluno atrasado e o professor, em tom de piada, perguntou se ele concordava ou discordava. A turma riu e uma aluna inclusive brincou dizendo “coitado dele”. Ele não respondeu verbalmente, mas riu e fez um passo como demonstrando dúvida se ia ou se ficava. O professor pensou um pouco (alguns segundos) e aceitou no geral a proposta dos alunos. Relato com alguns detalhes essa situação porque além de ser um momento inicial da disciplina, momento de grande importância para a construção das relações didático-pedagógicas e pessoais vindouras (RODRIGUES, 1996), ela traduz em parte o clima da disciplina: um clima até certo ponto descontraído, com boa relação entre professor e alunos, algumas piadas durante as aulas, e alunos nem sempre respondendo às perguntas (não importando o tema, se sobre o conteúdo ou alguma questão organizacional).

Logo a seguir, o docente perguntou quantos alunos eram do bacharelado. Dois levantaram a mão. Na sequência, quantos pretendiam ser professor. Em torno de oito. Nesse momento disse haver um convidado, no caso eu mesmo; falou meu nome e de onde eu vinha. Pediu para que eu me apresentasse e dissesse o que fazia lá. Cumprimentei a turma e expliquei o meu projeto, um pouco sobre minha trajetória, o que faria, que não frequentaria as aulas para avaliar ou julgar ninguém, inclusive o que eu fosse observar poderia ser de interesse dos alunos que tinham a intenção de ser professor (ou mesmo dos outros), pois nos estágios da licenciatura fariam algo semelhante, e caso se sentissem incomodados com a minha presença eu

entenderia. Pareceram me receber bem, ou sem maiores problemas, tanto que ao longo da disciplina pouco era notado, somente em duas situações Renan dirigiu-se a mim de onde estava sentado (na outra ponta da sala, perto da porta), isso em discussões coletivas que envolviam o ensino como pauta, dizendo algo como “Este é um bom momento para ele anotar”, e a turma ria. Quando eu disse que não avaliaria a prática do professor, ele comentou “ainda bem”, o que ajudou a quebrar um pouco o gelo; os alunos riram. Durante a apresentação, comentei em quais cursos pretendia desenvolver a minha pesquisa, e o professor não me escutou dizer que também faria no curso de Pedagogia (curso ligado à Faculdade de Educação, minha unidade de origem), por isso perguntou o motivo de eu não observar este curso, se era uma perseguição aos outros ou proteção à Pedagogia, isso num tom bem-humorado. Eu retomei o que havia dito e ele assentou.

Sem maiores cerimônias após a minha fala, ele deu início à aula³⁸. Ela foi toda expositiva com o uso de slides numa tela que ficava na altura do seu corpo, um pouco para cima de sua cintura. Falava olhando para a turma toda, inclusive para mim (com o desenrolar do semestre a frequência de olhares para a minha pessoa diminuíram, haja vista a naturalização da minha presença em sala). Andava no tablado de um lado para o outro sem ir até o final dele, ficando mais perto da tela, sempre segurando a antena de carro. O tom de voz era agradável e parecia demonstrar um sorriso sempre ao falar; não era propriamente alegria, mas dava um ar mais leve para a fala. Gesticulava bastante, como se tentasse ajudar a visualizar o que explicava, por exemplo, a estrutura de um átomo ou o movimento de um elétron. Os alunos pouco conversavam entre si e mantinham a atenção ao professor. Ainda que esta aula especificamente fosse uma retomada de aspectos fundamentais da disciplina I, a baixa frequência de tomada de nota (no caderno, nos dispositivos eletrônicos, em folhas avulsas) por parte dos alunos (as alunas tendiam a copiar mais) se repetiu ao longo de todo o semestre, especialmente porque podiam imprimir os slides antecipadamente.

A aula propriamente dita durou uma hora. Nos primeiros 40 minutos, abordou o assunto apresentando equações e gráficos diversos. Somente na parte final, quando tratou do tema do ponto de vista da história da ciência, de como os cientistas descobriram as questões relativas ao que explicava, é que houve alguma parte textual no slide, aliada a imagens de experimentos, equações e gráficos; nesse momento, os slides pareciam páginas de livro de física ali reproduzidas, haja vista a disposição e tipo dos elementos textuais e imagéticos. Ele não dava abertura explícita ou dissera que os alunos poderiam fazer perguntas; dependia de se manifestarem espontaneamente. Somente dois alunos interromperam-no e fizeram algumas perguntas. Um

³⁸ O que vou comentar a seguir para esta aula vale mais ou menos como modelo do que se passou nas demais ao longo do semestre, obviamente com mudanças para cada caso, as quais serão relatadas e discutidas mais à frente na medida em que forem relevantes para a compreensão da aula nesta disciplina.

deles, nas duas perguntas feitas, demonstrou certo receio, ou ressalva, de perguntar, ao menos a expressão de seu rosto e o tom de voz aparentavam isso. As duas perguntas não foram uma após a outra, entre elas uma aluna fez uma indagação. Na segunda pergunta do aluno houve um pouco de tensão, pois o professor pareceu não entender o que o aluno indagava ou deu a entender, com sua expressão facial, que a pergunta não cabia. O docente demorou alguns segundos para responder. Em vez de compreender melhor a dúvida do estudante, começou a tentar desenvolver a única explicação que achava possível. O aluno entendeu o que ele falava, mas disse não se tratar exatamente daquilo sua questão. Tentou elaborar melhor a dúvida. O professor continuou na mesma situação de não entender bem e explicar o que achava possível. O aluno comentou de novo com uma dúvida e o professor acreditou que poderia ser outra coisa. Nisso ambos perceberam que se tratava apenas de uma questão semântica, não conceitual, de uma palavra que o professor havia usado para descrever um gráfico; a palavra era “assimetria”, o aluno associara a palavra dita pelo professor a outro tipo de assimetria, mais complexa, que não tinha relação com a que o professor se referia. Nesse processo, o professor aparentou desconforto em lidar com a situação e o aluno insegurança ao fazer os comentários e perguntas. De todo modo, o aluno não me pareceu totalmente satisfeito com a resposta. Não por acaso, alguns minutos depois, saiu de sala com seu material/mochila durante uma segunda pergunta da aluna. Pude vê-lo pela janela pegando sua bicicleta num dos corredores e ir embora³⁹. As respostas que o professor deu tanto ao aluno que foi embora, como à aluna, foram “frias”, não demonstrou uma tentativa mais concreta de compreender melhor a dúvida de ambos. Assim que terminava a resposta, e os alunos não comentavam mais nada, continuava o assunto de onde havia parado.

Na parte final da aula, quando trabalhou o conteúdo a partir da perspectiva da história da ciência, a aula ficou mais leve e o próprio professor fez mais brincadeiras, especialmente no contexto das descobertas realizadas pelos cientistas. Os alunos até certo ponto pareceram receber bem as piadas, mas sem grande entusiasmo. Neste momento, percebi que ele realmente focava o fundamental do que aparecia no slide, era de fato apenas uma retomada do assunto; por exemplo, numa grande equação apenas comentava o porquê de uma determinada variável estar ali e daquela maneira. Não houve maiores descrições das equações, gráficos e imagens. Era subentendido que os alunos conheciam o conteúdo. Nas demais aulas, a dinâmica não se alterou no essencial, havendo, contudo, maior aprofundamento das explicações na medida em que assuntos mais espinhosos e ainda não vistos surgiam. Esta aula terminou quase que de repente, de surpresa. Perguntou se havia alguma dúvida. Uma aluna questionou se haveria monitoria nessa

³⁹ Ele voltaria nas aulas seguintes, sendo inclusive um dos alunos que mais perguntava, muito embora perguntasse pouco, um aspecto comum nesta disciplina para a maioria absoluta dos alunos. Entretanto, tais aulas seguintes foram poucas, de tal modo que já no meio da disciplina ele não frequentava mais as aulas, nem as provas.

disciplina. (A conversa a seguir é um desdobramento de algumas informações já adiantadas por nós). Ele respondeu negativamente: teve “trauma” com monitoria na disciplina anterior. Comentou que seria o monitor da disciplina, aparentando fazer uma piada, mas não “colando” muito, ainda que não tenha havido alguma reprovação dos alunos por essa “brincadeira”. Ele pediu sugestão de quando seria melhor ficar disponível para discutir dúvidas. Alguns iniciaram a discussão, eram os mesmos que pareciam organizados sobre a questão da avaliação. No processo de decidir esse ponto, que em tese parecia potencial para discordâncias, houve brincadeiras de ambos os lados e a questão foi resolvida tranquilamente, decidindo-se que o professor estaria naquela sala das 12hs às 13hs às quartas-feiras. Todavia, se ninguém aparecesse até 12h10, iria embora. Um aluno, daqueles mais velhos, perguntou se haveria lista de exercícios. O professor respondeu afirmativamente, mas só a partir de certo acúmulo de conteúdo. Comentou algo que perdi o contexto, parecia ser sobre as listas de exercícios não contarem ponto e ele lidar com adultos, o que significava que cada um faria as listas que sentisse necessidade e desejasse. Os alunos começaram a sair de sala; o grupo mais organizado parecia mais animado e falante. Na sala ficaram alguns (cerca de seis) dos alunos mais quietos, inclusive os mais velhos, e aparentemente sem qualquer motivo. Alguns ficaram sentados olhando para o grupo e outros falando assuntos sem maior importância. O professor estava em pé na frente deles. Quando percebeu não haver muito mais o que fazer ali, e que um funcionário já tinha retirado o notebook da sala, o professor resolveu sair.

Conforme dito anteriormente, o relato dessa primeira aula nos fornece a base para apresentarmos e discutirmos as demais aulas a partir de suas principais dimensões, contradições, mediações e determinações. Desta feita, as outras aulas só serão apresentadas e discutidas em detalhes quando nos parecer necessário diante de uma questão que mereça maior aprofundamento. Daqui em diante, por conseguinte, nosso caminhar se fará numa conversa mais ampla com a disciplina e suas aulas como um todo. Cabe destacar que as aulas dessa disciplina eram realizadas às segundas-feiras (8hs - 10hs) e às quintas-feiras (10hs - 12hs), de modo que não pudemos comparecer a todas as quintas-feiras, haja vista o conflito de horário com a aula da disciplina acompanhada na Engenharia Civil no mesmo semestre; assim sendo, realizamos uma alternância (semana sim, semana não) entre os dois cursos nas quintas-feiras.

O professor costumava ser bastante pontual, muito raramente chegava seja atrasado, seja adiantado. Por sua vez, os alunos não tinham um padrão, variando entre parte chegar com alguns minutos de antecedência, outra no horário, e outra parte atrasado (de pouco atraso a muito). Normalmente o professor entrava em sala desejando bom dia de forma mais educada do que entusiasmada, e logo se dirigia ao notebook para abrir sua apresentação de slides. Muito embora

não fosse grosseiro ou mal educado, inclusive sempre carregando um leve sorriso de canto de boca, pode-se dizer não ser propriamente “refinado”: roupas simples e básicas, barba e rugas, gestos mais mecânicos, expressões mais ou menos recorrentes como “troço”, “coisinha”, “encrenca” para se referir a determinados aspectos do conteúdo, e certa dificuldade em dialogar mais fluidamente. Não era de todo frio e fechado, haja vista as brincadeiras que vez ou outra fazia, ainda que sua recepção pelos alunos não fosse das mais acaloradas, mas é possível dizer que não esperava uma atitude responsiva dos alunos, centrando sua fala mais em si, como se sua aula fosse um único enunciado, às vezes interrompido por uma ou outra pergunta dos alunos. Em certas ocasiões, quando encerrava determinada explicação, lançava um olhar “ressabiado” aos alunos como se perguntasse, “E aí, entenderam?”; mas independentemente da reação dos alunos, que costumava ser quase nenhuma, ele “tocava o barco”, seguindo em frente com a aula. Como dissemos, ao responder perguntas, quase sempre demorava a entender o ponto do aluno, porém, sempre conseguia encontrar uma explicação (a que considerava adequada) e respondia; apesar de olhar principalmente para o “questionador”, parecia responder ou centrado em si ou para um público ausente/imaginado. Muitas vezes não deixava o aluno terminar de elaborar a dúvida e tentava antecipar a pergunta; ou quando o aluno tentava intervir em alguma resposta do professor, este não costumava dar muita abertura para esta intervenção.

Falando em perguntas de alunos, na verdade, quem perguntava e participava com maior frequência das aulas eram as mulheres, minoria (no sentido numérico mesmo, não “só” político) na turma, sobretudo uma delas, Juliana. Juliana não tinha quaisquer constrangimentos ou receios em fazer perguntas durante as aulas, diferentemente dos demais alunos, mesmo de outra colega de turma, Luiza, que também perguntava com certa frequência, mas muitas vezes deveras respeitosa ou ressabiadamente, iniciando sua indagação, por exemplo, com um “Deixa eu ver se entendi...”. Parte da desenvoltura de Juliana em sala se devia, além de sua segurança e menor timidez, ao fato de ter sido outrora monitora do professor na disciplina I, ainda que não pela disciplina completa por conta da incompatibilidade de recebimento de bolsas simultâneas, como já informado. Ela costumava se sentar perto da mesa do professor. Contudo, na sexta aula observada por mim, Juliana faltou; e sua falta, que poderia ser mais um dado etnográfico insignificante, se transformou no que posso chamar de fato etnográfico. A percepção de que esta falta era muito mais que uma falta só foi possível pelas observações sistemáticas de aula, não meramente aleatórias ou intermitentes. Neste dia, na sexta aula observada, uma segunda-feira, cheguei à sala de aula às 7h52. Havia dois alunos na sala neste momento: um deles (aquele que desistiria da disciplina, Edilson) mexendo num *tablet* e outro num *notebook*. Às 7h58 chegou Luiza, já formada havia alguns anos no bacharelado e que resolvera obter o título de licenciada neste

momento. O professor entrou na sala pontualmente às 8h00 dizendo timidamente “bom dia”. Mexeu no notebook por cerca de 5 minutos. Outros alunos e alunas foram chegando, mas a maior parte chegaria depois do início da aula (por exemplo, à 8h10 havia 8 alunos/as na sala, e no ápice 17). Renata, que normalmente sentava-se na ponta direita, próxima à porta – ou seja, no extremo oposto onde eu me sentava – falou com o professor sobre dar algum recado; ela daria esse recado no fim da aula. Entre os 17 alunos presentes, havia cerca de três que eu nunca vira em aulas anteriores. Nesta sexta aula, a “geografia” padrão deu-se de forma mais radical, isso porque a turma estava ainda mais concentrada à direita: neste caso 10 alunos, dos 17, nas duas primeiras fileiras a partir da porta. Essa configuração forçava o professor a falar direcionado principalmente para este bloco “destro”, mais que nas aulas anteriores.

Às 8h05 o professor fechou a porta. Iniciou indo direto ao ponto. Retomou alguns elementos da aula anterior (prática recorrente sua) e logo começou o tema desta aula. Parecia um pouco desanimado. Durante toda a aula a dinâmica foi a dinâmica de sempre: longos enunciados do professor sem pausas ou aberturas mais explícitas para dúvidas, slides permeados de equações e gráficos, muita informação por minuto, tom de voz ameno, gestos e movimentos moderados na região da mesa, sobretudo à direita. Nesta aula o silêncio foi basicamente absoluto. Logo no início da aula, Edilson saiu por algum motivo; demorou a voltar, cerca de 10 minutos depois. Curiosamente, quando saiu, teve que passar entre o professor e a mesa, pois era um dos poucos alunos não pertencentes ao bloco “destro”. O professor estava virado para a turma e pude vê-lo cumprimentando Edilson, que estampava uma expressão facial ligeiramente constrangida. Nesta aula, os alunos pareciam um pouco menos focados que o normal, mais dispersos, “olhando para o nada”, ou para o celular (fato bastante raro nesta turma), em outros termos: bastante passivos. Um pouco depois do meio da aula percebi-os até certo ponto mais focados ou atentos; não sei se fora efeito de uma brincadeira feita pelo professor em que muitos riram. Mais adiante, o professor terminou um exemplo e perguntou “Tudo bem?”. Esperou respostas ou questões, mas ninguém se apresentou e ele fez uma expressão meio desconfiada. Continuou a aula mesmo assim. Às 8h48, um aluno falou algo com o colega à sua frente. Logo em seguida ele se levantou e ligou os ventiladores do lado esquerdo da sala: eram dois de cada lado. Os ventiladores não eram barulhentos, mas percebeu-se uma alteração no som ambiente, que basicamente só tinha a voz do professor como fonte. Ele manteve o tom de sua fala, sem alterá-lo por conta dos ventiladores.

Às 9h00 a aula acabou. O ritual fora parecido em várias aulas anteriores: a apresentação chegava ao slide preto final e o professor dizia “chega!” fazendo um movimento com os braços para cima e inclinando o corpo para trás, demonstrando certo alívio. O aluno que havia ligado os ventiladores já havia ido embora. A seguir, o professor fez uma pergunta nitidamente retórica,

“Ninguém tem dúvidas?”. Eis que Renata levantou a mão e disse não ter entendido muito bem uma questão. O professor voltou a apresentação em determinado slide e começou a explicar, por cerca de cinco minutos. Nesse ínterim, só ele falou e Renata respondia com olhares ou movimentos de cabeça. Depois da explicação, o professor disse-lhe, “não sei se foi satisfatório”; ela comentou algo e ele explicou na sequência. Luiza apresentou uma questão depois disso e ele respondeu. Logo a seguir, ele comentou, “Não sei se hoje está mais quente que o normal, mas eu estou me acabando aqui.” O professor depois questionou novamente de forma retórica sobre dúvidas e Renata indagou algo sobre a revisão para a prova. Ele comunicou que a prova seria na quinta-feira da semana seguinte e que, portanto, a revisão seria na segunda-feira daquela mesma semana. Em seguida confessou, “Achei que essa aula ia demorar mais”, e comentou algo, sem parecer ofensivo, sobre ter sido pessimista quanto à capacidade dos alunos. “Então, já que vocês não têm dúvidas...”. Começou a fechar a apresentação e um aluno fez um questionamento. Ele reabriu a apresentação e explicou, sem aparentar nem chateação, nem empolgação. No meio da explicação, mais perto do final, ele afirmou não saber explicar muito bem determinado aspecto da questão e sugeriu ao aluno procurar um professor que dominasse aquele ponto.

Na sequência, Renata fez um gesto para o professor como se tentando lembrá-lo do recado à turma. Ele já havia esquecido e pediu que ela falasse. Durante o recado, que tinha mais a ver com os alunos, pois se tratava de uma reunião da comissão de licenciatura que havia tomado decisões curriculares sem consultar os estudantes, quem fez perguntas foi o próprio professor. A aula se encerrou às 9h13. A maioria saiu rapidamente da sala, inclusive ele. Luiza resolveu fazer algumas perguntas, mais face a face, para Renata, o que me pareceu compreensível, haja vista ela ter voltado para a graduação justamente para se licenciar, então possivelmente tinha dúvidas a respeito – detalhe: não quis perguntar diante da classe. Outro aluno também foi conversar com Renata. Os três saíram de lá conversando. Apenas Edilson permanecera em sala, parecia resolver algum exercício. Fui embora na sequência.

Ora, cabe ressaltar um ponto deveras marcante e já sugerido anteriormente. Nesta aula, antes do seu “primeiro encerramento” às 9h00, não houve uma pergunta sequer dos alunos, nenhuma. Não que se tratasse de uma turma bastante participativa, mas a ausência total de perguntas fora algo digno de nota. Como adiantei, Juliana havia faltado. Quando o professor encerrou muito antes do previsto, e principalmente quando comentou sobre achar que a aula duraria mais tempo, me veio à mente justamente a figura de Juliana, haja vista sua participação mais intensa durante as aulas. O que não notara até então, era seu papel essencial na dinâmica da aula, pois fazia em média cinco perguntas, possibilitando que outros alunos se sentissem mais à vontade para perguntar, indo a reboque ou na sua sequência. Pareceu-me nenhum deles sentir-se

muito à vontade para ser o primeiro a perguntar (várias vezes percebi, em especial no fundo da sala do lado direito, dois ou três alunos conversando entre si para esclarecer alguma dúvida), papel normalmente exercido por Juliana: ela aparentemente “quebrava o gelo” da aula. Eu não tenho dúvidas de que esta aula terminara muito rapidamente devido à ausência dessa dinâmica das perguntas, a qual possibilitava um prolongamento das explicações e, conseqüentemente, do tempo de aula. E não tenho dúvidas justamente porque Juliana faltaria em outra oportunidade e uma situação semelhante, embora não extremada como essa, se repetiria. Cabe destacar que, não obstante tenha atentado para a rapidez da aula, o professor não havia entendido muito bem o motivo. Ao conversar com ele no fim de outra aula, indaguei se tinha a percepção de as mulheres serem as mais participativas, questionando e comentando sobretudo na figura de Juliana. Num primeiro momento ele negou veementemente, chegando a falar de um aluno que segundo ele participava bastante da aula, o que minhas observações contradiziam. Depois cedeu aos fatos e levou no bom humor.⁴⁰

Complementando essa questão da participação, quando da entrevista, além de afirmar que toda turma tem um aluno mais participativo, que realiza o papel de “navio quebra-gelo”, o professor relatou – não sei se um fato ou apenas uma visão romantizada de seu passado como aluno – que na sua época os estudantes participavam mais das aulas. Um aspecto que diz respeito ao estímulo à participação, com o qual ambos concordamos, é a existência de um ambiente mais amigável entre professor e alunos; ele relatou que já houve turmas com as quais estabeleceu um clima de maior intimidade e bom humor, o que levou a uma participação mais intensa dos estudantes. De todo modo, mesmo nessa turma, que segundo ele não foi das mais íntimas que teve a oportunidade de trabalhar, quando o bom humor se apresentava, o diálogo se tornava mais fértil. Confirmando esse ponto, ele comentou que quando na turma não há algum aluno que já conheça, os estudantes tendem a demorar um pouco mais para “perder o medo” de participar.

Ainda no contexto das dúvidas dos alunos, cabe apontar que se dependiam até certo ponto da participação de Juliana para se sentir à vontade e também participar das aulas, este não era o caso logo ao seu final. Não raramente os estudantes procuravam o professor após o término “oficial” da aula para apresentar perguntas e questões, de tal modo que podiam conversar com o professor mais intimamente, sem o aparente constrangimento de fazê-lo diante dos colegas. Nesses momentos, inclusive, o professor se mostrava mais aberto e o diálogo se dava de forma mais dinâmica e produtiva. O final da aula também trazia outro aspecto

⁴⁰ Não nos parece equivocado dizer que este tipo de situação nos leva a refletir sobre o machismo estrutural não só na sociedade, mas também na universidade, machismo que se apresenta e se realiza de diferentes formas e dimensões, por exemplo, na dificuldade das mulheres serem ouvidas e terem suas opiniões valorizadas ou quando nós homens tendemos a assumir, espontânea e irredutivelmente, a postura de negação diante de qualquer acusação de machismo.

importante de se notar, e que não deixa de dizer respeito à discussão sobre participação: os alunos, ao término da aula, não saíam, no geral, apressadamente; por vezes formavam pequenos grupos de conversa animada e deixavam a sala aos poucos, destoando da postura mais recorrente durante as aulas, algo como uma atenção não entusiasmada. Esse foco não animado também se mantinha quando o professor, em apenas algumas oportunidades, deixava de expor tomando como referência os slides e se dirigia à lousa para detalhar alguma questão. Apesar da mudança de recursos didáticos, a forma de se dirigir aos alunos e trabalhar o conteúdo pouco se alterava, era como se a lousa fosse uma extensão natural da tela. O teor altamente teórico e abstrato do conteúdo da disciplina de certa forma dificultava o professor estabelecer relações que não as internas correspondentes ao conhecimento específico que ensinava. Obviamente, a “culpa” não é especificamente do conteúdo, muito embora sua peculiaridade não permitisse maiores conexões com outros assuntos ou dimensões⁴¹.

A recorrência de uma dimensão mais propriamente técnica (RIOS, 2010) durante as aulas muito se devia às escolhas didáticas do professor, que somente vez ou outra buscava, por exemplo, trabalhar o conteúdo numa perspectiva da história da ciência (ou quando o próprio conteúdo era mais especulativo, interdisciplinar e introdutório, repleto de curiosidades e descobertas recentes, como a quarta parte final do programa), quando, não por acaso, os alunos pareciam demonstrar atenção mais entusiasmada e o próprio professor tendia a se expressar de modo mais dinâmico e aberto. Impressionava-me, ademais, a velocidade da explicação dos diferentes pontos do conteúdo diante de tanto volume de informação e da complexidade aparentemente elevada do conhecimento em questão. No fim de uma das aulas indaguei se a aula sem o advento dos slides demoraria muito mais. Respondeu-me afirmativamente, mas exatamente por isso organizava a aula para ir além do livro, para criar situações que os alunos não veriam no livro; se quisessem verificar, por exemplo, uma dedução elaborada de uma dada equação, poderiam consultar o livro. Comentou, ainda, que os alunos não entendiam essa forma de tratar o conteúdo, de organizar o ensino, muitos reclamavam justamente da falta de tais deduções e explicações mais detalhadas. Uma situação da quarta aula observada é sintomática de como os aspectos da participação ou não dos alunos, e da percepção/abertura ou não do

⁴¹ A situação a seguir, da quinta aula observada, pode nos ajudar a visualizar melhor esse ponto:

Chico, que se sentava ao fundo da sala, interrompeu a aula para esclarecer uma dúvida, situação rara. Ele expôs a dúvida começando com um “vamos devagar aqui”, querendo dizer não estar muito nítido que o professor havia feito uma passagem de escala na discussão, de elétrons para átomos. Durante a fala do aluno, o professor tentava se antecipar à sua dúvida, situação recorrente. O docente passou alguns minutos explicando algo sem abrir a palavra aos alunos. Depois perguntou se havia ainda alguma dúvida. Chico comentou sentir falta de “um pé na realidade”; o professor riu um pouco e dialogaram sobre isso, com o docente anunciando que os exemplos viriam mais adiante nas aulas, mas devia apresentar primeiro todo o “arcabouço”. Antes disso, Chico havia dito necessitar de um exemplo da realidade para iniciar melhor um novo raciocínio. Ele deixou muito explícito que o principal problema, para ele, era a transição de um tema a outro, realizada de maneira pouco nítida. O professor argumentou ter tentado deixar isso evidente.

professor, se relacionavam:

Para começar a segunda parte da aula, o professor apresentou dois caminhos: fazer uma recordação do tema “mecânica estatística”, que seria importante daquele momento em diante no curso, ou resolver questões da primeira lista de exercícios. Os alunos permaneceram conversando, alguns rindo, mas ninguém respondeu ou escolheu algo de fato. O docente comentou que a opção da lista fora sugerida por um aluno (que estava sentado no fundo). Chico se assustou ao ouvir isso, parecia crer que o professor não o “denunciaria”. Nisto, Chico se manifestou e pediu para alguém perguntar “alguma coisa da lista”. O professor não ouviu e solicitou que repetisse. Falou mais alto e o docente respondeu que se fosse esperar perguntas deles, acabaria se transformando em uma múmia. Uma das alunas sentadas mais perto da porta, na primeira fileira, começou a opinar sem tanta certeza do que falava, mas indicando preferir a revisão. Os alunos não reagiram. O professor disse, ironicamente: “vocês são muito animados”. Ela comentou que a lista poderia ficar para a monitoria. O professor respondeu que havia pensado justamente o contrário, mas tanto fazia para ele. A decisão final, ainda que a resposta tenha sido apenas dessa aluna, se deu quando ele disse que para a próxima aula já se valeria da mecânica estatística; então a aluna, pela turma, decidiu pela revisão.

As situações apresentadas são ricas de possibilidades de reflexão. Tentemos realizá-la com a ajuda do próprio docente. Talvez possamos, inicialmente, partir de uma característica mais psicológica do professor, da qual falamos anteriormente: sua ansiedade ou falta de paciência. Uma das dificuldades didáticas relatada pelo professor é a falta de leitura prévia dos alunos às aulas. Em mais de uma oportunidade, não só na disciplina observada, tentara estimular os estudantes a lerem livros ou textos de referência com o intuito de facilitar a compreensão da exposição realizada em aula, bem como para melhor formularem suas dúvidas a respeito do conteúdo em questão. Contudo, os alunos não leem. Relatou já ter pensado em obrigá-los a ler e aguardar que discutissem em sala de aula, ou mesmo dividir a turma em grupos de leitura e discussão, todavia, confessou não conseguir esperar o tempo suficiente para que os alunos começassem a discutir. Isso se relaciona com o principal problema de suas aulas: a falta de participação dos estudantes. Para superar tal situação, afirma se valer de um método assumidamente por ele não muito bem-sucedido: avisa aos alunos que se não perguntarem nada, despejará conteúdo e a disciplina seguirá adiante, o que termina por se concretizar e ele apresenta mais conteúdo do que os alunos gostariam; na sua opinião, cabe aos alunos interromperem a aula para que ela mantenha um ritmo mais cadenciado. Entretanto, já vimos que o professor tinha o hábito de não permitir os alunos elaborarem completamente suas dúvidas, buscando de alguma forma antecipar seu raciocínio e iniciando sua resposta antes mesmos que houvessem terminado

de falar. Respondeu-me não perceber fazer isso, seria inconsciente, e de fato parece ser algo espontâneo, muito provavelmente relacionado à sua ansiedade (ou quiçá falta de formação pedagógica?). Agradeceu o meu relato dessa impressão e disse que tentaria se “policiar”. Sua ansiedade é tamanha que já pensou em realizar uma experiência deveras peculiar: relatou-me que depois de oferecer por tantas vezes uma mesma disciplina, não se tem mais as dúvidas de um iniciante; uma vez descoberto o caminho correto em relação a determinada questão, os caminhos tortos seguidos anteriormente tendem a desaparecer, como se algumas sinapses se fechassem, ou seja, o próprio docente não tem mais as mesmas dúvidas de outrora e não é mais capaz de reproduzi-las. Destarte, em vez de perguntar aos alunos se tinham dúvidas, tentara ele mesmo formulá-las para apresentar em aula, mas não logrou êxito nem mesmo na formulação. Não obstante sua nobre intenção de facilitar a compreensão do conteúdo, percebe-se uma tentativa de antecipar as elaborações dos alunos, caindo assim em contradição sobre acreditar na, ou estimular a autonomia deles. As mediações que buscam a passagem do saber imediato do aluno ao saber mediato científico (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007) são internalizadas pelo professor. Ora, evidentemente esta problemática, quando compreendida no âmbito da totalidade, ganha maior complexidade e extrapola o campo de ação direta do professor. A situação a seguir, presenciada na oitava aula observada, nos parece muito representativa de como a aula é uma síntese de múltiplas determinações, mediações, dimensões e contradições:

Eu não saberia dizer o quanto a minha presença em sala, como observador, e vindo da Faculdade de Educação, estimulou o professor a realizar a conversa que relato na sequência. Trata-se, no fim, de os próprios sujeitos de pesquisa discutirem espontaneamente sobre o nosso objeto. Logo no início da aula, Renan, que costumava se sentar perto da porta junto de outras duas amigas suas, Renata (a melhor aluna da turma, segundo o professor) e Sheila, viu o professor apresentando um assunto como sempre fazia, olhou para Renata e perguntou algo como, “É isso aí?”, e saiu de sala. Voltaria mais de meia-hora depois (ainda que fosse o aluno que mais saía de sala durante as aulas, Renan, por exemplo, alcançou a maior nota da turma na primeira prova [9,6] – houve casos de notas abaixo de 1 – e de acordo com o professor era um dos melhores alunos). Sheila faltara, assim como Juliana, e não por acaso, nesta aula, as perguntas foram poucas (na verdade apenas uma) até o momento que nos motiva a apresentar este relato. Após a única pergunta feita, o professor encerrou o diálogo que desenvolvia com o aluno de um modo como quem quer continuar a aula, sem dar uma abertura final. Passou o slide para o que seria a segunda parte da aula, a resolução de dois exercícios da segunda lista. No entanto, a aula tomaria um rumo inesperado.

O professor sentou-se em cima da mesa, mais perto do bloco direito da sala, e perguntou

se os alunos foram a um colóquio realizado na quinta-feira anterior, no período da tarde. Pelo que pude notar, ninguém se manifestou positivamente. Sobre a palestra, o professor apresentou sua avaliação, “Interessante por um lado, profundamente depressivo por outro”. Isso porque a fala do palestrante apontava um problema sobre a capacidade dos alunos manterem o foco na aula por determinado tempo. Segundo o professor, a palestra havia sido sobre as TICs e o seu papel no ensino de Física. Já sobre o foco do aluno, disse que conseguia mantê-lo por cerca de 19 minutos, e depois começava a cair. Nesse momento, o professor fez uma brincadeira, afirmando na sua aula o foco parecer durar um segundo, isso quando havia algum; os alunos riram bastante. Comentou sobre disponibilizar o conteúdo (na verdade referia-se aos slides e os tópicos que seriam abordados) da aula antecipadamente, que fazia isso, embora parecesse não surgir efeito; essa tinha sido uma das sugestões do palestrante. O professor chegou a perguntar “Quem está errado?”, se o palestrante, ele mesmo ou outra coisa.

Luiza perguntou se a fala do professor tinha a ver com a prova, imaginando que as notas teriam sido ruins e aquilo seria uma forma velada de cobrança; ele respondeu, rindo, que não, havia apenas começado a correção, embora tivesse visto coisas que não gostara nas primeiras questões. Logo a seguir, comentou, “Sinto que há uma apatia total”; queria saber o que estava acontecendo. Na sequência, deu-se uma conversa em que os alunos se interessaram bastante, muitos riram em vários momentos, alguns comentaram, ainda que vários comentários se perdessem em meio à fala geral. A primeira a comentar algo foi Renata, destacando que aquela era a primeira aula da segunda-feira, sugerindo ainda estarem “acordando”. O professor brincou que então estava perdido, pois dava aula no começo da segunda-feira e depois na quinta, quando os alunos já estariam com ressaca da balada (algumas festas universitárias ocorriam às quartas-feiras à noite). Os alunos riram. Edilson concordou ser interessante ter o conteúdo da aula com antecedência, mas faltava tempo para ler. Comentário subscrito por outras falas ou gestos de vários alunos, por exemplo, Renata ao relatar que os slides daquela aula havia lido no metrô a caminho da universidade.

Luiza começou a falar sobre sua dificuldade com a disciplina, porque o começo do curso era todo de “Física Newtoniana”, diferentemente do que viam naquele momento. Edilson comentou que nem mesmo no começo do curso, onde as coisas seriam mais acessíveis, eles prestavam a devida atenção; muitos riram. Continuou nessa linha de raciocínio sobre a Física Newtoniana ser mais palpável. O professor concordou e falou um pouco sobre isso. A seguir, confessou não gostar de dar aula para o primeiro ano, “Gosto de dar aula para adulto, não para criança”. Comentou do filtro que o aluno de terceiro/quarto ano teria passado, restando apenas aqueles capazes de abstrair os conceitos; ficavam pelo caminho os alunos que teriam caído no

curso de Física por acaso. Para ele, a “Física Einsteiniana” era interessante pois agrupava vários temas; além de ser bonita, tratava de tudo do século XX, e por isso os alunos deveriam gostar: “essa física” tinha maiores atrativos (na entrevista relatou outro motivo para a preferência por essa parte da física: ela seria mais interdisciplinar, menos compartimentalizada). A aluna mais velha falou que o choque deveria ser na disciplina I, não na disciplina II. O professor concordou. Ela relatou que voltara a estudar justamente para aprender tal física. Comentou da licenciatura, que eles não faziam cálculos profundos; e então confessou fazer algumas “decurebas”, pois não precisava calcular muito. O professor pediu para explicar o que seriam essas decurebas. Ela comentou um pouco mais. “Alguns professores aqui no Instituto acham que a licenciatura deveria ser como no passado”, onde o aluno fazia o bacharelado e depois a licenciatura. O professor parecia não concordar muito com essa visão, pois para ele as formações deveriam ser diferentes: o aluno interessado em fazer pesquisa, trabalhar com Física mesmo, faria o bacharelado; os que ensinariam na escola deveriam fazer a licenciatura, onde o foco é a compreensão dos fenômenos, não o cálculo pesado; além disso, complementou sugerindo que talvez o pesquisador sobre ensino de Física devesse fazer bacharelado. A aluna mais velha argumentou que a partir da matemática conseguia entender melhor. O professor respondeu que era por isso que ele apresentava alguma parte do cálculo.

Na sequência, comentou que atualmente ninguém pode saber tudo de Física. Relatou uma notícia de um achado científico que comprovaria uma descoberta teórica revolucionária na Física, publicada nos jornais havia algumas semanas. Ele disse ter ido a fundo para entender a questão, e viu que não era bem o que as manchetes diziam, mas também desistiu de buscar o artigo científico, pois sabia que pouco entenderia. Chegou a conversar com vários colegas do Instituto de Física sobre essa descoberta para entendê-la melhor. “Não dá para querer saber tudo”. “Nós estamos desviando do assunto”, disse ele, ao se referir não estarem mais discutindo a questão pedagógica. “Quero saber o que nós vamos fazer da vida. Parece que vocês estão desinteressados”.

Chico questionou a fala do palestrante, pois teria que ser contextualizada, cada local tem seu problema, não daria para generalizar, “é tudo balela”. Renan contra-argumentou que não dava para dizer ser tudo balela; Chico concordou que o termo fora inadequado, mas insistiu no seu ponto. O professor comentou relatando o que o palestrante dissera, principalmente sobre educação a distância, onde haveria uso de videogames, por exemplo. Não parecia muito crente nisso. Durante essa conversa, o professor olhou para mim mais do que o normal, possivelmente por conta do meu vínculo com a Faculdade de Educação, e algumas vezes até parecia desejar minha intervenção. Luiza comentou que para o aprendizado acontecer depende de contato, se

referindo ao ensino presencial, com livro, aula, professor. O professor disse que nesse caso ela estava excluindo o autodidata. Ela respondeu que mesmo o autodidata precisa de livro, e que os autodidatas são poucos.

O professor comentou, a seguir, que não cobrava presença porque foi assim que havia se formado, indo pouco às aulas. Luiza respondeu relatando como aprendia, na perspectiva de ter um professor articulando, construindo e destruindo ideias. Chico comentou, arrancando alguns risos, que o professor demorara muito para chegar naquele slide, o de exercícios. Luiza aproveitou e disse da necessidade de realizarem mais exercícios em sala. O professor argumentou que a lista estava disponível, poderiam resolver com antecedência e levar as dúvidas para a aula, “isso vocês nem pensam em fazer”. Um aluno entre aqueles que raramente participava, sugeriu que se o professor “forçasse” seria melhor. Nisto, o professor voltou a dizer que aí não era dar aula para adultos e que se recusaria a cobrar a lista de exercícios como nota. Chico concordou, mas confessou que eles não funcionavam assim, se o professor trouxesse alguma coisa, funcionaria. Luiza comentou como estudava, mas não conseguiu entender sua fala. O professor brincou dizendo “Eu vou me atirar de cabeça aqui”, indo em direção à janela. Outro aluno reclamou da falta de tempo para fazer as coisas, e enumerou várias tarefas que tinham para realizar. O docente respondeu, “Welcome to real life”. Argumentou que no seu trabalho era assim e também enumerou diversas tarefas. O aluno respondeu que justamente por ser assim não conseguem, precisavam de tempo para absorver os conceitos. O professor fez uma expressão de não saber o que fazer e puxou a conversa para resolverem os exercícios do slide. Luiza concordou e começou a ajudar na resposta. Ele foi para o quadro resolver as questões. A explicação se deu mais ou menos na dinâmica comum da aula, ainda que os alunos parecessem um pouco mais atentos depois dessa conversa. No fim, não houve um salto qualitativo da discussão, não chegaram a maiores conclusões e encaminhamentos, isto é, a oportunidade de uma elaboração mais elevada e consciente sobre a práxis pedagógica não rendeu os potenciais frutos. Os alunos expuseram algumas questões didáticas importantes, por exemplo, sua necessidade de mais exercícios ou a dificuldade para darem conta de todo o conteúdo diante das tarefas cotidianas, ou seja, problematizaram o tempo quantitativo e as demandas curriculares, bem como tornaram nítido que talvez o professor não estivesse trabalhando muito bem a partir do saber imediato e fragmentado deles. A fala deles não deixava de apontar para uma práxis pedagógica reiterativa (VÁZQUEZ, 2011); a oportunidade de elevar a consciência reflexiva sobre a práxis sucumbiu diante da ansiedade do professor em encaminhar a situação, aparentemente mais preocupado em encontrar uma solução do que propriamente refletir sobre, ansiedade que até certo ponto encontrou ressonância nos alunos, ou pouca resistência, pois também assentaram

dar continuidade à aula.

Ao tornar mais evidentes tais aspectos (entre eles a avaliação⁴²), podemos nos questionar o quão ritualística, regulada e naturalizada é a própria aula; o que nossas observações puderam confirmar. Parecia haver um *script* muito bem determinado em que os raros momentos destoantes, não tão destoantes assim, normalmente aconteciam a partir de determinada pergunta feita por um aluno e por uma forma diferente de responder pelo professor. Não seria de todo exagerado falarmos em uma aula ritualizada ou uma práxis espontânea e reiterativa (VÁZQUEZ, 2011): o modo de ensinar do professor (seus movimentos, gestos, explicações, organização da aula, slides...), o modo de ser dos alunos (distribuição “geográfica”, posição corporal, atenção e silêncio, resposta às piadas...), o currículo fragmentado, a organização do espaço pedagógico, tudo muito regulado, naturalizado, repetitivo. Diante disso, as possibilidades/alternativas didático-pedagógicas pareciam mínimas, sobretudo pelos sujeitos do processo terem internalizado a própria regulação, ainda que em certos momentos as contradições aparecessem, caso da discussão estimulada pela questão do colóquio, mas infelizmente as contradições foram rapidamente deslocadas no movimento reiterativo tendencial da aula.

Bem, diante de tudo o que relatamos aqui, ainda que não tenhamos de fato relatado tudo, como poderíamos caracterizar a aula nessa disciplina? Lembrando do que vimos com Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) e também com Freire (2005), o polo dominante da relação professor-alunos estava nitidamente deslocado para a figura do professor: havia uma tendência ao monólogo. A abertura ao outro, no caso o aluno, por parte do professor, prejudicava-se pelo “simples” fato de que ao tentar valorizar a autonomia do estudante e suas escolhas, o docente não buscava conhecê-lo como um indivíduo único com características próprias e uma história pessoal (um indivíduo concreto, síntese de múltiplas determinações), mas sim se colocando ele mesmo como aluno; quer dizer, o lugar do outro (o aluno) é preenchido pelo próprio professor que realiza sua prática pedagógica tomando como referência o que ele mesmo demandaria se fosse estudante. Novelli (1997) comenta que a principal característica da sala de aula é a relação professor/aluno, e procura pensar tal relação dialeticamente. Ora, a sala de aula é ocupada por docentes e estudantes, e a aula se materializa na relação entre estes sujeitos. Dessa relação, que é (ou deveria ser) de alteridade, Novelli (p. 45) afirma o seguinte:

⁴² Esse caráter reiterativo nos remete a outra dimensão que nos interessa a todos/as do campo da pedagogia universitária do ponto de vista didático-pedagógico, e que não deixa de ser discutido com certa frequência nas pesquisas do campo, é a avaliação. Do ponto de vista da forma, a avaliação nesta disciplina não fugiu ao tradicional: três provas ao longo do semestre, com acúmulo de conteúdo, e uma prova substitutiva final. O professor corrigia as provas em sala depois de entregar as notas. Há maiores detalhes sobre as provas observadas que não relataremos por conta de espaço. O que podemos relatar aqui é que embora não pareça um evento lá tão entusiasmante, a prova é interessante do ponto de vista etnográfico por seu caráter ritualístico, regulado e naturalizado mais explícito. Ademais, do ponto de vista político-sociológico, a avaliação, como mostram os trabalhos de Luiz Carlos de Freitas, tende a ser reprodutora da lógica meritocrática burguesa-capitalista.

O encontro ou desencontro entre essas figuras confirma a diferença como elo que os relaciona. Relacionar-se pela diferença significa afirmar o outro, a alteridade. Afirmar o outro é afirmar o próprio eu, pois o reconhecimento do eu passa pelo reconhecimento do que é distinto, diverso. A surpresa que o eu sente diante do outro é, concomitantemente, a surpresa de si mesmo.

Nasce daí, segundo Novelli (p. 46), uma compreensão de relação: “Isto viabiliza ao eu a identificação da contradição da alteridade, posto que, se a diferença fosse plena, nenhum reconhecimento teria lugar. Ao mesmo tempo, a identificação também não é absoluta, pois um desaparecia no outro”. É no espírito dessa dialética relacional que Novelli procura pensar a necessidade de se ocupar a sala de aula sempre na perspectiva da desestruturação permanente do próprio espaço, quer dizer, deve-se evitar sua ocupação automática, aquela onde prevalecem os momentos de morte, pois assumido que tudo se conhece; nesta configuração, a aula deixa de ser um espaço-tempo de possibilidades, de movimento, e torna-se só certezas, ou seja, fechamento. Diante da ocupação relativamente automática do espaço de sala de aula e da identificação quase absoluta do outro (estudante) no eu (docente), o professor da Licenciatura em Física, reforçado por sua ansiedade, de certo modo negava-se a si próprio e fechava as portas para a construção de novas possibilidades didático-pedagógicas.⁴³

Complementando essas reflexões, Rodrigues (1996) procurou estudar, por meio de uma etnografia, o processo de transmissão, aprendizagem e produção de conhecimentos na universidade e, entre outros espaços observados por ela, estava a sala de aula. A autora comenta sobre diferentes normas institucionais delimitarem os locais próprios de realização e desenvolvimento das aulas, mas salienta a ausência de regulamentação sobre como as aulas devem ser ministradas, o que significa haver certa autonomia relativa que torna, ou pode tornar, cada aula um acontecimento singular. No caso da Licenciatura em Física, como vimos, a aula tendia para a marcação e reforço das posições dos sujeitos do processo educativo, com raríssimos momentos de reapropriação do espaço e o professor definitivamente assumindo a posição central, tudo isso num processo de ritualização da aula, tendência comentada por Rodrigues em seu trabalho; esse aspecto formal ou ritualístico da aula, comenta a autora, só pode ser superado quando compreendidas as relações e interações que aí se fazem, a aula só ganha verdadeiro

⁴³ “Para ensinar, o professor não pode ignorar o cotidiano dos estudantes, pois o ensino é efetivo somente pela contraposição do conhecimento que ele pretende veicular aos elementos desse cotidiano apresentados pelos alunos. Mas o professor não pode apropriar-se das vivências cotidianas dos estudantes, pois ele não é e jamais poderá ser um deles. O professor deve empenhar-se em estabelecer as diferenças entre o conhecimento a ser apresentado aos alunos e as experiências cotidianas dos estudantes [...]. Este conhecimento modifica a sua vida cotidiana, mas não a suprime, ao contrário, a fortalece, na medida em que permite que ela seja pensada e, dessa forma, articulada às experiências que a humanidade vem sistematizando no decorrer da história. Quanto maior for esta articulação, maiores serão as possibilidades de *mediação* entre os dois polos.” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 117-8)

sentido quando percebida em seu movimento. Contudo, embora a oportunidade para tanto tenha se apresentado nesta disciplina, as forças ritualísticas se impuseram.

Por fim, outro aspecto trabalhado por Rodrigues e que dialoga diretamente com as aulas da Licenciatura em Física, é a seguinte ponderação colocada pela autora sobre muitos professores entrevistados por ela terem reclamado do imobilismo e da pouca participação dos alunos, que não seriam tão ativos e combativos como eles mesmos foram em sua época de estudantes. Rodrigues se pergunta – e nós estendemos sua indagação para o nosso caso, haja vista este ter sido um dos aspectos mais destacados pelo professor –, para além da questão geracional, de contextos sociais, culturais e históricos distintos, se no tempo em que eram estudantes, estes docentes não tinham professores que atuavam mais proximamente aos alunos, estimulando a participação e, destarte, o que teria acontecido com o aluno combativo de outrora que agora se apresenta como um professor distante?

Em outras palavras: ao questionar os alunos, o quanto o professor da Licenciatura em Física não estava transferindo a terceiros (os estudantes) problemas que na verdade são seus (do professor, como a falta de formação pedagógica), institucionais (por exemplo, um currículo fragmentado ou carregado, ou uma universidade que não oferece as condições adequadas de acesso e permanência estudantil) ou até mesmo sociais (como as péssimas condições materiais de trabalho do professor da educação básica)? Quer dizer, por trás de cada aula há um universo. Mas ainda temos muito a conversar.

(5.2.2) Engenharia Civil: (muita) dedicação, (muita) exigência

“O início de uma obra apresenta grandes exigências e dedicação!”

Esta frase, presente no final de uma apresentação de slides na terceira aula observada na disciplina observada na Engenharia Civil, podemos assumi-la como síntese da prática pedagógica da professora que acompanhamos. Exigência e dedicação formam talvez a contradição essencial que dava movimento à aula em questão. Seja pelo aspecto positivo, seja pelo negativo, essas duas dimensões eram o fundamento do processo. Entre os docentes que acompanhamos nesta pesquisa, muito provavelmente a professora da Engenharia Civil foi a que melhor trabalhou no sentido de operar a mediação entre os saberes imediatos dos alunos e o conhecimento científico elaborado. Muito provavelmente também, foi nesta disciplina, além da observada na Pedagogia, que a categoria totalidade pode ser melhor trabalhada, haja vista a dimensão curricular, universitária e social determinar e mediar mais explicitamente as relações pedagógicas e as aulas. O currículo extremamente pesado teve sua carga reproduzida e até mesmo potencializada em aula, isso porque a professora também exigia demais de seus alunos. Exigência essa contraditoriamente exacerbada devido à dedicação da docente. A diversidade de recursos didáticos – comparada talvez somente com a prática da professora das Artes Plásticas, como veremos – por vezes jogou mais contra do que a favor do ponto de vista formativo. As múltiplas possibilidades de aprendizagem, num primeiro momento, parecem trazer apenas ganhos formativos, mas quando o aluno se vê diante de um oceano de atividades, o corpo e a mente acusam, e a elaboração de sínteses cognitivas encontra-se até certo ponto interdita.

A professora acreditava desde sempre ter a vocação para a docência, vocação no sentido de capacidade e desejo. Seus alunos, muito bem preparados – segundo a opinião da docente, uma vez terem ingressado na universidade por um dos vestibulares mais concorridos do país, além de terem tido, pela condição de classe, a oportunidade de realizar bons estudos escolares –, poderiam corresponder à capacidade e ao desejo vocacionais da professora, materializados na sua exigência e dedicação. O saldo, apesar de tudo, e esse tudo foi muito, nos pareceu positivo. No entanto, a condição de classe dos estudantes era, na verdade, uma dimensão estrutural da própria unidade (Escola Politécnica) do curso, e a professora terminou por reproduzi-la discursivamente em diversos momentos durante as aulas, de tal modo que à sua inegável competência didático-pedagógica faltou uma dimensão fundamental: a crítica.

Disciplina I (teórica) – 1º semestre 2014 – Período: Diurno

Disciplina obrigatória para a habilitação em Engenharia Civil. Período ideal: 7º semestre.

Total de aulas observadas: 20

Total de horas observadas: 35h20

Duração da entrevista: 1h37

Disciplina ministrada por 4 professores. Cada um com uma turma.

Monitoria de graduação: 4

Dia e horário (da turma observada): Terças-feiras e Quintas-feiras, 9h20 – 11h00.

Local: Salas variadas, de acordo com a disponibilidade, no prédio da Engenharia Civil.

Atendimento dos professores: Quintas-feiras, 11h00 – 13h00.

Objetivo: Transmitir aos alunos conceitos e informações relacionados à tecnologia da construção de edifícios, com ênfase na evolução tecnológica e na racionalização dos processos de produção. Formar uma base tecnológica que possibilite ao futuro profissional a gerência do processo de produção de edifícios. Nesta disciplina, estuda-se desde a implantação da obra até a etapa de produção das esquadrias.

Avaliação:

<p>CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO:</p> $NF = \frac{3 MA + 2 T}{5}$ <p>NOTA DE TRABALHOS:</p> $T = \frac{4R + 2S1 + 2S2 + 2E}{10}$ <p>FREQÜÊNCIA: > 70% (A freqüência será controlada em todas as aulas)</p> <p>Se Freqüência < 70% = situação Reprovado</p> <p>Não existe "E" substitutivo.</p>	<p>sendo:</p> <p>MA = média das 3 avaliações realizadas</p> <p>T = nota de trabalhos</p> <p>sendo:</p> <p>R = nota do trabalho técnico</p> <p>S1 e S2 = notas dos seminários</p> <p>E = nota de exercícios, sendo que:</p> <p>E = média de todos os exercícios tipo "E", se $n \geq \frac{2}{3}$ do total de exercícios propostos; ou</p> <p>E = 0,5*(média de todos os exercícios tipo "E"), se $n < \frac{2}{3}$ do total de exercícios propostos;</p> <p>sendo $n = n^\circ$ de exercícios E feitos pelo aluno dentre todos os possíveis de serem feitos</p>
---	--

Os exercícios (E) serão dados ao longo do curso, em função da dinâmica das aulas. Não há, porém, dias preestabelecidos para a sua realização. **Não existe "E" substitutivo.** A sua aplicação não é, necessariamente, avisada com antecedência.

Depois de ter circulado algumas vezes pelo prédio da Engenharia Civil por motivos não diretamente relacionados entre si (vestibular, greve, feira de livros), outra oportunidade surgia. A professora da disciplina que eu observaria neste curso não teve condições de me receber antes do início das aulas, de modo que nosso primeiro encontro se realizou justamente na sala de aula na abertura da disciplina. Ela ministrava uma disciplina optativa para o quinto ano do curso na mesma sala no horário anterior, algo como uma “jornada didática dupla”, extremamente cansativa, segundo a própria professora, embora conseguisse “desligar a chave” de uma disciplina e “ligar a chave” da outra tranquilamente, sobretudo por conta de sua experiência de 25 anos de docência. Um pouco depois de 9h20, os alunos da aula anterior terminaram de sair e aqueles que esperavam do lado de fora – na sua maioria aparentemente de classe média alta, vestuário básico, mas de “marca”, média de idade em torno de 21 anos – começaram a entrar.

Também entrei e aguardei a professora terminar de conversar com dois alunos para me apresentar. Vestia-se de forma discreta, e de certa maneira elegante. Cumprimentou-me e comentei rapidamente sobre minha formação. Sem maiores cerimônias – o que não significa que houve frieza, pois me parecera simpática, impressão confirmada ao longo das observações e na entrevista – a conversa encerrou-se e me dirigi ao canto esquerdo⁴⁴ no fundo da sala. Ainda que estivesse bastante cheia, ninguém sentou-se ao meu lado. Dali pude ter uma boa visão da turma como um todo; e lá permaneceria durante toda a disciplina. Em torno de 9h27, a docente

⁴⁴ A orientação espacial segue a mesma perspectiva estabelecida para a disciplina da Licenciatura em Física. O que se repetirá para as demais disciplinas.

começou a falar sem precisar chamar a atenção mais explicitamente para pedir silêncio, até mesmo porque a turma não estava barulhenta.

Iniciou dizendo seu nome, a disciplina, perguntou se todos tinham certeza de estar na sala certa, haja vista a disciplina ser ministrada para quatro turmas diferentes com mais outros três professores, em outros dias e horário (apenas uma das turmas era simultânea à sua). Mais tarde, durante a apresentação dos alunos, percebeu-se que alguns deles haviam se matriculado na disciplina com atraso ou estavam na sala errada. Desde o início, a professora manteve o padrão de fala, tom agradável, variando levemente a entonação de acordo com o conteúdo, movimentando-se em torno de sua mesa, e com pouca gestualidade, o que não significa parecer mecânica ou monótona. Um termo poderia resumi-la (movimentos, falas, gestos, roupa): discreta. Durante cerca de 15 minutos falou de sua trajetória pessoal: aparentou querer mostrar ter escolhido o caminho trilhado por vocação, pois durante sua infância e adolescência gostava muito de ensinar. Quando da entrevista, relatou-me que dava “aula” desde a 6ª série, uma vez que foi nessa época que começara a ensinar, ao dar aulas de reforço para seu primo (na 5ª série, naquele momento), cumprindo com uma solicitação de seu tio, que a “contratara”. Seguiria nessa “atividade” até o seu colegial. Formou-se em Engenharia Civil (1985) em um período em que a situação do país estava bastante complicada, incluindo a questão do (des)emprego. Gostava muito da área de exatas e desde criança sonhava ser professora; a cada nível de ensino terminado, queria ser professora daquele nível, e com a Engenharia Civil não foi diferente. Mesmo a situação do profissional professor, segundo conta, já estava muito banalizada. O que fazer quando não se tem emprego? Talvez seguir uma profissão liberal, pensou, e então surgiu a Engenharia Civil; até mesmo porque, e isso ela compartilhou com os alunos nessa primeira aula, não obstante os problemas econômicos pelos quais passava o país, as pessoas sempre precisariam de algum lugar para morar. Voltando à entrevista, disse-me que chegou a tentar graduação em Pedagogia concomitantemente ao de Engenharia Civil, mas avisaram-na que não precisaria deste curso para dar aula na universidade; ademais, a Civil era uma graduação “muito puxada”. Veremos que esse ponto da sobrecarga a perseguiria até os dias de hoje.

Durante todo o curso realizou iniciação científica; sempre gostou de pesquisa. Logo quando terminou a graduação na Universidade Federal de São Carlos, foi contratada em São Paulo na CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano) para uma equipe de desenvolvimento tecnológico. Por intermédio de uma amiga do trabalho, conheceu o grupo da Escola Politécnica na capital e para lá se dirigiu para fazer o mestrado. O seu orientador a convidaria para trabalhar como pesquisadora. Acompanhava as suas aulas na graduação e oferecia um apoio geral. Em 1989, ainda sem terminar o mestrado (o que aconteceu em 1991), participou

de um processo seletivo e virou professora da USP, na disciplina “Introdução à Engenharia Civil”. Continuou sua apresentação aos alunos e comentou que neste seu início de docência na USP a Engenharia Civil não era valorizada; muito embora a “nata” entrasse na Escola Politécnica, os estudantes que procuravam a Civil, depois de já estarem dentro da Poli, tendiam a ser os de piores notas. Essa desvalorização, segundo ela, dava-se especialmente devido ao mercado de trabalho ruim, pouco estimulado, da construção civil na época (década de 90). Atualmente (ao menos até a observação da disciplina), há um contraste: a “nata” continua entrando na Poli, mas a Civil não é o “patinho feio” de outrora, sobretudo por haver (ainda?) um *boom* da construção civil no país⁴⁵. A professora falou um pouco mais da conjuntura do mercado de trabalho nos dias correntes e qual o tipo de profissional demandado. Em outro momento da aula ela comentaria sobre a necessidade da formação de engenheiros com capacidade comunicativa, de se relacionarem com todos os tipos de pessoa, inclusive deveria haver uma disciplina específica obrigatória que tratasse do tema.

Durante boa parte dessa primeira aula, a professora tentou mostrar a relevância inquestionável da sua disciplina para a formação dos alunos. Perguntou quem fazia estágio ou iniciação científica, pois considerava isso muito importante, ainda que fosse difícil pela grade curricular deveras sobrecarregada. Poucos alunos levantaram a mão e ela lamentou um pouco, embora entendesse a situação. Ela finalizou essa parte introdutória ao começar a chamada. Disse que seria difícil decorar o nome de todos, pois eram muitos e aquela aula sucedia a da optativa anterior – dificuldade relatada durante a entrevista, especialmente pelo número que considera exagerado de alunos por sala, no caso, cerca de 45. A chamada não se deu pela lista, na verdade ela iniciou perguntando o nome de cada um e se fazia estágio/iniciação científica (onde e com o quê). Os alunos sentados mais ao fundo da sala, durante toda a aula, inclusive durante um exercício de sondagem passado por ela, eram mais “conversadores” e utilizavam seus aparelhos celulares com maior frequência que os demais colegas. Os celulares até certo ponto eram um problema na aula (e do curso), ainda que a professora não os repreendesse os por isso, inclusive comentou comigo ter total consciência de se tratar de uma nova geração e que os professores precisam aprender a lidar de uma forma diferente com esta situação – na nona aula observada, por exemplo, em certo momento percebi 12 alunos, de 40, mexendo de alguma forma no celular.

Embora considere os alunos de sua época de estudante e início de docência muito parecidos com os de hoje, afirma haver uma diferença fundamental que diz respeito justamente aos celulares e novas tecnologias. Confessou que isso rebate mais intensamente nas aulas expositivas, pois os alunos não estão em sala, mas nas redes sociais. Ela acredita que os

⁴⁵ “[N]osso pressuposto básico é que a aula não se explica apenas pelo seu contexto interno, mas expressa também as dimensões sociais do tempo histórico em que se realiza” (ROMANOVSKI; MARTINS, 2011, p. 173).

professores precisam encontrar “novas fórmulas” para trabalhar com os alunos os conceitos mais essenciais, uma vez que a aula expositiva de outrora já não tem muito mais “aderência” com o que o aluno vive no seu dia a dia; percebe isso nos próprios filhos. Relatou também que o interesse e entusiasmo por determinada disciplina tende a mudar conforme o mercado profissional. Com o mercado da Engenharia Civil “bombando” desde 2006, surgiram muitas contratações de estágio na área da disciplina que ministra, então havia e ainda há muito interesse nas disciplinas dessa área pelos alunos, mesmo com seus programas muito carregados de conteúdo. Quando a chamada chegou em mim, a professora disse algo como, “Ah, você!”, em tom de surpresa, parecendo ter se esquecido da minha presença por um tempo. Falou para a turma que eu não estava na lista de chamada e pediu que eu me apresentasse. A apresentação se deu mais ou menos nos moldes da disciplina da Licenciatura em Física.⁴⁶

A seguir, a professora passou um exercício de sondagem com duas questões; os enunciados estavam na tela de projeção. A ideia era ter uma noção do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema da organização da fábrica na construção civil; situação didática que se repetiria com alguma frequência de formas diferentes e em aulas diversas, em que a professora aplicava algum exercício, solicitava alguma atividade ou fazia perguntas, sempre com o objetivo de mapear o saber imediato dos alunos sobre determinado conteúdo para na sequência da aula operar com a mediação ao saber elaborado (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007) normalmente por meio de uma exposição teórica dialogada para toda a turma ou para um grupo específico. Aliás, em 1998 ela (e alguns colegas professores) participou de um curso de formação pedagógica com Marcos Masetto (conhecido pesquisador da área de pedagogia universitária de origem nas engenharias). Exatamente nessa época, com a ajuda de Masetto, os quatro professores reorganizariam a disciplina: definiram um objetivo claro para cada uma das aulas, um plano de aula específico, que tipo de conhecimento a ser tratado, quais exercícios, “cases” etc.; o modelo atual da disciplina nascia ali. Até 2004 todos os professores da disciplina seguiam muito à risca esse plano de trabalho; atualmente, dos quatro, ela é a que realiza mais exercícios com os alunos – neste semestre que observei, por exemplo, a professora relatou ter realizado 18, os outros professores algo em torno de seis a oito. De acordo com a docente, os exercícios dão muito trabalho, é necessário dar a devolutiva aos alunos, processo que somente ela desenvolve

⁴⁶ Dali em diante não me pareceu que eu era alguém a incomodar os alunos, embora um ou outro me olhasse, mas nada muito diferente do que acontece no dia a dia. Inclusive em várias ocasiões ao longo da disciplina os alunos demonstravam de certo modo ter naturalizado a minha presença ou ficado indiferentes a mim. Aliás, o mesmo se passou na Licenciatura em Física e na Pedagogia, onde as aulas se realizavam em salas tradicionais. Nas disciplinas dos cursos de Artes Plásticas e de Arquitetura e Urbanismo, onde a disposição do espaço ou o próprio espaço não eram tradicionais ou naturalizados, eu me tornei menos invisível; ou porque me deslocava pelo ambiente junto ao professor, como no caso dos ateliês/estúdios da Arquitetura e Urbanismo, ou porque a disposição sempre se alterava, além de eu circular pela sala com os alunos em algumas atividades, no caso das Artes Plásticas.

sistematicamente. Além do seu compromisso e dedicação, outro fator colabora para tanto: dos professores da disciplina, ela é a única em regime de dedicação exclusiva (também por esse motivo muitos alunos de outras turmas procuravam-na para esclarecer dúvidas sobre o trabalho prático). Ademais, cada disciplina da graduação tem (ou deveria ter) um monitor (graduando); dessa vez tiveram quatro, e considerou o saldo muito positivo. Relatou já terem realizado várias formas de atuar com o monitor: melhorar o material didático, por exemplo. O que tem gerado bons frutos, tanto para os professores, quanto para os alunos, é o monitor acompanhar os exercícios e o trabalho prático da disciplina. Cabe destacar que naquele ano, segundo a própria professora, por conta de cortes de bolsas feito pela reitoria, o número de monitores disponíveis reduziu-se.

Os alunos tiveram 15 minutos para resolver o exercício de sondagem. Tive a impressão de basicamente todos os alunos estarem muito focados na atividade – exceto o grupo do fundo, cerca de seis alunos, que cochichavam, talvez comentando sobre a importância ou não daquele exercício ou passando informações uns aos outros, a famigerada “cola” –, com uma disciplina corporal (inclinados sobre as carteiras) e atenção impressionantes. Não houve preocupação, por parte da professora, em “vigiar” os alunos; somente em certo momento ela circulou mais perto dos “conversadores”. Aos poucos os estudantes foram devolvendo o exercício à docente, que lhes entregava o programa da disciplina. Durante a atividade, tendo as janelas ao fundo da sala, pude perceber um ruído de fundo vindo de fora, especialmente de tráfego de veículos. Possivelmente este som ambiente era naturalizado pelos alunos. Após recolher todos os exercícios, a professora começou a apresentar o programa da disciplina. Comentou não ter entregue anteriormente, pois não teria “graça” fazer o exercício de sondagem já com uma ideia geral do programa. Perguntou aos alunos o que eles pensavam ser o objetivo da disciplina, que tipo de conhecimentos, habilidades e atitudes (termos utilizados por quem de algum modo passou por processos de formação pedagógica, que foi o caso da professora, e que apontam para o discurso pedagógico das “competências”, muito caro a correntes pragmáticas e adaptativas de ensino, coerente com o PPP da Poli e da Engenharia Civil) aprenderiam, pois aquilo era aprender, se formar (demonstrando até certo ponto concordância com esse discurso das competências).

O silêncio da turma e a expressão facial dos alunos assemelhavam-se à situação clássica de quem é surpreendido com uma pergunta do professor ou tem vergonha de responder. A professora insistiu nas perguntas e um aluno respondeu que estavam lá para aprender o “método construtivo”. Ela anotou essa expressão no quadro e a partir da palavra “método” deu continuidade à discussão sobre o objetivo da disciplina. Comentou que “método” se referia a

uma sequência de passos, sobre “o que fazer”, “como fazer”, o que diferenciava um curso de graduação de um curso técnico. Indagou por que se fazia engenharia, o que era engenharia. Um estudante respondeu algo como “a busca de melhorar a técnica”. Com base nisso, ela lhes disse que se a ideia era desenvolver a técnica, se se procuravam fazer isso, outras perguntas se apresentavam: “por que fazer?”, “quando fazer?”. Aí, segundo a professora, entrava a ciência e a tecnologia. Comentou da distinção entre o trabalho do operário e o do engenheiro, focando na habilidade manual do primeiro e no conhecimento intelectual do segundo. Reforçou o discurso elitista anterior (sobre a “nata”) ao dizer que naquele curso se esperava a formação de diretores de empresas, pois eles eram “os 850 melhores”, formam-se para estarem na ponta.

Essas situações que traziam “marcadores de classe” não eram raras. Na terceira aula observada, por exemplo, após a professora encerrar aula e os alunos, como de costume, saírem rapidamente de sala, dois rapazes (que não eram alunos daquela turma), entraram e foram conversar com um aluno que guardava seus pertences. Comentaram algo sobre o “rolezinho”. Ele perguntou se filmariam. Não consegui captar o resto da conversa, mas imagino que tratava-se de um evento em que os veteranos de alguns cursos (sobretudo os de maior recorte social) levam os alunos ingressantes (“calouros”, “bixos”) para um shopping de classe média alta da cidade, na praça da alimentação, e realizam gritos de ordem e cantos de jogos universitários.⁴⁷ Em outra ocasião, na quarta aula observada, a professora começou a retomar um pouco o que já havia explicado em aulas anteriores e disse algo relacionado ao exercício que havia entregado, sobre fundação de obras de pequeno porte. Comentou sobre empreendimentos de edifícios de pequeno porte, citando o programa federal “Minha casa, minha vida” e brincou, sem rir, que diferiam das casas que os alunos poderiam construir, ao saírem do quarto ano, para as tias em Alphaville (distrito de classe média alta e alta na grande São Paulo). Por fim, um último exemplo de “marcadores de classe”, embora pudesse elencar outros, se deu na décima nona aula observada, logo no seu início, quando a professora apagou as luzes da frente para começar uma exposição de slides. Nos três dias precedentes a essa aula havia ocorrido na Poli uma pesquisa sobre vários temas considerados polêmicos (cotas, congelamento de contratações, presença da Polícia Militar na USP etc.). Segundo informe do Grêmio Politécnico houve participação recorde dos alunos, com 37,6% votantes, um total de 1.732 alunos. O único ponto que apresentaremos aqui é o que

⁴⁷ Minha suspeita se devia pela polêmica que se dera principalmente em São Paulo, alguns meses antes, sobre os encontros em massa de jovens da periferia em diferentes shoppings da cidade, onde chegou a ocorrer alguns tumultos, normalmente partindo dos seguranças locais que tentavam retirar os jovens de lá. Houve intenso debate, principalmente na Internet, com duas posições mais divergentes, uma questionando a legitimidade dos encontros, pois os jovens estariam lá apenas para tumultuar ou mesmo roubar, e outra legitimando os encontros e dizendo que a ação dos seguranças (nitidamente ordenada por superiores), além da concordância de boa parte da classe média paulistana que opinava a respeito, era preconceito de raça e classe. Exatamente neste contexto, circulou um vídeo na internet em que alunos da USP faziam o relatado acima sem qualquer intervenção dos seguranças ou histeria da classe média.

dialoga diretamente com a fala de um dos alunos, Dênis, e da professora: a utilização ou não de catracas nos prédios. Uma maioria simples dos alunos da Poli, divergindo de uma maioria simples da Civil, disse não desejar a instalação de catracas nas dependências da Escola Politécnica. Dênis, sentado mais à frente, dizia que “bixo é burro”, dando a entender que aquele resultado se devia a uma maior participação dos alunos ingressantes na pesquisa. Outros alunos concordavam com Dênis. Comentavam ironizando sobre “bixo” ser burro e achar que a USP é segura, além de não conhecer a Poli. A professora comentou algo da pesquisa, mas sem muita importância, uma possível contradição em duas respostas. O que se evidenciou é que os alunos da sala tendiam a ser favoráveis à instalação das catracas e estavam indignados com o resultado.

Ainda sobre a primeira aula, havia uma nítida divisão “geográfica” que se reproduziria ao longo da disciplina (o público de cada uma das “regiões” variava pouco), com os alunos sentados mais à frente prestando maior atenção, olhando para a professora, os da região central atentos, mas sem olhar fixamente para a docente, e os do fundo divagando mais, mexendo no celular ou conversando. Tal geografia não necessariamente teve uma correspondência direta com o aproveitamento dos alunos na disciplina ou com sua participação em sala, dizia mais respeito ao comportamento e à postura nas aulas do que ao aprendizado em si. Em certas situações, por exemplo, os estudantes do fundo eram os que realizavam as perguntas mais pertinentes ou os únicos que respondiam as questões feitas oralmente pela professora. Até certo ponto, podemos dizer que parte dos estudantes do fundo não se adequavam aos constrangimentos espaciais ou disciplinares de uma sala organizada em sua forma tradicional; evidentemente, outra parte simplesmente era desinteressada ou lá estavam por cobrança de presença. Impressão compartilhada pela professora.

Na sequência, ela comentou da plataforma virtual (*moodle*) onde se encontravam os textos da disciplina, que era necessário lê-los, não se podia deixar de lê-los; disse não saber de onde vinha a ideia de que engenheiro não gosta de ler. Comentou da FAU-Poli (programa de intercâmbio de alunos para formação mista entre a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e a Escola Politécnica), relatando que só os alunos desse programa teriam gosto pela leitura, aparentemente por haver alunos da Arquitetura envolvidos. Continuou fazendo um discurso típico de autoajuda, estimulando os alunos a estudar, não desistir, estudar com antecedência. Esse recurso didático moral/controlador/disciplinador seria recorrente ao longo das aulas, com falas como “você devem”, “não podem”, “se não fizerem isso...”, “o engenheiro nunca...”.

Seu tom de voz e articulação das frases quando da apresentação do trabalho prático, que se dava naquele momento, era típico de um docente encaminhando a aula para o seu final, tanto que os alunos começaram a arrumar seus pertences, guardá-los nas mochilas/bolsas/pastas,

cochichavam, como se estivessem se preparando para sair. Podia-se ouvir risadas e falas dispersas. A professora percebeu o burburinho e avisou, “Calma aí pessoal, ainda tenho 5 minutos”. E funcionou. Os alunos ficaram quietos e pararam de mexer nas suas coisas (ou já haviam guardado tudo). Ela comentou da aula seguinte ao falar de um texto que teriam de ler, o qual se encontrava numa revista especializada da área. Perguntou quantos conheciam ou liam a revista. Quase ninguém levantou a mão e ela criticou fortemente (outra vez a dimensão moral/controladora/disciplinadora); era uma ótima revista, a única da área, e todos deveriam lê-la. Após a “bronca”, entregou outro exercício; deveriam trazer respondido para a aula seguinte, quando sortearia alunos para respondê-lo em sala. Ainda comentou um pouco mais sobre o trabalho prático. No exercício ela disse haver um link de um site muito interessante de uma empresa (essa relação com o mercado não seria raridade durante a disciplina). Comentou que o exercício era muito simples, teriam gosto de fazer. A aula encerrou-se por volta das 11h00. Alguns alunos foram conversar com a professora sobre o trabalho prático.⁴⁸ A sala esvaziou-se muito rapidamente. A seguir conversei mais calmamente com a professora, tirei algumas dúvidas. Ela se mostrou bastante disponível. E assim seria por toda a disciplina.

Na aula seguinte, que se realizou em outra sala com mudança de local sem aviso prévio, fato que provocou a chegada com atraso de muitos alunos, algumas situações podem ser interessantes para tornar mais evidente a proposta didática da professora, baseada em muitos exercícios e trabalhos realizados em horário de aula ou não, e frequentemente (de forma implícita ou explícita), com o discurso disciplinador auxiliar. Lembremos que na aula anterior ela havia dito que sortearia alunos para resolver um exercício. Pois bem, não houve tal sorteio, e muito menos a resolução do exercício, que os alunos deveriam enviar pelo *moodle*. Contudo, a minha impressão foi que nesta aula houve faltas acima da média, muito provavelmente influenciadas por essa atividade com sorteio, intimidatória até certo ponto. No que tange ao *moodle*, ela reforçaria a necessidade de todos estarem com o acesso atualizado, pois muito da disciplina se passaria por lá, especialmente a disponibilidade de textos/exercícios e a entrega de atividades. Neste sentido, comentou sobre a importância de realizarem ao menos 2/3 dos exercícios para terem chances de aprovação na disciplina. Ademais, ao falar da necessidade mínima de 70% de frequência nas aulas, citou inclusive que isso se devia a uma legislação do Ministério da Educação. Na entrevista relatou-me que os alunos reclamam deste controle da frequência. Reafirmou sua obrigação de tal controle e citou a história de que se um aluno assina por outro, e por acaso este venha a cometer um crime na mesma hora, ele tem aí um álibi. Comentou que no começo das aulas “pega mais no

⁴⁸ Cabe ressaltar que tal como na disciplina observada na Licenciatura em Física, a Copa do Mundo teria um efeito pedagógico. Quando da explicação sobre o método de avaliação, a professora disse que haviam perdido um dia de prova devido ao enxugamento de datas por conta da Copa do Mundo; o que significava que os alunos não teriam a chance de descartar a menor nota, situação permitida pela professora quando de um semestre letivo “comum”.

pé” deles, conta o número de alunos na sala, cobra mais presença, depois tende a “desencanar”. Disse-me que dois alunos seus naquele semestre foram aprovados por nota, mas reprovados por frequência, e aí começou o “drama”. Normalmente, quando isso acontece com ela, afirmou procurar ver em que período da disciplina o aluno faltou e então solicita um trabalho sobre aquele conteúdo para compensar as faltas; mas tem que ser a mão, não pode ser “recorta e cola” da apostila.

Na sequência da advertência sobre o controle de frequência, comunicou que passaria um exercício (do tipo conceitual, com respostas de “verdadeiro”, “falso” ou “não sei”; muito embora tenha me confessado não concordar com este tipo de exercício, preferindo múltipla escolha por ter menos sutilezas) com dez itens para realizarem naquele momento, o qual teria semelhanças com exercícios cobrados nas provas. Além disso, ele seria realizado sem qualquer tipo de consulta, haja vista, segundo ela, já terem estudado ou tido contato com o tema. Disse que daria 15 minutos para a resolução, o que era muito tempo, pois na prova teriam em média um minuto para cada um dos dez itens. Durante a resolução do exercício, os alunos ficaram boa parte do tempo em silêncio total, disciplinados (corporalmente falando) de fato; boa parte do tempo porque em alguns momentos eles cochichavam ou olhavam para o colega do lado na busca de uma cola, sobretudo, grupinhos ou alunos isolados no meio e no fundo da sala. A professora muito raramente olhava para a turma para vigiá-los, o que certamente facilitava e “incitava” (aos que muito queriam colar) o processo de cola; um exemplo mais concreto disso é que em certa ocasião um estudante levantou-se e perguntou algo à professora, que já estava de costas para turma, mexendo no computador (o que fez durante boa parte do exercício, na maior parte tentando resolver problemas com o projetor), e assim continuou; muitos alunos aproveitaram e conversaram entre si ou olharam o exercício do vizinho sem qualquer pudor ou receio (curiosamente tal situação não ocorria nas provas, o que talvez diga mais respeito à consideração dos alunos pelo exercício em questão).

Quando do fim do tempo de resolução, a professora os surpreendeu e solicitou que trocassem as folhas de exercício com o colega de trás, este seria o corretor, e deveria também assinar o seu nome na folha alheia. Na troca de folhas, e de papéis (aluno para corretor), eles demonstraram excitação, rindo bastante e conversando⁴⁹ – na aula seguinte ela retomaria rapidamente este exercício para informá-los que havia algumas folhas corrigidas sem a assinatura

⁴⁹ Podemos afirmar que tal excitação foi demasiada, não correspondia ao solicitado em si. Contudo, consideramos seu exagero não porque prezamos pelo autocontrole em aula, ao contrário, acreditamos que sua demasia se explicita justamente pelas aulas na universidade tenderem a algo regulado, ritualizado, de forma que qualquer coisa que saia do *script* provoca maiores comoções, emoções desproporcionais aos fatos, como foi o caso relatado. Esta excitação desproporcional – presenciamos incontáveis situações como a relatada nas aulas de todas as disciplinas observadas – aponta a necessidade de um processo educativo menos regulado/ritualizado, ou como veremos nas seções sobre os corpos e o humor, menos *interditado*.

do “corretor”, o que significava que não contaria pontos, por isso falou o nome de quem estava naquela condição para que pudesse “buscar” a assinatura. Neste momento, entrou na sala um aluno atrasado e a professora aproveitou para comentar que seria interessante que chegassem no horário, uma vez que poderiam perder este tipo de exercício, especialmente porque valia ponto. Um aluno da região mais frontal da sala comentou sobre a mudança de local e como isso fez com que alguns chegassem atrasados. Ela respondeu, no caso eu diria tangenciou (já que se livrou de tomar partido sobre os alunos que chegaram atrasado por causa da questão da mudança), dizendo que resolveriam o problema da sala até a semana seguinte (o que não ocorreu de fato) e que não gostaria de ficar com aquela devido aos problemas com o projetor. Estas situações relatadas podemos assumi-las tranquilamente como exemplos do que se deu durante toda a disciplina, e que estão sintetizadas na frase inicial desta nossa análise.

Pois bem, durante toda a disciplina, a professora – a priori muito bem-intencionada, comprometida e dedicada com a aprendizagem dos alunos, percepção relatada por alguns deles a mim em certas situações mais ocasionais nas observações – fez questão de preencher cada momento dos alunos com alguma atividade, fosse dentro de sala, durante as aulas, fosse em exercícios ou trabalhos para realizarem externamente. Ora, na caracterização do curso de Engenharia Civil em anexo, podemos ver o quão carregada é a “grade horária” dos alunos, com vários semestres com nove disciplinas obrigatórias, além da necessidade de estágios e trabalho de conclusão de curso. As aulas da disciplina observada eram basicamente um reflexo do currículo no aspecto quantitativo. As inúmeras atividades, embora pedagogicamente intencionadas (SCHMIED-KOWARZIK, 1983; ALMEIDA; PIMENTA, 2010), acabavam por configurar o tempo de aprendizagem dos alunos como um tempo quantitativo (ENGUITA, 1989; SILVA, 2011), que, como vimos, é aquele que mede, classifica, controla, verifica, e constrange as possibilidades da aula, limitando até certo ponto o processo educativo. Contraditoriamente, ao tentar estimular e ampliar as possibilidades de aprendizagem, realizando diferentes tipos de exercício e trabalho (listas de exercícios, uma gama diversa de atividades individuais e de grupos em sala de aula – por exemplo, observação de pranchas com plantas de projetos de construção –, trabalho prático, *workshop*, provas etc.), a professora acabava por controlá-los e sufocá-los, tanto pela quantidade como pela dimensão avaliativa de cada um dos exercícios e trabalhos, chegando a algumas situações literalmente explosivas, que apresentaremos a seguir. Antes, porém, é preciso destacar que a qualidade do ensino realizado pela professora – seja por sua sólida formação, seja por seu planejamento cuidadoso, dedicado e sistemático das aulas, além da clareza das exposições e da disponibilidade para responder perguntas ou esclarecer dúvidas – de certo modo ajudou a minimizar maiores comprometimentos devido à sobrecarga – ou *exigências* – de atividades.

Destarte, ela teria muito a ganhar (e conseqüentemente os alunos), e concordou com essa nossa impressão na entrevista, caso buscasse trabalhar o tempo didático numa perspectiva mais qualitativa do que quantitativa, mais aberta que controladora, mais coesa e profunda que fragmentada. A passagem a seguir, da quinta aula observada, com elementos/momentos didáticos simultaneamente construtivos e controladores, talvez sintetize as contradições pedagógicas da professora:

Um aluno perguntou sobre a professora ter dito que determinado exercício poderia ser entregue até a aula seguinte; ela confirmou. A docente comentou que às vezes não previa algumas situações e falou dos exercícios feitos no computador, em que alguns recortavam partes da apostila. Confessou não haver problema em fazê-los no computador, mas ao copiar e colar partes inteiras do texto da apostila, os alunos não estavam enganando a professora, mas ao seu próprio aprendizado. Afirmou que deveriam repensar esse processo de escrita porque é um momento de aprendizado. Logo depois, comentou algumas respostas sem citar nomes e relatou erros importantes cometidos por alguns alunos; ao focar num desses erros, disse: “No dia da prova é zero”, “No dia da prova não tem clemência”. Disse-o enfaticamente, num tom que eu ainda não havia presenciado; parecia dar bronca em adolescentes ou crianças. Sobre determinados erros ela argumentou que a sugestão de certo tipo de procedimento feita por alguns alunos funcionaria, mas era desperdício de dinheiro, e aquilo não era ser engenheiro. “A nota não reflete tudo isso porque vocês tiveram um esforço para fazer”, ela complementou, sugerindo que apesar dos erros não dera nota baixa; contudo, eles deveriam atentar para as anotações feitas, mesmo os alunos que haviam recebido nota dez.⁵⁰

A própria professora tinha conhecimento de os alunos se sentirem sobrecarregados antes mesmo da metade do semestre, o que não serviu necessariamente para um melhor planejamento no sentido de aliviar a quantidade de atividades ou de amenizar o controle completo de todo o processo. Na sétima aula observada, por exemplo, após confessar ter previsto que a maioria dos alunos não faria o exercício solicitado na aula anterior, o que explicava a realização da atividade que se iniciaria na sequência, ela comentou que os alunos que tivessem feito o “dever de casa” poderiam anexá-lo ao exercício daquele momento. E emendou: “Vocês estão reclamando que eu dou muito lição de casa. [...] Vocês vão fazer aqui em sala de aula, vão ter que se mexer. Do jeito

⁵⁰ Neste mesmo dia (uma terça-feira), no fim da tarde, ela enviaria uma mensagem aos alunos, via *moodle*:

Meus caros, voltei atrás na decisão de não recolher os dois últimos itens do exercício [...]. Ou seja, eu os irei recolher na próxima aula [que seria na quinta-feira seguinte, pela manhã] para compor a nota. Assim, todos os que estavam em aula e fizeram os dois primeiros itens já tem a nota 5,0 garantida. O restante virá da correção dos dois itens faltantes.

Por favor, não se esqueçam de trazê-los.

Segue o arquivo para que possam se balizar.

Um abraço,

Profª.

que vocês estão não vai dar.”

Na aula seguinte observada, a nona, aconteceria um dos momentos mais marcantes entre as observações que realizei em toda a pesquisa. Relato a situação a partir do meio da aula, quando a professora resolvia um exercício que os alunos deveriam ter feito em casa, inclusive ela já havia comentado, em tom de bronca, nessa mesma aula, o seguinte: “Pessoal, vocês vão entregar o exercício no final desta aula, do jeito que estiver”. Segue a situação:

Logo a seguir ela acendeu as luzes e dirigiu-se à lousa. Antes disso, Roberto, o aluno que com alguma frequência nas aulas saía de sala para atender ou falar ao celular (e que não era dos mais comprometidos com a disciplina), mudou-se de lugar e sentou-se atrás de um colega seu, no fundo da sala, quase ao meu lado. Roberto e o seu colega conversaram bastante até o momento da atividade em grupo. Às 10h19, a professora perguntou se havia passado a lista de chamada; ninguém respondeu; procurou a lista entre seus pertences até encontrá-la e circulá-la. Dênis perguntou algo, ela respondeu. A seguir, ela abriu um pacote numa das carteiras na frente da sala. Ressaltou que os alunos deveriam terminar o exercício em casa, “pra vocês sentirem a dificuldade. Se eu continuar passando na lousa não vai rolar”. Falou também que deveriam se reunir nos grupos de trabalho para resolverem um exercício com base nos projetos que estavam no pacote; os alunos, durante a atividade, selecionaram diferentes projetos. No momento em que a professora explicava o exercício, Roberto, aparentemente tendo naturalizado a minha presença, ou indiferente se eu o ouvia, desabafou com o seu colega – de forma muito indignada e bastante agressiva (embora com um riso sarcástico embutido na fala) – sua insatisfação com a quantidade de atividades solicitadas pela professora.

Na décima quinta aula observada, dois alunos, ambos aparentemente amigos de Roberto, chegaram um pouco atrasados e se sentaram no fundo da sala, um deles bem ao meu lado. Pude escutar o outro aluno (o menos próximo a mim) comentando, num riso até certo ponto desesperado, com o colega sobre a quantidade de exercícios que havia na lousa (a professora, assim que entrava na sala, quase sempre escrevia na lousa o plano da aula). De repente, o aluno ao meu lado falou comigo, perguntou se eu estava observando outras disciplinas. Respondi-lhe que somente aquela, mas veria outras disciplinas em outros cursos. Ele comentou que seria interessante eu observar outras da Civil. Conversamos um pouco sobre a aula da professora: ele chegou a dizer que considerava a docente muito aplicada; ressaltou que ela passava muitos exercícios, o que de fato ajudava-os a estudar, e justamente por isso a nota da turma normalmente era maior que as demais (informação confirmada pela professora, em média um ponto maior), porém, confessou que se tivessem metade daquela carga de atividades conseguiriam estudar melhor. Questionei se as outras disciplinas do curso eram mais expositivas

e sua resposta deu a entender que não, embora a disciplina da professora tivesse muito mais atividades (outra informação também confirmada pela professora). Relatou, por fim, um episódio de uma aula que não observei, pois me encontrava em observação na Licenciatura em Física: Dênis reclamara com ela, diante de toda a turma, que a disciplina era muito pesada, que ele fazia outras várias disciplinas; não consegui saber do aluno como havia sido a reação da professora.

Curiosamente, nesta aula seria aplicado, por um dos alunos da turma, Felipe, creio que representante de sala, um questionário de avaliação das disciplinas pelos discentes. Felipe, no começo da aula (terça-feira) anterior à segunda prova da disciplina, logo após a professora, em um tom mais sério, afirmar que o exercício daquela aula seria longo, e que eles deveriam acabar com as conversas paralelas, aproveitar para estudar e evitar a troca de figurinhas da Copa do Mundo (ela já havia flagrado alguns alunos realizando tal troca em outros momentos), fez um gesto ofensivo (com uma expressão facial de indignação) na direção da professora, que nada percebeu pois já havia, num movimento natural, virado as costas para a turma. Ainda nesta aula, Felipe conversaria com alguns colegas, quando da realização de um exercício em grupo, em tom também de indignação, desta vez com a situação da USP, se posicionando criticamente contra a presença da Polícia Militar no campus (era época de greve e vários assuntos polêmicos estavam em pauta por toda a universidade, incluindo este), além de comentar outros temas relacionados. Em outro momento gesticulou para outro aluno quando de uma explicação da professora como se quisesse dizer que o que ela dizia entrava por um ouvido e saía por outro. Mais adiante, enquanto a professora discutia alguma questão com um grupo situado mais à frente da sala, Felipe levantou-se e dirigiu-se a ela para lhe solicitar algo. Ela foi até a lousa desenhar e esclarecer certa dúvida do grupo que acompanhava. Felipe permaneceu em pé próximo à docente. Pareceu-me que daria algum aviso. Contudo, ele fora na verdade questionar a professora sobre a quantidade de trabalhos para entregar. Ela não aparentou concordar muito, mas cedeu até certo ponto. Chamou a turma e falou: “Vocês choram, hein?”. Comentou que já havia um “chorão” lá (referia-se a Felipe). Ele fez caretas e gestos de indignação (não estava no campo de visão da professora). Ela confessou saber que aquela demanda surgiria, e que havia um advogado da turma em nome deles lá (de novo se referindo a Felipe). Aceitou que entregassem o trabalho no dia da prova (quinta-feira), mas não estaria na USP na quarta-feira, então teriam que esclarecer dúvidas por e-mail ou na quinta-feira antes da prova. Logo depois desse aviso, parte da turma começou a sair. Felipe voltou com cara de insatisfação. Quando voltou ao seu grupo, desabafou bastante. Todas essas situações anteriores relatadas são representativas dos diferentes modos de demonstração da sobrecarga vivenciada pelos alunos, que sentiam-se não apenas sufocados, mas de certa maneira controlados; nas avaliações, por exemplo, havia necessidade de os alunos

apresentarem documento com foto para realizar a prova.

Ao comentar sobre as transformações da disciplina e de sua prática pedagógica ao longo dos anos, a professora relatou que quando começou, ainda usava-se muita transparência, escrita à mão, e poucas imagens. Com o avanço dos recursos tecnológicos, as apresentações melhoraram. O formato da disciplina na época da observação já era o mesmo havia muito tempo, mais ou menos do tempo do curso de formação pedagógica em 1998; contudo, deveria sofrer alterações com a mudança da estrutura curricular pela qual o curso estava passando. Comentou que sua disciplina perderia créditos e que os alunos teriam esse conteúdo de forma mais condensada; ademais, a disciplina passaria a ser oferecida no terceiro ano, com um aluno mais imaturo (segundo palavras da própria professora), e por isso, também, estavam em processo de reorganização da disciplina. No que diz respeito ao tema fundamental que vínhamos tratando nos últimos parágrafos, ela disse considerar que o aluno da Poli é literalmente massacrado ao longo dos cinco anos de graduação, porque a carga horária, em especial da Engenharia Civil, é “violentíssima”. Ao longo dos anos, de acordo com a docente, o número de créditos tem diminuído, mas não o conteúdo. O conteúdo tem sido colocado na mesma intensidade, o que obriga os alunos a estudarem muito mais sem receberem os créditos correspondentes. Eles têm ao longo do semestre oito a dez disciplinas de dois créditos cada, o que para ela é muito diferente, e pior, do que acompanhar três disciplinas de oito créditos cada uma, por exemplo. Afirmou, até certo ponto indignada com o currículo, que no geral os alunos nunca fazem menos de oito disciplinas por semestre. Ela confessou preferir que os alunos fizessem menos disciplinas de mais créditos, talvez, e inclusive, desfragmentando o curso e aglutinando disciplinas (sugestão que já deu ao coordenador da graduação).⁵¹

Eu não saberia dizer ao certo se o caso de a professora ter uma consciência razoavelmente elevada e um posicionamento que podemos considerar crítico a respeito da sobrecarga dos alunos imposta pelo currículo, e ainda assim reproduzir explicitamente tal sobrecarga em suas aulas, é um fato mais curioso ou paradoxal. Sobre a avaliação discente de sua disciplina, ela me informou que geralmente a avaliação dos estudantes é positiva; a nota, por exemplo, na dimensão da relação professor-alunos é sempre muito boa. Comentou que no ano anterior havia recebido sua pior avaliação em toda sua trajetória docente, mas como foi apenas um aluno, decidiu desconsiderá-la. Contudo, há um único aspecto que ela me relatou que os

⁵¹ Ela também relatou haver um lema do aluno da Poli (na verdade um lema de vários cursos, diríamos): “5 é 10”, o aluno administra a nota 5; a aprovação na disciplina é o objetivo, o resto é lucro, o que até certo ponto não deixa de escancarar a falência de nosso pensamento sobre o currículo na universidade. Comentou que busca propor muitas formas para o aluno estudar ao longo do curso pelos exercícios, isso sem falar no trabalho prático (realizado durante toda a disciplina e com entrega no seu final), cuja nota tem um grande peso no total. Opinou, ainda, considerar a média mínima 5 muito rasteira, básica, mas o aluno administra. Confessou, por fim, que o professor da Poli também administra essa nota 5; caso ela fosse 7, todo mundo administraria o 7, e a coisa melhoraria um pouco.

alunos recorrentemente reclamam de suas aulas e disciplina, e não tenho dúvidas de que a leitora e o leitor imaginam qual seja: a sobrecarga. Ora, na verdade não estamos diante de uma situação curiosa ou paradoxal, mas sim contraditória: sua *dedicação* com a formação dos alunos é tal, que isso se reflete no nível de *exigência* que demanda deles; ao entender que um conjunto extenso e diverso de atividades podem colaborar com, e estimular a aprendizagem dos alunos, termina por reproduzir as determinações da totalidade mais ampla e direta que é o próprio currículo, deveras pesado. Não é por falta de percepção ou por incapacidade de compreender a “totalidade curricular” que ela procede com tal reprodução. Diríamos, com efeito, que sua intensa vontade/dedicação em ensinar – assumida por si mesma como vocacional –, aliada à essencialidade que denota à sua disciplina no percurso formativo do aluno, faz com que tenha dificuldades – mesmo com todas as evidências e conhecimento a respeito – em situar suas aulas nessa totalidade. Ademais, a fragmentação dos próprios conteúdos internamente à disciplina, condição relatada pela docente, também colabora com o número exagerado de atividades, haja vista ela entender que para cada tópico deve realizar algum tipo de atividade. Ao mesmo tempo em que trabalha muito bem no âmbito da mediação entre o saber imediato dos alunos e o saber elaborado científico, apresenta dificuldades, na dimensão quantitativa (que termina por gerar problemas na dimensão qualitativa), em operar uma mediação de suas aulas e disciplina com o currículo do curso (ou seja, com a vida acadêmica mais ampla do aluno).

Talvez de alguma forma relacionado a essa contradição fundamental, outro aspecto de sua prática e aulas merece ser destacado. Quando comentei com a professora sobre alunos que no começo da disciplina participavam das aulas com certa frequência, mas depois diminuíram o ritmo de participação, relatou inclusive que em alguns casos ela cria expectativa em relação a certos alunos, no entanto, ao longo do semestre parte deles passa por diversos problemas, inclusive familiares, e então administram as coisas como podem. Confessou não considerar o comportamento mais adequado o pragmatismo de alguns alunos em resolverem tudo o mais rápido possível, administrar e se livrar o quanto antes da disciplina e do curso. Nesse sentido, comentou que os alunos parecem criar uma barreira muito grande entre eles e os professores; acreditam estar muito distante do professor, de modo que não compartilham com os docentes seus problemas. O contato mais próximo com alunos de iniciação científica ajuda na percepção dessa questão. Citou o caso de um orientando seu de iniciação, muito bom aluno, que passou por problemas pessoais e ficou de recuperação de uma disciplina, que segundo a professora, aterroriza os alunos da Civil. No dia da prova de recuperação aconteceu o enterro do pai do orientando; ele não fez a prova e assumiu que havia perdido a disciplina. A professora comentou com o aluno que ele deveria conversar com o docente, pois não estava em condições de realizar a

prova, porém, ele ficou muito receoso em estabelecer a conversa com este docente.⁵²

Ora, vimos que a professora valoriza sobremaneira a dimensão da docência, o que não parece ser o caso do professor “terrorista” (termo utilizado por ela). De todo modo, ainda que se dedique por completo ao ensino, a professora demonstra em algum grau ser refém do sistema hierárquico e formal que concentra poder na figura docente. Parece-nos equivocado pensar que os alunos criam barreiras e se distanciam dos professores, ao contrário, isso é uma questão estrutural da hierarquia e formalidade institucional, reproduzida pelos docentes como um *habitus* (no sentido de Bourdieu) e reforçada pelos alunos, que da sua posição não enxergam a possibilidade de um diálogo (no sentido de Paulo Freire) franco e aberto com os professores. Não por acaso, a professora comentou da importante colaboração dos monitores de graduação na disciplina (acompanhamento do trabalho prático, sugestão na elaboração das provas, apoio no esclarecimento de dúvidas nos exercícios), isso porque são pares dos alunos, conseguem estabelecer o diálogo muito mais facilmente que os docentes, atuando, portanto, como mediadores. Ao confessar normalmente se “policiar” nas suas brincadeiras com os estudantes, dizendo-se receosa em ofendê-los de alguma forma, pois acredita hoje em dia ser mais complicada essa questão de um aluno entender mal ou não gostar de determinada brincadeira, a professora não deixa de explicitar um sintoma dessa formalidade e hierarquia entre docentes e alunos.

Por fim, sobre o perfil dos professores da Poli, relatou ter mudado muito pouco desde que ela mesma se tornou docente da casa. Apenas recentemente uma parte deles começou a se aposentar; até pouco tempo, ela e colegas que foram contratados há cerca de 25 anos, ainda eram os mais novos da instituição. Ou seja, se os sujeitos de fato tendem a internalizar as estruturas objetivas de modo que elas colaboram na produção de uma disposição incorporada geradora de práticas (isto é, *habitus*), não nos parece que as novas tecnologias, por mais que possam alterar a dinâmica das aulas e do processo educativo, produzirão mudanças qualitativas substanciais nas relações entre professores e alunos. Há algo mais entranhado a se considerar: o diálogo caminha de mãos dadas com o poder. Destarte, se a aula é um espaço-tempo condicionado pelas diferentes formas de hierarquia da universidade, e por que não do capital, realizá-la na perspectiva

⁵² Isso nos parece remeter à discussão de Félez (2011), que ao refletir sobre achados de sua pesquisa etnográfica numa universidade espanhola, comenta que entre as dimensões do trabalho do professor universitário, a da docência foi a que apresentou pior valorização discursiva entre os próprios professores, o que para o autor poderia ser entendido como uma contradição, haja vista a universidade historicamente ter se constituído justamente como uma instituição pedagógica. A explicação que Félez procura desenvolver para este achado é o fato de o professor ocupar um lugar de enorme concentração de poder quando se fala da docência, uma vez que o ensino historicamente se realiza numa relação deveras assimétrica entre professor e alunos. Neste sentido, ainda que os estudantes se renovem como pessoas a cada período, esta renovação não se dá enquanto alunos, quer dizer, as condições, os meios e o lugar de exercício do poder docente não se alteram de maneira substantiva; e justamente por isso os professores não sentem necessidade de reestabelecer permanentemente a discursividade a respeito da valorização da dimensão da docência. Sobre a questão das relações de poder na docência universitária conferir Soares e Oliveira (2014).

do diálogo é um ato de resistência. Por mais que na melhor das intenções pedagógicas, o fato de preencher todo o tempo disponível dos alunos com atividades, colocá-los sempre “em exercício” e em permanente estado de avaliação, não deixa de ser um modo de exercer poder. Como um ato de resistência, o diálogo franco e aberto com os estudantes pode explicitar ainda a mais a necessidade de uma forma alternativa de organização temporal do processo educativo, em que prevaleça o tempo qualitativo sobre o quantitativo, em que menos realmente pode ser mais.

(5.2.3) Pedagogia: intencionalidade, afeto e hesitação

“Fico triste porque vocês são super quietinhos.”

E eram mesmo. Os alunos da disciplina que acompanhamos na Pedagogia não se destacavam propriamente pela participação intensa nas aulas. Mais que isso, sua postura até certo ponto era passiva, ou melhor, pouco responsiva. O entusiasmo em responder os variados tipos de pergunta da professora não era dos mais fortes. Uma combinação de fatores levava a tal situação, que veremos não ser exatamente falta de entusiasmo, muito menos de interesse. Mas antes, talvez seja necessário apontar outro aspecto da frase inicial destacada por nós: o tom da constatação da quietude dos alunos. A tristeza relatada demonstra sua preocupação genuína com a falta de participação ou pouca responsividade dos estudantes nas aulas. A alteridade talvez seja a característica que melhor defina a prática pedagógica da professora. Para muitos docentes esse problema seria motivo, na verdade, de indignação. Por sua vez, a docente tinha uma profunda sensibilidade pela condição dos alunos, em sua maioria trabalhadores ou moradores de bairros muito distantes da universidade – sensibilidade esta coerente com a perspectiva explicitamente crítica de seu ensino. Um curso noturno, nestas condições, não é para qualquer pessoa. Não por outra razão a professora admirava-os demais, e por isso mesmo compreendia a relatada quietude.

Contudo, por trás deste silêncio – que não ousaríamos chamar de profundo, pois os alunos participavam das aulas, ainda que quase sempre em atividades como exibição de filmes e leituras de texto em sala, atividades que de alguma forma supriam a dificuldade que tinham de realizar as leituras prévias – residia outra característica didático-pedagógica da professora: sua recusa do uso de práticas disciplinadoras ou controladoras. Coerente com suas referências teóricas, a docente evitava a qualquer custo, e conscientemente, verticalizar o processo educativo. Mas esse a qualquer custo teve um custo: justamente a baixa responsividade dos alunos, inclusive para decidir questões de seu explícito interesse, por exemplo, temas do trabalho final e datas de algumas atividades. Os alunos nitidamente demandavam um direcionamento da docente; em certas ocasiões, eles pareciam desejar que a professora ocupasse o lugar tradicional de autoridade docente, não por um interesse formativo instrumental, mas simplesmente por necessidade de objetividade. Cabe destacar, por fim, as relações sociais mais amplas explicitamente presentes nas aulas: do conteúdo à condição de classe dos estudantes, passando pelas discussões/posições políticas dos alunos e professora.

Disciplina II (teórica) – 2º semestre 2014 – Noturno

Disciplina obrigatória para a Licenciatura em Pedagogia. Período ideal: 2º semestre.

Total de aulas observadas: 14

Total de horas observadas: 45h45

Duração da entrevista: 2h18

Programa não elaborado previamente por conta da greve anterior ao início da disciplina, que se deu em 15 de outubro de 2014, já no meio do semestre letivo ideal, e terminaria em 28 de janeiro de 2015.

Dia e horário: Quartas-feiras, 19h30 – 23h00.

Local: Sala de aula única na Faculdade de Educação. Em duas ocasiões (relatadas abaixo) houve aula em ambientes externos.

Atendimento da professora: Terças-feiras, 16h00 – 19h00.

Alunos matriculados: 44

Média de alunos por aula: 20 a 25 (10 a 15 no começo e no final de cada aula)

Avaliação (texto retirado do programa ainda não fechado no começo da disciplina):

A avaliação será feita a partir das discussões em sala de aula e da leitura dos exercícios e trabalhos solicitados. No que se refere à composição da nota final, ela está dividida da seguinte maneira:

- Entrega do exercício referente ao bloco I: 2,0
- Entrega do exercício referente ao bloco II: 2,0

Os exercícios podem ser:

- a formulação de uma questão a respeito das discussões realizadas até aqui, fundamentada/contextualizada pelos textos e aulas OU;
- o uso das referências e questões para análise de um documento escolhido por vocês (filme, livro, fotos, arte urbana etc.) OU;
- uma reflexão mais livre a respeito das discussões e referências.

Apenas como parâmetro, os exercícios podem variar entre duas e cinco páginas. Não precisa ser um trabalho mais formalizado, em padrão ABNT: o importante é que haja referência aos autores (pode ser só sobrenome, por exemplo) com cujas ideias vocês estejam utilizando ou mencionando.

- Trabalho final: 6,0

E-mail enviado aos alunos logo após a última aula do ano (2014):

Sobre o trabalho final, o tema é livre, mas ontem conversamos sobre duas possibilidades para aqueles que estão sem proposta:

- trabalho articulando as discussões da disciplina ao texto do Jessé Souza (classes populares,

distância em relação às normas e à cultura escolar; construção de habitus de classe etc.) ou mesmo fazendo a crítica ao autor, se for o caso;

- trabalho analisando a construção da figura do professor-herói no cinema hollywoodiano: quando esse “gênero” se inaugura, qual sua estrutura (eu identifico ao menos uma: jovem professor - escola-problema na periferia - crise no encontro - conquista de uma classe - sucesso)? que ideologia escolar questiona? que ideologia escolar faz funcionar? por que comove tanto (geralmente são filmes de drama)? Pode-se assistir a alguns desses filmes e escolher um, ou comparar um mais antigo a um mais novo...

A entrega do trabalho é dia 23 de fevereiro.

Sua resposta efusiva ao nosso e-mail de contato sobre a possibilidade em colaborar com nossa pesquisa resume bem o espírito da prática pedagógica da professora: alteridade, abertura ao outro, empatia, enfim, disponibilidade. Alguém poderia questionar a espontaneidade de tal abertura na medida em que neste caso trata-se de uma docente da unidade na qual estou vinculado, o que poderia significar certa disposição para não se indispor... Contudo, não apenas as aulas observadas e a entrevista realizada, mas também as atividades e posturas da professora na Faculdade de Educação, que tivemos a oportunidade de presenciar e vivenciar antes, durante e depois das observações, apontam para algo realmente genuíno. Isso não quer dizer ter havido uma adesão direta e acrítica de nossa parte à sua disponibilidade, muito embora as próprias contradições de sua prática pedagógica identificadas por nós só puderam o ser, e da forma complexa como o foi, na medida em que a professora se mostrou deveras acolhedora e aberta.

Como de praxe nesta pesquisa – não obstante um contato mais pessoal por e-mail e uma troca de mensagens prévias à primeira aula, além de conhecê-la “de vista” –, conversamos pessoalmente pela primeira vez um pouco antes do início da aula inaugural da disciplina. Havia combinado de encontrá-la na sua sala às 19h00 para comentar um pouco sobre a pesquisa. Ela não estava. Encontrei-a no corredor externo e conversamos no caminho até a lanchonete da faculdade. Contei um pouco sobre o trabalho e ela da disciplina que eu acompanharia. Enquanto ela retirava o seu pedido, dirigi-me à sala de aula para sentar-me em um lugar interessante. Cheguei à sala às 19h25. Sentei-me ao fundo, quase no meio; durante o restante da disciplina eu ficaria por aquela região, normalmente um pouco mais à direita, perto das janelas. A disposição das carteiras era em “U”, padrão na faculdade, de modo que as pessoas podiam se ver de frente. Tal disposição, apesar de possibilitar uma relação mais acolhedora, pois os alunos não ficam de costas um para os outros, traz alguns problemas digamos posturais, haja vista não ser – sobretudo para os que se sentam junto às paredes perpendiculares à lousa – a melhor posição para se visualizar a professora, a lousa e a tela, exigindo certo contorcionismo ou certa movimentação das carteiras para uma posição mais confortável. Ademais, a disposição em “U” leva a outras consequências, as quais teremos a oportunidade de comentar mais adiante.

Os alunos se distribuíram de forma mais ou menos homogênea na sala. Havia aproximadamente 13 pessoas quando entrei. Um grupo de alunas (a maioria de idade mais nova, embora houvesse duas mais velhas, algo em torno de 40 anos) sentadas perto da mesa da professora conversava bastante. No fundo da sala havia três rapazes um pouco mais velhos (talvez entre 25 e 30 anos) conversando moderadamente. Do lado de fora, vindo das janelas, muito barulho durante a aula toda, principalmente do centro esportivo situado ao lado da faculdade; este som ambiente persistiria ao longo de toda a disciplina, ora mais, ora menos

intenso, ora mais, ora menos naturalizado; isso sem contar o cheiro de comida, vindo da lanchonete, que em algumas aulas preenchia a sala por certos momentos.

Saí de sala para encher minha garrafa de água e encontrei a professora a caminho junto da monitora PAE que iria acompanhá-la. Eu conhecia a monitora de algumas disciplinas da pós-graduação, e sua pesquisa também se inseria no campo da pedagogia universitária. Sobre a monitoria em si, na entrevista a professora relatou gostar bastante da companhia dos monitores, em especial monitores graduandos, porque além de ser um olhar diferente do seu (outra

perspectiva sobre a aula), acredita que os monitores de graduação estão mais próximos dos alunos, podendo estabelecer uma mediação muito produtiva entre estes e os docentes, opinião compartilhada por outros professores que acompanhamos na pesquisa. Voltei a tempo de ver a professora entrando em sala. Ela entrou sem conversar com os alunos e ligou o computador onde apresentaria na tela o programa da disciplina. Na lousa havia conteúdo escrito da aula da tarde, tratava-se da mesma disciplina, neste caso ministrada para a turma do vespertino e por uma docente de orientação teórica diferente (embora de posição política semelhante: crítica e engajada) da professora que acompanhei; tal situação é comum na instituição quando há mais de uma turma (com docentes diferentes) da mesma disciplina no mesmo semestre.

Às 19h30, a professora se apresentou à turma, num tom de voz ameno e agradável que permaneceria durante toda a aula, e por que não por toda a disciplina. Graduada em Ciências Sociais pela USP em 2000, com mestrado e doutorado em sociologia na mesma instituição, havia ingressado há poucos anos na Faculdade de Educação (FE-USP). Cerca de cinco alunos da turma tinham mais ou menos a sua idade ou um pouco mais. Estava vestida de modo mais casual, e assim seguiria por todo o semestre. No início da aula havia cerca de 15 alunos em sala. No momento com maior número chegou a 20. Provavelmente metade da turma tinha mais de 25 anos. Contei sete homens, todos sentados mais ao fundo da sala. As alunas mais novas tendiam a sentar-se mais próximo à mesa da professora, isso mesmo antes de seu pedido. Os alunos se vestiam de modo muito parecido com os alunos da Física: roupa básica. A maioria aparentemente de classe média e baixa, muitos alunos trabalhadores, diferentemente do período vespertino, em que o nível socioeconômico tendia a ser maior e a média de idade menor. O pedido citado diz respeito à solicitação da professora de que as alunas mais novas ou de primeira graduação se sentassem mais perto dela, demonstrando uma atenção mais cuidadosa a esse grupo. Essa atenção não era gratuita. Na entrevista relatou ter a impressão (não só ela, mas os professores em geral) de que os alunos mais velhos inibiam a participação em aula dos mais novos, por isso essa preocupação. Acabara de tomar conhecimento que o sistema *Júpiter Web* (sistema/plataforma virtual de gerenciamento das matrículas e notas da graduação na USP) separa as turmas (quando há mais de uma, que é o caso da Pedagogia noturno) do primeiro ano por nota na Fuvest: os 60 primeiros ficam numa turma, os outros 60 noutra. Relatou que na sua época de aluna, quando ainda não havia esse sistema⁵³, a divisão era por ordem alfabética. Como se trata de um curso

⁵³ “Durante as férias de julho e dezembro, os alunos da USP vivem em Júpiter. Não, não estou falando do planeta, mas do Júpiter Web. Trata-se de um sistema que, teoricamente, foi criado para facilitar nossa vida e agilizar os processos de matrícula e emissão de notas. A plataforma virtual pode ser acessada de casa e oferece informações sobre disciplinas, histórico e rendimento de cada aluno.

Parece moderno e interessante, mas, na prática, não é... Para se ter uma ideia, os alunos resolveram apelidá-lo de ‘Lúcifer Web’, justamente porque na maioria das vezes você acaba não pegando a matéria que queria ou acaba tendo

bastante heterogêneo do ponto de vista do perfil discente, as turmas, sobretudo da noite, tendiam a misturar alunos de diferentes idades, provocando o “problema” relatado. Neste sentido, a professora comentou que na tentativa de enfrentar esse “problema”, a FE-USP havia decidido realizar uma experiência para os anos seguintes: mudar a divisão automática por nota no vestibular feita pelo sistema e separar as turmas, na verdade, pela idade; numa turma os 60 mais jovens, noutra os 60 mais velhos. Com efeito, a partir de nossas observações, é possível dizer que os alunos mais velhos participavam muito mais das discussões em aula; contudo, não é possível afirmar categoricamente que os alunos mais novos sentiam-se inibidos. Em conversa com a professora, convergimos na ideia de que a participação mais ativa dos mais velhos se devia especialmente ao fato de já terem alguma experiência profissional escolar e/ou estarem em sua segunda graduação (pelo menos 60% da turma). Ademais, diferentemente da turma da Licenciatura em Física, em que a maioria dos alunos era de homens, mas as mulheres participavam mais, na Pedagogia acontecia exatamente o oposto: a maioria discente era de mulheres, todavia, os homens participavam mais. Segundo a professora, isso se dava sobretudo porque, além de mais velhos, parte dos homens era também do movimento estudantil, portanto, mais politizados e atuantes.

Na sequência de sua apresentação e da disciplina, a professora lembrou, com uma brincadeira, que o semestre estava começando justamente no dia dos professores, 15 de outubro. O atraso no início das aulas se deu por conta da longa greve no semestre anterior. Um pouco depois solicitou que eu me apresentasse à turma. O processo foi bastante semelhante às demais disciplinas observadas e já relatadas. A seguir, a professora brincou sobre a dificuldade em conseguir falar com a professora da disciplina I (lembremos que esta se trata de uma disciplina II, sequencial à I), ministrada no semestre anterior (que se estendeu por conta da greve), pois queria saber exatamente o seu conteúdo; o mote da brincadeira era que durante a greve elas se viam todos os dias, estavam muito atuantes no movimento, e naquele momento não conseguia falar com a colega pelo celular. Na sequência, mais uma brincadeira: a professora comentou ser uma “professora spam”, pois costumava enviar muitos e-mails aos alunos, o que se confirmou ao longo da disciplina; diferentemente da Licenciatura em Física e da Engenharia Civil, esse envio de mensagens se dava pelo e-mail direto dos alunos, não por uma plataforma virtual (*moodle*). As brincadeiras ao longo da disciplina seria um elemento constitutivo da aula. Não obstante sua timidez, característica pessoal relatada por ela mesma, e perceptível nas observações, não hesitava

algum problema com as notas.” (<http://blogs.estadao.com.br/rotina-de-estudante/2010/09/01/estudantes-da-usp-passam-ferias-em-jupiter/>).

Para compreensão não cômica, mas dramática, ver: <http://www.esquerdadiario.com.br/A-sensacao-de-estar-perdida-e-a-maior-afirma-caloura-sem-matricula-na-Letras-USP>.

em fazer brincadeiras nas aulas, e sempre saudáveis, sobretudo porque o objeto da piada normalmente era ela própria. As piadas funcionavam a depender do grau de confiança com que as fazia, haja vista sua timidez; e no geral eram bastante espontâneas, diferentemente da professora da Engenharia Civil. O bom humor, aliado à sua presença acolhedora e tom de voz ameno, além de sua expressividade (gestos, expressões faciais) colaborava para a construção de um ambiente leve na sala. Sua relação com os estudantes era tudo menos formal, de modo que por vezes conversava – em especial com as alunas (tanto com as mais novas, quanto com as mais velhas) – como se fosse uma delas, inclusive trocando presentes.

Ao comentar do programa da disciplina, os blocos em que se dividia, a professora comentou que o programa tinha inspiração em Foucault (mas apenas em uma das aulas o autor seria a referência direta, de modo que a inspiração dizia mais respeito à concepção pedagógica e política). Parte de sua abertura pedagógica, política e ética com alunos parecia derivar, e ela relatou que sim, dessa inspiração teórica no autor francês. Um pouco nesse sentido, quando na entrevista comentava a respeito das diferenças entre as turmas do vespertino e do noturno, disse não perceber diferença de qualidade (aproveitamento melhor ou pior) – ainda que a turma da tarde tenda a escrever melhor e ler os textos com maior frequência e profundidade –, mas que o curso é absolutamente diferente, mesmo quando se trabalha os mesmos textos e os mesmos exemplos; à tarde reverbera de um jeito, à noite de outro: as turmas são muito diferentes. Os alunos da noite acabam tendo quase uma hora a menos de aula, o que considera injusto; ela mostrou profunda empatia com estes estudantes porque quando graduanda teve aula à noite e sabe como é difícil sair do campus muito tarde, devido ao transporte, ainda mais no caso deles: vários moram muito distante da USP. Além disso, há os alunos-trabalhadores. Confessou ter uma profunda admiração por isso, então não tem coragem de exigir muito deles ou criticá-los se “pescarem” em sala, comerem durante a aula; e comenta isso com os próprios alunos, não se incomoda com entrar e sair, acaba abstraindo essas questões. Embora circule a lista de presença, não reprova ninguém por falta caso a nota seja boa; por outro lado, não avisa deliberadamente que não reprova por falta, apenas não exige presença. Disse ter muito mais a ver com o modo que o aluno se engaja no processo todo, nas discussões em sala de aula.⁵⁴ Todas essas reflexões vieram após eu perguntar o papel que Foucault desempenhava em sua prática pedagógica. Complementou afirmando que as ideias deste autor ajudava-a principalmente a não entrar em crises: “Tem coisa mais importante, não é? Eu não estou aqui para empurrar os dispositivos

⁵⁴ Comentou de um caso de um aluno da licenciatura em Química que participava de todas as aulas, discutia bastante, mas entrou numa crise e não entregou o trabalho final; ela o aprovou com nota 5. Argumentou que pelo menos 50% das atividades demandadas o discente realizara. Ademais, várias das discussões acontecidas em sala de aula muito provavelmente não teriam acontecido se ele tivesse faltado – o que nos remete à aluna participativa da disciplina da Licenciatura em Física.

disciplinares até as suas últimas consequências e que se danem os indivíduos.”

Após um recado de dois alunos externos, a professora tentou discutir com seus alunos uma possível aula de sábado, haja vista o atraso do semestre demandar alternativas; não conseguia encontrar uma data comum a todos. Um ou outro aluno comentou sobre a possibilidade de ir ou não. Sem uma decisão concreta sobre a data, a professora continuou com a aula. Falou sobre a avaliação da disciplina, que seria um trabalho sobre fotografias escolares. Explicou um pouco como pensava o trabalho. Perguntou se os alunos concordavam com a ideia, se achavam interessante. Poucos responderam de fato. Ela aceitou aquilo como um sim. Ao comentar o programa, perguntava se já haviam lido um ou outro autor, e de novo os alunos não respondiam com maior ênfase. E foi assim até o final sobre qualquer ponto, poucos alunos respondiam mais afirmativamente, o restante ficava em silêncio. Cabe o destaque: isso se deu até o final da disciplina. Certa passividade dos alunos, certa dificuldade em tomarem decisões, mesmo com a professora tentando construir um ambiente mais horizontal, democrático, pouco ou nada hierárquico, seria um dos aspectos centrais das aulas nesta disciplina, como veremos.

Em um dos momentos em que discutia o calendário, que teoricamente iria até fevereiro do ano seguinte, e a possibilidade de se valerem de alguns sábados, uma aluna indagou o que fariam se houvesse pessoas com viagem planejada em janeiro. A professora disse que não cobraria presença, mas daria o curso. Carlos, um dos alunos mais velhos, chegou a falar para tentarem finalizar o programa pelo menos até janeiro. A professora disse que veria com outros professores, com quem planejava realizar atividades em conjunto. Nesse contexto, uma aluna, aparentemente de classe média baixa, relatou que trabalhava de segunda a sexta, oito horas por dia, e só tinha os fins de semana para tentar ler os textos das aulas, por isso tinha preferência em seguir até fevereiro do que terem aulas de sábado; inclusive usou um conceito do Bourdieu, “capital cultural”, para justificar sua posição, pois, segundo ela, quem viajaria provavelmente possuía capital cultural suficiente para superar aquilo, ela não. A professora chegou a brincar dizendo que eles estavam aprendendo “direitinho” com outras duas professoras do curso, as quais se valem de Bourdieu. Neste caso, não produziu impacto a brincadeira. A professora repetiu o que havia dito, e que tentaria seguir o cronograma e conversar com outros professores. Depois disso, mais ou menos às 20h15, disse que passaria um documentário e perguntou se os alunos já haviam visto. Responderam negativamente. Cheguei a ouvir uma aluna mais velha, sentada perto de mim, falar que acreditava ter assistido. Mais ou menos no meio da exibição do documentário ela foi embora.

O documentário (“Waiting for Superman”) era uma crítica ao sistema educacional americano. Pelo que pude perceber, os alunos prestaram atenção, ainda que alguns, cerca de

cinco, tenham ido embora durante a apresentação em diferentes momentos. Nas partes engraçadas, a maioria da turma ria. No final, um tanto dramático, pude sentir um clima pesado na sala. Houve uma cena em que um professor comentava sobre os alunos (de ensino fundamental) estarem animados para o que veriam naquela aula, e eles responderam sim com certo desânimo. A maioria dos alunos riu dessa cena; curioso que parecia ser o caso deles ao responderem, ou não, às perguntas da professora. Às 21h50, o documentário acabou. A professora sugeriu que discutissem o filme na aula seguinte. Perguntou, em tom bem-humorado, se estava tudo bem, haja vista o final até certo ponto pesado; eles riram. Ela comentou que uma das perguntas que achava interessante fazer durante a discussão era justamente por que as pessoas tendem a chorar ao ver esse documentário. Não consegui ver se as pessoas haviam chorado, mas certamente estavam impactadas. Os estudantes saíram sem muita pressa. Um ou outro aluno desejou parabéns a ela pelo dia dos professores. Ao fim, sobrou um dos alunos mais velhos, que era inspetor em uma escola pública e estava em sua primeira graduação, comentando sobre o filme e sobre a educação na Finlândia; nitidamente ele tinha certas posições que a professora não compartilhava, mas que ela evitou discutir com detalhes naquele momento.

A exibição de vídeos (filmes, documentários, séries) foi uma prática utilizada pela professora com certa frequência (cinco vezes durante a disciplina). Sobre sua intenção ao fazê-lo, comentou ter o costume de se valer dessa alternativa, e no caso da disciplina que observamos se valeu ainda mais. Segundo acredita, trabalhar com documentos atuais (também utilizou textos de diferentes tipos, como entrevistas) é uma prática que funciona muito bem nas aulas; colabora, muitas vezes, ao dar sentido à leitura da bibliografia. Comentou ter coincidido, neste semestre que a acompanhei, de várias questões estarem à flor da pele para ela, e considerou as aulas um espaço importante de partilha com os alunos de tais inquietações, de pensá-las junto deles. Confessou ter preferência pelos vídeos mais curtos (muito embora “curto” significasse algo em torno de 40 min), pois são bons disparadores de discussões. Disse acreditar que ajudam bastante; alguns dos documentos foram inseridos no programa durante o curso, não estavam a priori planejados. Relatou, ainda, que parte dos filmes exibidos o faz menos por conta do conteúdo do que pela experiência que o filme proporciona, pelo movimento que gera nos alunos, caso do documentário “Waiting for Superman”. De fato, os filmes ou textos apresentados em aula geralmente tinham um impacto positivo, estimulando a participação dos alunos ou provocando discussões mais densas e acaloradas, o que dificilmente ocorria quando de aulas somente com leituras prévias⁵⁵.

⁵⁵ Sobre esse ponto, além do que já comentamos e do que refletiremos ao longo desta seção da Pedagogia, sugerimos a leitura da pesquisa etnográfica de Pinto (1997), ainda que o autor caia em certa armadilha reprodutivista por conta de sua inspiração no pensamento de Pierre Bourdieu.

No início da aula seguinte, a professora discutiu o documentário com os alunos. Neste dia, a sala teve no seu auge uma quantidade de alunos (30) acima da média. Assim que decidiram (sem muita assertividade) ter a aula a priori planejada, em vez de irem a uma palestra que ocorria no auditório da faculdade, a professora perguntou a opinião dos alunos sobre o documentário. Roberto, sentado ao meu lado, cerca de 25 anos, aparentemente com alguma graduação prévia na área de humanas, iniciou a discussão, que duraria mais de uma hora (em que aproximadamente dez pessoas participaram, centrada sobretudo em cinco destas), com uma opinião crítica a respeito do filme. A professora anotava na lousa ideias-chave a partir das falas. Quando ela tomava a palavra, várias vezes se referia às ideias anotadas; não monopolizava a fala, mas não se restringia a fazer breves comentários; também não intervinha nas falas dos alunos, deixando-os completarem seus raciocínios, sempre estimulando, perguntando algo mais. Por outro lado, mesmo não explicitamente, ela dava o rumo da discussão. Um dos principais aspectos de seu interesse era saber das sensações dos estudantes ao assistir ao documentário, buscando entender porque determinada cena ou tema sensibilizava-os mais. Até certo ponto, a professora procurava levar a discussão para o tema da infância, justamente o tema da leitura prévia para essa aula. Isto não significa que a professora tenha induzido e fechado os temas totalmente, ela própria divagava sobre questões aparentemente não muito relacionadas à aula, por exemplo, quando começou a falar sobre séries televisivas americanas. Suas falas tinham uma dimensão política explícita, suas posições eram muito evidentes, e evidenciadas.⁵⁶ Do que pude apreender de toda a discussão, a maioria dos alunos, ao menos os que falaram, tinha uma posição muito bem definida de defesa do sistema público de educação. Em relação a esse ponto, na sexta aula observada, após comentar algo no sentido da defesa da escola, procurando entender esta instituição para além das teorias reprodutivistas ou muito críticas, como um lugar de possibilidades ou do bloqueio do possível, a docente confessou que no fim do curso de Pedagogia os alunos da faculdade reclamam de como se critica demais a escola ao longo da graduação, mas ao mesmo tempo os professores querem que trabalhem nela. A professora comentou isso num tom de riso angustiado e continuou tratando de questões em defesa da escola. Disse que era importante falar aquilo senão eles ficariam deprimidos; eles riram. Fechado esse parêntese, e de volta à aula anterior, pude notar, também, que quando a discussão entre os alunos ficava mais intensa, com maior

⁵⁶ Não por acaso, lembrando que naquela época estávamos em período de eleições presidenciais no país, no intervalo sucedeu-se o seguinte: um aluno brincava com outros, mais ao fundo da sala, ao distribuir adesivos do candidato conservador Aécio Neves (havia recebido os adesivos numa passeata que cruzara no caminho para a USP). Ele não era a favor do candidato, mas aceitou os adesivos para tirar um sarro. Carlos sugeriu que ele oferecesse um à professora para então ser reprovado. Riram. Nitidamente sabiam da posição política da professora, não só por conta de sua fala em aula, mas também porque ela participara do movimento grevista, como relatamos, e parte daqueles alunos era de militantes do movimento estudantil. Em determinado momento da discussão, inclusive, a professora trouxe o tema das eleições presidenciais, mas só tangenciando-o.

participação, a professora apresentava uma expressão de felicidade no rosto. Por sua vez, quando um aluno centralizava a fala, ela demonstrava interesse, mas a expressão já não era tão feliz. Deste modo ela seguiria por toda a disciplina.

Além dos aspectos de como haviam se sentido ao ver o documentário, a professora solicitou aos alunos uma apreciação estética, que falassem de sua forma. Houve um debate intenso sobre esse ponto. Cabe dizer, que embora não fossem muito participativos durante as aulas, a não ser nos momentos já comentados, em comparação às disciplinas observadas na Física e na Civil os alunos da Pedagogia prestavam mais atenção às aulas, anotavam mais e muito raramente alguém utilizava o celular para “dispersar”. Podemos sugerir algumas hipóteses para o uso menos frequente do celular: o sinal de internet sem fio na sala era muito ruim; associado a esse ponto, a condição social menos privilegiada dos alunos da Pedagogia talvez não os possibilitasse ter um aparelho mais avançado, comparando-se aos alunos classe média/alta da Civil; essa condição de classe possivelmente fizesse com que valorizassem mais as aulas, lembremos da admiração da professora por eles; e a professora tinha a capacidade de atrair a atenção dos estudantes, ainda que não conseguisse fazê-los participar mais ativamente. Todas essas hipóteses imaginamos plausíveis e certamente possuíam algum peso, variando de um aspecto a outro.

Entretanto, se não a hipótese de maior relevância, talvez a mais curiosa fosse outra: as carteiras dispostas em “U”. Com essa configuração do espaço, a professora tinha maior visão do que os alunos faziam, provavelmente eles eram receosos em demonstrar dispersão, o que se somava à liberdade de saírem da sala quando bem desejassem, “dispersando”, assim, fora de lá. Numa organização mais tradicional das carteiras, os alunos da “região central” e, principalmente, do fundo, tendem a ficar menos expostos ao campo de visão docente (e dos colegas). Essa lente de análise converge com o que vimos na Física e na Civil; em ambos os casos, as carteiras eram dispostas do modo tradicional, mas no primeiro havia poucos alunos em sala e uso não frequente de celular, e no segundo havia muitos alunos e uso bem mais frequente e de acordo com as “regiões” da sala. Destarte, imaginamos ser possível falar em uma “geografia da atenção/dispersão” em aula, que corresponde também ao que vimos nas disciplinas relatadas a seguir (nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e de Artes Plásticas). Por fim, a disposição em “U” apresenta uma última peculiaridade: os alunos até certo ponto estavam um de frente para o outro, todos podiam se ver, o que significa que todos podiam se vigiar. Não que eles tivessem uma predileção por tal prática, mas de todo modo estavam expostos, e mexer no celular vá lá, tanto que isso acontecia às vezes, mas dormir/cochilar? Raríssimos foram os momentos de sono ou cochilo, mesmo numa aula à noite e com alunos trabalhadores, o que também confirma a

admiração da professora pela dedicação deles; no fim da quarta aula, quando comentei sobre os alunos pouco cochilarem ou dormirem em sala (naquela aula eu percebera pela primeira vez um deles dormindo), ela disse que via alguns “pescando” e lutando contra o sono, inclusive não sabia como eles conseguiam assistir as aulas e resistir mesmo depois de um dia inteiro de trabalho. Aliás, falando em uso de celular, às 20h45 a professora explicava, à lousa, de improviso, um esquema de tipologia política, não se lembrava de um dos termos. Tentava lembrar a qualquer custo, mas não tinha certeza. A monitora, sempre disponível, encontrou a resposta justamente se valendo da internet via celular.

Nesta aula logo se explicitou a questão da dificuldade (pelos motivos discutidos anteriormente) dos discentes em seguir o horário oficial de término às 23h00. Como relataria na entrevista, a professora em certo momento chegou a dizer a eles que raramente seguia até 23h00. Uma das alunas chegou a falar “e a gente agradece”, alguns alunos riram, inclusive a professora. Às 21h05, a professora propôs um intervalo. Pelo que pude perceber, a maioria desejava-o. Esse foi um dos momentos em que alguns estudantes aproveitaram para assinar a lista de presença e irem embora.

Uma de suas principais características, além das já enunciadas, era permanecer durante as aulas quase sempre em pé atrás da mesa; pouco se deslocava para frente da mesa, e raramente sentava-se, seja na cadeira, seja na própria mesa. Na entrevista relatou gostar muito de escrever na lousa, o que até certo ponto não correspondia às minhas observações. De fato ela se valia da lousa com alguma frequência, mas geralmente para anotar uma ideia ou tópico, diferentemente do que deu a entender na sua conversa comigo, como se estivesse sempre escrevendo. Talvez essa impressão de que muito escrevia servia para minimizar outro motivo, relato por ela mesma. Quando apontei essa sua característica, ela comentou de uma disciplina optativa alguns anos antes em que havia poucos alunos (em torno de 15); passava boa parte das aulas sentada à mesa, e isso, segundo confessou, ajudava-a sobremaneira para libertar o pensamento, “viajava” muito mais, tinha mais possibilidades de saída do roteiro da aula, estabelecia um diálogo muito mais intenso com os alunos; enquanto permanece em pé, sente-se mais exposta. Chegou a comentar em tom bem-humorado que quando está de esmalte nas unhas pensa que as alunas não prestam mais atenção na aula e só observam sua mão. Sente como se necessitasse de um anteparo, uma certa proteção, (por exemplo, sentar-se à mesa), para dar mais liberdade de pensamento. Inclusive, uma das aulas observadas aconteceu do lado de fora do prédio em que ficava a sala de aula “oficial” (os alunos gostariam de ter os ventiladores da sala ligados, mas isso quase impossibilitava-os de ouvir a professora, que talvez influenciada pelo pouco movimento de pessoas na faculdade naquela época do ano, pois era janeiro, a penúltima aula da disciplina,

decidiu propor esta alternativa, já realizada por ela com sucesso com outras turmas); alguns alunos sentaram-se ao chão, outros em cadeiras trazidas do saguão do prédio. Ela confessou ter gostado bastante da experiência, os alunos participaram mais, demonstraram maior interesse; relatou-me outros casos de aulas externas e como apreciava esses momentos/encontros, “ainda mais numa universidade que foi pensada para separar as pessoas”. Curioso notar que mesmo consciente desse fato, ainda assim preferia se colocar na posição que menos lhe trazia criatividade e mais a expunha. Na verdade, talvez não fosse caso de preferir ou escolher deliberadamente. Provavelmente podemos encontrar um motivo, ou ao menos uma hipótese, na sua resposta à pergunta sobre como se sentia ao ensinar.

Comentou que apesar de a partir de dado momento de sua vida acadêmica teve de conciliar a pesquisa com o trabalho em outros lugares (por exemplo, ONGs) onde não era necessariamente socióloga, as ferramentas da sociologia ainda assim lhe serviam: a sociologia tem, para a professora, um sentido de mediação que lhe ajuda a compreender e a significar o presente sem ter que obrigatoriamente ficar com tudo para si; a sociologia permite um distanciamento em relação às coisas, colabora na percepção de que somos classe, gênero etc.. Quando, logo depois de formada (só graduou-se no bacharelado, não cursou licenciatura), deu aulas para um curso de especialização para assistentes sociais – período em que definitivamente percebeu que gostava de ensinar, ainda que tivesse cursado magistério antes da faculdade, porém decidira não lecionar para crianças, pois naquele momento acreditava não ter a responsabilidade suficiente para tal –, essa questão era muito presente. Apresentava algumas bibliografias e as pessoas começavam a enxergar de outro modo suas próprias experiências. “Se eu posso ser professora, trazendo a sociologia de uma maneira que não seja alguma coisa que você se apropria para ganhar uma conversa de botequim [...], se a sociologia pode ser outra coisa, então eu topo ser professora disso”. Os primeiros semestres como professora da USP, confessou, foram difíceis, uma vez que há algo de ser professor da USP que até certo ponto tem um peso simbólico, além de ter como referência seus antigos professores na instituição: “Temos que comer muito feijão com arroz para chegar aí”. Tinha um pouco de receio de tentar alguma coisa nova, mas com o tempo apropriou-se mais das referências, aproximou-se do campo da educação, acumulou exemplos, histórias, discussões, filmes, um certo repertório. Disse que com o passar dos anos a sala de aula vai se tornando um espaço de mais liberdade, preocupa-se menos com não dar conta do proposto. No princípio da carreira, pedia desculpas aos alunos por ser recém-chegada ao campo da educação; atualmente considera essa uma questão bem mais tranquila. Não faz pesquisa diretamente na escola, mas já possui um acúmulo de reflexões, situa-se melhor nesse campo escolar. Ademais, o fato de muitos de seus alunos serem de segunda graduação, de já serem professores, colabora

bastante na hora de propor determinadas discussões; ajuda tanto os professores em formação, como os alunos já professores – ainda que neste momento não tenha comentado da questão da separação das turmas por idade. Ora, ao que nos parece, a condição de permanecer em pé na maior parte das aulas, situação menos potente do ponto de vista criativo e menos confortável da perspectiva da exposição, é uma questão de tempo para ser superada, seja aprendendo a liberar sua mente e corpo ao estar em pé, seja ao não ver problemas em assumir uma posição (sentada) aparentemente descompromissada.

Ainda sobre esse ponto, ela confessou achar que os professores mais novos são mais “caretas” que os mais velhos nos aspectos pedagógicos, justamente porque são mais inseguros, ainda estão se apropriando das referências e questões. O repertório de formas de avaliação, de experiências, é menor. Comentou que nas Ciências Sociais há colegas seus, jovens professores, que reclamam de não terem alunos como eles próprios foram, sobretudo no aspecto da bagagem cultural. Contudo, a professora vê uma dimensão positiva disso, em especial pelo aspecto da democratização do acesso: os alunos colocam questões que eles (professores) nunca teriam imaginado. Tais questões, que dizem respeito, por exemplo, a experiências de vida ou escolares, ela – coerente com sua abertura aos alunos – procura levar também para as suas pesquisas. Aliás, realizar o concurso para a Faculdade de Educação não foi propriamente uma escolha deliberada, na verdade uma amiga conhecia pessoas da FE-USP e comentou que a faculdade tinha fama de ter concursos justos, sem cartas marcadas, e sugeriu que ela tentasse. Gostou bastante de preparar os temas do concurso, o que possibilitou sua “reconciliação” com a sociologia, tomou contato novamente com autores mais antigos pelos quais se interessava bastante. Percebeu aos poucos, ao longo do concurso, que tinha alguma chance de passar; além disso, acredita que teve também um pouco de sorte.

Pois bem, embora estivesse sempre aberta e disponível, contraditoriamente não conseguia uma participação mais ativa dos alunos, aspecto que já tivemos a oportunidade de tangenciar. Isso se devia, sobretudo, a dois aspectos que se completavam, mutuamente relacionados: os alunos (obviamente refiro-me à maioria, pois nem todos se encontravam aí), por sua condição – pouco ou nenhum tempo livre para as leituras dos textos e cansados pelo dia de trabalho ou pela distância de seus lares da USP –, demandavam maior diretividade das aulas por parte da professora; esta, por sua vez, na medida em que tencionava estabelecer um ambiente horizontal, democrático, evitava monopolizar a fala, buscava estimular a participação dos alunos e dificilmente tomava decisões por contra própria. Disso tudo, completado pela dificuldade da professora em organizar mais organicamente o programa (que seria reconstruído até a nona aula)

devido à greve anterior e os semestres apertados, uma coisa era certa acontecer: o impasse⁵⁷.

O maior dos impasses, digamos, se dava a partir da baixa responsividade dos alunos. Durante as aulas não era raro a professora fazer perguntas do tipo “Vocês leram o texto dessa aula?”, “Vocês leram a reportagem de fulano de tal no jornal tal?”, “Tudo bem gente? Está claro?”, “Todos concordam com essa data?”, “Alguma sugestão de tema?”, “Tudo bem aí? Vocês estão tão quietos.”; e também não era raro, ao contrário, os alunos não responderem assertivamente, muitas vezes esboçando apenas algum movimento de cabeça ou expressão facial. E a professora tinha consciência dessa baixa responsividade, o que se demonstra não só pela última pergunta exemplificada, mas igualmente por impressões compartilhadas comigo e com a monitora após o término de algumas aulas. Imaginamos que tal situação, da parte dos alunos, se devia a variados motivos, tais como: a dificuldade de conseguirem ler os textos previamente – não é de se estranhar, nesse sentido, que eles participassem mais nas aulas em que a professora exibia algum filme/documentário ou lia com eles algum texto em sala; o cansaço de um dia de trabalho; a inibição que os mais novos tinham em relação à participação dos mais velhos; o fato de serem alunos de primeiro ano (portanto, não tão seguros sobre determinados conteúdos); e a frequência intermitente de parte considerável da turma – dos 20 a 25 alunos que frequentavam as aulas, aproximadamente 10 constituíam um núcleo mais assíduo –, o que significava uma descontinuidade na apropriação das questões trabalhadas em aula, bem como certa falta de pertencimento àquele espaço. Na sétima aula houve um momento curioso no qual o seu fechamento aponta mais ou menos para o que estamos tratando aqui: após uma discussão interessante (com a participação de vários alunos), não programada, pois iniciada a partir de uma discussão fortuita quando a professora apenas contextualizava o autor do texto em questão, se deu o seguinte:

Às 19h58, a professora comentou sobre o que fariam naquela aula. A turma estava um pouco dispersa. Propôs a discussão do texto do sociólogo Luiz Pereira (texto de referência para esta aula) e depois a continuação da leitura do texto do sociólogo Jessé de Souza (iniciado na aula anterior). Contextualizou Luiz Pereira na produção acadêmica da sociologia paulista. Sua postura era a recorrente: tom de fala ameno e agradável, em pé atrás da mesa, e muito expressiva, tanto nos gestos como nas expressões faciais. Desta vez não se valeu do roteiro de leitura que normalmente utilizava nas aulas, apresentado na tela via projetor. A dispersão da turma foi

⁵⁷ Por “impasse” denominamos situações de aula em que não havia um encaminhamento mais objetivo, por exemplo, nos diversos casos em que a professora e os alunos não conseguiam estabelecer uma data para determinada atividade ou não conseguiam escolher os temas dos exercícios e do trabalho final, ou até mesmo os textos de leitura para as aulas; não por acaso, a professora enviou diversos e-mails aos alunos durante a disciplina: por diversas vezes, tais e-mails eram sobre os temas que a professora finalmente havia escolhido e queria comunicar-lhes o quanto antes, bem como diziam respeito a algum texto que havia decidido discutir para a aula seguinte.

diminuindo à medida que prestavam mais atenção à professora. Em certo momento ela comentou algo sobre o autor que remeteu à Faculdade de Educação e o prédio da biblioteca, o que gerou alguns comentários dos alunos sobre os edifícios da FE-USP. Nisso – e aqui já estamos na dimensão não programada ou intencional, haja vista esta conversa não ter sido em hipótese alguma cogitada ou prevista pela docente –, a professora decidiu esboçar um desenho do que era para ser o campus da USP e fez um comentário que produziu alguns risos, o qual diz respeito a algo já relatado por nós quando apresentamos a história dessa universidade: a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas havia sido criada para ser o núcleo integrador e diretivo da USP, mas atualmente “você todos sabem o que acontece”. Carlos, um dos alunos mais velhos e de segunda graduação, relatou que quando no curso de História ouviu dizer que o prédio da FE-USP estava localizado próximo à entrada principal porque seria a “casa do conhecimento”, então quando alguém entrasse na USP logo a veria, e ao continuar o percurso veria as demais unidades onde o conhecimento se espalhava. A seguir, Carla (aluna militante do movimento estudantil) comentou, rindo, que atualmente o que se vê primeiro quando entramos no campus é a academia da polícia. Vários alunos riram. A professora concordou com certo tom de lamento. Continuou explicando sobre a estrutura da USP, como fora pensada. Lamentou o que havia se tornado, sobretudo pela falta de espaços de convivência. Carlos comentou sobre como o prédio da Educação era “fechado”; Amanda (talvez a aluna mais velha, provavelmente entre 40-5 anos, arquiteta e professora de artes) acrescentou parecer ser um labirinto. Um dos alunos disse que a Faculdade de Letras também era assim. Carlos ponderou de como na História era diferente. Começou uma conversa generalizada sobre essas questões. Celso, também um dos alunos mais velhos, e inspetor escolar, falou sobre as escolas da prefeitura parecerem prisões. Na sequência, Amanda comentou algo em tom bastante crítico sobre esse ponto. Várias pessoas falaram, em especial ela mesma e Carlos. Em certo momento, este indagou àquela, “Você é lá da FAU [Faculdade de Arquitetura e Urbanismo], não é?”, para comentar de quando ele era aluno na História e com seus colegas de curso frequentavam a FAU. Relatou como por lá as pessoas faziam as atividades fora das salas. Amanda continuou na perspectiva bastante crítica, lamentando o que o neoliberalismo causara à arquitetura, dialogando principalmente com Carlos. Celso, entretanto, também participava. A professora vez ou outra realizava alguma intervenção, mas deixava a discussão se desenvolver. Um grupo de quatro alunos, entre eles militantes do movimento estudantil, conversava mais entre si a respeito do tema. A discussão se estendeu um pouco mais, e os detalhes ou não captei, ou não relatei por não entender indispensáveis. Ao perceber o prolongamento da conversa, a professora decidiu retomar o assunto original: Luiz Pereira; brincou que começara a falar sobre a estrutura/arquitetura da USP só para contextualizar

a época do autor. Alguns riram e Amanda completou que havia sido bom terem discutido tais questões. Ao retomar o conteúdo original, a professora perguntou, meio timidamente como se soubesse a resposta: “Vocês conseguiram ler? Era curtinho, não?” Creio ser possível imaginar a resposta dos alunos, e o modo como o fizeram. Durante o restante da aula a participação da turma nem de perto se assemelharia à relatada; a fala permaneceria centralizada na professora, que ao encerrar a aula confessaria, em tom de lamento e com uma expressão um pouco triste no rosto, a frase de abertura desta seção: “Fico triste porque vocês são super quietinhos.”

A última aula do ano, não a da disciplina, pois ainda se estenderia por janeiro no ano seguinte, foi basicamente um resumo do “impasse”. Relato a seguir apenas parte dela, o suficiente para sentirmos um pouco de apreensão.

Cheguei às 19h25. Em sala: a monitora e mais três alunas. A professora chegou pontualmente, como de costume, às 19h30. Nesse ínterim, duas alunas haviam chegado. Sala em silêncio. A professora comentou com uma das alunas algo sobre férias, possivelmente pelo pequeno número de estudantes em sala e pelo pouco movimento da faculdade. Celso chegou falando da CPI da USP (que em tese investigaria casos de abusos sexuais e violação de direitos humanos na universidade). A professora relatou o que sabia do caso. Depois comentou sobre o seu e-mail estar com problemas. Celso brincou que faziam escuta dela. Ela estava sentada na mesa, entregaria a seguir os exercícios corrigidos e comentados. Quando começou a distribuí-los, havia sete alunos na sala.

“Mas com 7 de 44 talvez a gente tenha que repensar...”, brincou em tom de lamento, ou lamentou em tom de brincadeira, fazendo referência ao número de matriculados na disciplina. Ela os chamava pelo nome; Luana (uma das alunas mais novas) respondia comentando que a maioria não estava. Um pouco mais adiante, a professora disse que perguntaria só a ela. Luana riu e informou que as alunas que normalmente se sentavam naquele lado da sala (o direito) haviam lhe dito que não iriam. A professora, um pouco constrangida, riu e comentou sobre repensar a aula. Ela falou sobre os exercícios, em torno de 20; destacou os temas escolhidos pelos alunos. O mais frequente havia sido sobre o documentário “Escolarizando o mundo”. Ela falou de sua impressão, gostara dos textos, pois no geral tinham uma questão para desenvolver. Um dos problemas fora a dimensão da escrita. Continuou falando sobre os trabalhos e que havia encontrado um texto (sobre como ler trabalhos intelectuais, demonstrando sua preocupação com o desenvolvimento da leitura e da argumentação dos alunos, não se restringindo a meramente apontar o problema) comentado por ela na aula anterior. Comentou também de um texto sobre sociologia do cinema, no qual se discute o gênero documentário, e se problematiza a ideia de que este gênero retrata a verdade objetiva sem qualquer mediação; apresentou essa referência porque

havia entendido que muitos alunos seguiram essa linha. Tangenciou a questão das fontes consultadas, uma vez que alguns pareciam ter se referenciado em blogs e *Wikipedia*. Outro ponto comentado foi sobre um tema que havia pensado para o trabalho final: como Hollywood cria personagens de professores heróis, que salvam alunos, e citou alguns filmes. Neste momento já falava em pé, como de praxe.

“Eu estou muito na dúvida do que a gente faz”. Contou as pessoas e disse não saber se em janeiro seria daquele jeito também. Alguns acreditavam que haveria um maior público (de fato houve, mas somente nas duas das três aulas; na última aula da disciplina, o número de alunos foi inclusive menor que nesta última de dezembro e a dinâmica nada diferente do comum, até mesmo o seu final não teve nada de especial que remetesse a um encerramento de disciplina). Luana comentou que a maioria de suas colegas não fora porque estavam ao redor com formaturas nas escolas onde trabalhavam. A professora conversou sobre a agenda restante e o mês de janeiro. Curioso ter falado como se houvesse de fato 44 alunos cursando a disciplina. Não sabia o que fazer. Relatou o que havia planejado, mas não sabia o que eles achavam melhor. Nisso chegou uma das alunas mais novas e a professora brincou que já tinha mais de 25% dos alunos; alguns riram. Outra aluna brincou insinuando que a recém-chegada fosse embora e ela, participando da brincadeira, ameaçou ir. Risos em sala. Logo a seguir, parte dos alunos ligados ao movimento estudantil chegou e a professora novamente comentou bem-humorada do aumento da audiência. “Parece que vai ficar para hoje a discussão dos trabalhos e tirar dúvida”. 15 alunos neste momento. O que havia planejado de leitura para esta aula acabou postergado para a primeira aula de janeiro. A professora estava nitidamente perdida. Conversava sobre datas sem aparentar qualquer convicção.

“Professora, dá um direcionamento!”, comentou angustiada e com um riso de canto de boca uma aluna que sempre se sentava na frente; ela se referia ao trabalho final, estava muito aberto e não sabiam o que fazer. A professora confessou não conseguir propor algo em especial, pensara na questão das fotografias, comentou de novo o tema de Hollywood. “O que não pode é reciclar trabalhos de outra disciplina”. Vários alunos riram. Na sequência, meio sem rumo, perguntou se ainda tinham dúvidas sobre o trabalho. Luana disse que tinha, haja vista a professora ainda não ter proposto um tema; afirmou que não determinaria um tema, só sugerira alguns. Perguntou se haviam assistido a algum documentário em especial; nenhuma resposta concreta. A aula caminhava arrastada. Em alguns momentos a professora conversava mais de canto com um grupo de alunos, os demais conversavam ou divagavam. Um pouco depois, Celso comentou algo sobre a progressão continuada em São Paulo, disse que lera algo numa reportagem. A professora afirmou ter conhecimento, mas não exatamente do jeito que ele

informara. Esse tipo de situação não era incomum, isto é, Celso comentar alguma notícia e a professora fazer uma expressão ligeiramente desconfiada porque não concordava muito, sobretudo porque ele se reportava acriticamente a portais de notícia como Veja, UOL, Folha, Estadão.

“O que mais gente?”, e retomava as mesmas perguntas e ponderações. Dois alunos foram retirar os exercícios na mesa, pois haviam chegado atrasado; a professora parecia dispersa sem muito entender. “E aí gente, o que vocês querem fazer?”, “Vocês vieram, mas está todo mundo morrendo, não é?” Comentou novamente o planejado para esta aula. Uma aluna solicitou que ela circulasse a lista de presença. A professora conversava algo com a monitora. Os alunos do fundo conversavam entusiasmados qualquer coisa sem relação com a aula. Uma das alunas mais velhas chegou nesse momento. Outra levantou-se e foi conversar com a professora. Na sequência ela chamou a turma e informou ter lembrado de mais um documentário e um texto improvisado já trabalhado em aula como possíveis temas, além de comentar de um livro sugerido pela monitora, que falou um pouco sobre; não pareceu empolgar os alunos. A aula seguiria nessa toada e aos poucos os alunos foram embora em meio a desejos gerais de boas festas, pois na semana seguinte já seria Natal.

Talvez as seguintes considerações de Pinto (2006) nos sejam iluminadoras neste momento:

A ocupação espacial não é uma simples opção por um lugar para sentar, mas denota uma representação de quem assume a autoridade naquele espaço. O que cabe salientar é que existe uma concepção epistemológica sobre conhecimento que se manifesta, inclusive, na posição que ocupam no espaço físico, professores e alunos, revelando, provavelmente, perspectivas relacionadas com a sua identidade profissional. Há um imaginário cultural que concede ao professor uma condição de destaque no espaço da sala de aula. Essa condição revela seu estatuto de autoridade. (p. 4-5)

A forma de ocupação espacial da sala, lembremos da disposição em “U”, em momento algum foi questionada (para o bem ou para o mal), ainda que a professora buscasse estabelecer um ambiente horizontal e democrático, e ainda que ela expressasse satisfação pelas aulas e experiências espaciais (e temporais) alternativas de sucesso, como a aula fora do prédio da faculdade e a viagem à Paranapiacaba (vila histórica e distrito do município de Santo André)⁵⁸, ou

⁵⁸ Sobre Paranapiacaba, como era de se esperar, poucas pessoas foram, uma vez que a atividade se realizou em um sábado: além de mim, da professora e de outros dois professores, foram 12 alunos, 8 da turma da professora, todas mulheres. O passeio pela vila histórica foi guiado, os professores participaram mais no sentido de completar algumas informações, sobretudo ao fazer algumas relações com os conteúdos de suas respectivas disciplinas. A interação da professora com as alunas foi ótima, o clima da viagem foi muito agradável e as estudantes demonstraram total entusiasmo e interesse. Pelo que pude notar, não foi apenas um passeio turístico, houve um processo real de formação, talvez mais intenso que vários momentos das aulas formais. Ao que tudo indica, aulas desse tipo, se bem conduzidas, tem um potencial bastante interessante, senão pedagógico, ao menos afetivo, o que no fim também é pedagógico. Sobre essa experiência, a professora comentou que se tivesse sido um semestre normal, poderia ter feito articulações teóricas mais interessantes; todavia, gostou bastante por conta das discussões, dos vínculos, além do

mesmo as exibições dos vídeos em aula (3 documentários, 1 episódio de série), que de certo modo tensionaram algo previamente estabelecido, estimularam uma maior participação dos alunos e produziram maior entusiasmo. Comentando de suas observações de aula, Pinto (2006) também reflete sobre algumas (des)naturalizações neste sentido, por exemplo, o modo quase intuitivo e automático de alunos se organizarem em fileiras quando de avaliações, mesmo sem a solicitação prévia dos professores.

É inegável que no âmbito da consciência, do modo de conceber o ensino, da intencionalidade de sua prática pedagógica, a professora desejava não meramente ocupar a sala de aula, mas habitá-la, torná-la um espaço preñado de possibilidades, como falam Dussel e Caruso (2003). Seu relato sobre como o simples fato de estar sentada colabora para liberar o pensamento – relato acompanhado de leve frustração de ainda não conseguir fazê-lo plenamente –, mostra que ao menos na dimensão da intenção sua práxis é criadora; mais que isso, sua práxis é reflexiva, consciente. Realizar na prática essa intencionalidade, e fazer da sua práxis pedagógica uma práxis verdadeiramente criadora e reflexiva, no sentido que vimos com Vázquez (2011), é um desafio posto à professora. Sua sensibilidade, alteridade, disposição ao diálogo, tudo isso permite também que conheça seus alunos concretamente, não só empiricamente (SAVIANI, 2000), e a admiração que demonstra pelo esforço dos alunos para estarem na aula, bem como sua total flexibilidade com questões disciplinares e avaliativas, aponta para alguém não só conhecedora do outro, mas preocupada com ele/a.

Neste sentido, além da maturidade docente que tem ganhado com o tempo, e que tende a torná-la cada vez mais confiante para realizar algo diferente, talvez com o acúmulo de experiência a professora poderá avançar na direção de assumir com mais tranquilidade e consciência a posição de autoridade docente, posição esta nitidamente demandada pelos alunos, demanda mais espontânea que conscientemente elaborada, diga-se de passagem. A democratização e horizontalização das relações no espaço-tempo aula não é incompatível com a posição de autoridade docente; esta posição, ao contrário, poderia ajudar a professora a tomar certas decisões somente na aparência antidemocráticas e verticalizadas. Os alunos, quer queira, quer não, estão submetidos a um tempo quantitativo que em grande parte se deve às suas condições de vida e às condições de ensino oferecidas pela universidade (e currículo), as quais impõem certos limites ao aproveitamento do tempo para um estudo mais aprofundado da bibliografia proposta, bem como a um melhor aproveitamento do tempo disponível de aula. A professora, consciente disto, na sua tentativa de superação deste tempo quantitativo – uma luta

momento posterior de retomar a viagem em aula para mostrar e conversar com as pessoas que não foram. Também avaliou positivamente por possibilitar novas experiências, de fazer atividades que muitos deles (no caso, muitas delas) talvez não fariam, além de dar concretude às questões da sociologia, que considera relevante, por exemplo, pensar o espaço e as mediações que dão sentido às coisas.

árdua diante dos constrangimentos dados – talvez teria muito a ganhar ao tomar certas decisões que fornecessem diretividade ao processo educativo em questão, “limpando” ou “preparando” o terreno para construir, criticamente, e com seus alunos, um tempo mais qualitativo de aula; ganhos que viriam a curto prazo, embora com alcance mais circunscrito. Destarte, teria mais oportunidades de se valer, por exemplo, das ricas e diversas experiências de vida e escolares dos alunos para operar com ainda mais sucesso a mediação do seu saber cotidiano ao saber científico pedagógico, sociológico e político. Por outro lado, a médio e longo prazo, e com alcance mais amplo, quem sabe, tanto com seus alunos, quanto com seus colegas de profissão, poderiam trabalhar na perspectiva de construir um currículo e uma instituição mais acolhedores aos estudantes com suas demandas e, por que não, um currículo e uma instituição menos intensificadores do trabalho docente.⁵⁹

Aspectos e detalhes dessa natureza, mas não somente, na dinâmica da aula, que imaginamos a pesquisa etnográfica poder apreender em sua riqueza. Muito embora Pinto (2006) não tenha procedido no âmbito da etnografia, um olhar mais atento e cuidadoso foi capaz de captar tal complexidade em um nível mais interessante, e é por isso que ela pode afirmar o seguinte sobre as observações, afirmação que corroboramos, não só a partir das observações das aulas na Pedagogia, mas nos demais cursos:

Como síntese, é importante registrar que a observação das aulas dos professores constituiu-se numa significativa etapa da investigação. Nesse sentido alguns elementos podem ser destacados, tais como: a sala de aula é reveladora da docência em ação. É o lugar onde, por excelência, os saberes e os não-saberes dos professores se evidenciaram. São espaços que impõem a condição do imprevisto que, em síntese, representa a complexidade do ser professor. A formação dos professores funda-se na sua prática pedagógica cotidiana e está ligada à sua trajetória de vida profissional. Essa prática parece constituir-se como o ponto de partida para pensar a formação desses professores. A proposta é que se possa partir da prática, para a ela retornar, buscando entender melhor esse profissional. (PINTO, 2006, p. 11)

A aula na Pedagogia nos possibilitou perceber a importância fundamental das dimensões da intencionalidade, do afeto e da alteridade para a realização de um ensino realmente crítico, acolhedor e compromissado, como vimos com diferentes autoras e autores (SCHMIED-KOWARZIK, 1983; FREIRE, 2005; RIOS, 2010; ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Contudo, os limites e interditos transcendem a aula, como também vimos (ENGUITA, 1989; SAVIANI, 1991; CHAUI, 2001; MINTO, 2014). Neste sentido, ao que tem se dedicado a pedagogia universitária? As pesquisas e os processos formativos têm destacado a dimensão da

⁵⁹ Essa última questão, de certo modo, nos remete às nossas reflexões sobre a necessidade do campo da pedagogia universitária se colocar na perspectiva de um movimento ampliado (com outros sujeitos políticos organizados) na busca pela construção de uma nova hegemonia na universidade, caso não queira permanecer num espectro de ação mais reformista.

intencionalidade, do afeto e da alteridade? O currículo, a universidade e a sociedade tem sido considerados na perspectiva da totalidade? O campo de ação tem se restringido à esfera do possível ou caminhado na direção de operar a passagem do ser ao dever-ser (OLIVEIRA, 1996)?

Se os limites e constrangimentos que transcendiam a aula, além de determinadas posturas suas mais hesitantes, dificultaram a realização de um dever-ser pedagógico mais concreto por parte da professora, parece-nos que certa “sensibilidade imaterial”, que o campo da pedagogia universitária muito poderia se valer, permeava sua prática:

Assim, com esses gestos impossíveis e necessários, se produzirá a abertura ao impercebido do que um dia Klein chamou, de forma precisa, de “sensibilidade imaterial”. Sensibilidade que nos faz sermos afetados pelo que parece não ter materialidade possível simplesmente por desarticular a gramática do campo de determinação da existência material presente. (SAFATLE, 2015, p. 45)

(5.2.4) Arquitetura e Urbanismo: paixão e as duas faces da crítica

“Sinceramente, fazer uma rua sem calçada nessa altura da disciplina é inaceitável.”

O domínio do conteúdo e o interesse por uma formação crítica e ampliada para os alunos por parte do professor que acompanhamos mais de perto na disciplina do curso de Arquitetura e Urbanismo eram elevadíssimos, bem como sua paixão tanto pela disciplina, como pelo ensino. A prática social foi o ponto de partida e de chegada para o planejamento e realização de suas aulas, o que deu um caráter bastante crítico à disciplina. Ademais, sempre trabalhando com o saber elaborado/conceitual, a todo momento o docente buscava que os alunos elaborassem sínteses cognitivas. Contudo, elevadas também eram suas exigências em relação ao grau de conhecimento (cultural e científico) que demandava em tudo o que dizia respeito ao conteúdo, o que o colocava em situação recorrente de frustração ao não ter sua expectativa atendida; isso se materializava, em certos momentos, ou em discussões homéricas com alunos/as que não assentavam sem responder, ou com alunos/as de alguma forma intimidados/as ou constrangidos/as. A forma como procurava expor a contradição entre o saber imediato/cotidiano dos estudantes e o saber mediato/não-cotidiano do conteúdo em questão, com certa frequência impedia-o de lograr êxito. Com relativa facilidade o professor identificava o saber imediato/cotidiano dos alunos, mas em vários momentos tinha dificuldade em compreender os determinantes daquele saber fragmentado, muitas vezes simplesmente pela falta de paciência em compreender o domínio concreto (no sentido dialético do termo) do aluno em relação aos fundamentos necessários; assim sendo, operar a superação (pela mediação) do saber imediato no mediato tornou-se uma tarefa por vezes inglória.

Em que pese ter sido essa a primeira vez que a disciplina foi oferecida, em termos didático-pedagógicos não apresentava maiores dificuldades para o docente, haja vista o conteúdo não ser alheio aos estudantes e a dinâmica das aulas não ser diferente de outras disciplinas do curso. Aliás, a maior parte da disciplina foi realizada em aulas nos ateliês/estúdios, espaço em que os alunos tinham uma liberdade muito maior de circulação e disposição das cadeiras, mesas e corpos se comparado aos constrangimentos naturalizados de uma sala de aula padrão. Por fim, como a disciplina se estruturou basicamente no desenvolvimento de dois exercícios em grupo, sem demandas muito circunscritas para cada aula, o tempo qualitativo muitas vezes prevaleceu sobre o quantitativo, o que ajudou a amenizar a elevada exigência do professor e parte da desorganização dessa disciplina inédita.

Disciplina X (teórico-prática) – 1º semestre 2015 – Período: Vespertino

Disciplina obrigatória para o curso de Arquitetura e Urbanismo. Período ideal: 7º semestre. (4 créditos/aula + 1 crédito/trabalho).

Total de aulas observadas: 15. Além disso, acompanhamos a reunião final entre professores e monitores para fechamento do programa antes do início da disciplina, bem como a reunião de avaliação final entre o professor (que acompanhamos sistematicamente) e seus monitores.

Total de horas observadas: 62 h

Duração da entrevista: 2h06

Disciplina oficialmente ministrada por 4 docentes. Por motivos de ocupação de importante cargo administrativo por uma docente, a disciplina foi ministrada por 3. Acompanhamos sistematicamente um deles, os demais, intermitentemente.

Monitoria de graduação: 2 monitores

Monitoria de pós-graduação (PAE): 1 monitora

Monitoria externa: 1 ex-aluna

Aulas teóricas: turma completa (oficialmente 102 alunos).

Aulas práticas: cada docente responsável por cerca de 7 grupos (3 a 5 estudantes cada grupo). Em algumas ocasiões, de acordo com as necessidades didáticas, os docentes ministraram aulas teóricas para seus respectivos grupos.

Dia e horário: Terças-feiras, 14h00 – 18h00.

Local: Salas de aula (tamanhos variados, segundo as necessidades didáticas) e ateliês/estúdios, tudo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo.

Objetivo: aprofundar e desenvolver os conteúdos adquiridos nas demais disciplinas de Paisagismo e avançar no conhecimento e no projeto do paisagismo urbano em especial de espaços livres públicos, praças, parques e calçadas. A cidade brasileira tem passado no século XXI por transformações radicais na sua configuração e, portanto, de seus espaços livres, exigindo para tanto projetos adequados às novas realidades e hábitos que se configuram.

Avaliação: a nota final será calculada pela média ponderada dos dois exercícios e pelo acompanhamento do desempenho individual pelo professor. O Exercício 1 terá peso 1 e o Exercício 2 peso 4. A disciplina admite recuperação caso a nota final seja entre 3,00 e 4,90. Caso uma das notas dos exercícios seja menor que 5,00, o aluno e/ou equipe estará automaticamente de recuperação. As atividades da disciplina serão desenvolvidas por meio de dois exercícios. O primeiro será dedicado a estimular a discussão acerca das condicionantes e características da cidade construída pelos diferentes agentes. O segundo expõe as condicionantes e possibilidades de desenho e projeto dos espaços livres públicos. Investigará as alternativas de desenho de um empreendimento a partir da configuração e desenho da paisagem urbana.

Podemos iniciar o relato sobre as observações das aulas na FAU informando que elas deveriam ter ocorrido no semestre precedente, com o mesmo professor, em outra disciplina ministrada por ele mesmo. Todavia, por conta da greve que tomou a USP entre o fim do primeiro semestre de 2014 e começo do segundo, tivemos (eu e o professor) alguns desencontros, de modo que acabei perdendo a primeira aula da disciplina que seria observada. Ora, as observações realizadas previamente nas disciplinas da Licenciatura em Física, Engenharia Civil e Pedagogia, já tinham apontado a importância fundamental da primeira aula para a compreensão do todo da disciplina e da dinâmica das demais aulas. Desta feita, acordamos com o docente realizarmos as observações no semestre seguinte noutra disciplina ministrada por ele, o que, ao fim, nos pareceu bastante positivo, haja vista esta (ou aquela) ter sido a primeira oportunidade em que ele ministraria tal disciplina, isso na companhia de outros três professores – na verdade, apenas dois, como adiantado na descrição acima da disciplina.

Estes foram, basicamente, os cenários das aulas. Acima à direita, a sala normalmente utilizada para aulas teóricas (ministradas por um dos docentes responsáveis ou por algum convidado) ou seminários com a turma completa. Abaixo à esquerda, a sala de aulas teóricas e seminários de cada professor com seus respectivos grupos. Acima à esquerda e abaixo à direita,

os estúdios onde a maior parte da disciplina se realizou, quando todos os grupos trabalhavam seus projetos sob orientação dos respectivos docentes.

Essa disciplina inédita fora criada por um motivo em especial: a área temática dos professores oferecia duas disciplinas anteriormente, uma no segundo semestre do curso e outra no terceiro; como o curso é muito extenso e sobrecarregado, e como os alunos prolongam a graduação (os motivos veremos logo a seguir), no restante do percurso acadêmico eles não tinham contato direto com as questões dessa área temática. Ademais, os professores sentiam necessidade de que os alunos tivessem contato com essas questões também num momento em que estivessem mais maduros. Haja vista a sobrecarga do currículo, há um acordo tácito entre as áreas temáticas de que não criem mais disciplinas obrigatórias, então foi preciso desmembrar em duas partes a disciplina originalmente oferecida no terceiro semestre, com a segunda parte agora oferecida no sétimo. Além desta nova disciplina, o professor que acompanhamos também participa daquela do segundo semestre, isso desde que foi contratado na FAU em 1989, três anos após de formado na casa, época em que a USP ainda contratava docentes sem mestrado ou doutorado. Segundo nos relatou, agora com a nova disciplina, o professor conseguiu perceber certo desalinhamento na formação dos alunos ao longo do curso com maior clareza. Apesar disso, não hesitou em afirmar que atualmente a FAU é muito melhor do que no seu tempo de aluno ou de ingresso na carreira docente, e apontou dois motivos principais: os professores têm melhor formação, justamente pelo aspecto da exigência de mestrado/doutorado⁶⁰ – fato relatado também pelo professor da Licenciatura em Física –, e os alunos são mais informados, raros são os casos de estudantes que sabiam tão pouco sobre a profissão como era o seu caso quando começou a graduação – neste ponto sua opinião é contrária à do professor da Licenciatura em Física, embora este seja de uma geração um pouco mais antiga, diferença de aproximadamente 15 anos. Outra divergência entre esses dois cursos, pelo menos com base na opinião de ambos os professores, é que na FAU a dimensão do ensino é muito menos negligenciada que na Física.

Tivemos a oportunidade de acompanhar os professores dessa disciplina desde sua reunião final de organização do programa, o que nos evidenciou logo de início algumas coisas: a amizade entre os docentes (dois deles foram colegas de turma na graduação, e outro professor de ambos), o clima de descontração e informalidade entre eles (que seguiria até certo ponto para as aulas e

⁶⁰ Essa melhor formação diz respeito sobretudo à dimensão técnica, muito embora na dimensão pedagógica creia que os jovens professores ao menos tenham refletido sobre a questão do ensino em algum grau. Comentamos isso porque ao falar sobre sua experiência em bancas de concurso, quando percebe muita gente competente academicamente, mas não pedagogicamente, fez questão de abordar o livro “O mestre ignorante”, de Jacques Rancière, o qual gosta muito e que o “derrubara” na primeira leitura; inclusive já presenteou alguns de seus alunos que se tornariam professores professor, pois acredita que o livro nos provoca a repensar muito de nossa prática pedagógica. Confessou que o livro lhe deu um entusiasmo redobrado para ensinar. Sua crença (e cobrança efetiva) de que os alunos têm total capacidade de buscar novos conhecimentos por conta própria, de certo modo é coerente com o conteúdo do referido livro.

suas dinâmicas; um deles, o mais velho, inclusive, ia às aulas, em algumas ocasiões, de bermuda, regata e chinelo, algo absolutamente impensável para a maioria das unidades da USP), a competência técnica de todos, seu compromisso político, e a relativa desorganização (que muito tem a ver com seu apreço pela liberdade de ação dos sujeitos do processo educativo). Não fosse a presença de uma ex-aluna e dos monitores, em especial um de graduação (André), possivelmente a disciplina não teria ocorrido, ou teria sido bastante prejudicada – opinião partilhada pelo professor. Além de competente, André era muito organizado, objetivo, disponível (basta dizer que era monitor voluntário) e participativo, colaborando assim para garantir certa unidade programática à dispersão entre os docentes, os quais muitas vezes não se entendiam sobre determinados pontos, dificultando encaminhamentos mais direcionados. Cabe informar que o programa seria fechado concretamente ao longo da semana via troca de e-mails entre os professores e monitores, e com uma reunião de última hora entre André e o professor mais velho; ainda assim o programa teria furos que seriam remendados ao longo do semestre com a disciplina em andamento.

Já nesta reunião, os professores, em especial o que acompanhamos, fizeram questão de me informar que havia uma disputa de poder entre os grupos temáticos na faculdade, e essa nova forma de distribuir as disciplinas também era uma maneira de marcar território, principalmente porque ela ia na direção de mitigar alguns problemas do curso, entre eles a falta de práticas de projeto e maior politização das discussões, muito embora o PPP da FAU fosse explicitamente o mais político entre os cursos que acompanhei, bem como das unidades mais combativas, ou menos passivas, da USP. Um ponto bastante reforçado por eles, e que eu saberia também por meio de conversas com os monitores durante as observações, é que o aluno da FAU forma-se em média em seis anos e meio; isso porque realizam diversas outras atividades durante a graduação, como estágios, intercâmbios, iniciação científica, o que inclusive é valorizado pelos docentes e dificulta a formação de turmas propriamente ditas. Raros são os alunos que terminam o curso em cinco anos, André mesmo ficaria em torno da média, o que também foi o caso da monitora PAE, Raquel. Aliás, André e Raquel acompanharam de perto o professor com quem trabalhamos nessa disciplina, o que ajudou a confirmar a tese defendida por vários dos docentes que acompanhamos nesta pesquisa sobre a importância dos monitores no desenvolvimento das disciplinas, em especial os de graduação. Obviamente, como mediador, a figura do monitor tem muito a contribuir para as aulas, no entanto, nossa experiência nesta investigação também aponta que sua valorização se deve a outros aspectos, tais como: o currículo fragmentado⁶¹, o insuficiente apoio

⁶¹ Em uma das aulas, ao comentar sobre o repertório cultural dos alunos, um dos outros dois professores da disciplina (o que fizera a graduação junto do professor que acompanhamos), disse concordar em parte com ele sobre a “sutileza do repertório” dos estudantes. E concordava em parte porque embora considerasse o repertório de fato

pedagógico institucional, o pouco tempo disponível para os docentes se dedicarem ao ensino (imersos que estão na pesquisa ou na burocracia), e a própria falta de formação pedagógica; ou seja, em certa dimensão os monitores de graduação ajudam a amenizar as contradições curriculares e institucionais, ainda mais se levarmos em conta que muitos alunos realizam monitoria sobretudo por conta da bolsa de apoio (quando há), o que também indica as fragilidades da assistência à permanência estudantil na universidade.

Embora as salas de aula da FAU não difiram do tradicional, o prédio como um todo e os estúdios onde têm acontecimento as aulas práticas trazem consigo possibilidades mais interessantes de circulação e ocupação pelos sujeitos do processo educativo, pois há mais espaços de convivência, os corredores são mais amplos, e os estúdios permitem melhor mobilização de mesas/cadeiras e também dos próprios corpos. Em outras palavras, e resumindo, há maior liberdade de circulação e ocupação. Cabe ressaltar que tal arquitetura abre possibilidades, mas não garante novas formas de mobilização dos corpos. Há, certamente, uma intencionalidade por trás dessa organização do espaço, apesar de suas falhas (por exemplo, acústica não muito adequada, falta de iluminação natural, e temperatura ambiente sujeita ao clima externo); intencionalidade esta que para se concretizar necessita, evidentemente, das ações dos sujeitos, os quais mais ou menos intensamente agem neste sentido. Ao menos nas aulas que observamos, sobretudo nos estúdios, os alunos circulavam à vontade pelo espaço, falavam ao celular, sentavam-se como bem entendiam, inclusive alguns deitavam sobre as mesas para trabalhar, distribuíam seus pertences como se estivessem em casa, saíam livremente para ir ao banheiro, comer, beber água, ou mesmo para dispersar, tomar um ar, renovar a energia, tudo sem quaisquer controles disciplinares dos docentes, que também, a seu modo, por exemplo, sentavam-se à mesa para conversar com os alunos, mantinham proximidade física com eles, desenhavam nos projetos dos alunos, tinham maior liberdade gestual e expressiva, saíam para tomar café etc.⁶² Naturalmente, muito disso se devia ao método de ensino e ao tempo disponível. Na medida em que a disciplina como um todo foi basicamente a elaboração coletiva de dois projetos, não havia tarefas parceladas e prazos

muito baixo, acreditava que o principal motivo era justamente o currículo fragmentado, não tanto os alunos em si.

⁶² Tanto Raquel, quanto o professor, comentaram sobre o projeto original (de um dos arquitetos da casa, João Batista Vilanova Artigas) deste prédio da FAU, que intencionalmente fora pensado para “expulsar” os alunos das salas de aula para se dirigirem aos demais espaços. Convergindo de certo modo com nossas reflexões, o professor nos confessou achar este prédio um espaço incrível para ensinar, haja vista sua organicidade e vitalidade, que acabam compensando em grande parte seus problemas (temperatura, acústica, iluminação natural). Segundo o professor, esse espaço oferece aos alunos experiências muito ricas que não teriam em outro lugar. Isso vale tanto na comparação com outros prédios de cursos de arquitetura, como com outros cursos da USP. Citou como exemplo o prédio da FEA, que é muito bem estruturado, mas “horroroso”, “não propicia o encontro de pessoas”, “não possui a energia que a FAU possui e propicia”. Relatou um caso de um professor amigo seu que trouxera alunos de um curso de arquitetura da Holanda, o melhor da Europa, onde o prédio é impecável, inclusive com móveis projetados por designers famosos. Seu amigo ficou receoso do que os alunos holandeses achariam do prédio da FAU, com certa sujeira, móveis simples, acústica ruim etc. Os holandeses adoraram justamente por conta da liberdade e possibilidades de ocupação e encontro das pessoas.

estreitos, ainda que os professores cobrassem certos encaminhamentos nos projetos para que os alunos chegassem ao fim da disciplina, no seminário final, com o projeto concluído para ser apresentado. Acrescente-se a isso, a aula, em tese, durar por todo o período da tarde, de modo que os alunos podiam planejar as tarefas sem maiores preocupações de horário, inclusive podiam chegar “atrasados” sem quaisquer problemas. As aspas indicam não só como a questão do atraso não fazia muito sentido para aulas em que os estudantes tinham boa margem de planejamento do horário, mas também devido ao fato de que o atraso era mais ou menos “institucionalizado”; os próprios professores e monitores não tinham o costume de chegar às 14h00. Podemos dizer, na verdade, que o horário “oficial” de início das aulas era 14h30. Essa (des)organização temporal funcionava razoavelmente bem para as aulas práticas, sobretudo porque cada grupo tinha seu ritmo de trabalho e os professores procediam com os atendimentos de acordo com suas demandas de aprendizagem ou segundo o que cada docente entendia que deveria ser discutido com cada grupo em determinado momento; por sua vez, no caso das aulas teóricas, isso acarretava em certo prejuízo do aproveitamento geral, ora porque as aulas tinham que ter início em algum momento, mesmo sem todos os grupos presentes, ora porque a dispersão causada pelo vaivém de alunos prejudicava um pouco todo o processo. Por fim, sobre esse ponto, cabe ressaltar que havia fundamentalmente duas modalidades de aulas teóricas: uma para a turma completa, em que um dos docentes ou algum convidado apresentava um conteúdo específico da disciplina – essas aulas se espalharam ao longo do semestre e foi motivo de muito desentendimento entre os professores quando da organização do programa, tanto no que diz respeito a quais temas trabalhar, quanto no que tange à quantidade de aulas para cumprir tais temas; e outra para os grupos de um professor específico, quando o docente, depois de acompanhar os estudantes por certo número de aulas, sentia necessidade, por exemplo, de trabalhar determinado conteúdo/conceito. Em alguns casos, a aula teórica devia-se mais à necessidade de esclarecimento de algo que o professor solicitara para o exercício do que qualquer outra coisa; com certa frequência, isso tinha mais a ver com a desorganização do planejamento da disciplina do que pela falta de entendimento dos alunos.

Os professores, de certo modo, estendiam o clima de descontração e informalidade entre si para as aulas. Piadas e brincadeiras eram recorrentes, e os alunos no geral participavam delas, principalmente nas aulas práticas, quando os professores tinham a oportunidade de dedicar mais tempo a um grupo específico e a liberdade de diálogo era maior.⁶³ Os grupos eram bem

⁶³ Ao comentar sobre as mudanças em relação à época em que era professor iniciante, o professor disse que naquele período tinha a idade dos alunos, hoje em dia poderia ser pai deles, o que considera mais interessante, consegue enxergar melhor certas questões dessa relação. Relatou ter amizade com muitos alunos, quase paterna, e acha positivo o aluno encontrar no professor alguém com quem possa compartilhar dúvidas, questões profissionais, pessoais. Obviamente, tudo depende da afinidade e abertura dos alunos. Confessou considerar os seus dois

heterogêneos: uns com alunos mais abertos ao diálogo, outros com alunos mais tímidos; uns só de mulheres (que eram a maioria da turma), outros (poucos) só de homens, raros os mistos; uns com alunos mais dedicados, outros menos; uns com alunos mais preparados, outros nem tanto. Essa heterogeneidade influenciava não apenas a recepção das, e a participação nas piadas e brincadeiras – que normalmente funcionavam, muito embora o professor que acompanhamos se excedesse às vezes, passando do humor a certa violência simbólica, o que discutiremos mais adiante –, mas também, e sobretudo, influenciava a prática pedagógica do professor, haja vista as necessidades de aprendizagem e os ritmos de trabalho de cada um dos grupos serem diversos. Quando a organização do trabalho didático dá-se na perspectiva dessa disciplina, os saberes cotidianos e imediatos de cada aluno ou grupo evidenciam-se muito mais; isso simplesmente por haver mais oportunidades para que tais saberes sejam expressados, mesmo no caso de um docente totalmente negligente. Destarte, uma vez que a aula se organiza deste modo, o professor tem de estar não só aberto a estes saberes, mas também disposto a trabalhá-los. Antes de nos aprofundarmos nisto, tratemos de outras questões.

Os alunos tinham em média 22 anos, maioria branca e classe média/alta (vários traziam *notebook*; alguns projetavam aí, em vez de desenharem no papel), um modo de se vestir diferente das demais disciplinas observadas, pois nestas os alunos tendiam a se vestir com roupa “básica”, variando mais a “marca” de acordo com a origem socioeconômica; por sua vez, os alunos da FAU – e aqui falo de uma impressão geral, não que todos fossem assim – pareciam buscar um estilo mais próprio, performativo, sobretudo as mulheres. Ainda que vivenciando um currículo sobrecarregado, os estudantes não traziam esse peso nas formas de se expressar, de mobilizar os corpos, ou o faziam menos que os alunos das demais disciplinas observadas, onde demonstravam mais cansaço (por exemplo, na Pedagogia), mais seriedade (Licenciatura em Física), mais disciplina (Engenharia Civil); no caso das Artes Plásticas, talvez seja possível falar em certa mistura equilibrada de todos esses casos, incluindo a dimensão expressiva da FAU. Neste sentido, podemos apontar alguns elementos condicionantes da forma de se expressar e mobilizar os corpos: origem socioeconômica⁶⁴, ambiente e cultura institucional, tipo de conhecimento ou campo profissional.

A formação dos grupos era de livre escolha dos alunos, e nitidamente sua constituição se deu por afinidade, embora não desse para falar de turma propriamente dita, como vimos; todavia,

monitores como filhos, adora-os. Sobre esse ponto, ao compartilhar nossas impressões das observações com o professor, comentamos como de certo modo ele extrapolava essa dimensão paterna no sentido de se colocar numa posição de autoridade ainda maior, ou mesmo de tutela, o que também contribuía para seus momentos de excessos.

⁶⁴ Na entrevista o professor chegou a comentar da condição de classe da maioria dos alunos da FAU, o que lhes possibilita enfrentar mais tranquilamente o currículo sobrecarregado (a evasão é muito baixa), adquirir os livros (que são caros), além de abrir maiores oportunidades, por exemplo, para intercâmbios, algo muito frequente neste curso.

como eram muitos, estavam em número suficiente para compor grupos entre afins. O que não puderam escolher foi o professor que os acompanharia durante a disciplina; houve um sorteio, logo na primeira aula, quando da apresentação do programa, e em muitos casos foi possível ver expressões de lamento ou de alegria por terem ficado com um ou outro professor. O clima de improviso (um jeito mais simpático de falar “desorganização”) não se restringia ao programa da disciplina, concluído de última hora, mas também se apresentava na distribuição das salas entre os professores das diferentes disciplinas do período. Entre 14h00 e 14h20, por exemplo, um funcionário passava pelo corredor de salas e anotava com giz (na parede ao lado da porta de cada sala) os códigos das respectivas disciplinas. Nunca se sabia de antemão, portanto, onde seriam as aulas, inclusive as práticas, muito embora estas se realizassem quase sempre no mesmo estúdio.

Os dois exercícios que deram sustentação ao programa elaborado pelos docentes eram basicamente a mesma atividade: projetar. A intenção dos professores com essa disciplina, além do que já comentamos no início, era desenvolver nos alunos a capacidade de desenhar/projetar criteriosamente (prática que entendiam até certo ponto negligenciada no curso), o que demandava a apropriação dos diferentes conceitos relativos ao conteúdo. O exercício inicial se estendeu pelo primeiro mês e teve como intenção primordial mobilizar os conceitos que os alunos já deveriam ter aprendido em disciplinas prévias (em especial da área temática), bem como apresentar os elementos que os professores gostariam de trabalhar naquele semestre; neste exercício, haja vista seu objetivo mais exploratório e duração mais reduzida, cada grupo teve que escolher apenas um aspecto (mercado imobiliário, segurança, ambiental ou inserção social), de um mesmo projeto urbanístico já implantado na cidade de São Paulo, para se dedicar a propor uma nova implantação, de modo que no fim obtivessem um quadro de possibilidades que alimentasse o debate coletivo no seminário de apresentação. O segundo exercício se estendeu pelo restante da disciplina e, além dessa maior duração, diferia do primeiro no seguinte: cada grupo teria de trabalhar com todas as dimensões ou aspectos, e o fariam a partir de um grande projeto de determinado empreendimento imobiliário em São Paulo; deveriam reelaborá-lo como desejassem (seguindo alguns parâmetros), mas sem acrescentar ou diminuir volume de edifício⁶⁵, o que significa que tanto na perspectiva da intencionalidade, como da totalidade, o segundo exercício era mais elaborado e complexo que o primeiro. O que nos leva a uma das principais características da práxis pedagógica do professor: trabalhar na perspectiva da intencionalidade e da totalidade concreta (SCHMIED-KOWARZIK, 1983; KOSIK, 1976), sempre procurando

⁶⁵ “Solicita-se que cada equipe, a partir do programa e da volumetria proposta ao empreendimento, faça uma revisão de seu papel na cidade e de sua inserção no entorno imediato por meio de novo projeto, devendo ser dada especial atenção à configuração e desenho dos espaços livres, se atendo à manutenção do programa proposto pelo Parque XXXX (nº de habitações, áreas comerciais, estação de metrô, etc.). e seu caráter de grande centro comercial nesta região do rio Pinheiros.” (trecho do enunciado do segundo exercício)

estabelecer relações mais amplas e solicitando aos alunos para pensarem nas conexões, no movimento, na fruição, nas formas de ocupação dinâmica dos espaços, em vez de focar nas coisas fixas e sem vida; assumia a prática social como ponto de partida e de chegada do processo educativo, demonstrando sensibilidade social na dimensão que cabia ao conteúdo de sua disciplina, bem como estimulando constantemente o exercício da crítica (OLIVEIRA, 1992; SAVIANI, 1999; 2000; OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007). A unidade da relação teoria-prática, presente no PPP da FAU (ver em anexo), também é muito valorizada pelo professor; comentou que as disciplinas de sua área temática são as que têm maior número de aulas teóricas e que acha um equívoco aquelas (e elas existem) que só trabalham a dimensão prática, dimensão deveras valorizada por ele, mas sempre de forma intimamente relacionada à teoria. Associado a isso, sua experiência profissional permitia-lhe fazer mediações de grande relevância durante as aulas, experiência esta que incluía, por exemplo, a ocupação de um cargo diretivo em uma das secretarias municipais da prefeitura de São Paulo, o que enriquecia sobremaneira as aulas com informações e detalhes técnicos muito atualizados, além da própria dimensão política (sempre muito presente) que isso incorporava ao processo educativo. Contudo, cabe ressaltar que justamente por ocupar este cargo, em algumas ocasiões, embora poucas, ele terminava por chegar atrasado, sair mais cedo, ou mesmo faltar à aula, isso sem falar quando não tinha que atender/realizar alguma ligação mais importante durante a aula ou quando seu humor se alterava para pior por questões relacionadas a esta atividade externa. No que diz respeito a desenvolver sua práxis pedagógica na perspectiva da intencionalidade e totalidade, o trecho a seguir, do enunciado do primeiro exercício, talvez nos permita vislumbrar tal aspecto:

Na capital paulistana as críticas aos padrões de construção da paisagem são ainda extremamente superficiais, existindo ainda um entendimento bastante precário do que seria qualidade da paisagem e do espaço urbano [...]. Na realidade, o que se observa é um pensamento fragmentado e difuso, sem que uma discussão consistente de princípios de projeto seja efetuada [...]. Este exercício objetiva, por meio de um processo de simulação, estimular a percepção dos procedimentos e posturas urbano-paisagísticas de alguns dos principais agentes que atuam na cidade, seus modos de pensar e preconceitos.

Há, ainda, outra característica fundamental de sua práxis pedagógica, diretamente ligada ao que discutimos anteriormente: a paixão pelo que faz, especialmente o ensino. Quando ingressou como aluno na FAU, confessou não saber muito bem o que era arquitetura, mas se apaixonou pelo curso assim que foi apresentado ao urbanismo e ao paisagismo, de modo que já no segundo ano desejava profundamente ser professor da casa: “Eu gosto muito disso”, foi o que disse enfaticamente e com emoção ao sustentar que dará aulas até os últimos dias de sua vida. O tema “práticas de ensino”, inclusive, é um dos favoritos quando do momento de realizar sua tese de livre-docência. Um dos motivos de sua paixão pela arquitetura, e seu ensino, é que por meio

dela consegue debater e defender um projeto de cidade e sociedade, e procura despertar esse desejo nos alunos. Com efeito, não só na entrevista ou em conversas particulares ao longo das observações, mas durante toda a disciplina evidenciou-se sua paixão em ensinar e seu desejo de apresentar novas possibilidades de realização da cidade e da sociedade.

Entretanto, trabalhar numa perspectiva crítica (e apaixonada) de práxis pedagógica não é suficiente, ela precisa ser humanizadora, calcada na alteridade (FREIRE, 2005; RIOS, 2010); ou poderíamos dizer que uma práxis verdadeiramente crítica deve ser também humanizadora. Não temos dúvidas de que realizar criticamente a mediação entre o saber cotidiano dos alunos e o saber elaborado científico é o fundamento de uma práxis pedagógica de boa qualidade, contudo, a elaboração de sínteses cognitivas por parte dos alunos, etapa garantidora da efetivação da aprendizagem, não se realiza por um processo de negação do saber cotidiano, mas acrescentando-lhe novas determinações e enriquecendo-os (SAVIANI, 2000; OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007). Assim sendo, talvez resida aí a principal contradição da práxis pedagógica do professor que acompanhamos na Arquitetura e Urbanismo. Como dissemos, o docente buscava insistente e apaixonadamente com seus alunos uma compreensão mais elevada da prática social, não por outro motivo assumia-a como o ponto de partida e o ponto de chegada do processo educativo que desenvolvia; demonstrava também enorme preocupação no sentido de que os alunos se apropriassem dos conceitos fundamentais relativos ao conteúdo da disciplina. Porém, ao mapear e identificar os saberes imediatos/espontâneos dos estudantes ou conhecer as relações provisórias de sentido que estabeleciam entre aspectos destes saberes e elementos do saber mediato/científico, e ao buscar produzir uma necessidade cognitiva nos alunos por meio da explicitação da contradição entre suas representações iniciais e o saber elaborado/conceitual, o professor, em muitas ocasiões, em vez de realizar esta explicitação produzindo a necessidade cognitiva ou o desejo de aprendizagem nos estudantes, terminava por rebaixá-los, por reforçar a distância entre os saberes imediatos e o saber mediato. E até certo ponto, como ele mesmo chegou a relatar (como veremos logo adiante), acreditava que esse método (se assim podemos dizer) tinha sua utilidade. Para melhor compreendermos essa questão, vejamos um momento da quinta aula da disciplina, quando os grupos apresentaram os resultados do primeiro exercício.

Ele havia solicitado que os grupos fossem objetivos em suas apresentações, sobretudo pela quantidade de grupos (nove) e por conta de ser um exercício ainda exploratório. Após as apresentações dos dois primeiros grupos, em que ele já havia demonstrado certo descontentamento com o que vira, foi a vez do terceiro grupo (tema ambiental), composto por quatro alunas mais tímidas e não tão confiantes no seu discurso. Esse grupo, na primeira aula, quando do sorteio para ver com qual professor cada grupo seguiria na disciplina, chegou a

comemorar de ter “caído” com este professor. Além disso, elas pareciam gostar da conversa que tinham com o docente durante os atendimentos nas aulas práticas. Pois bem, durante a apresentação elas revezavam a fala, que se concentrava mais em duas delas. Tanto o grupo anterior, que estava ao meu lado no fundo da sala (aquela abaixo e à esquerda na foto), como o que viria a ser o melhor avaliado daquele dia (na verdade o único bem avaliado), faziam alterações nos seus trabalhos valendo-se de *notebooks*. Assim que elas terminaram a apresentação, o professor teceu sua avaliação: “Achei a apresentação pior que péssima. Tem que melhorar muito para ficar ruim”. Criticou, por exemplo, a baixíssima quantidade de árvores no projeto delas, especialmente porque eram do tema ambiental. “Pessoal, desapontado.” Comentou sobre alguns elementos de desenho e projeção que teoricamente são ensinados no primeiro ano do curso: “Que ano vocês estão? Quarto?” E continuou, “Constrangedoramente ruins. Estou encabulado”. E ao fazer referência a um convidado seu desse dia, aparentemente um ex-aluno, disse: “Fico envergonhado de ter chamado o ‘Fulano’”. Novamente, como nas duas primeiras apresentações, comentou das ideias boas, mas muito mal “vendidas”. Perguntou ao grupo se concordavam que o trabalho estava ruim ou se era apenas o ponto de referência dele. As alunas estavam assustadas, sem reação. Permaneciam em pé, na frente da lousa e do lado da tela, posição assumida por todos os grupos quando apresentaram. O professor tecia seus comentários tanto sentado (na mesa ou na cadeira), quanto caminhando pela frente da sala, apontando na tela e perguntando/comentando cara a cara com o grupo que apresentava. Ele continuou criticando o grupo de forma geral. “É pateticamente ruim”. Falava num tom exaltado e fazendo gestos de lamentação (a expressividade intensa era uma de suas características). A cada comentário mais incisivo, a turma reagia proporcionalmente como se estivesse assustada ou faziam um burburinho. Ele batia na mão, repetia a todo momento que estava ruim, levantava, andava, apontava, passava na frente e encarava. No auge de sua bronca, como numa cena premeditada por um roteirista, quando estava em pé, próximo à tela, pisou na tomada e desligou tanto o computador, como o projetor. Dali em diante, por quase toda a tarde, o clima seria de tensão e abatimento entre os alunos, e permanente desilusão por parte do professor. Após o quinto grupo se apresentar e o docente variar entre críticas e elogios secos, ele disse, ironicamente, o seguinte à turma: “Vocês conhecem o meu jeito fofo e terno de avaliar a qualidade dos trabalhos”. Comentou que os projetos e as ideias não eram ruins, mas a execução sim. Sentou-se numa mesa na frente da sala e tentou amenizar a bronca geral. Confessou criticá-los naquele tom porque acreditava que poderiam melhorar, não achava certo dizer estar “legal” algo que estava “péssimo”; sentia necessidade de falar naquele momento para que melhorassem. Comentou, ainda, que em outras disciplinas tivera muitos casos de grupos que elogiou envaidecido no fim.

Essa fala não ajudou a mudar o clima do seminário, que só ficaria mais ameno no seu final⁶⁶.

Logo na sequência dessa fala, enquanto o grupo seguinte apresentava, três alunos de um grupo que já havia apresentado resolveram conversar comigo, entender melhor a minha pesquisa. Eu lhes expliquei um pouco e ficaram interessados; uma das alunas chegou a dizer que eu ia gostar dessa disciplina, já prevendo outros momentos “dignos de nota”. Disseram-me que o professor até certo ponto tinha razão sobre a qualidade dos trabalhos apresentados⁶⁷, mas o tom agressivo era totalmente desnecessário, ainda mais porque consideravam insuficiente a quantidade de aulas para desenvolver o projeto na dimensão idealizada por ele. Esse relato dos alunos é interessante sobretudo porque indica que mesmo numa disciplina em que o tempo didático-pedagógico se apresentava numa perspectiva mais qualitativa que quantitativa, as elevadas exigências do professor de algum modo diminuía a qualidade desse tempo; sobre este mesmo ponto, uma dessas alunas (Flávia) comentou comigo, em outro momento, que parecia haver uma ideia entre os professores da FAU de que os alunos eram capazes de passar noites em claro realizando os trabalhos solicitados⁶⁸. Com efeito, o primeiro exercício da disciplina poderia ter sido menos exigente, mas o que nos pareceu influenciar negativamente o uso do tempo pelos alunos foi a própria desorganização dos professores com o programa da disciplina, o que incluía os exercícios. Em nenhum momento, sobretudo no começo da disciplina com o primeiro exercício, os objetivos ficaram realmente claros; inclusive entre os professores e monitores as dúvidas eram recorrentes, por exemplo, sobre quais parâmetros projetais utilizar. Flávia disse-me que havia cursado uma disciplina com este mesmo professor no seu primeiro ano de graduação, e naquela ocasião ele não fora tão exigente e explosivo. Também comentou que ele nitidamente gostava de ensinar, o que achava muito bom, isso porque a maioria dos professores da FAU,

⁶⁶ No fim do seminário, quando já havia diminuído bastante o clima de pavor, e fazia algumas brincadeiras que até funcionavam bem, que no caso diziam respeito ao que ele desejava com a disciplina e a como atuava, o professor confessou: “Eu sou irritantemente chato até o fim”. “Sou o cara mais chato que vocês conhecem, ou um dos mais”. E disse novamente apostar nos alunos, que “batia” neles porque acreditava e que não queria ser o professor “legal”.

⁶⁷ O último grupo deste seminário, num primeiro momento, quando da sua vez de apresentar, chegou a dizer que não apresentaria, pois o trabalho estava muito ruim. Eles pareciam ter certa intimidade com o professor (uma das alunas do grupo havia sido monitora do professor; a melhor monitora, segundo ele, antes de ter a experiência com André) e fizeram brincadeiras a respeito disso. O professor insistiu que apresentassem. Quando começaram a apresentação, a sala inteira, junto do próprio grupo que apresentava, riu desesperada, incluindo, claro, o professor (e os monitores). Eu mesmo percebi a qualidade mais do que questionável do trabalho deles. Como se reafirmassem essa opinião compartilhada comigo de que o professor até certo ponto tinha razão sobre a qualidade dos trabalhos apresentados, quando o último grupo iniciou sua apresentação, este grupo com quem eu havia conversado olhou para mim instintivamente, e também com um riso desesperado no rosto.

⁶⁸ Em uma das últimas aulas do semestre, durante uma conversa com os monitores a caminho do estúdio, perguntei sobre quantos trabalhos (exercícios) daquele porte (sobretudo o segundo exercício) por semestre os alunos davam conta de realizar. André falou que já chegara a chorar uma vez de desespero de tanta coisa por fazer, e que acabavam escolhendo algo para se dedicar mais. De certo modo, vimos que os alunos da Engenharia Civil passavam por uma situação semelhante, com a diferença que naquele curso as atividades eram mais fragmentadas, em maior quantidade e menos densas.

segundo ela, não demonstravam esse apreço em dar aulas, haja vista pouco criticarem ou nada comentarem sobre o desempenho dos alunos, como se deixassem “a coisa acontecer”. Aliás, já mais no fim desta disciplina que acompanhamos, durante um atendimento em aula prática, Flávia teria uma discussão exaltadíssima com o professor, com troca de animosidades de ambos os lados. Muito embora Flávia também tivesse um temperamento explosivo, isso não minimiza em nada a violência simbólica causada pelo professor, ainda mais diante de sua posição de poder e os argumentos de autoridade que utilizou na discussão. De todo modo, independentemente de sua relação mais amigável ou explosiva com cada grupo, na avaliação final dos trabalhos, processo que acompanhamos, o professor procedeu de forma bastante objetiva e isenta, focando sobretudo no projeto final apresentado (a expressão da síntese cognitiva elaborada pelos alunos).⁶⁹ Esses momentos explosivos não seriam os únicos ao longo da disciplina, fosse em aulas teóricas, fosse em aulas práticas, ainda que tenham sido os mais intensos. Mais frequentes mesmo eram suas expressões (gestuais, faciais ou discursivas) de indignação quando percebia que um aluno ou grupo não sabia algum conceito que teoricamente deveria saber ou não conhecia determinado arquiteto/urbanista ou certa obra, especialmente se fosse em São Paulo, pois “como arquitetos vocês devem conhecer a cidade para aumentar o seu repertório”; além disso, relatou-me na entrevista cobrá-los intensamente sobre o repertório porque considera o acesso a tais elementos incomparavelmente mais fácil, seja pelo acervo da biblioteca, seja pela internet.

De fato, o professor gostava muito de ensinar, tanto que ficava até mais tarde (por exemplo, até as 19h00) com os alunos, se preciso (e possível) fosse, discutindo os projetos. Entregava-se de alma ao que fazia. E rapidamente passava do ótimo humor à explosão e vice-versa, pecando em alguma medida no controle emocional. Veremos nas duas últimas seções deste capítulo por que e como, apesar de estarmos criticando os excessos do professor, essa dimensão sentimental/afetiva/corporal – que pudemos presenciar na FAU, mais do que em qualquer uma das disciplinas observadas – nos parece fundamental para um processo educativo humanizador, crítico e transformador. Em alguns casos o professor demonstrava arrependimento de sua postura e conversava separadamente com alunos com quem tinha se excedido para pedir desculpas⁷⁰. Em determinado momento da disciplina, já na sua metade final, aquele mesmo grupo

⁶⁹ Dos nove grupos, três foram aprovados com notas muito elevadas e outros três foram reprovados.

⁷⁰ Em vários momentos ao longo da disciplina o professor ou me pedia para lhe dizer o que ele fazia de certo ou de errado do ponto de vista didático, ou confessava estar muito curioso para saber a opinião do “ombudsman”. Ele desejava de fato melhorar sua prática, apesar de sua teimosia. Era muito ansioso, embora sua ansiedade se manifestasse de forma diferente que a do professor da Licenciatura em Física. Durante a entrevista ao fim das observações, quando compartilhei mais detalhadamente minhas impressões sobre suas aulas, ele não fazia questão de esconder sua vontade em melhorar sua prática, bem como sua angústia por não ter a força para tanto, além de ter me agradecido bastante pela conversa. Tanto sua angústia intensa, como sua enorme gratidão por eu ter compartilhado minhas impressões, talvez nos diga algo mais além de sua subjetividade: o que esta situação (e tantas outras ao longo da pesquisa) nos mostrou é uma possível demanda (por parte dos professores) negligenciada/invisibilizada de apoio

de alunas “massacradas” no primeiro exercício chegou a fazer um pedido encarecido e pessoal ao professor para que ele exigisse menos, que fosse mais cuidadoso nas conversas e cobranças com elas, pois se sentiam intimidadas. Ele chegou a nos perguntar (a mim e aos monitores) se de fato tinha se excedido, o que demonstrava sua percepção não tão sensível assim sobre suas atitudes e sobre a assimetria da relação professor-alunos. Ainda que tenha hesitado num primeiro momento, o docente mudou sua forma de atuar com essas alunas, e não por acaso daí em diante elas se apropriaram muito mais dos conceitos e trabalharam melhor no seu projeto⁷¹. Evidentemente, os excessos do professor são injustificáveis e não podem ser relativizados, contudo, podemos dizer que esse tipo de situação extrema pendular – em que num primeiro momento a relação contraditória teoricamente não-antagônica entre professor e alunos torna-se antagônica, com um polo (caso o professor) dominante negando o outro, e depois retorna a um equilíbrio ou movimento construtivo – nos possibilitou perceber a riqueza da dimensão da alteridade; isso não significa que não teríamos tido a chance de observar o desenvolvimento das alunas na disciplina sem essa situação de extremos, mas talvez teríamos subestimado como uma postura cuidadosa e aberta tem seu inestimável valor didático-pedagógico.

Mais do que qualquer coisa, a experiência que tivemos nesta disciplina nos mostrou que a aula é sobretudo afeto. Para o bem ou para o mal, o afeto nos mobiliza. E nos mobilizamos não só como seres de consciência, mas também de carne e osso. A apropriação de conceitos científicos e a elevação da compreensão sobre a prática social, ou seja, a mediação crítica do saber cotidiano no saber elaborado, não é um processo meramente intelectual⁷². A necessidade cognitiva é antes de tudo um desejo de aprendizagem, destarte, quanto mais apaixonante o processo educativo, maiores as possibilidades didático-pedagógicas. Neste sentido, quando fundamentado na alteridade, o afeto só tem a enriquecer o ensino. Por sua vez, quando a paixão de ensinar se coloca acima do desejo de aprender, o afeto pode se tornar violência simbólica. Ora, mas nada disso é novidade para nós, uma vez que Rios (2010) já passou por aqui anunciando a dimensão *ética* como fundante da competência docente.

pedagógico.

⁷¹ Curiosamente, num desses acasos da vida, a aula em que o professor teve melhor percepção e comentou comigo e com os monitores sobre a nítida evolução deste grupo foi a mesma aula em que havia “explodido” ao discutir com o grupo de Flávia, sobretudo com esta. O acaso foi ainda maior porque o atendimento ao grupo que evoluíra deu-se exatamente na sequência da “explosão”. Ele caminhou em direção às alunas ainda esbaforido de raiva e quando viu o trabalho delas sobre a mesa, disse-lhes prontamente, aliviado e sorrindo, que era o primeiro projeto daquele dia que havia gostado, e demonstrou gratidão. Comentou que estava “muito bom, lindo”. Durante o atendimento fez outros elogios, mas também criticou alguns elementos do projeto. Ao sair, confessou-lhes: “Vocês não sabem como me fizeram feliz”.

⁷² “Esta separação [entre intelecto e afeto] é um problema porque não nos permite compreender as influências imediatas – i.e., não-mediadas – que pensamento e afeto tem um noutro. Separar intelecto e afeto é fechar a porta da compreensão *por que* os aprendizes fazem o que fazem, pois não há direcionalidade ou propensão inerentes ao pensamento que lhe provocaria o ‘desejo’ de transformar-se a si mesmo.” (ROTH; RADFORD, 2011, p. viii)

(5.2.5) Artes Plásticas: a diversidade entre fragmentos e possibilidades

“A gente vai usar uma grande escuta para criar um diálogo também.”

Talvez não haja limites para a alteridade, se por alteridade entendermos a abertura ao outro, às diferenças. Mas se há limites, é possível afirmar que na disciplina que acompanhamos no curso de Artes Plásticas essas fronteiras foram alcançadas ou redefinidas. Em nenhuma outra disciplina nesta pesquisa o saber e a cultura do outro foram tão valorizados. E não só no sentido de conhecer diferentes expressões e formas de vida por meio de seu estudo, mas de ouvi-las diretamente dos sujeitos que as experienciam ou vivem. Contudo, tal abertura ao saber do outro, ao seu saber cotidiano, não se deu na busca de operar a mediação deste saber no saber científico, não se tratou de passar do saber imediato ao saber mediado/elaborado, mas de valorizar o saber cotidiano em si mesmo, pois ele já seria elaborado a seu modo. Neste sentido, independentemente da concordância ou não com esse projeto pedagógico, da grande escuta e do diálogo, no âmbito da intencionalidade concretizada, a professora que acompanhamos no curso de Artes Plásticas certamente foi a que mais se aproximou de realizar “plenamente” sua proposta; plenamente no sentido de coerência/correspondência entre o idealizado e o realizado, e que no seu caso ganhou ainda mais evidência porque tal coerência/correspondência dizia respeito à própria história pessoal da docente: suas aulas eram muito de sua história de vida.

Podemos dizer que as aulas nesta disciplina foram um exercício de alteridade permanente. E tal experiência nos mostrou a relevância inquestionável desse elemento no processo educativo, sem ela o ensino não passa de outra forma de dominação. Todavia, ela sozinha não é capaz de construir a coletividade demandada para os enfrentamentos históricos postos, e da potência revolucionária do plural organizado podemos de repente nos encontrar na beleza pacificada dos fragmentos idealizados. De todo modo, por mais que tal perspectiva leve a determinadas contradições, bem como carregue consigo outras, e por mais que as aulas da disciplina apresentassem problemas de naturezas diversas, a construção coletiva do programa e das aulas, as variadas possibilidades de aprendizagem, de experienciar o processo educativo, de organizar o espaço-tempo pedagógico, o encontro entre arte e educação, as oportunidades de protagonismo de cada um dos sujeitos, a valorização do diálogo, tudo isso é um mar de riquezas no oceano de tecnocracias e conservadorismos na universidade em tempos neoliberais. Os constrangimentos são vários e persistentes, e muitos deles reproduzidos mesmo quando da realização de um processo bem-intencionado, caso desta disciplina; contudo, há certas experiências que, mesmo diante de problemas nada negligenciáveis, têm seu lugar e valor inquestionáveis.

Disciplina X (teórica) – 1º semestre 2015 – Período: Vespertino

Disciplina obrigatória para todas as habilitações (Escultura, Gravura, Pintura, Multimídia e Intermídia, Licenciatura em Educação Artística) do curso de Artes Plásticas. Período ideal: 3º semestre. (4 créditos/aula + 0 crédito/trabalho).

Total de aulas observadas: 15

Total de horas observadas: 52h10

Duração da entrevista: 1h11

Dia e horário: Quartas-feiras, 14h00 – 18h00.

Local: Sala de aula única no Departamento de Artes Plásticas (CAP) da ECA, além de atividades externas, sobretudo em uma área aberta no mesmo departamento.

Objetivo: A disciplina trata de questões relativas ao processo de aprendizagem da arte, investigando características deste processo e contextualizando suas funções sociais, culturais e estéticas. As reflexões pautadas em referências teóricas e filosóficas objetivam um aprofundamento no diálogo entre os processos formativos referentes ao campo das artes, da educação e da cultura na contemporaneidade. As ações e propostas realizadas visam ao aprofundamento reflexivo por meio de práticas de leitura e desenvolvimento de textos, relatórios ou resenhas. Também serão trabalhados seminários e portfólios por meio de linguagens múltiplas e integradas.

Avaliação: Aulas expositivas e dialogadas, discussões em grupo, trabalhos práticos e teóricos individuais e coletivos. Diferentes tecnologias serão utilizadas como recurso pedagógico para estudos e criação de sites, blogs, entrevistas, ensaios fotográficos, vídeos e/ou material didático que acompanham e partilham os processos vivenciados durante a disciplina.

A avaliação dar-se-á durante todo o processo, contínua e cumulativamente. Os seguintes aspectos serão considerados: assiduidade e pontualidade; participação nas discussões, experiências e atividades; realização de exercícios, leituras e trabalhos propostos.

Poderíamos iniciar nossas reflexões sobre as aulas observadas no curso de Artes Plásticas por qualquer momento da disciplina, haja vista a professora considerar que embora cada uma das partes tivesse relação com o todo, cada uma delas também tinha um sentido em si mesma. Sua prática pedagógica, segundo ela própria, toma como recurso metodológico trabalhar a unidade e a complexidade simultaneamente, de modo que busca proporcionar exercícios/atividades (ou bloco de exercícios/atividades) que não são pensados isoladamente, mas que funcionariam, como dito, desconectados do todo. E não faltariam partes das quais pudéssemos falar algo sobre: apresentação da disciplina, construção coletiva do programa, projeto Viveiro, projeto Conversas CAP, apresentação de seminários (temas: Paulo Freire, Direitos Humanos, Arte-Educação), apresentação de portfólios (em torno de 15), atividades em grupos, aulas da professora, aulas de convidados (temas: Educação Quilombola, Filosofia/Educação Indígena, Lygia Clark), visita à oficina artística, revitalização de site institucional, entre outras. Todavia, talvez seja fundamental conhecermos a própria história de vida da professora, pois suas aulas não deixam de ser um modo intencional e planejado de possibilitar aos alunos experiências formativas na mesma perspectiva daquelas que ela mesma vivenciou e vivencia ao longo de sua vida; sua maneira de organizar o processo educativo é sua maneira de encarar e estar no mundo.

Desde sua adolescência a professora já tinha uma produção artística, produção esta que teve apoio familiar. Começou autodidata, não chegou a realizar, primeiramente, cursos de formação; o que de algum modo dialoga com seu jeito de pensar o ensino. Judia, assim que terminado o ensino médio, viajou a Israel para uma experiência em um kibutz para realizar um processo de iniciação tradicional aos judeus. Durante esta experiência teve a oportunidade de escrever muito, sobretudo cartas, as quais serviram de inspiração para sua produção artística, muito intuitiva, quando da volta ao Brasil com 18/19 anos. Relatou que sentia uma necessidade interna de realizar tal atividade, não sabe dizer por que disso tudo. Seu caminho acadêmico seguiria nessa direção, passando, inicialmente, por uma Licenciatura em Artes Visuais. Sua mãe, pedagoga, teve três filhos, todos muito diferentes entre si, daí poder dizer: “Cada pessoa é de um jeito, cada pessoa tem uma necessidade de aprendizagem diferente para saber quem ela é. Acho que essa é a grande questão”. Neste sentido, pensa a educação com dois objetivos: propiciar tanto a inserção social do indivíduo, como o conhecimento interno que o indivíduo tem de si mesmo, pois ele só pode dialogar com o mundo quando tem algo para dialogar, algo legítimo, senão o que temos é mera transferência de informação. E esse processo se dá pela percepção da voz, de modo que a arte é uma ferramenta deveras potente com a qual o sujeito pode encontrar a expressão dessa voz. Trata-se, portanto, não apenas de encontrar a voz, mas de expressá-la de forma autoral, e a arte permite reprocessar o mundo desta forma. Não por acaso, sua atuação

pedagógica não nega a generalização, mas segue a direção “oposta” (seu termo) de valorizar cada um como um ser único.

Sua produção artística dialoga profundamente com a natureza, haja vista ter uma relação muito forte com esta; é o local para ela em que tudo tem lógica, para onde sempre volta. Acredita que a lógica da natureza é muito rica e interessante, e que tal relação com o natural nasceu consigo: seja na metodologia do trabalho artístico, seja na do trabalho pedagógico, tenta respeitar essa lógica. Destarte, ao propiciar escolhas aos alunos, imagina que eles escolhem aquilo que lhes fazem sentido, que dialoga com sua natureza, o que é fundamental. No caso do portfólio – atividade em que os estudantes procuram refletir sobre sua trajetória de vida, sobretudo a partir da dimensão artística, incluindo aí a produção pessoal (caso de muitos deles) –, a professora comenta da experiência solitária do aluno que reflete sobre seu percurso, que é um momento uno. Quando ele partilha com os demais, já não é mais uno, trata-se de outra experiência. Essa partilha é um momento de escuta. Cada uma das experiências é uma camada de aprendizagem que se desvela. Tenta atuar, pois, como uma regente de vários processos que acontecem simultaneamente. E a forma como pensa sua prática é tanto inspirada em modelos como na própria intuição. Considera que ensinar sempre é uma ação intuitiva numa dimensão relevante, e no seu caso ela é muito presente, muito embora considere a intuição também fruto do estudo, não surge do nada, é fruto do seu repertório, uma postura de observação do mundo que também é uma postura de estudo; sua forma de observar o mundo, segundo crê, já é investigativa. E os exercícios propostos em aula buscam trabalhar a ideia de pertencimento ao mundo, de presença nele. Uma das pessoas que lhe inspirou (modelo) foi um pintor argentino com quem estagiou quando estava na faculdade. Ele tinha um trabalho com jovens numa pastoral e desenvolvia uma forma de trabalhar com eles muito próxima à metodologia que se valia no seu próprio ateliê; não era algo sistematizado, mais uma experiência de diálogo. Outro modelo inspirador para a docência é o artista que foi seu objeto de estudo no mestrado, Joseph Beuys, um artista-educador que trabalha muito a partir da e com a natureza. Por fim, entre o mestrado e o doutorado (ambos na Unicamp) deu aula por quase seis anos na faculdade particular onde se graduou; e como é de praxe nas IES particulares, ministrou as mais variadas disciplinas, o que segundo a professora lhe ajudou a construir seu olhar transdisciplinar, fundamento de sua prática hoje e tema de suas pesquisas e aulas.

Desde que começou sua carreira docente na USP em 2010, a disciplina que oferece procura trabalhar as potencialidades do encontro entre Arte e Educação, sempre fundamentada nessa perspectiva de alteridade e transdisciplinaridade. A experiência de ministrar essa disciplina ao longo desses anos é considerá-la antes de tudo um exercício; não é para dar certo, não tem

essa meta. São exercícios integrados que buscam trabalhar desde o eu ao todo, e a arte pode atravessar esses diferentes momentos. O que lhe interessa, como educadora, é perceber como os alunos vivenciam esses exercícios. Procura avaliar o aluno pelo todo de sua participação, e busca situá-lo dentro de cada turma, pois cada uma é diferente da outra, o que significa que uma mesma nota em turmas diferentes expressam coisas diversas. Relatou não se lembrar de ter reprovado alguém até hoje nesta disciplina. Ademais, um detalhe relevante é que embora seja focada para a Licenciatura em Artes Plásticas, esta disciplina é obrigatória ao bacharelado e todas as suas habilitações. Sobre esse “detalhe”, a professora comentou que muitos estudantes do bacharelado conseguem perceber a existência de pontos em comum entre Arte e Educação, de modo que na produção textual final muitos confessam ter mudado de opinião, uma vez que imaginavam que seria uma disciplina pouco interessante.

Pois bem, esse é o pano de fundo das aulas observadas, e dessa forma de ver e experienciar a vida, de pensar e realizar o processo educativo, com o encontro de estudantes de um perfil sociocultural⁷³ bastante diverso – sem dúvidas o curso mais “multicultural” que acompanhamos, e muito provavelmente a unidade acadêmica mais diversa da USP, a ECA –, bem como um currículo que trabalha variadas linguagens, incluindo a corporal, além de um campo profissional e acadêmico marginal em relação às formações tradicionais universitárias, as possibilidades didático-pedagógicas só poderiam ser múltiplas. E nada muito diferente disso foi o que vivenciamos nessa *experiência* nas Artes Plásticas.

⁷³ No curso de Artes Plásticas o perfil socioeconômico dos alunos era semelhante ao da Pedagogia. Em um momento na primeira aula, por exemplo, quando a professora perguntou se eles tinham carro para organizar uma visita coletiva a uma exposição, os alunos, rápida e enfaticamente, disseram que não; uma aluna, inclusive, chegou a dizer em voz alta “Aqui é tudo ZL”, referindo-se à Zona Leste da cidade de São Paulo, região onde há muitos bairros de classe social menos favorecida.

A própria presença da professora em sala de aula era uma materialização de todas essas ideias e motivações: um tom de voz deveras suave, movimentos e gestos leves, postura de escuta, paciência absoluta; o que também traria problemas, como veremos.

Na foto, acima à esquerda e à direita, e abaixo à direita, podemos visualizar a sala de aula principal da disciplina. A média de alunos por aula era 20, o que obviamente oferecia maiores possibilidades para o desenvolvimento de atividades diversificadas, entre elas a apresentação de portfólio individual, o que seria inviável para uma turma de 40 alunos ou mais, por exemplo. A estrutura da sala também permitia uma desnaturalização da ocupação do espaço; a mobilidade das cadeiras e mesas não prendia alunos e professora a uma forma fixa de organização do espaço pedagógico. E de fato eles ocuparam, ou habitaram, tal espaço de diferentes modos, variando de acordo com a atividade. Tanto a experiência na FAU, como nas Artes Plásticas, foram essenciais para a percepção do processo de naturalização da organização do espaço e mobilização dos corpos no processo educativo na universidade. Contudo, essa possibilidade de desnaturalização não garantiu que certas práticas reiterativas se dessem. Nas ocasiões de aulas ou apresentações mais expositivas (o que foi o caso de alguns seminários e portfólios), por mais que as cadeiras e mesas não ficassem dispostas da forma tradicional, a postura de passividade diante das falas da professora ou convidados em aulas, ou das falas de alunos em seminários ou portfólios, não fugia ao que já tivemos a oportunidade de comentar aqui em outras disciplinas. A baixa participação dos alunos nesses momentos foi uma regra. Nesta disciplina, por exemplo, ainda que os alunos estivessem muito expostos à professora ou aos seus colegas, haja vista a proximidade entre si, eles, diferentemente dos estudantes da Pedagogia, não tinham tanto receio em cochilar em aula ou não eram tão determinados em permanecer despertos.

Além de um ambiente menos regulador e controlador, dois fatores nos parecem ajudar nesta explicação. Um deles é meramente natural, tanto devido a fatores biológicos, como pela naturalização em si: tanto a professora como os alunos tinham o hábito de apagar todas as luzes da sala durante as apresentações, o que era absolutamente desnecessário, o que terminava por induzir de certa forma ao sono parte dos estudantes, sobretudo pela disciplina se realizar logo após o almoço e pela sala de aula ser muito pouco iluminada naturalmente. Isso por si só não explicaria os cochilos presenciados ao longo da disciplina, e por isso precisamos trazer o outro fator: certo tédio potencializado pela fragmentação do programa que dificultava uma percepção de totalidade por parte dos estudantes, o que fazia com que cada atividade acabasse por encerrar-se em si mesma, de modo que não havia problemas explícitos em não acompanhá-la com afinho, isso tanto pela falta de conexão explícita entre as atividades, como por sua enorme variedade, o que se aliava à presença deveras intermitente dos alunos durante a disciplina; ou seja, muito

embora as diversas experiências didático-pedagógicas – em especial aquelas mais pessoais, como os portfólios, ou as de trabalho externo, como as entrevistas com funcionários e professores do departamento – tenham sido elogiadas pelos alunos, um dos aspectos mais buscados pela professora não se realizou como idealizado: o sentimento de presença, de pertencimento.

Desde a primeira aula ficou claro que a disciplina não tinha exatamente um foco: pretendia falar de tudo um pouco e de vários modos, buscando, sobretudo, proporcionar experiências de alteridade e transdisciplinaridade. Já no princípio da disciplina a professora informou tanto a mim pessoalmente quanto à turma como um todo que seu método de ensino é trabalhar por camadas que se desvelam ao longo do processo, o que pode parecer confuso no começo, mas a ideia é que os alunos construam o programa a partir de e por seus próprios interesses: cada um compõe o todo, ela, a professora, não é o centro emissor. Na segunda aula, quando ainda falava, valendo-se de uma projeção, sobre sua proposta pedagógica, apresentou como conceitos norteadores da disciplina: transdisciplinaridade (Piaget), plástica social (Beuys) e círculo de cultura (Freire); e como eixos da disciplina: formação, diálogo, presença, reconhecimento, pertencimento, reflexão discursiva. Nesta mesma aula, o objetivo principal era a construção coletiva do programa da disciplina. Ao perceber a presença de alunos que não haviam frequentado a aula inaugural (o que era o prenúncio do que viria a ser a disciplina como um todo, presença discente deveras intermitente, como vimos), a professora disse que teria que falar coisas da aula anterior. Perguntou se os presentes, que naquele momento inicial eram cerca de 10, haviam passado na “xerox” para ver os temas e os textos-base dos seminários ou portfólios, os quais seriam escolhidos por eles mesmos. Depois de certo silêncio, um aluno respondeu por todos que não. Ela disse já esperar por essa resposta e por isso, antecipando-se, levou os textos para a aula, separados por tema, para que pudessem selecionar, pois só assim poderiam construir o programa naquele dia. A docente circulou os textos e explicou os temas, além de novamente explicitar a ideia geral da disciplina. Os alunos olhavam para os textos sem muito entusiasmo. Ela insistiu que poderiam pegá-los e avaliá-los. Ainda assim alguns alunos demoraram a fazê-lo. Uma aluna, que faltara na primeira aula, perguntou como e quando seriam as escolhas dos temas e divisão dos grupos. A professora respondeu que naquela aula mesmo a partir das apreciações e afinidades demonstradas por eles.

Ela continuou explicando o programa, os textos, as atividades, os trabalhos, e alguns alunos realmente não disfarçavam certo tédio, haja vista a dinâmica ser muito parecida com a aula anterior e ainda tudo parecer meio nebuloso. Um aluno (Miguel) que já havia perguntado sobre o portfólio disse que a nova explicação da professora havia ajudado, porém as coisas ainda estavam um pouco obscuras e solicitou alguns exemplos. A professora tinha dificuldades em esclarecer os

pontos, parecia querer manter a ideia das camadas, das coisas desveladas aos poucos, além de evitar maiores direcionamentos vindos dela própria, buscando deixar a discussão de fato muito aberta. Mais adiante, acreditando ter centralizado a fala, ela comentou ter falado muito porque precisava clarear as coisas e disse que trouxera algumas folhas de papel “kraft” para que comesçassem a escrever o que estavam interessados. Ao falar de uma das atividades já programadas, uma visita a uma exposição de uma artista-educadora, especialmente por conta de ter tido de realizar uma reserva especial para que esta pudesse estar presente, pediu com certo tom de clamor aos alunos: “Por favor, venham! Pelo amor de Deus, não é nem por favor”. Solicitou que fizessem quatro cartazes, um para os seminários, outro para os portfólios, e um para cada um dos dois trabalhos coletivos. Os alunos teriam de escolher pelo menos um dos trabalhos coletivos e uma atividade individual, seminário ou apresentação de portfólio, deixando em aberto para os que desejassem fazer ambos, seminário e portfólio. Durante esse processo de escolha das atividades houve muito burburinho, conversas paralelas, risos⁷⁴, certa dispersão, mas aquele tédio estampado nos rostos e corpos havia diminuído bastante. Aliás, esta seria uma tendência das aulas: quando havia exposição, por exemplo, o seminário de alguns deles ou aula da professora, o entusiasmo não era dos maiores; quando eles de alguma forma se movimentavam, como em alguns portfólios ou atividades externas, o entusiasmo aumentava. De certa maneira relacionada com esta última observação, ao final do processo de escolha, quando percebeu que os alunos haviam escolhido mais pela apresentação de portfólios do que de seminários, a professora comentou que ao que parecia eles se interessavam mais pela prática⁷⁵, uma vez que o seminário é muito voltado para os textos teóricos.

A construção do programa da disciplina não se deu a partir do zero, como se pode ver. A professora apresentou um leque de possibilidades para os alunos, entre elas escolher: qual

⁷⁴ O humor definitivamente não era uma característica da professora e de suas aulas. Diferentemente da professora da Engenharia Civil, que fazia piadas e brincadeiras, mas sem impactos, a professora das Artes Plásticas muito raramente as fazia. A leveza de sua aula estava mais presente nos seus gestos e postura, bem como na dimensão artística intrínseca à sua disciplina. Talvez o humor pudesse ser uma ferramenta para aliviar parte da falta de entusiasmo já relatada em certas ocasiões das aulas. A seção 5.10 tratará sobre esse ponto.

⁷⁵ Na visita à exposição da artista-educadora, a sexta aula, essa dimensão da valorização da “prática” ou da ação também se evidenciaria. Durante a primeira parte da visita houve uma apresentação dialogada com a própria artista-educadora e os monitores-residentes da exposição. Os alunos estavam bem quietos e alguns faziam a “cara de paisagem” como se estivessem numa aula comum; a professora, por sua vez, participou bastante. Antes da artista-educadora chegar para a conversa, uma das monitoras-residentes chegou a falar, rindo desesperada, “Pelo amor de Deus, falem algo”. Miguel e Cristina fizeram perguntas como que para constar. Já durante a conversa com a artista, esta viria a indagar “Vocês são assim quietinhos mesmo?”, alguns riram um pouco constrangidos, e a professora respondeu que normalmente sim. Por outro lado, na segunda parte, a principal atividade foi uma movimentação e brincadeira com caixas de papelão, e os alunos estavam muito ativos, não pareciam os alunos quietos de outrora. Após a movimentação/brincadeira, os monitores-residentes nos convidaram para finalizar a atividade, uma conversa sobre nossas impressões. Nesse momento, alguns alunos (quatro) falaram mais que na primeira parte, ainda que um pouco timidamente.

atividade individual fazer, portfólio ou seminário, sendo que no primeiro caso cada aluno podia desenvolver da forma como bem entendesse, e no segundo os alunos tinham a chance de escolher um entre alguns temas/textos disponíveis; e qual atividade coletiva realizar, projeto Viveiro ou Conversas CAP, naquele os alunos tinham a oportunidade de idealizar e construir um espaço de convivência numa área externa (parte abaixo e à esquerda na foto, área onde anteriormente nada havia), neste os estudantes tinham a possibilidade de organizar e realizar entrevistas com professores ou técnicos do curso à sua escolha com o objetivo de produzir arquivos de memória institucional. Cada um dos dois grupos de atividade coletiva tinha muita autonomia para trabalhar, com a professora mais mediando as discussões do que qualquer outra coisa, somente às vezes sugerindo ou encaminhando algo. Das reuniões ou gravações do grupo da atividade Conversas CAP a professora basicamente não participou. Na primeira reunião deste grupo, durante parte da segunda aula, a professora acompanhou a discussão organizativa dos alunos, e em certo momento quando eles não se entendiam sobre determinada questão (um impasse sobre o direito de imagem e se deviam politizar a entrevista), a professora praticamente não interveio. Para além da dimensão da autonomia de trabalho dos alunos, o que esse tipo de situação sugeria, por vezes, era a dificuldade da professora em assumir uma posição mais definida, sobretudo se sua opinião entrava em conflito com a de um ou mais alunos. Neste caso do impasse, por exemplo, ela chegou a dizer que estava ali só para ajudar, eles tinham que decidir por si mesmos. Ademais, ela também assumia a flexibilidade do programa como um princípio, o que significa que o programa estava totalmente aberto a modificações diante das contingências. Na terceira aula ela apresentou aos alunos o cronograma das atividades diante das escolhas feitas por eles nas aulas anteriores, gostaria de saber se eles concordavam com a proposta ou tinham algo a sugerir. Nitidamente o caminho ainda estava mais ou menos etéreo para os alunos, suas expressões não escondiam isso. A professora não conseguia explicitar o que exatamente seria visto nas semanas seguintes, por exemplo, como estavam distribuídos os portfólios e seminários; ela deixou em aberto a possibilidade de preencherem as datas como achassem melhor, e fizeram isso. Esta flexibilidade e indefinição trariam alguns problemas, e um deles é a situação da oitava aula narrada a seguir.

Em tese, segundo o cronograma original, Cristina e Monique, duas amigas que ficavam frequentemente juntas nas aulas, apresentariam seus portfólios de percurso nesta oitava aula. Não vi exatamente o momento, no início da aula, em que uma ou ambas foram falar com a professora a respeito das apresentações, e nem o quê precisamente disseram. Mas percebi algo problemático quando Monique e a professora começaram a conversar mais seriamente perto da mesa do computador (fundo da sala). A discussão se deu em torno da afirmação da professora de que não

seria possível a apresentação dos portfólios de ambas neste dia, pois ainda teria que terminar a aula sobre o artista-educador (Beuys) iniciada na semana anterior antes da apresentação do seminário sobre Paulo Freire, também agendado para esta aula. Não consegui captar todos os detalhes dessa discussão entre as duas alunas e a professora; fato é que a conversa iniciou-se morna e aos poucos ficou bastante tensa, chegando ao ponto de tomar a atenção da sala toda e reinar o silêncio por um momento. Quando da construção coletiva do cronograma, Cristina e Monique haviam solicitado que apresentassem o portfólio até certa data (entre as primeiras datas para apresentações) porque teriam alguns compromissos mais adiante no semestre que dificultariam a organização do portfólio; e isso foi ajeitado. Segundo ambas, estava agendado justamente para esta oitava aula. A professora argumentou irredutivelmente que o cronograma era flexível, que elas sabiam disso; ele era construído e efetivado com o passar das aulas, com uma dinâmica especial não fixa – curioso notar que para defender o princípio da flexibilidade do cronograma/programa a professora teve de assumir uma postura mais definida, teve de entrar, até certo ponto, em conflito com as estudantes (embora não compreendesse isso como um “conflito”), ocasião pouco comum. Como houvera alguns atrasos ou mudanças, a docente entendeu que para esta aula melhor seria o término da sua aula anterior e a apresentação do seminário de Paulo Freire, sobretudo porque os portfólios demandavam menor preparo teórico e os seminários eram em grupos (a sua maioria, incluindo o deste dia). De todo modo, as duas ficaram indignadas com a professora, pois haviam se preparado para tanto e ficaria complicado fazê-lo depois, pelos motivos expostos, se adiassem. Monique estava mais firme e indignada que Cristina, não por acaso passou mais tempo argumentando com a professora, e o fez com muita personalidade e maturidade, apesar de sua pouca idade (17 ou 18 anos). A professora não parecia dominar a situação, sua expressão facial e tom de voz eram vacilantes, ao contrário de Monique (e Cristina).

A professora, aparentemente insegura e sem condução, dizendo nada poder fazer, deixou a decisão para o grupo dos alunos, haja vista, como vimos, ela defender não estar ali para tomar decisões sozinha, e que tudo deveria passar por todos, sobretudo porque haviam construído coletivamente o cronograma/programa. Reiterava a todo o momento que era humana, podia se equivocar, que os erros existem para serem consertados e servem de aprendizagem. Cristina, apesar de firme em sua opinião de que sua apresentação estava agendada para este dia, tentava amenizar a situação nos argumentos; Monique, por sua vez, seguia bem mais irredutível e crítica. Em certo momento, até pelo clima criado, Cristina desistiu de apresentar e aceitou a definição de uma nova data. No meio da discussão, ela ganhou o apoio da sala a partir da inserção de Milena, que argumentou com a mesma firmeza de Monique, defendendo as duas colegas de turma.

Milena afirmou várias vezes que sempre anotava as coisas e havia tomado nota de que nesta aula as duas estavam agendadas para apresentarem seus portfólios. Os demais alunos estavam em silêncio observando a discussão, a maioria um pouco surpresa e até certo ponto assustada. O fato de a discussão ter ficado mais centrada em Monique/Milena e na professora, em lados opostos da sala, facilitou para que tomasse o ambiente como um todo. Tanto Monique como Milena chegaram a falar em desorganização da professora, com Monique afirmando que não se tratava de um ataque pessoal, mas de uma constatação, até porque ela e Cristina haviam se planejado para apresentarem. Certo mesmo era a falta de controle da professora diante da situação instalada, não conseguindo, ou não desejando, conduzir a coisa toda diante de sua complexidade. Posteriormente assumiu ter havido um problema de comunicação e equívoco seu, mas de forma pouco convincente, principalmente por ter deixado a decisão final para a turma.

No início da parte mais tensa da discussão, quando Milena começou a participar, foi difícil coordenar as falas, mas a professora ao menos se valeu de sua autoridade para organizar quem falava. Ela tentou encaminhar a decisão para o grupo: se ela terminaria sua apresentação neste dia ou se ficaria para outra oportunidade. Cristina já havia dito que não apresentaria mais nesta aula. Alguns alunos, entre eles um muito tímido que nunca participava, disseram que seria melhor, diante do quadro desenhado, a professora terminar sua aula, pois do contrário perderiam o fio da meada. Na verdade, essa preferência pareceu ter surgido somente depois de Cristina apontar sua desistência (ainda que a professora aparentemente não tenha entendido que ela havia desistido), o que facilitava qualquer tomada de posição pelas partes envolvidas. A professora aceitou a “decisão” da turma. Milena, inclusive, chegou a dizer que deveriam seguir com a aula por conta do adiantado da hora e que a professora tinha se atrasado neste dia, o que prejudicava tudo. A docente, em tom de desabafo, comentou que estava no CAP desde as 9h resolvendo várias questões das atividades da disciplina, inclusive só duas alunas teriam ido pela parte da manhã para encontrar o colaborador (marceneiro) do projeto Viveiro; ela sabia que eles tinham muitas atividades, mas estava chateada por só duas alunas terem aparecido, e informou que o colaborador estava preocupado se conseguiriam tocar o projeto daquele jeito. A professora se disse muito sobrecarregada com as atividades das aulas, tinha muita coisa para organizar, algumas burocracias para seguir para que tudo acontecesse, o que fazia com que se perdesse um pouco. Milena respondeu que se a professora considerava que a construção era coletiva, ela deveria compartilhar essas tarefas com o grupo também. A docente achou ótima essa disponibilidade e se disse feliz, mas comentou que em vários momentos da disciplina perguntara se alguém poderia fazer algo e ninguém respondia (de fato poucos se prontificavam). Milena retrucou, um pouco indignada, que sempre se dispunha (de fato o fazia). A professora, respondendo a Milena, que

novamente havia sugerido que tomassem uma decisão rapidamente por conta do adiantado da hora, afirmou que esse tipo de discussão não era perda de tempo e fazia parte do processo de aprendizagem coletiva, de ouvirem o outro e tomarem decisões em conjunto. Essa fala não pareceu muito convincente diante da situação, principalmente para Milena. Monique e Cristina já pouco participavam, e um ou outro aluno fazia uma fala mais protocolar. No fim, aos trancos e barrancos, ficou decidido que a professora terminaria sua parte de forma mais rápida. E o fez. Houve o seminário de Paulo Freire e Monique apresentou o seu portfólio. Esta situação não chegou a ser de todo surpreendente, haja vista que já sentíamos certa latência neste sentido pelas aulas anteriores: muitas atividades, fragmentação e/ou falta de coesão entre as aulas, sensação de flexibilidade extrema e de certa falta de um planejamento mais orgânico. Diante disso, a incerteza não deixava de ser um componente das aulas, o que se aliava à frequência intermitente dos alunos, problema este, segundo a professora, vivenciado por todas as disciplinas do curso, e sem alguma explicação em especial. Em muitos casos, ainda que faltassem às aulas, os alunos estavam na instituição, por exemplo, em algum ateliê ou outro espaço do CAP. E em algumas ocasiões era possível ver que organizam alguma atividade ou intervenção política. Aliás, muitos deles não só eram politizados, o que se evidenciou em algumas discussões em aula, mas também mobilizados. O relato a seguir, da décima aula, traz elementos tanto desse aspecto político, como de outros já comentados aqui.

Na volta do intervalo deu-se início ao seminário de Jaqueline sobre Arte e Educação. Havia aproximadamente 17 alunos na sala. Ela apresentou de forma bastante tradicional, valendo-se do projetor. Na sua apresentação havia muitos trechos recortados dos textos, os quais ela lia e comentava na sequência. Nesta oportunidade, somente uma das luzes da sala foi apagada, o que provavelmente ajudou a manter a turma mais desperta, ainda mais pelo fato do seminário ter sido relativamente longo e pouco dinâmico. Em certo momento, mais ou menos na metade da apresentação, Pablo disse que desejava perguntar algo, mas não conseguia formular. Diante disso, Jaqueline sugeriu que ele guardasse para depois; ele concordou. No fim, depois das palmas, ainda confuso e sem saber articular bem sua indagação, Pablo resolveu falar. O foco de sua pergunta era a questão do multiculturalismo (tema de um dos textos abordados por Jaqueline) e como ele poderia ser usado como mistificação das desigualdades e problemas sociais fundamentais. Em alguns comentários posteriores à sua fala, outros alunos disseram considerá-la pessimista, embora a maioria destes concordasse com Pablo. Miguel hesitou em participar, mas comentou algo na linha de pensamento de Pablo. Saulo relatou sua experiência na Escola de Aplicação da FE-USP como aluno de PIBID (supervisionado pela professora), falou numa perspectiva bem pessimista em relação à instituição escolar; todavia, acabou dizendo que não

podia ser tão pessimista e que deveria atuar nas brechas do sistema. Sheila dialogou com todo mundo, sobretudo com Pablo e Saulo, para relatar sua experiência como professora de escola pública municipal. O tom de sua fala foi de desabafo, articulou muito bem as ideias, sua leitura de sociedade, das dificuldades de transformação, da falência da escola, mas focou na autonomia do professor em sala de aula e das possibilidades de mudança nesse espaço. Ela estava ligeiramente emocionada e pediu desculpas pelo tom de suas palavras. Vários alunos disseram não ter problema, nitidamente haviam apreciado a fala de Sheila. Outras pessoas participaram da conversa e a professora interveio em alguns momentos, em especial nas falas de Pablo e Miguel, que tinham posições mais firmes. Em determinado momento, Miguel sugeriu que a postura da professora se inseria num campo mais reformista, defensora de mudanças graduais, pouco radical e sem alcançar as camadas mais profundas da crítica social. Ele defendeu a postura de Pablo não como pessimista, mas revolucionária. Confessou, inclusive, que anteriormente seguia essa mesma perspectiva e lamentou não acreditar mais nisso, o que não o impediu de fazer uma crítica ao reformismo, seu lugar de referência atualmente. A professora tentou contra-argumentar, defendeu sua postura sobretudo com exemplos da própria disciplina, como o projeto Viveiro, que estava se tornando realidade mesmo com a estrutura burocrática da universidade atuando contra. A discussão ainda se desenrolaria um pouco, no entanto cabe destacar três pontos mais conclusivos: assim como na Licenciatura em Física, nesta disciplina do curso de Artes Plásticas o diálogo mais dinâmico e aprofundado dependia da participação, ou ao menos estímulo inicial, de dois alunos em especial, Pablo e Miguel, o que ficou evidenciado em vários momentos ao longo das aulas quando problematizavam certas questões ou conversas que tenderiam a permanecer no âmbito da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976); assim como na Pedagogia, os alunos tinham experiências interessantes para serem compartilhadas nas aulas, porém essas partilhas ficavam mais restritas às apresentações dos portfólios; por fim, a professora, coerente com sua perspectiva didático-pedagógica, não buscava induzir as discussões e se colocava como mais uma opinião em sala de aula.

Ora, as aulas da professora das Artes Plásticas nitidamente seguiam uma perspectiva que dialoga com autores já comentados neste texto, como Freire (2005) e Rios (2010), sobretudo pela dimensão do diálogo e da alteridade. Cordeiro (2006), também nesta mesma perspectiva, ao procurar refletir sobre como a aula universitária pode se realizar como um processo de humanização, sugere, como condição para tanto, a ética e o diálogo. Com esses fundamentos, a autora busca pensar a aula “como um espaço de elaboração e reelaboração permanentes de saberes e fazeres, na perspectiva da produção e do diálogo dos saberes, respeitando a pluralidade e a autonomia dos sujeitos” (p. 3). Cordeiro entende que por sua natureza complexa e simbólica,

a aula universitária é permeada por uma imensa rede de significados, rede que oculta segredos dessa prática social por trás da aparência imediata do cotidiano, e justamente por isso, na tentativa de buscarmos sua compreensão como objeto de estudo, necessitamos questioná-la.

Destarte, a autora se propõe

fazer uma leitura da aula, buscando apreender os seus sentidos mais íntimos; desvelar a sua dinâmica, nas suas múltiplas dimensões e relações, que se expressam nos objetos simbólicos construídos historicamente através da intenção e do agir dos sujeitos que dela fazem parte. Quero redescobrir a aula no contexto da universidade; fazer uma (re) leitura dela, conhecendo-a por dentro e por inteiro, na medida do possível; saber como, de fato, ela se constituiu e se instituiu, de modo a responder às demandas sócio-educacionais dos tempos atuais e; tentar apreender os possíveis indícios da formação, numa perspectiva humana, no contexto da aula na universidade. (p. 5-6)

A importância de seu estudo, acreditamos, reside no fato de apresentar certas contradições entre o concebido (ou narrado) e o vivido que normalmente as pesquisas que se mantêm no âmbito discursivo-narrativo não captam. Neste sentido, a autora, na tese (2006) que deu origem ao trabalho que inicialmente citamos, comenta que: o currículo vivido não é a real expressão do prescrito, há conflitos entre os paradigmas dominantes e os emergentes, mesmo entre os sujeitos que se anunciam localizados nestes últimos; as condições de trabalho não são adequadas para realizar as práticas propostas; o processo de ensino-aprendizagem tem dificuldade de se realizar na perspectiva integral e dialógica, persistindo posturas didático-pedagógicas verticalizadas e fragmentadas; a ética por vezes se submete à competição e ao status profissional, relegando a cooperação a um segundo plano; parte dos professores têm dificuldades e resistências tanto em trabalhar coletivamente como em incorporar o paradigma (ou proposta) emergente, além disso, nem todos têm a formação (inclusive pedagógica) que permite concretizar tal projeto. De certo modo, poderíamos dizer que a professora das Artes Plásticas leu os, e se inspirou nos trabalhos de Cordeiro para elaborar sua proposta pedagógica; até porque, mesmo que tenha postulado uma compreensão mais determinada do ponto de vista da totalidade dialética, Cordeiro acabou por permanecer numa dimensão mais fenomênica do processo educativo, o que foi exatamente o caso da professora das Artes Plásticas. Outro trabalho (VEIGA; CASTANHO, 2000) que toma a aula universitária como objeto de reflexão também parece nos informar algo sobre esta professora; neste caso, uma gama diversa de autoras e autores tratam, em seus respectivos artigos, sobre a universidade, os princípios metodológicos da aula neste nível de ensino, da dinâmica da sala de aula, bem como da construção do conhecimento e da avaliação da aprendizagem universitária. Destacam-se, entre outros elementos: a importância de se pensar a criticidade, a criatividade, a intencionalidade e a indissociabilidade ensino-pesquisa como princípios que orientam a organização da aula; além da necessidade de se romper com modelos

tradicionais de ensino e aprendizagem, buscando trabalhar numa perspectiva inovadora, interdisciplinar, colaborativa e valorizadora dos mais diferentes tipos de saberes. Também neste caso poderíamos dizer se tratar de uma obra inspiradora da prática pedagógica da professora das Artes Plásticas, haja vista a semelhança e convergência de ideias.

Da perspectiva que assumimos nesta pesquisa, tais aspectos valorizados por Cordeiro (2006) e pelas/os diferentes autoras/es da obra coletiva citada (VEIGA; CASTANHO, 2000) também são aspectos os quais valorizamos, e muito. Contudo, vimos com a ajuda de Schmied-Kowarzik (1983), Scheibe (1987), Saviani (1999; 2000), Chauí (2001), Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), Pimenta e Anastasiou (2010), Almeida (2012), Minto (2014), entre outros, que o processo educativo na universidade é dinâmico, complexo e contraditório e está submetido a determinantes múltiplos e se realiza numa sociedade específica que é a capitalista. Neste sentido, um programa com partes conectadas mais na aparência do que na essência, a aula como totalidade complexa porém nem tão dinâmica e contraditória, a essencialização dos sujeitos, o enfoque no *aprender fazendo* com pouca teoria articulada, o deslocamento intenso da relação didático-pedagógica para o polo da aprendizagem, tudo isso tende, a despeito da valorização do diálogo e do outro com seus saberes e experiências de vida, a uma fragmentação do processo educativo.

Caso o nosso desejo seja construir a coletividade demandada para os enfrentamentos históricos postos (FONTES, 2005; 2009; 2010a; 2010b), esta coletividade estará fadada ao fracasso se não for uma unidade na diversidade, o que significa que as singularidades devem ser valorizadas a todo custo, exceto se custar a perda da dimensão não-cotidiana e humano-genérica da experiência formativa, pois aí estaríamos mais próximos ao fetiche da alteridade do que da alteridade como dimensão revolucionária. Mas essa é uma conversa para a próxima seção.

[5.3] “Após” o campo...

(5.3.1) (não-)Cotidiano

A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea, e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação.

Mas a significação da vida cotidiana, tal como seu conteúdo, não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica. Todavia, diferentemente da circunstância da heterogeneidade, a forma concreta da hierarquia não é eterna e imutável, mas se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais. (HELLER, 2008, p. 32)

Ora, a aula na universidade é parte orgânica da vida cotidiana de estudantes e docentes. A vida cotidiana é de interesse científico porque aí os símbolos e significados circulam e são (re)construídos e porque a partir do cotidiano podemos não só descrever os diversos modos de ser e formas culturais de uma realidade social, mas por ele também podemos apreender as múltiplas determinações, mediações, contradições e dimensões de tais modos e formas. Na medida em que assumimos a perspectiva da totalidade no contexto do materialismo histórico, entendemos que as aulas, como parte orgânica (e complexa) da vida cotidiana de estudantes e docentes, só adquirem sentido amplo quando vistas por essa lente.

A vida é a vida cotidiana de *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. [...] A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. (HELLER, 2008, p. 31)

O que essas reflexões de Heller podem nos informar a respeito de nosso objeto de pesquisa? Nas aulas, alunas/es e professoras/es trazem consigo seus seres inteiros, e da sua cotidianidade não podem se descolar, mesmo que consigam, por uma práxis pedagógica reflexiva e criadora, elevar-se ao humano-genérico, à esfera não-cotidiana da vida; e mais, nas aulas, alunas/os e professoras/es constroem sua própria vida cotidiana. Como é a partir da e na cotidianidade que eventos não-cotidianos se realizam e ganham significação, e se com o processo educativo tencionamos alçar os sujeitos às esferas não-cotidianas da vida, se neste processo desejamos estabelecer relações conscientes com as objetivações genéricas em-si e nos apropriar

das objetivações genéricas para-si, do saber elaborado produzido pela humanidade, não podemos pensar a aula senão por meio dessa dialética entre cotidiano e não-cotidiano; o que vale tanto para os sujeitos do processo educativo, quanto para aqueles que o tomam como objeto de pesquisa.

As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade. (HELLER, 2008, p. 34)

Para Heller, a estrutura da vida cotidiana apresenta certas características que a definem. Entre elas: espontaneidade, probabilidade, imediatez, manejo grosseiro do “singular”, precedentes. Todas essas características são estruturantes da vida cotidiana, o cotidiano e tais características coincidem, nossas vidas se inviabilizariam sem elas. De certo modo, por exemplo, a espontaneidade da vida cotidiana é óbvia porque se nos fosse demandada uma reflexão “sobre o conteúdo de verdade material ou formal de cada uma de nossas formas de atividade” (p. 47) seria impraticável a produção e reprodução da vida social. Nesta direção, e ainda sobre a vida mesma, Heller pode dizer que “entre suas atividades e as consequências delas, existe uma relação objetiva de probabilidade” (p. 48). É nesse contexto que o manejo grosseiro do singular se coloca como reações que procuram englobar no universal (genérico) situações singulares, haja vista não termos tempo, normalmente, “para examinar todos os aspectos do caso singular, nem mesmo os decisivos” (p. 54); não por acaso nos valemos dos precedentes, uma vez que se caracterizam como um “indicador ‘útil’ para nosso comportamento, caso contrário tudo seria novidade e a vida cotidiana travaria” (p. 55).

Segundo a autora não há, portanto, vida cotidiana sem essas características discutidas, não há possibilidade de vivermos fora do cotidiano. No entanto, há de se atentar para sua *cristalização em absolutos*, pois, para a filósofa húngara, se estas formas ou características “se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana”; mais que isso: “Deve-se afirmar, antes de mais nada, que alienação é *sempre alienação em face de alguma coisa* e, mais precisamente, *em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade*” (p. 56-7, grifos no original).

Pois bem, Duarte (1999) e Oliveira (1996) são autores que procuram pensar a educação formal por essa perspectiva de Heller, por isso apontam a necessidade, no processo de formação do indivíduo, de buscarmos a passagem de sua individualidade em-si a uma individualidade para-si, o que significa buscar uma relação consciente para com nossa própria individualidade, o que se concretiza por meio de processos de objetivação e apropriação das produções materiais e espirituais do gênero humano, isto é, na relação crítica com as esferas não-cotidianas da práxis social. Com o desenvolvimento das forças produtivas na práxis social histórica humana, deu-se

também um processo de diferenciação das esferas de objetivação do gênero humano, produzindo-se uma diferenciação entre as esferas das objetivações genéricas em-si e aquelas das objetivações genéricas para-si: as primeiras correspondem à base da vida cotidiana – constituídas pelos objetos, linguagem, usos e costumes –, e as segundas às atividades não-cotidianas da práxis social – constituídas, por exemplo, pela ciência, arte, política e filosofia.

Desta feita, Duarte argumenta que a compreensão da teoria da vida cotidiana de Heller em toda sua profundidade não pode se dar sem termos em mente a teoria das objetivações do gênero humano. Por isso é de fundamental importância, ressalta o autor, que procedamos com a distinção entre o conceito de *cotidiano* tal como o elabora a autora húngara e o termo banalizado de *dia a dia*, daquilo que ocorre diariamente. Uma atividade não-cotidiana pode se realizar diariamente, por exemplo, a produção de obras literárias ou experimentos científicos; por outro lado, atividades cotidianas podem ser realizadas intermitentemente, quer dizer, não são realizadas todos os dias, como sacarmos dinheiro no banco. Entretanto, destacamos que ainda que sejam processos distintos, *cotidiano* e *dia a dia* tendem a coincidir, raríssimos são os sujeitos na história que fizeram do não-cotidiano o seu dia a dia, se é que existiram um dia. Destarte, quando dissemos que a aula é parte orgânica da vida cotidiana de estudantes e docentes, isso é verdade não porque ela se realiza diariamente, mas porque este espaço-tempo, embora se coloque na perspectiva de estabelecer relações conscientes com as objetivações genéricas em-si e se apropriar das objetivações genéricas para-si, também se constitui como um espaço-tempo de apropriação não-consciente das objetivações genéricas em-si, como um espaço-tempo de produção e reprodução da vida cotidiana destes sujeitos.

Essa assimilação, esse “amadurecimento” para a cotidianidade, começa sempre “por grupos” (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). E esses grupos *face-to-face* estabelecem uma *mediação* entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores. O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade. (HELLER, 2008, p. 33-4)

Desse modo, como afirma Duarte, o cotidiano é a esfera da relação com as objetivações genéricas em-si, é o nível de reprodução espontânea da vida dos indivíduos, e a aula na universidade não deixa de ser isso em certa dimensão; contudo, tensiona o autor, quando a vida se reduz ao cotidiano, estamos diante de uma vida alienada, uma vida com reduzidas possibilidades de desenvolvimento da individualidade humana, que dirá a aula, um espaço-tempo que se coloca justamente, como vimos, na perspectiva de estabelecer relações conscientes com as objetivações genéricas em-si e se apropriar das objetivações genéricas para-si.

Assim sendo, tal como Moreira e colaboradores (2004), que destacam o potencial da categoria *vida cotidiana* (ou *cotidiano*) para as reflexões sobre a docência universitária, acreditamos

que a compreensão do nosso objeto de investigação, a aula, amplia-se com esta categoria. Em um primeiro momento, chegamos a desenvolver a discussão sobre o cotidiano nos capítulos de fundamentação teórica. Contudo, o trabalho de campo etnográfico possibilitou que ressignificássemos profundamente tal categoria; na verdade, para sermos mais fiéis aos fatos, as observações etnográficas nos mostraram um valor outrora subestimado por nós para a categoria cotidiano. Caso entendamos o processo educativo sobretudo na perspectiva da apropriação das objetivações genéricas para-si produzidas nas esferas não-cotidianas da vida, ou seja, como aquele processo conduzido pelo trabalho educativo que se configura como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2000, p.17), assumimos, então, a necessidade de estabelecer relações críticas com a vida cotidiana, o que significa, portanto, tomar consciência daquilo que neste processo tende a nos manter arraigados na esfera cotidiana, daquilo que tende a nos manter em meio a relações de alienação. Ora, vimos com diferentes autoras e autores (KOSIK, 1976; SCHMIED-KOWARZIK, 1983; SCHEIBE, 1987; SAVIANI, 1999; 2000; CHAUI, 2001; OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007; FONTES, 2010A; 2010B; VÁZQUEZ, 2011; MINTO, 2014) que a sociedade e universidade capitalistas estão fadadas a produzir e reproduzir relações sociais e pedagógicas de alienação; e também vimos com tais autoras/es que essas relações se dão em meio a um movimento complexo, dinâmico e, sobretudo, contraditório, do real, e justamente por isso abertas a transformações. Desta feita, embora o capitalismo (e com ele a universidade capitalista) esteja fadado a promover a alienação, pois é da sua essência a apropriação privada das produções materiais e espirituais humanas, nós, seres da práxis, e a universidade, por conseguinte, não estamos. E a aula com isso?

Pois bem, nossa pesquisa etnográfica evidenciou o que de algum modo já tínhamos conhecimento a partir de nosso referencial teórico, isto é, a seguinte contradição fundamental: da mesma maneira que se configura como um espaço-tempo rico em possibilidades de desenvolvimento da individualidade para-si dos sujeitos do processo educativo e da participação consciente e coletiva destes na produção humano-genérica, a aula universitária também está submetida a variadas determinações e mediações alienantes que se colocam intensamente e em diferentes dimensões deste mesmo processo. Senão, vejamos – e aqui tomamos como referência a USP, nosso campo de investigação, embora não seja exagero afirmar que os apontamentos a seguir encontram correspondência nas demais IES: as condições materiais e simbólicas de trabalho docente são cada vez mais precarizadas, as condições de acesso e permanência estudantil continuam aquém da demanda concreta, os currículos continuam fragmentados/parcelados, a burocracia institucional persiste com suas práticas controladoras e avaliadoras, o tempo didático-

pedagógico quantitativo insiste em reinar sobre o qualitativo, as TICs têm sido utilizadas mais na perspectiva adaptativa que emancipatória, a criminalização dos movimentos sindical e estudantil tem recrudescido, e a universidade tem sido cada vez mais refém do processo de adensamento privatista. Diante desse quadro, as possibilidades didático-pedagógicas humanizadoras e críticas da aula como espaço-tempo privilegiado de realização do processo educativo ficam no mínimo reduzidas.

Ora, o que esse quadro parece nos indicar é uma tendência à *cotidianização* da aula. Essas diferentes determinações e mediações alienantes, as quais produzem relações de alienação, têm atuado com certa propensão à *cristalização em absolutos* das características da estrutura da vida cotidiana. As possibilidades pedagógicas concretas de desenvolvimento genérico dos sujeitos do processo educativo encontram-se tendencialmente interditas. E ao falarmos em *sujeitos*, também nos referimos aos docentes, teoricamente mais próximos às esferas não-cotidianas. E o fazemos apoiados em Duarte (1999, p. 56), quando este reflete sobre o trabalho do professor nos seguintes termos:

Assim, se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para a reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social.

Com Vázquez (2011), poderíamos falar de uma tendência da práxis pedagógica a se realizar de forma reiterativa e burocratizada, quando na verdade desejamos que ela se realize de forma reflexiva e criadora. Obviamente, em última instância, quem planeja, desenvolve e avalia o processo educativo é o/a docente, o que significa afirmar, para não cairmos em fatalismos reprodutivistas, a autonomia docente. Muito embora as determinações e mediações alienantes se apresentem como tendência universal, ainda assim são tendência, e, portanto, se realizam sob condições particulares nas aulas singulares. Nesse jogo entre o particular e o universal, Heller (2008) nos lembra que há um processo de escolha relativa dos elementos constituintes do ser, a qual depende das condições de manipulação social e alienação; ou seja, dependendo das suas possibilidades de liberdade, o indivíduo se desenvolve mais ou menos autonomamente: é assim que ele “dispõe de um certo *âmbito de movimento* no qual pode escolher *sua própria comunidade e seu próprio modo de vida* no interior das possibilidades dadas” (p. 38, grifo no original).

Neste sentido, não deixamos de ter contato, em nossas observações etnográficas, com práticas e ações didático-pedagógicas que de alguma forma tencionavam enfrentar as forças de *cotidianização* da aula ou estabelecer relações conscientes com as objetivações genéricas em-si e se apropriar das produções humanas não-cotidianas. Entre elas, por exemplo: a definição da prática

social como ponto de partida e de chegada do processo educativo; a explicitação da contradição entre o saber imediato dos estudantes e o conhecimento científico; a problematização das relações pedagógicas hierarquizadas; a mediação do saber cotidiano do aluno no saber científico elaborado; a reflexão sobre as condições institucionais de ensino e aprendizagem; a construção coletiva do programa da disciplina; a desnaturalização da organização do espaço pedagógico. Todavia, nenhum das/os docentes que acompanhamos trabalhou tais práticas e ações em conjunto, tanto no sentido de que cada docente se restringia a uma ou outra dessas práticas e ações, quanto no sentido de ainda que trabalhassem com várias delas, o faziam de forma fragmentada, não as articulando intencional e organicamente num plano de aula ou programa de disciplina mais amplo. Além disso, para dificultar um pouco mais o processo de ruptura com o cotidiano – já submetido aos diferentes constrangimentos curriculares e institucionais –, ao trabalharem uma prática ou ação na perspectiva não-cotidiana, em alguns casos os/as docentes agiam ao mesmo tempo na direção oposta, do cotidiano, da alienação. Um caso exemplar, já comentado na sua respectiva seção, foi o professor do curso de Arquitetura e Urbanismo, que assumia a prática social como ponto de partida e de chegada de suas aulas e disciplina, buscava a apropriação do saber científico elaborado por parte de seus alunos, mas, por vezes, ao se indignar com o saber imediato do aluno e sua posição complexa (mediada pelo currículo fragmentado) ainda na esfera cotidiana, acabava por tornar antagônica (superação de um polo noutro) uma relação contraditória não-antagônica, que é a relação professor-aluno. Poderíamos ainda falar da professora da Pedagogia que, mesmo com toda sua abertura ao outro, sua alteridade contagiante, sua disposição para conhecer o aluno concreto e seus saberes imediatos, não conseguiu perceber mais profundamente que as necessidades didáticas de parte considerável dos alunos demandava ou uma relativização de sua postura docente horizontal e democrática, ou uma radicalização desta no sentido de desnaturalizar e reorganizar, com os estudantes, a aula em suas dimensões espacial e temporal; o que, por fim, embora tenha possibilitado o desenvolvimento de um processo educativo construtivo, afetivo, e aberto, não conseguiu realizar todas as possibilidades dadas e idealizadas. Em outras palavras, e retomando as reflexões de Saviani (1999, p. 81), é possível que do ponto de vista coletivo não tenhamos presenciado um verdadeiro *momento catártico* em nossas observações etnográficas, ou seja, “o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu”, a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. No entanto, do ponto de vista individual, é possível que em algumas situações, determinados alunos tenham superado os limites indicados e alcançado o momento catártico, haja vista o aprendizado ser um processo coletivo e individual, além de se estender para fora das paredes da sala de aula ou das

páginas de exercícios, trabalhos e provas. Ademais, acreditamos poder afirmar que a nossa investigação aponta para a existência de condições de efetivação de uma práxis pedagógica que se concretize numa formação não-cotidiana e catártica, até mesmo porque, muito embora não a tenhamos presenciado de fato, ou quem sabe notado – o que não é improvável diante da complexidade do campo e dos possíveis equívocos do pesquisador –, ela ao menos se colocou como projeto, se apresentou no horizonte, faltando um ou outro elemento em alguns casos para que se efetivasse como tal. Sobre tais elementos trataremos no capítulo final.

Ora, o que nós, pesquisadoras/es do campo da pedagogia universitária, fazemos ao propor investigações e processos de formação pedagógica senão um questionamento da naturalização das características da estrutura da vida cotidiana que condicionam a práxis pedagógica na universidade? Não procedemos, portanto, com uma crítica à forma espontânea e não-reflexiva de se pensar a docência, ao pragmatismo que apenas se vale de precedentes (modelos docentes) para planejar e desenvolver o ensino, à falta de intencionalidade e abertura e sua consequente subsunção do imprevisto ao reiterativo? Ao nos valer da categoria de *vida cotidiana* ou *cotidiano* nesta pesquisa, não tivemos apenas a oportunidade de ampliar a compreensão de nosso objeto, a aula universitária, mas também tivemos a chance de trabalhar com uma categoria que imaginamos poderosa para a organização e desenvolvimento de processos de formação pedagógica que tencionam produzir uma práxis pedagógica humanizadora, crítica e revolucionária.

Assim como Duarte, que defende a educação escolar como mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da objetivação do gênero humano no processo de formação dos indivíduos, nós assumimos essa perspectiva para a compreensão da aula na universidade. No entanto, sabemos dos limites de nossas práticas e ações, por isso, e ainda com Duarte (p. 40-1), concordamos com o autor quando procura situar o papel da educação no processo de alienação global:

Seria, portanto, um equívoco de nossa parte pretender que a educação escolar tivesse o poder de superar a alienação, enquanto processo objetivo-social enraizado nas relações de produção. Mas também entendemos que cabe à educação escolar um papel bastante significativo na luta pela transformação dessas relações sociais, que é justamente o papel de conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações genéricas para-si.

Por fim, e talvez todavia, o trabalho de campo nos mostrou algo mais: se pretendemos construir um processo educativo realmente crítico, revolucionário e humanizador, ele não deve se manter no âmbito das consciências: também somos carne e osso. É o que veremos a seguir.

(5.3.2) Corpos, espaço e afetos

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os *sentidos* tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de *seu* objeto, mediante a natureza *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. (Karl Marx)

A teoria não dá conta do real. Para alguns, inclusive, não há real fora da teoria, ou do discurso. Quanto a nós, acreditamos que o nosso objeto é imenso, inapreensível em todas as suas determinações, mediações, dimensões e contradições. O método escolhido foi uma forma de nos aproximarmos dele, de compreendê-lo dentro dos limites teóricos, e deste esforço, quem sabe, conhecer e propor elementos para uma práxis pedagógica ressignificada. Aliás, é de ressignificação que se trata aqui, neste momento da investigação. Cientes do real inapreensível em sua imensidão, adentramos o campo, ainda que munidos de categorias a priori, abertos para o novo, para o desconhecido. Esta seção e a próxima procuram de alguma maneira apresentar aquilo que escapou à teoria primeira. Não aquilo tudo, pois então seria uma questão de mera ampliação da teoria para que déssemos conta do real. Na verdade, tratou-se de se valer de certa humildade que a etnografia nos inculca, ou talvez melhor seria dizer: alteridade. Isso significa que nossa pesquisa de campo nos possibilitou trazer à baila categorias a posteriori, categorias outrora impensáveis para nós e que imaginamos não serem acessórias, muito embora para alguns possam parecer apenas adornos dispensáveis, ou como diriam os apreciadores de futebol, “tudo firula”. Pois bem, “firula” ou não, os corpos e os risos lá estavam a nos chamar. Aqueles corpos disciplinados (ou não) entre carteiras, mesas e cadeiras, sentados ou em pé, vestidos de formas diversas, carregando gestos e expressões, aqueles risos todos, contidos ou abertos, envergonhados ou forçados, entre piadas e brincadeiras, tudo isso, acessório ou não, nos pareceu digno de contar. As páginas seguintes reservam-se a tal “contação”: corpos, espaço, afetos, risos, humor; categorias ou possibilidades de reflexão que nos mostram o processo educativo como algo mais amplo que o exercício intelectual. Evidenciou-se para nós que quando *corpo* e *espaço* não são naturalizados, ou mesmo reificados, o processo educativo tende a ser mais rico, independentemente da forma de mobilização dos corpos (incluindo aqui os afetos e os risos) e de

organização do espaço. Esse achado de pesquisa nos demandou uma reflexão para além da dimensão fenomênica a respeito do corpo e do espaço na aula e formação universitárias. Começaremos com algumas questões teóricas e aos poucos apresentaremos alguns dados etnográficos que nos motivaram a tais teorizações.

O filósofo francês Henri Lefebvre (1991) procura pensar o espaço numa perspectiva dialética, ou seja, a partir da sua produção social pela práxis humana. Pensar o espaço dialeticamente significa dizer que nele vivemos, o produzimos e somos o próprio espaço, uma vez que nossa relação com o mundo se dá corporalmente, e o corpo mesmo possui uma dimensão espacial. De nosso maior interesse aqui – além da compreensão dialética do espaço, o que envolve tomá-lo na perspectiva da práxis –, é o fato de Lefebvre assumir a impossibilidade de pensarmos a produção do espaço (social) – isto é, a própria história – sem levarmos em conta o corpo, haja vista qualquer prática social pressupor o seu uso. Tal proposição assume crucial relevância na medida em que a tradição intelectual ocidental negligenciou (quicá negou) o corpo em detrimento do *cogito*, da razão, como se o pensar estivesse deslocado de uma materialidade, no caso, uma materialidade corpórea, aquela que justamente nos liga ao mundo e da qual se vale o capital para a expropriação da mais-valia.

Não por outro motivo, Lefebvre (1991, p. 166-7) defende que “qualquer projeto revolucionário hoje, não importa se utópico ou realista, deve, se pretende evitar qualquer banalidade sem esperança, realizar a reapropriação do corpo, em associação com a reapropriação do espaço, como parte inegociável de sua agenda”; o corpo é tanto o ponto de partida como o ponto de chegada. Comunicamo-nos e nos relacionamos uns com os outros por meio do corpo, não há, por exemplo, relação pedagógica ou processo educativo sem a mediação corporal (inclusive como objeto de estudo), ou mesmo sem a sua produção – seja ela normativa ou não. Ademais, o corpo produz o espaço (pedagógico, por exemplo) e é produzido por este, o que se dá processualmente não apenas como “mera” produção mútua, mas também como vivência, ou experiência – corporal e espacial.

A cada espaço tende a corresponder uma forma de ocupação, de presença do corpo, que obviamente depende da cultura e do modo de produção em questão. Contudo, e aí o “tende” anterior, a forma de ocupação não só pode ser naturalizada, quer dizer, como reprodução inconsciente das maneiras de se valer do corpo, como pode ser importada irrefletidamente de outros espaços. Além da negligência histórica do corpo pela sociedade capitalista, podemos adicionar a este fato um processo de reificação do corpo como dimensão do processo de reificação mais global que se realiza em diferentes âmbitos da vida social humana (NETTO, 1981; GOLDMANN, 1991). A forma-mercadoria, generalizada e expandida para todas as esferas das

relações sociais e humanas, invade também o espaço pedagógico, reificando os corpos, disciplinando-os ao ponto de serem meros suportes da consciência. Todavia, a reificação dos corpos não pode se realizar sem a naturalização simultânea do espaço, o espaço abstrato de que fala Lefebvre (1991). Este espaço abstrato é aquele da modernidade capitalista, um espaço que tende à homogeneidade e possui afinidade com o pensamento idealista ocidental, sobretudo o de tradição cartesiana e kantiana; um espaço dominado/produzido pela institucionalidade/arquitetura tecnocrática burguesa.

Tivemos a oportunidade de ver com Pinto e Buffa (2006) como a arquitetura das cidades universitárias foi influenciada diretamente pela reforma universitária de 1968 instituída pelos governos militares. Vimos que a constituição de *campi* em regiões mais distantes tinha também motivações políticas, pois terminou por afastar a universidade dos conflitos mais vivos das cidades; além disso, esta reforma teve como fim a racionalização e diminuição dos custos, provocando impactos imediatos nas edificações das universidades, tais como a diminuição de suas dimensões ao reunir num mesmo lugar professores-pesquisadores e funcionários técnico-administrativos de um só departamento, além de espalhar os alunos pelo campus em diversas “centrais de aula”, as quais, em última instância, não pertencem a nenhum departamento ou instituto/faculdade, servindo a todos de acordo com as necessidades e contingências.

Diante dessa tecnocracia homogeneizadora e abstrata, somente a práxis tem o poder de restaurar o valor de uso do corpo e do próprio espaço, o que demanda uma apropriação do espaço e do corpo dominados pela racionalidade (neoliberal) capitalista:

A condição de apropriação instala-se a cada momento que um indivíduo se torna consciente dos papéis que seu corpo desempenha no espaço social [...]. Um espaço apropriado é sempre potencialidade de superação da alienação na vida cotidiana uma vez que reinstala o valor de uso. As estratégias e situações espaciais dadas na experiência da apropriação representam a possibilidade contínua de produção de relações inteiramente novas, livres de determinismos e de constrangimentos, porque capaz de configurar novas práticas, reconfigurar usos e funções arquitetônicas. (VELLOSO, 2016, s/p)

E Lefebvre (1991, p. 201) faz questão de demarcar os limites e propósitos dessa reflexão:

Esta não é uma rebelião política, um substituto à revolução social, nem uma revolta do pensamento, uma revolta do indivíduo, ou uma revolta da liberdade: trata-se de uma revolta geral e elementar que não busca uma fundamentação teórica, mas que na verdade busca por meios teóricos redescobrir – e reconhecer – seus próprios fundamentos. [...] Sua atividade exploratória não é dirigida a algum tipo de “retorno à natureza”, nem é conduzida sob o lema de uma “espontaneidade” imaginada. Seu objeto é a “experiência vivida”.

E a experiência vivida no âmbito da aula universitária é vivida justamente por docentes e estudantes, como nos lembra bell hooks ao apresentar questões provocadoras e essenciais sobre o corpo (e tudo o que o envolve) no processo educativo. A relevância de suas provocações cremos justificar a longa passagem a seguir:

Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós [professoras] aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. Ao acreditar nisso, os professores entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens. [...] Além do domínio do pensamento crítico, é igualmente crucial que aprendamos a entrar na sala de aula “inteiras” e não como “espíritos descorporificados”. [...] Perguntei uma vez aos alunos e alunas: “Por que você sente que o olhar que eu dirijo a um/a estudante em particular não pode também ser estendido a cada um de vocês? Por que você pensa que não há amor ou carinho suficientes para todo mundo?” Para responder essas questões eles e elas tinham de pensar profundamente sobre a sociedade em que nós vivemos, como somos ensinados a competir uns com os outros. Tinha de pensar sobre o capitalismo e como ele informa o modo como nós pensamos sobre amor e carinho, o modo como vivemos nossos corpos, o modo como tentamos separar a mente do corpo. (hooks, 2000, *passim*)

As relações pedagógicas de certo modo tendem a reproduzir as relações descontínuas dos indivíduos atomizados da sociedade capitalista. Nesse sentido, o modo como se estabelecem e se desenvolvem as relações entre docentes e estudantes, entre estudantes entre si, a forma como as carteiras (ou cadeiras e mesas) são dispostas, ou até mesmo as relações com o próprio conhecimento, não deixam de seguir uma lógica utilitária, ascética, das distâncias calculadas. Não há qualquer necessidade de naturalização da aula, seja na dimensão espacial, seja na temporal, tal como a organização do trabalho didático que segue a lógica calculista, quantitativa, utilitarista do capital, da disciplina e burocracia institucional. O arranjo fragmentado e burocrático dos conteúdos, das disciplinas, do currículo, dos departamentos, dos espaços pedagógicos, das unidades acadêmicas, tudo conspira para que a aula se realize como um fenômeno interditado. Os diferentes interditos, ao negar a desorganização inicial do processo educativo, anteriormente disperso, procurando estabelecer certa racionalidade a partir da formalização deste processo, não deixam de produzir a aula, ou seja, os interditos, como negação primeira, não deixam de ter um sentido positivo; no entanto, quando terminam por apenas regular e ordenar aquela energia vital que os sujeitos trazem consigo (e que necessitam dissipá-la, ainda que o trabalho intelectual demande muitas vezes grande disciplina física), produzindo assim corpos tristes, tortos, pesados – o que se evidencia na desvalorização da dimensão afetiva no processo educativo, sobretudo o universitário –, a ruptura com a ordem naturalizada/reificada se apresenta como negação da negação, uma ruptura pedagógica que não pretende fazer da experiência acumulada “terra arrasada”, mas instaurar uma nova dinâmica pedagógica. Uma nova dinâmica pedagógica, por

exemplo, produzida como um elo no circuito dos afetos.

E quando falamos nesses termos, concordamos com Safatle (2015), talvez não completamente, mas o suficiente para aceitarmos a provocação, quando este autor sugere que uma perspectiva crítica necessita compreender as sociedades, em seu nível mais fundamental, justamente como circuitos de afetos. As diferentes formas de vida possíveis, segundo o autor, fundamentam-se em afetos específicos: a produção contínua de determinados afetos nos leva a assumir certas possibilidades de vida; a força de adesão social das formas de vida hegemônicas é a própria produção de afetos, são eles que possibilitam a perpetuação de tais formas de vida, a imposição dos modos de ordenamento e, assim, “o campo dos possíveis”.

Nesse sentido, quando sociedades se transformam, abrindo-se à produção de formas singulares de vida, os afetos começam a circular de outra forma, a agenciar-se de maneira a produzir outros objetos e efeitos. Uma sociedade que desaba são também sentimentos que desaparecem e afetos inauditos que nascem. (p. 17)

Tome-se como exemplo a sociedade capitalista, essa que produziu novos sujeitos, indivíduos como entidades em si, “com seus sistemas de interesses e suas fronteiras a serem continuamente defendidas”, “interesses constituídos pelo jogo social de identificações e concorrências, pelo desejo do desejo do outro”, sociedade na qual me relaciono com o outro de forma contratual, onde este outro é visto como um “invasor potencial”. Ora, tal sociedade só pode se organizar e se realizar tendo como um de seus afetos fundamentais o medo: “Por isso, não seria equivocado afirmar que sistemas políticos que se compreendem como fundamentados na institucionalização de liberdades individuais são indissociáveis da gestão e produção social do medo” (p. 20); entender o processo de construção da coesão social, neste caso, passa pela compreensão da “transformação do medo contínuo”, por exemplo, “da morte violenta, da despossessão dos bens, da invasão da privacidade, do desrespeito à integridade de meus predicados” (p. 18-9).

Na medida em que tentamos operar uma crítica social, não podemos nos furtar a compreender como o poder atua em determinada sociedade. E segundo Safatle, essa compreensão passa, sobretudo, por conhecermos as formas de produção de corpos políticos, de como o poder se vale dos circuitos de afetos para produzir regimes extensivos de implicação. E a razão de ser da crítica social, ao menos na perspectiva que assumimos, é aquela que tenciona construir novos modos de produção e reprodução da existência material e espiritual, o que significa “começar por se perguntar como podemos ser afetados de outra forma”, o que inclui se questionar como poderíamos produzir outros corpos:

Não será com os mesmos corpos construídos por afetos que até agora sedimentaram nossa subserviência que seremos capazes de criar realidades políticas ainda impensadas. Mais do que novas ideias, neste momento histórico

no qual a urgência de reconstrução da experiência política e necessidade de enterrar formas que nos assombram com sua impotência infinita se fazem sentir de maneira gritante, precisamos de outro corpo. Para começar outro tempo político, será necessário inicialmente mudar de corpo. Pois nunca haverá nova política com os velhos sentimentos de sempre. (SAFATLE, 2015, p. 37)

E que corpo é este? Inspirado em diferentes autoras e autores, David Harvey (2000) sustenta que o corpo é um projeto inacabado e que se apresenta, de diferentes modos, histórica e geograficamente flexível. Entretanto, tal maleabilidade não é infinita, muito menos banal; certas qualidades suas são naturais e permanentes. De todo modo, cabe destacar sua mudança contínua, realizada tanto por sua dimensão interna dinâmica como pelo efeito de processos externos. Diante disso, e também por isso, o corpo não é uma entidade fechada e isolada dos múltiplos processos do espaço-tempo em que se insere; inserção dialética, relacional, portanto, determinada e determinante, desde o ponto de vista biológico ao ponto de vista social, passando pela dimensão psíquica. O corpo é uma produção físico-biológica, social, representacional e performativa. E como os processos envolvidos são múltiplos, também são diversos os corpos: “isso significa que o modo de produção do espaço-tempo é intrinsecamente conectado com a produção do corpo” (p. 99). Na medida em que o capitalismo é o modo de produção dominante, porquanto todos vivemos num mundo de circulação e acumulação de capital, Harvey entende que não podemos refletir sobre a natureza do corpo humano contemporâneo sem esse ponto de referência.

No desenvolvimento de sua análise a respeito do capital (e do capitalismo), Marx operou uma distinção entre o trabalhador como pessoa, corpo, vontade, e o trabalhador como força de trabalho, uma mercadoria extraída de seu corpo. A compra, venda e uso da mercadoria força de trabalho se realiza de forma bastante específica: “o trabalhador (uma pessoa) vende sua força de trabalho (uma mercadoria) ao capitalista – que a utiliza no processo de trabalho – em troca de um salário que lhe permite comprar mercadorias produzidas pelo capitalista com a intenção de se reproduzir e voltar ao trabalho...” (p. 102). Nesse processo de alienação dos trabalhadores, pois suas capacidades criativas são apropriadas como mercadoria (força de trabalho) pelos capitalistas, o corpo não se apresenta como mero suporte. Harvey procura discutir essa questão analisando três momentos em especial: o consumo produtivo, a troca e o consumo individual.

No consumo produtivo, o capitalista, organizador de todo o processo de trabalho, basicamente consome o corpo do trabalhador em todas as suas dimensões, o que significa, entre outras coisas: prepará-lo para a rotinização das tarefas (atividades acadêmicas?), enclausurá-lo em ritmos espaçotemporais restritos de atividades reguladas (aulas?), subordinar seus ritmos e desejos, torná-lo responsivo e submisso à hierarquia e à autoridade (pedagógica? burocrática?), separá-lo de atividades intelectuais (não-cotidiano?), moldá-lo de forma a se adaptar às rápidas

transformações no processo de produção (TICs?). O capital (e a universidade?) demanda o corpo de forma contraditória, pois ao mesmo tempo em que necessita discipliná-lo e mantê-lo submisso, também precisa de trabalhadores qualificados e flexíveis, ou como diz Harvey: “O desenvolvimento da produção capitalista promove uma transformação radical naquilo que é o corpo que trabalha. O projeto inacabado do corpo humano é empurrado em direções contraditórias particulares” (p. 104). Quando o corpo de algum modo acusa as demandas insuportáveis do capital (do currículo?), tornando-se inviável como força de trabalho, o capital tem certos lugares garantidos para ele, por exemplo: o exército de reserva (descredenciamento da pós-graduação?), a indigência (a depressão?), a “loucura” (o radicalismo?). Justamente por sua natureza contraditória, tal processo está aberto à subversão e enfrentamento por parte dos trabalhadores.

Por sua vez, no processo de troca, o trabalhador troca o valor de uso de sua força de trabalho pelo salário, o qual poderá trocar por mercadorias, necessárias (pelo seu valor de uso) para a sua própria reprodução. Harvey apresenta uma contradição deste processo que se relaciona ao corpo: enquanto ser humano de carne e osso, o processo de troca se realiza para o trabalhador em um território muito específico e localizado, que é onde mobiliza o seu corpo para ir ao trabalho ou realizar as atividades do seu dia a dia; no entanto, as relações que organizam e determinam tal processo de troca não se restringem a tal território, pois em tempos de globalização, o processo de circulação e acumulação do capital, como já tivemos a oportunidade de ver (FONTES, 2010a; 2010b), se desenvolve em escala mundial, portanto, “a espaçotemporalidade definida em uma escala (aquela da ‘globalização’ e todos os seus significados associados), intersecta com os corpos que funcionam numa escala muito mais localizada” (p. 109). Como este processo global de circulação e acumulação é, e deve ser, intenso e frenético, a exploração local da força de trabalho, e consequentemente dos corpos, eleva-se a um nível desumano, impondo um ritmo insustentável de vida a estes corpos.

Essa discussão nos interessa justamente porque a espaçotemporalidade da aula de certo modo está submetida à mesma lógica, não só no sentido de que cada aula, em sua escala local, tem seu ritmo submetido por escalas mais amplas como o currículo e a universidade, mas porque este mesmo currículo e universidade encontram-se nesse mesmo processo global de circulação e acumulação do capital, o que impõe – de forma evidentemente mediada, mas impõe – aos sujeitos do processo educativo uma dinâmica que supera sua capacidade não só mental, como física, corporal, o que se evidencia, como vimos, não apenas com a precarização intensa do trabalho docente, como também pela imposição de um tempo quantitativo aos alunos, tempo este regulador e disciplinador dos corpos, também regulado e disciplinado pela organização

racionalizada e descontínua do espaço.

Já comentamos do consumo produtivo e da troca, resta falar do consumo individual. No processo de circulação do capital, assim que está de posse do dinheiro, teoricamente o trabalhador goza da autonomia que o vincula a qualquer prática de mercado; neste sentido, ao citar Marx – quando este trata das possibilidades na verdade bastante limitadas, tanto por suas condições de existência como pela quantidade de dinheiro que ganha, do trabalhador converter o seu dinheiro em quaisquer valores de uso que deseja –, Harvey comenta da demanda por um consumo racional por parte do trabalhador, mas uma racionalidade de acordo com a perspectiva da acumulação do capital. Ou seja, o capital (Júpiter Web?), por meio da persuasão, coerção e vigilância, organiza, mobiliza e direciona os desejos humanos, pressionando de todas as formas o sujeito para que atue como um consumidor racional, colaborando assim para o processo de acumulação; o corpo, assim, também é forçado a ser um lugar de realização deste consumo racional. Na medida em que nossos desejos são socialmente produzidos, em que os mensuramos em relação à sociedade, por mais que o leque de escolhas tenha aparentemente aumentado, o fato de o capitalista ter tido seus prazeres elevados num nível incomparavelmente maior significa que a ampliação das escolhas não produz necessariamente mais felicidade e satisfação. Como instituição situada de forma mediada na totalidade do modo de produção do capital, de que maneira a universidade (e o currículo) organiza, mobiliza e direciona os desejos e as escolhas dos sujeitos do processo educativo? A racionalidade do currículo em meio à racionalidade impessoal da burocracia institucional oferece que possibilidades pedagógicas? Como os corpos são produzidos e mobilizados nas aulas e seus diferentes espaços pedagógicos regulados e descontínuos?

O corpo humano é um campo de batalha no interior e em torno do qual estão em contínua interação forças socioecológicas conflitantes de avaliação e representação. Marx fornece um rico aparato conceitual para a compreensão dos processos de produção e ação corporal no capitalismo. Não menos importante, ele também fornece uma epistemologia apropriada (tanto histórico-geográfica como dialética) para abordar a questão de como os corpos são produzidos, como se tornam significantes e referentes de significados, e como as práticas corporais internalizadas podem, por sua vez, transformar os processos de sua autoprodução nas condições atuais da globalização capitalista. (HARVEY, 2000, p. 117)

Tais reflexões de Harvey, embora riquíssimas, não esgotam os aspectos que podem iluminar o que o corpo expressa em aula. E o verbo “expressar” não é gratuito, pois como afirma Le Breton (2007), “o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída”, haja vista nossa existência, antes de tudo, ser corporal (p. 7); de uma forma ou de outra, os significados produzidos e compartilhados, individual e coletivamente, partem e passam pelo corpo:

Existir significa em primeiro lugar mover-se em determinado espaço e tempo, transformar o meio graças à soma de gestos eficazes, escolher e atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos do meio graças às atividades perceptivas, comunicar aos outros a palavra, assim como um repertório de gestos e mímicas, um conjunto de rituais corporais implicando a adesão dos outros. Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transforma-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural. (p. 8)

As diferentes modalidades de vivências do corpo são aprendidas, criadas e reproduzidas, consciente ou inconscientemente, ao longo de toda uma vida, desde a infância familiar aos locais de trabalho, passando pelas instituições pedagógicas. Tal como Harvey, Le Breton também considera o corpo um projeto, ou processo, inacabado, o que significa entendê-lo como modulável, flexível. Ademais, as formas de expressão corporal correspondem aos grupos sociais onde são produzidas, só ganham sentido dentro de determinado sistema simbólico. Desta feita, Le Breton faz questão de ressaltar que o corpo não é evidente ou um dado inequívoco, “mas o efeito de uma elaboração social e cultural” (p. 26). Diferentemente do que supõe certa ciência biomédica reducionista, o corpo é muito mais do que um conjunto organizado de órgãos, ele é também uma “estrutura simbólica”. Como bem lembra o autor, o conhecimento biomédico é mais uma entre as incontáveis representações do corpo, “eficaz para as práticas que sustenta” (p. 29). Nesta mesma direção, poderíamos dizer que cada teoria pedagógica possui uma representação (e vivência) do corpo coerente com as práticas que sustenta; ou, quem sabe, parte de suas contradições ou limites devem-se justamente à negligência para com a dimensão corporal no processo educativo.

Quando tomamos o corpo como objeto de estudo, há diferentes aspectos que podemos destacar para compor a investigação. Na obra de Le Breton há uma infinidade de possibilidades apresentadas, mas como necessitamos circunscrever mais precisamente essa discussão de acordo com o nosso objetivo de pesquisa e com aquilo que as observações etnográficas nos mostraram, selecionamos os seguintes aspectos: técnicas do corpo; gestualidade; etiqueta corporal; sentimentos; percepções sensoriais; aparência corporal; controle político da corporeidade. E como nossos limites são de fato estreitos, desenvolveremos um pouco mais somente o primeiro e o último aspecto, ainda que alguns dos demais aspectos estejam de certa forma incluídos nesse desenvolvimento.

Com base nas reflexões de Marcel Mauss, Le Breton afirma que as *técnicas do corpo* são “gestos codificados em vista de uma eficácia prática ou simbólica. Trata-se de modalidades de ação, de sequências de gestos, de sincronias musculares que se sucedem na busca de uma finalidade precisa” (p. 39). Elas variam enormemente, por exemplo, de cultura para cultura, de

uma classe social a outra, entre grupos etários, ao longo do tempo, e são inúmeras as finalidades ou situações em que se apresentam: “dos modos à mesa até as condutas de micção; da maneira de nadar à de dar a luz; do lançamento do martelo ao lançamento do bumerangue; dos gestos da lavagem da roupa até aos do tricotar; da destreza do malabarista à condução do automóvel; da maneira de andar à posição no sono; as técnicas da caça ou da pesca, etc.” (p. 43); acrescentaríamos, pensando em nosso objeto de pesquisa, por exemplo, a maneira de os alunos sentarem-se às carteiras e a forma do docente circular pela sala ao ensinar durante as aulas. Por sua vez, e diretamente relacionado às técnicas do corpo, o *controle político da corporeidade* diz respeito às formas como a “a disciplina molda um novo tipo de relação, um modo de exercício de poder, que atravessa as instituições de diversos tipos fazendo-as convergir para um sistema de obediência e de eficácia”, controlando assim o espaço e o tempo, bem como às formas que o campo político, empenhado “em organizar as modalidades corporais segundo as finalidades que lhe são próprias, evoca uma tecnologia meticulosa dos corpos, uma política do detalhe” (p. 79-80). Talvez seja desnecessário apontar como as instituições do capital e do Estado burguês possuem um *know-how* bastante apurado neste sentido.

Assim, o que as observações etnográficas nos mostraram é que há diferentes maneiras pelas quais os alunos sentam-se ou mobilizam seus corpos em aula, bem como há diferentes maneiras dos professores se posicionarem ou se movimentarem ao ensinar. Em cada disciplina havia uma maneira mais ou menos constante, e entre elas a variação foi bem maior; o que demonstra ao mesmo tempo como as posturas em aula tendem a ser naturalizadas e como elas são passíveis de mudança. A naturalização ou não das posturas, o esforço ou não em modificá-las, depende de alguns fatores. Entre eles, o principal talvez seja a consciência mesma de que o corpo está submetido a um processo contínuo de produção e disciplina; e na medida em que à tal consciência se soma o desejo de que o corpo pode ser mobilizado de diferentes formas, a aula tem a possibilidade de se constituir como um novo espaço-tempo; por sua vez, o campo de ação do desejo consciente ou da consciência desejosa está sujeito aos diversos constrangimentos corporais impostos pela organização do espaço-tempo didáticos, seja pela intencionalidade pedagógica do professor, seja pelos arranjos institucionais e curriculares, isso sem falar nas próprias condições materiais e objetivas de realização do processo educativo.

A discussão que desenvolvemos sobre a disposição das carteiras em “U” na Pedagogia é um bom exemplo para pensarmos tal aspecto. Essa disposição carregava uma história institucional, ela não era fruto de uma deliberação dos sujeitos envolvidos. Alguns alunos, desconfortáveis diante de tal organização do espaço, buscavam melhores formas de dispor seus corpos, mas, no geral, essa organização naturalizou-se e só foi rompida nas aulas externas, em

que o entusiasmo dos alunos nitidamente foi maior; uma hipótese é que, entre outros motivos, isso se deu justamente pela maior liberdade de mobilizarem seus corpos, de romperem até certo ponto com a descontinuidade atomizada e produzir novos afetos. A professora, por sua vez, tinha consciência de suas posturas e como cada uma delas influenciava no seu modo de ensinar ou de se sentir ao ensinar, contudo, não demonstrou uma consciência mais explícita sobre a organização do espaço da sala como um todo. Contrariamente, a professora das Artes Plásticas tinha plena consciência do potencial pedagógico (e afetivo) da organização do espaço e, consequentemente, da mobilização dos corpos em sala de aula, o que era facilitado não só pelo curso em si, mas pela própria estrutura física das salas, já que as mesas e cadeiras não eram fixas. Não havia uma discussão elaborada e coletiva de como organizar a sala, mas a cada aula a disposição das mesas e das cadeiras era diferente, e a cada aula, no seu início, os alunos e a professora alteravam, ora bem mais, ora muito pouco, esta disposição. Cabe ressaltar que isso era totalmente coerente com a forma de conceber e realizar o processo educativo da professora. No entanto, como tivemos a oportunidade de discutir, foi na Arquitetura que essa questão ganhou destaque, sobretudo porque na disciplina aí observada tivemos a ocasião de presenciar várias possibilidades de mobilização dos corpos, seja pelos diferentes espaços pedagógicos utilizados, seja pela diversidade de apropriação desses espaços pelos alunos e professores. Para não nos estendermos muito, o que nos parece importante destacar é que não existe “a” melhor forma de mobilizar os corpos, mas diferentes formas; cada concepção ou situação didático-pedagógica possui formas de mobilização dos corpos que melhor possibilitam sua materialização, e cada aula está submetida não só às condições materiais e objetivas de trabalho, mas também aos arranjos curriculares e institucionais. Portanto, resta somente advogarmos por uma desnaturalização das formas como mobilizamos nossos corpos nos espaços pedagógicos, eles não são meros suportes para o intelecto, mas estruturas físicas e simbólicas determinadas e determinantes do processo educativo, ou seja, a aula também é corporal e afetiva. Na seção seguinte, quando tratarmos sobre o humor e o riso, teremos a oportunidade de voltar a este ponto com outra entrada.

Ora, da mesma forma que refletir sobre as técnicas do corpo utilizadas em aula nos permite desnaturalizar a maneira como dispomos e mobilizamos o corpo no processo educativo, o que significa pensarmos também – como vimos com Lefebvre, Harvey e Le Breton – como nossos corpos são produzidos e afetados (o controle político da corporeidade), refletir sobre a gestualidade (sinais de mão, acenos de cabeça, direcionamento do olhar, modos de tocar ou evitar contato), a etiqueta corporal (expressões, movimentos e gestos espontâneos ou calculados de acordo com códigos e normas implícitas), os sentimentos (seus modos de expressão, quais são aceitos, quais não, a repercussão de sua expressão, o que significam), as percepções sensoriais

(como a experiência corporal modela nossas sensações; que papel visão, audição, olfato, paladar, tato, têm no processo educativo; quais percepções sensoriais valorizamos na aula e por que), a aparência corporal (como os sujeitos se apresentam e se representam, como se vestem, cuidam do corpo, que estilos assumem e com qual intenção), tudo isso é um campo aberto e riquíssimo de investigação para que possamos não “desintelectualizar” o processo educativo, mas corporificá-lo, pensá-lo e realizá-lo na materialidade viva dos corpos e afetos produzidos e mobilizados em aula.

A aula é um espaço-tempo prenhe ou permeado de energia e potencialidades didático-pedagógicas. Ora, e o que é uma aula reificada ou cotidianizada senão uma aula em que tais potencialidades e energia tendem a ser bloqueadas ou reduzidas, uma aula que se realiza como práxis reiterativa/ritualizada? Portanto, à pedagogia universitária parece faltar – talvez por certo conservadorismo burguês, talvez por mera negligência histórica – justamente uma dimensão corporal/afetiva, ampliando assim o espectro de possibilidades didático-pedagógicas na universidade.

A partir de uma reflexão que não tencionamos desenvolver aqui, embora fosse de nosso interesse realizá-la, que é a discussão sobre como o materialismo histórico pode (e deve) incorporar em suas pautas as temáticas do veganismo, Susann Witt-Stahl (s/d) nos lembra que quando falam dos animais, muitos marxistas (para não dizer a maioria das pessoas) restringem-se às definições das diferenças com os humanos, focando-se sempre no aspecto da racionalidade, glorificando-a, o que para Witt-Stahl aponta para o seguinte: “marxistas consistentes não deveriam ser tão assertivos sobre uma forma de compreender a razão que é basicamente idêntica àquela definida e fetichizada pela sociedade burguesa”, e completa, aproximando com as reflexões que temos desenvolvido nesta seção:

Nós estamos fazendo a nós mesmos um grande desserviço se não aceitarmos que o nosso corpo é a parte mais importante do nosso ser. Sem o seu corpo, você não é nada – a não ser, claro, se você é um idealista e acredita na existência da alma. Não doeria nada se os marxistas também descobrissem seus próprios corpos por meio da discussão sobre animais e natureza. O modo como consideram tão pouco seus corpos – em oposição à sua razão, que nunca deixam de celebrar – não é totalmente diferente da forma como os idealistas somatofóbicos se aterrorizam com a corporeidade que compartilham com os animais. Não tenho dúvidas de que você está ciente de todos os castigos autoinfligidos pelos seres humanos para reprimirem a “besta interna”: sua sexualidade.⁷⁶

A sociedade capitalista, em sua atomização dos indivíduos, tomando-os como células isoladas e autossuficientes, desenvolve em cada um de nós uma noção específica de

⁷⁶ Conferir: <http://weeklyworker.co.uk/worker/994/animal-liberation-and-marxism/>.

temporalidade e, conseqüentemente, de morte (IASI, 2011).⁷⁷ Como tendemos a não nos vermos nos outros, costumamos compreender nossa temporalidade dentro de nossos próprios limites como indivíduos, atuando dentro da perspectiva mais imediata, de tal modo que não percebemos continuidade uns com os outros, o que significa uma dificuldade de identificação mútua e organização da ação coletiva. Por isso o caminho da transformação social é árduo e certamente passa, como afirma Iasi, pela formação de outro tipo de indivíduo, quer dizer, uma nova consciência (e um novo corpo) não moldada pelos valores burgueses e liberais com suas representações ideológicas das relações de exploração da sociedade capitalista. Necessitamos, pois, de uma nova compreensão da temporalidade e do espaço, dos limites dos corpos, das relações sociais, se desejamos transformar concretamente a ordem vigente, o que significa uma ampliação do horizonte de atuação para uma pedagogia que postula ser crítica e humanizadora.

⁷⁷ “Na sociedade capitalista, o foco e núcleo é um indivíduo [...] em perfeita harmonia com a concepção de ser abstrato, trabalho alienado e propriedade privada. A vida da pessoa dá-se em um campo definido de tempo, quando ela deve lutar o máximo possível para vencer e acumular para si e sua família. A morte encerra esse ciclo e a vida pode virar matéria para inúmeros filmes e biografias de grandes homens e trajetórias individuais.” (IASI, 2011, p. 39)

(5.3.3) Humor e risos

Partindo da ideia de Jankélévitch, para quem a seriedade de alguém reside mais ou menos entre o desespero e a futilidade, Comte-Sponville (2009) acredita que o humor, por sua vez, é tanto um como a outra, é simultaneamente desespero e futilidade. Diferentemente da ironia – riso sarcástico e destruidor, riso que goza da cara dos outros, riso do combate, arma às vezes necessária, mas que não pode trazer paz a ninguém –, o humor carrega consigo um misto de humildade, lucidez e leveza. Como bem afirma o autor, “O excesso de seriedade, mesmo na virtude, tem algo de suspeito e de inquietante: deve haver alguma ilusão ou algum fanatismo nisso” (p. 229). O humor é reflexivo, no sentido de que ri de si mesmo, não se leva a sério, não tem a pretensão de permanecer, de se erigir em sistema, mas abolir-se; por isso o humor que se perpetua trai a si próprio: “O riso não nasce nem do sentido nem do disparate: ele nasce da passagem de um a outro. Há humor quando o sentido vacila, quando se mostra em via de se abolir, no gesto evanescente (mas como que suspenso no ar, como que captado no voo pelo riso) de sua apresentação-desaparecimento” (p. 236).

O sentido daquilo que é engraçado – este só existe porque significa algo – é um sentido que não é nem possível, nem plausível, ele se evanesce assim que se apresenta. Destarte, para Comte-Sponville o humor é algo como uma vacilação de sentido, haja vista que sentido em excesso muitas vezes é ironia, e sentido escasso já é absurdo. Mais que isso, “Riremos tanto melhor, ou o humor será tanto mais profundo, quando o sentido alcançar zonas mais importantes de nossa vida, ou acarretar com ele, ou fizer vacilar, trechos mais vastos de nossas significações, de nossas crenças, de nossos valores, de nossas ilusões, digamos, de nossa seriedade” (p. 237).

Ora, é nessa direção que nos parece interessante compreender o humor como uma dimensão possível, e talvez necessária, das aulas, do processo educativo. A universidade é demasiado séria, cheia de si, prepotente, sobretudo aquela onde realizamos nossa pesquisa, como tivemos oportunidade de ver na seção sobre a USP. Não iniciamos o trabalho de campo procurando o humor nas aulas, prontos a registrar cada brincadeira ou piada, atentos a cada momento de riso, ele não era uma categoria a priori; surgiu naturalmente, na medida em que as observações etnográficas, a presença sistemática em campo, nos mostraram algo potencialmente interessante e nada desprezível. A percepção do humor como uma relevante categoria não foi simplesmente um acontecimento natural devido à disposição do pesquisador para tal dimensão, por sua predileção pessoal por esse aspecto não só no espaço-tempo pedagógico, mas na vida mesma; na verdade, o poder do riso se impôs a nós.

Podemos dizer que o humor como objeto de estudo, segundo Gordon (2014), produziu centralmente três correntes teóricas: uma delas acredita que “as pessoas riem quando descobrem que são superiores a outras em algum aspecto importante ou a como eram no passado”; outra corrente sugere que “o riso funciona para liberar energia tensional que não é mais necessária, não importa se energia emocional, sexual ou cognitiva”; por sua vez, existe a corrente para quem “o riso surge quando uma expectativa que temos desaparece no nada ou quando notamos uma incongruência entre um conceito de algo e o modo como o percebemos” (p. 2), que de certa maneira é a perspectiva de Comte-Sponville. Convergente com este autor, Gordon acredita que o humor tem a capacidade de fazer-nos olhar para o mundo de um ponto de vista cômico e divertido, minimizando ou superando, assim, uma visão séria e triste das coisas.

Quando falamos de humor, outras noções de algum modo também se apresentam, como riso e diversão. Diante disso, Gordon entende necessária a distinção entre tais noções, pois embora se relacionem, não querem dizer o mesmo. Para o autor, o riso, como veremos detalhadamente logo adiante com Vlieghe (2014), diz respeito mais a uma atividade física corporal, que não só é causada como também expressa os “sentimentos de uma mudança psicológica agradável”. A diversão ou entretenimento, por sua vez, é como um desvio – estimulado por qualquer coisa insignificante, divertida, ridícula – da atenção anteriormente dedicada a algo sério. Já o humor, Gordon assume-o num sentido mais amplo de significar “uma variedade de atividades que vai desde comentários autodepreciativos e irônicos a atos absurdos e hilários” e que se “manifesta de formas variadas incluindo piadas, trocadilhos, expressões faciais engraçadas, imitação de outros, comentários espontâneos divertidos, e assim por diante” (GORDON, 2014, p. 4). O autor enfatiza que entende o *humor* como um termo mais restrito que *riso* e *diversão*, na medida em que não necessariamente, ainda que frequentemente, rimos ou nos divertimos devido a algo engraçado. Ademais, Gordon procura destacar o fato de o humor ser uma experiência social, coletiva. E aqui podemos fazer a ponte com o que mais nos interessa.

Como já tangenciamos há pouco, o humor tem sua relevância pedagógica porque tem o poder de desestabilizar a seriedade com que a educação historicamente se constituiu; como bem afirma Gordon, durante muito tempo (e por que não até hoje) o processo educativo de sucesso e de boa qualidade foi associado com o rigor e a disciplina, bem como com uma atitude racional, além de se colocar como busca da virtude, diferentemente do humor e do riso, normalmente associados a atividades frívolas, descompromissadas. Ao buscar estabelecer relações entre o humor e o riso com sua área de atuação, a filosofia da educação, Gordon (2014, p. 9) argumenta o seguinte, que imaginamos aplicar-se a todos os campos acadêmicos:

Primeiramente, o humor tem o potencial de fornecer um clima leve e divertido que pode equilibrar o tom mais sério de grande parte do trabalho

acadêmico realizado pelos filósofos da educação. Em outras palavras, o humor oferece uma espécie de alívio cômico para a pesquisa rigorosa, analítica desenvolvida por filósofos e teóricos da educação. Este espírito leve e divertido é fundamental dada a ênfase atual nos testes padronizados e na *accountability* no meio educacional, que, entre outras coisas, resultou na desvalorização e marginalização da filosofia e das ciências humanas em geral. Em uma época aparentemente obcecada com a elevação dos resultados de testes e com a mensuração do sucesso, qualquer discurso que não pode ser avaliado de forma precisa é considerado suspeito ou irrelevante.

Desta feita, o humor pode se colocar como uma maneira criativa dos desvalorizados e marginalizados responderem a esse quadro alienador. Ademais, na medida em que de algum modo o processo educativo lida com a verdade, com conceitos científicos, teorias, e que estes frequentemente se apresentam como discursos mais rigorosos e sérios, o humor pode torná-los menos ameaçadores, sobretudo diante de uma audiência mais sensível. Ou como sugere Peters (2014, p. 133): “[O] humor pode ser a autocrítica permanente de uma disciplina que se leva muito a sério e raramente percebe seu excessivo amor-próprio ou pretensão e dignidade exageradas.”

Uma das características do humor que dialoga com a perspectiva de nossa pesquisa é que ele, contrariamente ao discurso acadêmico tradicional, aceita a contradição e se vale dela; a contradição, ou a ambiguidade, não é um problema a ser evitado, mas elemento constitutivo do discurso do humor; o que, segundo Gordon, nos inclina a tensionar aquilo que tendemos a naturalizar e ampliar as nossas perspectivas sobre o mundo, por isso possui uma dimensão formativa. Esta dimensão se apresenta com maior força quando o humor se realiza como uma experiência estética, que para o autor é aquela experiência “que geralmente envolve o uso da imaginação, nos coloca diante de novas perspectivas sobre a condição humana e estimula as pessoas a serem mais reflexivas” (p. 77). Ora, quando se realiza nessa perspectiva é quase intuitiva a participação do humor na construção de um processo educativo emancipatório, sobretudo se colabora, como sugere Griffiths (2014) para desmascarar as estruturas de poder. Quando não, isso não significa que seja negligenciável, pois tornar este processo mais leve e agradável não nos parece nada indesejável, a não ser, quem sabe, para os professores – e por que não para determinados alunos, ou até mesmo certos pós-graduandos... – que se levam a sério demais.

Referenciados em Gordon procedemos com uma distinção entre humor, riso e entretenimento. Este último não nos parece de maior interesse para o que estamos discutindo, uma vez que a diversão pelo desvio da atenção não é propriamente o que buscamos para a aula. Por sua vez, o riso, se o entendermos não só relacionado ao humor, como uma consequência deste, mas possuindo certa autonomia e relevância por si próprio, talvez nos interesse sobremaneira. É nessa direção que Vlieghe (2014) busca compreender o riso, não exatamente como desvio da atenção, mas como uma experiência corporal capaz de suspender as hierarquias e

normas preestabelecidas. Na mesma linha discutida por Gordon, sobre como tradicionalmente o humor foi considerado inapropriado para determinadas ocasiões e/ou instituições, por exemplo, o ambiente escolar, Vlieghe fala do “constrangimento” do riso nestes casos, especialmente porque quando “morremos de rir”, “cedemos às contrações rítmicas do diafragma e começamos a proferir todos os tipos de sons estranhos e sem sentido: nossos corpos geram espasmos e barulhos bizarros que podem contagiar e distorcer a integridade da ordem social” (p. 149). Tal como o humor, normalmente a restrição do riso no ambiente escolar deve-se por este não se adequar, em tese, à seriedade, disciplina e orientação intelectual demandada nessas situações. Todavia, Vlieghe tem uma hipótese adicional, e talvez mais interessante, que não deixa de ser um complemento, ou quiçá o fundamento, da anterior: o riso é uma manifestação explícita e incontável da dimensão física/corporal de nossa existência, assim, tem um potencial “insurrecional” perturbador para os diferentes sujeitos, entre eles pais/mães e professores, principalmente por ameaçar sua autoridade e subverter a ordem pedagógica vigente.

Nos passos de Mary Douglas e Mikhail Bakhtin, remetendo de algum modo também às ideias de Georges Bataille, Vlieghe sugere que o riso possui esse potencial desestabilizador justamente por possibilitar uma experiência ímpar sobre o viver coletivamente, ou seja, “o riso pode provocar uma transformação na existência individual e coletiva” (p. 150). E essa transformação relaciona-se diretamente com o que outro autor (Plessner) seguido por Vlieghe afirma: na medida em que se trata de uma forte experiência corporal, uma experiência até certo ponto incontável, ocorre algo como uma despossessão de si; na verdade, não somos nós que rimos, mas algo ri em nós, ao rirmos somos os nossos corpos, estamos à deriva, nosso ser tende a coincidir com as reações físico-biológicas. Esse tipo de experiência vai além do experienciar o corpo em certo nível, como no caso da dor, em que algo nos “assombra” ou se impõe a nós, mas que não chegamos a coincidir totalmente com ela. Ademais, o riso, ao menos no plano em que o estamos tratando, é uma experiência social, é contagiante e tende a se multiplicar. Essa dimensão corporal do riso é de grande relevância porque é uma dimensão frequentemente negligenciada quando falamos sobre o humor; por isso Vlieghe procura se aprofundar nela. O autor não nega a importância do humor no ambiente pedagógico:

Isto é, enquanto é utilizado moderadamente e confinado a certos limites, o humor pode estimular um ambiente de aula mais relaxado e reforçar os laços sociais. Ele também oferece a possibilidade de fazer da aprendizagem uma atividade agradável, estimulando assim uma motivação intrínseca. [...] Além disso, quando os professores se tornam sensíveis aos temas sobre os quais os seus alunos riem, podem vir a entendê-los melhor e criar a possibilidade de uma conversa franca sobre o mundo destes estudantes. (p. 153)

Contudo, o riso não se restringe a isso. Neste caso, o riso é meramente um bônus, a consequência aparentemente desejada ou a evidência de que o humor funcionou e alcançou suas

intenções pedagógicas iniciais; como dissemos, Vlieghe não descarta tal valor do riso e do humor, mas isso é pouco, ou pode ser mais. Inspirado na discussão de Bakhtin sobre a obra de Rabelais, Vlieghe mostra que com o advento da modernidade – quando se deu uma mudança radical na forma de entendermos a identidade pessoal, a comunidade e as dimensões corporais da existência humana – o riso aos poucos perdeu ou diminuiu sua dimensão coletiva e corporal para se tornar uma atividade individual e desencarnada. Não por acaso, na modernidade capitalista com seus dispositivos atomizadores e disciplinadores, o riso virou mera válvula de escape, ou seja: ao invés de atuar na transformação das coisas, o riso se tornou uma forma de adaptação à ordem vigente, tornou-se apenas “um momento de liberação em relação às estruturas opressoras inerentes ao mundo onde vivemos, à vida burguesa monótona que somos levados a ter ou à repressão dos desejos e tendências improdutivas” (p. 155). É como se tivéssemos perdido a dimensão afirmativa da vida do riso, restando-nos apenas sua dimensão instrumental.

Ora, evidentemente essa questão dialoga com a seção anterior; ao ressaltar a experiência corporal do riso, Vlieghe nos remete ao que discutimos a respeito da reificação. Os corpos atomizados, os limites dos indivíduos, a racionalização e regulação dos processos, tudo isso leva a uma perda da experiência coletiva, a um recuo das possibilidades de subversão da ordem (das posições e hierarquias), no nosso caso a pedagógica. O riso, quando entendido e vivenciado nesta perspectiva “insurrecional”, tem o potencial de nos libertar de nós mesmos, de expandir nossas capacidades e possibilidades de existência, sobretudo porque uma das principais formas de regulação da vida social a que estamos submetidos é justamente a atomização dos seres pela limitação de seus corpos como autorreferentes e autossuficientes, o que as instituições educativas procuram reproduzir em seus espaços e práticas. Neste sentido, e resumindo essa discussão, não nos parece imprudente citar o longo trecho de Vlieghe (2014, p. 159) a seguir:

Quando rimos juntos em sala de aula, não importa se estamos acompanhados de outros com quem não escolhemos estar, com pessoas que têm ambições, opiniões ou origens socioculturais completamente diferentes, ou com professores sempre distantes por causa de seu status profissional. Percebemo-nos como iguais, e isso pode alterar profundamente a qualidade das relações que os estudantes têm não só entre si, mas também com os docentes. Deste modo, é criada a possibilidade de um futuro verdadeiramente novo. Por esta razão, o riso é pedagogicamente relevante em si e por si mesmo. Isso não significa que devemos provocar o riso em salas de aula a qualquer custo, ou que devemos rir mais vezes ou mais intensamente (substituindo o regime pedagógico existente por um regime do riso). Nem estou afirmando que devemos abraçar o riso como uma ferramenta pedagógica para a construção de uma sociedade mais igualitária ou de uma forma mais autêntica de comunidade. Se eu estivesse reivindicando tudo isso, o riso seria instrumentalizado novamente. Na verdade, meu ponto é que há muitas oportunidades para o riso simplesmente acontecer em todos os lugares (incluindo em ambientes pedagógicos), e que os pais, professores, acadêmicos ou seja lá quem for o “responsável”, deveria permitir que este evento tivesse seu lugar.

As diferentes responsabilidades e cobranças envolvidas numa aula, seja por parte do professor, seja por parte dos alunos, e os diversos interditos que se apresentam no, e constituem o ambiente universitário, fazem da aula universitária um fenômeno potencial e relativamente desgastante. As relações que estudantes e docentes estabelecem com o saber e entre si podem ser prazerosas, o que permite desestabilizar ou mesmo transgredir determinados interditos e amenizar o peso das responsabilidades e cobranças, fazendo, assim, do processo educativo uma experiência formativa rica e edificante.

Ora, se a formação tem algo a ver com a educação, essa relação só pode se dar como uma *educação crítica*, uma educação que subverta os padrões adaptativos impostos pela desagregação histórica da experiência. A formação significa, entre outras coisas, a possibilidade de o sujeito articular-se historicamente, ou seja, equilibrar a sua inserção no presente a partir de uma articulação entre o presente e o passado históricos. Já vimos que não pode haver crítica do presente se ele for considerado absoluto, e se o futuro só puder ser considerado como uma extensão meramente quantitativa do tempo presente. A apropriação crítica do presente é inseparável da sua relativização. (SILVA, 2014, p. 95)

O humor e o riso se apresentam justamente como elementos destruturadores da seriedade que se postula absoluta e, portanto, podem contribuir como elemento constitutivo de uma educação subversiva, haja vista a máscara sisuda e depressiva da universidade neoliberal e seu projeto desumanizador teoricamente inexorável. O humor e o riso podem ajudar os sujeitos a relativizarem não só suas próprias posições sociais (e pedagógicas) no presente, mas o presente ele mesmo. Neste sentido, defendemos sobretudo um humor crítico (ou humor estético, no sentido que vimos com Gordon), que em hipótese nenhuma é um humor sério, pois de outro modo não seria humor, mas sim um humor comprometido, que atua em favor de uma educação crítica e revolucionária. Obviamente, não advogamos aqui que quaisquer brincadeiras e piadas devam se inserir nessa perspectiva, o que seria, como adverte Comte-Sponville, levar-se a sério demais, ou como destaca Gordon (2014, p. 75), “há muitas piadas e outros tipos de humor que pouco têm em comum com nossa definição de experiência estética”; isso sem falar na experiência corporal não instrumentalizada do riso discutida por Vlieghe. Independentemente da perspectiva subjacente, nossas observações etnográficas⁷⁸ nos permitiram ver que o humor, quando bem feito, é um elemento que pode tornar a aula mais leve e prazerosa, pode tornar o processo

⁷⁸ O caso do professor da Arquitetura e Urbanismo é exemplar de como o humor e o riso ou estão muito presentes em aula sem nos darmos conta, ou como poderiam se apresentar com maior frequência. Este docente sintetizava numa só pessoa basicamente todas as dimensões do humor/riso discutidas aqui, das positivas às negativas: por vezes ele se levava muito a sério, e suas piadas caíam mais no âmbito da ironia, ou mesmo da violência simbólica, do que do humor; em certos casos fazia um humor crítico, estético, possibilitando a elevação da compreensão do conteúdo e da prática social pelos alunos; por fim, em outras ocasiões, ele se tomava como objeto das brincadeiras, e elas funcionavam muito bem, sobretudo para amenizar tensões, inclusive as criadas por ele mesmo.

educativo mais agradável e construtivo, ainda mais se realizado como elemento constitutivo do circuito dos afetos em questão.

A dimensão crítica ou estética do humor – e por que não a dimensão corporal do riso – por nós desejada, se coloca, neste caso, na intenção de situá-lo na totalidade, em vez de entendê-lo como um fim em si mesmo, ou seja, se coloca na perspectiva de não restringi-lo a mera estratégia didática, como, por exemplo, aquelas utilizadas por professores “showman” de cursinhos pré-vestibulares. Piadas e brincadeiras, mais ou menos frequentemente, continuarão fazendo parte das aulas e tornando-as, quando bem feitas (o que inclui não terem uma dimensão opressora, pois de piada ou brincadeira passariam a ofensa ou violência), mais agradáveis e formativas. Todavia, se o humor se inserir no âmbito de uma práxis pedagógica crítica e consciente, talvez possa ajudá-la a se tornar uma práxis não apenas mais leve, como também mais humanizadora, criadora e revolucionária. Em outras palavras, o humor e o riso podem embelezar e elevar a práxis pedagógica e a aula na universidade, não para reafirmá-la, por uma via reformista, em sua tecnocracia burguesa, mas para superá-la rumo a uma instituição verdadeiramente criativa e formativa. A longa passagem a seguir, sobre o poder do riso coletivo, resume bem não só o espírito do tema tratado nesta seção, mas também de alguma forma o espírito da perspectiva que mobiliza esta pesquisa, sobretudo por vir de um autor muito caro a nós, com o qual já tivemos a oportunidade de dialogar:

O riso coletivo revela o que não é razoável: quem quer que seja que se coloque à frente e tenta estar acima dos outros, que em suas ações e discurso vai além da moderação e passa dos limites, é devidamente posto, pelo riso, no seu lugar apropriado. [...] Aqueles que participam do riso coletivo se asseguram de sua própria falibilidade, mortalidade – e, portanto, de seu próprio ridículo. Eles também se asseguram de sua própria dignidade e igualdade, de sua inalienável humanidade. [...] É neste riso mútuo que se cria uma atmosfera de proximidade e confiança, onde qualquer ofensa ou ofensividade é totalmente relegada. [...] Tal riso liberta as pessoas do abandono e da solidão e lhes devolve um senso de pertencimento – ou, talvez, até crie tal senso. Por meio do riso coletivo a pessoa se emancipa do “eu” egoísta e fechado, que olha apenas para si mesmo e que busca somente sua própria vantagem. Então, junto com outras pessoas, ela entra em uma comunidade daqueles que são igualmente falíveis, mas que são igualmente nobres e livres. (KOSIK, 1995, p. 186-7)

{6} CAMINANDO, CAMINANDO

Caminando, caminando
voy buscando libertad,
ojalá encuentre camino
para seguir caminando.

Es difícil encontrar
en la sombra claridad
cuando el sol que nos alumbra
descolora la verdad.

Cuánto tiempo estoy llegando
desde cuándo me habré ido
cuánto tiempo caminando
desde cuándo caminando.
Caminando, caminando.

(Victor Jara)

Cá estamos depois de dois anos de trabalho de campo e outros tantos meses de leituras, reflexões e análises, isso sem falar nos adoecimentos pelo caminho, caminho que também nos proporcionou alegrias e descobertas. Podemos apontar o início desse caminhar na necessidade de uma práxis pedagógica humanizadora, crítica e revolucionária, sobretudo porque entendíamos que o campo da pedagogia universitária vinha construindo sua trajetória numa perspectiva tendencialmente reformista, ainda mais diante das demandas de enfrentamento radical a um capitalismo cada vez mais brutal e voraz.

Ora, se nos colocamos numa perspectiva de transformação radical da ordem vigente, nosso conhecimento da realidade a ser transformada deve corresponder às exigências das necessidades históricas postas. Nesta direção, assumimos a aula como o espaço-tempo privilegiado de realização do processo educativo na universidade, o que significa que ao compreendê-la em sua totalidade complexa, dinâmica e contraditória, acreditávamos poder conhecer e propor elementos fundamentais para a elaboração dos processos de formação pedagógica na perspectiva desejada e demandada. Na medida em que nos pareceu que o campo da pedagogia universitária ainda não havia estudado a aula nessa perspectiva, principalmente se levássemos em conta o fato de se apresentar como um objeto deveras familiarizado – ou seja, naturalizado – aos sujeitos envolvidos e interessados, decidimos nos colocar o desafio de compreender a aula universitária em suas múltiplas determinações, mediações, contradições e dimensões. Para tanto, imaginamos que um dos caminhos mais profícuos seria uma pesquisa etnográfica fundamentada no materialismo histórico.

Não é aqui o momento de retomar tal caminho e seus fundamentos. O que podemos

dizer é que se não logramos êxito naquilo que nos propomos, não culpamos a etnografia ou o materialismo histórico, mas tão somente nossa capacidade limitada e nossos equívocos vários. Terminamos esta pesquisa certos de que tanto a etnografia, como o materialismo histórico, têm muito a oferecer ao campo da pedagogia universitária com seus enormes desafios. Dito isto, cabe destacar que ao nos colocarmos o objetivo de compreender as múltiplas determinações, mediações, contradições e dimensões da aula na universidade, não tencionávamos estabelecer um rol de determinações, mediações, contradições e dimensões, mas evidenciar a aula como um fenômeno complexo, dinâmico e contraditório, submetido, entre outras coisas, à burocracia institucional, ao currículo fragmentado, às pressões do capital e à luta de classes, às diferentes demandas dos estudantes com seus perfis diversos, às variadas intencionalidades pedagógicas, à organização reificada do espaço e do tempo, às condições de trabalho docente, ao clima, à naturalização da produção e mobilização dos corpos e afetos, aos encontros e desencontros dos sujeitos do processo educativo e suas respectivas trajetórias, às relações sociais mais amplas e, por que não, ao acaso, ao imponderável, ao inapreensível na gramática dos possíveis. Vejam só, talvez um rol?

Pois bem, concluída a pesquisa, o que temos para apresentar de concreto? Qual o sentido e a especificidade da aula universitária? E conhecidos o seu sentido e a sua especificidade, quais elementos, inspirados em nossa investigação, podemos enunciar como impulsionadores de uma práxis pedagógica humanizadora, crítica e revolucionária?

Por diversos momentos em nosso texto definimos a aula como *o espaço-tempo privilegiado de realização do processo educativo formal*, e adicionamos a essa definição aquela de Alves (2005, p. 10-1) sobre a “organização do trabalho didático”, organização esta que assume diferentes formas historicamente, mas envolvendo, de maneira sistemática, e não importando a época e o contexto, três aspectos:

- a) ela é, sempre, uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador*, de um lado, e uma *forma histórica de educando(s)*, de outro;
- b) realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento,
- c) implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre.

Assim sendo, como uma relação educativa entre uma forma histórica de educador e outra de educando(s), efetivada num espaço físico determinado, com a mediação de recursos didáticos específicos, o sentido e a especificidade da aula *universitária* residem, sobretudo, no sentido e na especificidade da universidade brasileira. Compreender a aula universitária em suas múltiplas determinações, mediações, contradições e dimensões, significava, em última instância,

compreender os modos e possibilidades de efetivação dessa forma de relação educativa nas condições particulares da instituição *universidade* no Brasil. Vimos com Minto (2014, p. 364-5) que a universidade brasileira situa-se no âmbito da educação superior no Brasil, sendo esta multifacetada, fragmentada, destituída de uma organização sistêmica, privatizada em grande medida e permeada de instrumentos eficazes de controles estatais e mercantis, de modo que atende a um conjunto de funções, cabendo à universidade, sobretudo: a formação/titulação de força de trabalho para os quadros de gerências da atividade do capital, “a *inovação* nos termos da lógica heterônoma de produção e transmissão de conhecimentos” e o atrelamento direto de suas atividades ao capital privado, “movimentando importantes nichos de mercado: editorial, informático, construção civil, consultorias e, com as terceirizações, outros serviços como a segurança, os serviços gerais etc.”. Neste contexto, a universidade termina por submeter-se ao eficientismo e à administração gerencial, ou seja, aos ditames do mercado, o que leva à precarização sistemática das condições de realização do trabalho docente e a uma flexibilização na formação dos alunos, baseada agora em noções como competências, empregabilidade e meritocracia, tudo isso em meio à apologia às novas tecnologias de comunicação e informação.

Essas questões não são estranhas a Sacristán (1972), que há algumas décadas já dizia o essencial sobre a universidade do ponto de vista da luta de classes – que é o ponto de vista de qualquer instituição universitária situada numa sociedade capitalista – ao afirmar que a principal função da universidade é, tradicionalmente, “a produção da hegemonia por meio da formação de uma *elite* e da formulação de alguns critérios de cultura, comportamento, distinção, prestígio, etc.”, hegemonia esta que é manifestação da divisão social do trabalho, de modo que as outras funções essenciais da universidade – a formação profissional e a investigação científica – não intervêm, senão de forma mediada, na reprodução do sistema e de sua divisão social do trabalho. Tanto a ciência como as profissões, comenta Sacristán, de um modo ou de outro são ferramentas para a “administração das coisas”; por sua vez, a hegemonia “é um instrumento que organiza a interiorização do *poder sobre os homens*” (p. 47-8), e continua o autor, desenvolvendo uma reflexão muito cara a nós:

O ensino das profissões e a transmissão do conhecimento científico, assim como a aprendizagem da pesquisa, não perpetuam por si mesmos, e em qualquer circunstância imaginável, o sistema social dado e o dispositivo da divisão classista do trabalho, mas o fazem [...] mediados pelo contexto estrutural básico. (p. 48)

Em outras palavras, e ainda mais próximo do nosso objeto:

Não se trata de acreditar [...] que o que se passa concretamente numa aula de mecânica, por exemplo, seja tudo e sempre transmissão de conhecimento e exercício de investigação, enquanto que numa aula de ética tudo tenha de ser produção de hegemonia para as classes dominantes. No marco da formação social capitalista e de sua organização do ensino é provável que em ambas as

aulas se produza ou se transmita a ideologia de consolidação hegemônica, ainda que fundamentalmente pela discriminação classista do recrutamento do público acadêmico e pelos princípios hierárquicos da dialética em ato. (p. 49)

O que Sacristán pretende nos mostrar é que a universidade, justamente como universidade, não existiria sem formação profissional ou sem atividades científicas, contudo, sua função histórica principal é exatamente a produção/reprodução institucional do dispositivo hegemônico, quer dizer, é a transmissão “das crenças dominantes, do consenso, do mando cultural ou moral, dos elementos ou fatores não imediatamente políticos do poder” (p. 49). Tomando como referência Gramsci, Sacristán afirma que a substância de uma instituição é o princípio político, ou “ético-jurídico”, de seu conteúdo de classe, de modo que não se trata de propor abstratamente outra instituição, idealizada, criada a priori, em oposição à instituição universitária burguesa, mas sim de construir outro princípio ético-jurídico; e o único princípio político capaz de enfrentar o princípio da divisão classista e hierárquica do trabalho, segundo Sacristán, é o socialismo. Contudo, destaca o autor espanhol:

[O] movimento socialista não pode se limitar a enunciar o princípio que há de contrapor à função da universidade na divisão do trabalho. Com a afirmação de princípios se realiza a tarefa do profeta antigo e do intelectual tradicional. As classes em luta – e seus “intelectuais coletivos”, suas organizações políticas – têm que conseguir, ademais, não modelos utópicos, mas orientações para a prática. [...] O problema mais básico sobre o qual temos de conseguir orientação se refere à concepção daqueles que são superáveis na fase histórica em que vivemos. (p. 53)

A propalada crise da universidade, que na verdade trata-se de uma crise que se arrasta há mais de século, é, de acordo com Sacristán, um anúncio de que o conhecimento já se encontra em situação de deixar de ser um valor de troca. Tanto a formação profissional, como a formação científica, são as funções da universidade normalmente consideradas mais afetadas por esta crise, mas o que a crise de ambas carrega de fundo é a crise da função essencial da universidade, a produção de hegemonia, o que remete à própria crise estrutural do capital, que é a crise da divisão hierárquica do trabalho. Destarte:

A luta contra a presente divisão social do trabalho é também contra a universidade; esta é, de fato, um dos principais centros de produção – às vezes meramente passiva, por sua mera estrutura – de ideologia hegemônica a serviço das classes dominantes, ao serviço da internalização desta divisão do trabalho. [...] Se trata, pois, de superar esta universidade, não de melhorá-la. [...] Mas isto é só uma constatação básica, primária, da qual não se depreende mais que uma orientação geral. (p. 64)

Até mesmo porque, o próprio capital pode deslocar a contradição fundamental da crise social do ensino universitário, por exemplo, reduzindo sua dimensão e seu alcance, estratificando-o ou privatizando-o. No entendimento de Sacristán, o que nos cabe, dentro das possibilidades de nosso tempo histórico, é explorar e agudizar as contradições fundamentais, é lutar contra tudo aquilo, no âmbito da universidade, que produz e reproduz o princípio da divisão hierárquica do

trabalho, contra tudo aquilo que de alguma forma diz respeito às relações sociais e às relações de produção capitalistas, o que de alguma forma dialoga com o projeto da pedagogia histórico-crítica, em especial com sua proposta de organizar o ensino tomando como referência fundamental a prática social global e a busca pelo acesso irrestrito das novas gerações aos conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade.

É neste mesmo espírito que nos colocamos o objetivo de conhecer e propor elementos impulsionadores de uma práxis pedagógica humanizadora, crítica e revolucionária. E a compreensão da aula em suas múltiplas determinações, mediações, contradições e dimensões nos revelou que se pretendemos realizar tal práxis, bem como desenvolver processos de formação pedagógica nesta perspectiva, temos de atuar no sentido de enfrentar e superar: as forças de “cotidianização” da aula; as diferentes formas de hierarquização e verticalização pedagógica e institucional; a precarização das condições de ensino e aprendizagem; a *desincorporação* e a atomização do processo educativo.

Trata-se, portanto, no âmbito do processo educativo, de docentes e estudantes estabelecerem relações: mediadas e não-cotidianas com o saber elaborado; de alteridade entre si; qualitativas no, e com o tempo e o espaço; e transgressoras com os corpos. Tais relações poderiam ser sintetizadas nos seguintes elementos: *crítica*, *alteridade*, *criatividade* e *afetividade*. Acreditamos que um processo educativo fundado nestes elementos – dialeticamente articulados – tem a possibilidade – não a garantia, ressaltamos – tanto de romper com os processos desumanizadores e alienantes do capital, quanto de promover um ensino que se realize seja como *formação*, no sentido dado por Chauí (2003), seja como *catarse*, no sentido dado por Saviani (1999). Resumindo, a práxis pedagógica que defendemos e pela qual lutamos é aquela que se coloca como horizonte uma *formação catártica* e que se realiza assumindo como elementos fundamentais a *crítica*, a *alteridade*, a *criatividade* e a *afetividade*. Para Chauí (2003, p. 12), há *formação* quando há obra de pensamento, e a obra de pensamento é a apreensão do presente “como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica”, o que nos torna “capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade”; a fecundidade da obra de pensamento reside na sua capacidade de pensar e dizer “o que sem ela não poderia ser pensado nem dito, e sobretudo quando, por seu próprio excesso, nos dá a pensar e a dizer, criando em seu próprio interior a posteridade que irá superá-la”, trata-se, portanto, de reabrir o tempo e formar o futuro pela instituição do novo naquilo que estava sedimentado na cultura. Por sua vez, para Saviani (1999, p. 81-2), há *catarse* quando há “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”, quando se concretiza uma alteração qualitativa da compreensão da prática social, condição

essencial para que os sujeitos se tornem agentes de transformação da realidade. A *formação catártica*, destarte, é o processo educativo que se realiza como obra de pensamento que nos coloca em movimento.

Diante do exposto, não estamos em condições de, a partir dos elementos sugeridos, imaginar e propor processos institucionalizados de formação (inicial ou continuada) pedagógica. E não estamos em condições justamente porque este é um dos limites dessa pesquisa. Imaginar e propor tais processos demandaria de nós talvez não outra tese, mas certamente um esforço irrealizável dentro do prazo a que estamos submetidos. Ademais, ainda que possuam inúmeras e fundamentais semelhanças, cada instituição tem suas características próprias, cada realidade institucional é ocupada e vivenciada de forma singular por seus sujeitos. Portanto, além de nossos limites, correríamos o risco de cair em tentações prescritivas, quando na verdade trata-se de sugerir direções.

Desde o princípio, nossa ideia era conhecer e propor elementos impulsionadores de uma práxis pedagógica humanizadora, crítica e revolucionária; e elementos são fundamentos, quer dizer: crítica, alteridade, criatividade e afetividade, formariam a base dos processos institucionalizados, ou quiçá de uma nova hegemonia na universidade. Neste sentido, diante de nossos limites e dos riscos prescritivos, o que podemos fazer é pensar possibilidades no âmbito da autonomia docente: a *aula*. Obviamente, aqui também corremos o perigo de nos encontrar prescrevendo receitas; contudo, a perspectiva didático-pedagógica que assumimos neste trabalho segue exatamente a direção oposta. Quando falamos em pensar possibilidades no âmbito da autonomia docente, ou seja, da aula, isso significa que para além das necessárias e imprescindíveis transformações estruturais – as quais demandam ações e movimentos coletivos de médio e longo prazo –, acreditamos que as mudanças mais localizadas não precisam de grandes cismas para que ganhem vida; aliás, as próprias transformações estruturais se alimentam das pequenas mudanças, e vice-versa, o que não é outra coisa senão a dialética do processo histórico, da práxis social humana. Em resumo, não temos necessidade de aguardar o campo da pedagogia universitária construir coletivamente com outros sujeitos políticos organizados um movimento – fundamentado na crítica, alteridade, criatividade e afetividade – que tencione instaurar uma nova hegemonia na universidade; a práxis pedagógica criadora e reflexiva tem lugar na aula universitária do presente, evidentemente que um lugar incerto se encerrada em si mesma, desarticulada deste movimento ou horizonte mais amplo.

Ora, neste caso, talvez nossa pesquisa possa apontar algumas direções, haja vista ter tomado como objeto justamente a aula. Mas, antes disso, seria prudente ressaltar que acreditamos numa autonomia docente relativa, não absoluta, o que significa estarmos muito distantes da

falácia e prática neoliberal de responsabilização total dos indivíduos. E pelo fato mesmo de ser autonomia, embora relativa, também estamos distantes do fatalismo estruturalista dos indivíduos mais como epifenômenos do que sujeitos com margens de ação. Posto isso, tanto a partir do nosso trabalho de campo, como baseados na reflexão teórica, vislumbramos, senão possibilidades de superação, certamente possibilidades de enfrentamento às forças de “cotidianização” da aula, às diferentes formas de hierarquização e verticalização pedagógica e institucional, à precarização das condições de ensino e aprendizagem e à *desincorporação*/atomização do processo educativo.

O ensino e a aprendizagem são atividades inseridas na totalidade social mais ampla, o que significa que não só a/o docente e a/o discente são sujeitos inseridos na sociedade e na história, mas que a instituição em que se realiza o processo educativo e a profissão que lhe é referência são social e historicamente constituídas. Ademais, o próprio conhecimento é uma produção sócio-histórica, por mais abstrato ou técnico que possa parecer. É neste contexto que o primeiro elemento proposto, a *crítica*, se faz presente. Assumir a *crítica* como elemento fundamental da aula é estabelecer relações mediadas e não-cotidianas com o saber elaborado, quer dizer, é ter e desenvolver a consciência da condição social e histórica de organização e realização do processo educativo. Em outras palavras, assumir a *crítica* como elemento fundamental da aula é enfrentar a sua “cotidianização”, seu espontaneísmo e pragmatismo. Como síntese de múltiplas determinações, o que compõe a aula universitária para além do professor, do aluno, do conhecimento, dos métodos de ensino, do espaço físico, do tempo e dos recursos didáticos? A professora e o professor disposta/o a repensar a sua prática e a realizar um processo educativo que enfrente e supere o meramente reiterativo, burocrático e adaptativo – o que não deixa de ser para onde as forças neoliberais/conservadoras encaminham a formação universitária, a famigerada formação para o mercado –, não pode se dar ao luxo de evitar conhecer tais determinações. Talvez não esteja ao seu alcance transformá-las substancialmente, mas certamente está ao seu alcance conhecê-las – o mínimo para que possa agir na construção de um processo educativo emancipatório.

A autonomia docente só pode ser desfrutada pelo professor na medida em que tem consciência não só das possibilidades de ação em aula, mas das condições e relações que criam ou constroem tais possibilidades. Ora, o professor é um trabalhador assalariado submetido a determinadas condições e relações de trabalho; na sociedade capitalista não existe trabalho que não seja de alguma forma alienado e explorado: como se realiza a alienação e exploração do professor universitário? Como tal alienação e exploração condicionam e determinam a aula? Sem essa consciência, a autonomia docente pode ser apenas letra morta; não seria exagero afirmar, pois, que a autonomia sem consciência é autonomia desfigurada. Quando o docente reclama dos

prazos curtos, do tempo corrido, da falta de material, da pouca participação dos alunos em aula, da falta de comunicação entre os professores, do pouco tempo de aula, entre outras reclamações, mas não avança na compreensão de tais problemas, sua prática pedagógica tende ao pragmatismo; e se avança na sua compreensão, mas não busca enfrentá-los, sua prática tende à resignação.

Desta feita, a aula como espaço-tempo privilegiado de realização do processo educativo só pode ser um espaço-tempo rico em possibilidades didático-pedagógicas quando a *crítica* se instaura e desnaturaliza/tensiona/problematiza o que está posto e quando os sujeitos envolvidos buscam construir novas condições e relações de realização deste processo; processo tal, lembremos, que se coloca como horizonte uma *formação catártica*. Todavia, os sujeitos envolvidos são indivíduos singulares, cada um com uma história de vida única e com interesses específicos. Assim sendo, embora a intenção principal da formação universitária seja a apropriação consciente do saber elaborado de cada campo científico e profissional, esta apropriação se dá justamente por tais indivíduos singulares. Em outros termos, a mediação no saber elaborado parte do saber cotidiano de cada um desses indivíduos, o que demanda do professor uma abertura incondicional ao outro do processo educativo, o aluno. E a esta abertura damos o nome de *alteridade*. Quando chamamos tal abertura de incondicional, não queremos dizer que os interesses e desejos dos alunos se sobrepõem a tudo; afinal, a intenção, ao menos na perspectiva didático-pedagógica assumida neste trabalho, é a apropriação consciente do saber elaborado, é promover uma *formação catártica*. Portanto, abrir-se ao outro – além de fundamental para a construção do próprio eu, que se constitui na diferença – é conhecê-lo em sua concretude, como ser não apenas desejante, mas histórico. A apropriação consciente do saber elaborado é mais que a incorporação de um novo saber, é conhecer e oferecer novas determinações ao saber cotidiano de cada um, é conhecer as determinações e mediações de nossa própria subjetividade; quer dizer, trata-se de enriquecer o conhecimento que temos de nós mesmos. A partir do momento em que o outro se apresenta a nós, a alteridade não se coloca apenas como possibilidade, mas como necessidade. A aula é um espaço-tempo de encontro e diálogo, não há escapatória. De sorte que sua riqueza didático-pedagógica é tanto maior quanto mais aberto ao outro cada um dos sujeitos envolvidos estiver e quanto mais as relações se estabelecerem (seja dos sujeitos entre si, seja do sujeito com o conhecimento) de forma crítica e não-cotidiana: valorizar o aluno e seus saberes não de modo a essencializá-lo, porque neste caso estaríamos negando-lhe a possibilidade de ser mais afirmando-o somente no que ele é; realizar a crítica e apropriar-se conscientemente do saber elaborado não sem levar em conta o outro, pois aí nos encontraríamos na esfera da dominação e reduzindo as possibilidades de aprendizagem. Lutar por uma abertura ao outro, ainda que “somente” no

ambiente pedagógico, é também uma forma de luta contra o capital, este processo negador da vida humana em suas múltiplas dimensões.

O único limite para a *crítica* como elemento fundante da aula é assumi-la em si mesma. Isso significa que um profissional nunca terá a possibilidade de ser um agente transformador no seu campo de atuação se não for tecnicamente competente. Não por outro motivo advogamos por uma formação científica sólida, o que também significa que permanecer na esfera da *alteridade*, da valorização do outro e de seu saber cotidiano, sem proceder com a mediação no saber elaborado, é o mesmo que descartar a própria formação universitária.

No entanto, uma aula fundada numa perspectiva crítica e de alteridade se realiza em meio a uma organização específica do tempo e do espaço, assim como a vivência do tempo e a ocupação do espaço se dão numa forma específica de disposição e mobilização dos corpos. Tanto as relações que estabelecemos com o tempo e com o espaço, quanto nossos modos de dispor e mobilizar os corpos, não são naturais, embora deveras naturalizados. Ainda que o tempo de aula esteja submetido a determinações externas, como o currículo e as obrigações (profissionais, pessoais etc.) de cada um dos sujeitos envolvidos no processo educativo, as quais normalmente aceleram e fragmentam o tempo didático-pedagógico disponível, as possibilidades de estabelecer relações mais qualitativas e profundas com o tempo não estão encerradas a priori; isto é, em última instância é a professora e o professor (em parceria com as/os alunas/os) quem planeja sua disciplina e suas aulas, ela/e não é refém absoluto dos constrangimentos curriculares, institucionais e sociais. O mesmo vale para a forma como o espaço pedagógico é produzido, organizado e habitado. Ora, se as cadeiras, mesas ou carteiras não são fixas, onde está escrito que elas devem ser obrigatoriamente dispostas como são? Qual legislação determina o professor em pé na frente de um batalhão de alunos isolados (e enfileirados) em si mesmos? Que regimento exclui a possibilidade de realização de aulas em outros espaços que não as salas/laboratórios tradicionais? Por que os estudantes devem permanecer sentados e quietos durante horas e o docente em pé e falando a todo o momento? Quem proibiu a produção e demonstração de afetos outros que não o medo, a preocupação, o mando e a obediência? Qual artigo científico prova que a seriedade e sisudez devem ser o fundamento da realização de um processo educativo “eficiente” e de “qualidade”? Enfim, por que, dentro dos limites curriculares, institucionais e sociais, não podemos: organizar o tempo didático-pedagógico diferentemente do que temos feito, ocupar o espaço das aulas de maneira diversa, nos relacionarmos de forma mais leve e acolhedora, mobilizamos nossos corpos sem receio do outro? Quando assumimos a *criatividade* e a *afetividade* como elementos fundamentais de uma práxis pedagógica humanizadora, crítica e revolucionária, não tínhamos outra coisa em mente; ainda mais se levamos em conta o que o trabalho de campo

nos apresentou. Não estamos inventando a roda ou fantasiando um mundo didático-pedagógico irrealizável. Presenciamos afetos belos, corpos livres, tempos qualitativos, risos contagiantes, espaços ressignificados. Quer dizer, vivenciamos o inimaginável para a gramática conservadora dos possíveis. Presenciamos e vivenciamos pequenas ações inspiradoras em aulas diversas, e cada uma dessas aulas estava submetida a constrangimentos vários, não estávamos diante da revolução. Tudo depende, obviamente, da intencionalidade dos sujeitos do processo educativo; e na medida em que desejam e planejam, algo pode ser feito.

Nesta universidade neoliberal, estamos imersos em tecnocracias e conservadorismos para dar e vender (valendo-nos de um verbo mui “caro” a esta gente), o que não significa que as coisas não possam piorar, mas também não quer dizer que estejamos mortos. O critério de verdade da autonomia (relativa) docente é a própria aula materializada. Por conseguinte, não resta outra alternativa senão a *práxis*. Vimos que há possibilidades – mesmo em meio a diferentes constrangimentos pedagógicos, institucionais e sociais dos tempos neoliberais/neoconservadores – de realizar experiências críticas e singulares. Não há disciplina em que o professor não possa assumir a prática social como ponto de partida e de chegada, e o constatamos, por exemplo, nas aulas da Arquitetura e Urbanismo: toda e qualquer forma de trabalho se realiza em uma determinada sociedade e sob determinado modo de produção, é aí que o futuro aluno atuará, em meio a múltiplas determinações. Não há disciplina na qual o docente não possa situar crítica e historicamente a produção do conhecimento de sua área, o que tivemos a oportunidade de presenciar nas aulas da Pedagogia: a sociedade capitalista é uma sociedade desigual e de interesses antagônicos, o saber científico foi e é elaborado na *práxis* social humana, o conhecimento neutro é um mito. Não há disciplina em que o professor não possa partir de algum modo dos saberes imediatos, dos conhecimentos prévios dos alunos, e isso pudemos ver nas aulas da Engenharia Civil: os estudantes não são indivíduos desprovidos de conhecimento e o que sabem não é irrelevante para o processo educativo, a aprendizagem não se dá a fórceps, mas por mediações. Não há disciplina na qual o professor não possa oferecer o mínimo de liberdade para os alunos no processo educativo, e isso tivemos a chance de constatar na Licenciatura em Física: nenhuma experiência crítica e singular pode se realizar em meio a formas diversas de controle e sobrecarga de atividades, os estudantes necessitam encontrar por si mesmos caminhos de aprendizagem, o professor não pode ser o responsável único pela formação. E não há disciplina em que o docente não possa relativizar sua posição de autoridade e criar possibilidades mínimas que sejam de construção coletiva das aulas e de expressão autoral, e o vivenciamos nas Artes Plásticas: a aula é sobretudo encontro e diálogo, e cada um dos sujeitos que compõem este espaço-tempo possui uma história de vida, história essa que se não determina, ao menos condiciona numa dimensão

relevante os desejos e as formas de aprendizagem.

Concluindo, para realizar o projeto de uma práxis pedagógica humanizadora, crítica e revolucionária em sua plenitude, somente se os sujeitos do campo da pedagogia universitária construírem coletivamente com outros sujeitos políticos organizados um movimento que tencione instaurar uma nova hegemonia na universidade e na educação superior como um todo. Por sua vez, na sua esfera de ação mais delimitada, caberia aos sujeitos deste campo atuarem em diferentes espaços-tempos (por exemplo, colegiados, assembleias, eventos científicos), mas sobretudo na aula, assumindo como fundamento os quatro elementos destacados – *crítica, alteridade, criatividade, afetividade* – e como horizonte uma *formação catártica*. Assim, nunca é demais ressaltar, não se trata de prescrever caminhos, mas de sugerir direções. Aliás, quem somos nós para prescrevermos algo? Chegamos há pouco neste campo, meros neófitos! Todas as palavras antecedentes, tentativas. Apenas as seguintes, certezas:

*olho muito tempo o corpo de um poema
até perder de vista o que não seja corpo
e sentir separado dentre os dentes
um filete de sangue
nas gengivas*

(Ana Cristina César)

REFERÊNCIAS⁷⁹

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo*. In: In: _____. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: _____. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 169-78, 2012.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 28, n. 81, p. 39-53, 2014.

ARANTES, Paulo. **Capitalismo acadêmico**. 2014. Disponível em: <<https://www.docdroid.net/h82g/capitalismo-acadmico-reviso-final.pdf.html>>. Acesso em: 25 de julho de 2016.

ARAUJO, José Carlos Souza Araujo. Disposição da aula: os sujeitos entre a *tecnia* e a *polis*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2ªed. Campinas: Papirus, 2011. p. 45-72.

ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de. **Possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino para a formação pedagógica do professor universitário**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

AZZI, Sandra. **Da autonomia negada à autonomia possível: trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

⁷⁹ De acordo com as Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP (documento eletrônico e impresso) – Parte I (ABNT).

BIANCO-FELDMAN, Bela; RIBEIRO, Gustavo Lins. Antropologia e poder: contribuições de Eric Wolf. **Etnográfica**. v. 7, n. 2, 2003, p. 245-81.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato Ortiz (org.). **Pierre Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1983. p. 122-55.

_____. **Questões de sociologia**. Lisboa: Edições, Sociedade Unipessoal, 2003.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BROCKLISS, Laurence. Curricula. In: RUÈGG, Walter (org.). **A history of the university in Europe**, Vol. II, Universities in early modern Europe (1500 – 1800). Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BUENO, Belmira Oliveira. Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 02, 2007.

BURAWOY, Michael. **Marxismo sociológico: quatro países, quatro décadas, quatro grandes transformações e uma tradição crítica**. São Paulo: Alameda, 2014.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 8ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. **A universidade da comunhão paulista**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1982.

CHARLE, Christophe; VERGE, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

CARLOTTO, Maria Caraméz. **Universitas semper reformanda?: a história da Universidade de São Paulo e o discurso da gestão à luz da estrutura social**. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. **A USP e a formação de quadros dirigentes**. In: Marília Costa Morosini. (org.). **Modelos universitários no Brasil**. 1ª ed. Brasília: INEP, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** n. 24, p. 5-15, 2003.

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, 2008.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CONTE, Karina de Mello. **Espaço formativo da docência**: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara. **A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências**: um ninho tecido com muitos fios. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

_____. A aula universitária em situação: espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino, 2006.

CORRÊA, Guilherme Torres. **Formação pedagógica no ensino superior**: um olhar sobre os mestrados e os doutorados acadêmicos em Saúde Coletiva. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 2, 2013, p. 319-34.

_____. Formação pedagógica na pós-graduação *stricto sensu* em saúde coletiva. **Ciên. saúde coletiva**, v. 18, n. 6, p. 1647-56, 2013.

CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CREHAN, Kate. **Gramsci, culture and anthropology**. London: Pluto Press, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: _____. (org.) **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

_____. Trajetórias e lugares do docente da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: 32 REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2009, Caxambu. Anais da 32 Reunião Anual da ANPed, 2009. p. 1-13.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAUSTER, Tania. Um saber de fronteira: entre a antropologia e a educação. DAUSTER, Tania (Org.). **Antropologia e educação**: um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma&Ação, 2007.

DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar. Introdução. In: _____ (Orgs.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A dinâmica da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

_____. Introdução. In: K. **Marx e F. Engels: história**. Org. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. **Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

FOLEY, Duncan. Mais-Valia. In: BOTTOMORE, Tom (org.) **Dicionário do pensamento marxista**, Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

FONTES, Virgínia. **Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

_____. Determinação, história e materialidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 2, p. 209-229, jul/out, 2009.

_____. O capital-imperialismo: algumas características. III Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”, Sepa, Portugal, 2010a. Disponível em <<http://www.odiario.info/b2-img/VirginiaFontes.pdf>> Acesso em 28 de julho de 2016.

_____. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010b.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez,

2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 1994. Tese de livre-docência – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FRIJHOFF, Willem. Patterns. In: RUËGG, Walter (org.). **A history of the university in Europe**, Vol. II, Universities in early modern Europe (1500 – 1800). Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

GIEYSZTOR, Aleksander. Management and resources. In: RIDDER-SYMOENS, Hilde de (org.). **A history of the university in Europe**. Vol.1. Universities in the Middle Ages. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

GOLDMANN, Lucien. A reificação. In: _____. **Dialética e Cultura**. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GORDON, Mordechai. **Humor, Laughter and Human Flourishing: A Philosophical Exploration of the Laughing Animal**. New York: Springer, 2014.

GRIFFITHS, Morwenna; PETERS, Michael A. 'I Knew Jean-Paul Sartre': Philosophy of education as comedy. **Educational Philosophy and Theory**, v. 46, n. 2, p. 132–147, 2014.

HAMILTON, David. **Towards a theory of schooling**. London: The Falmer Press, 1989.

HARVEY, David. **Spaces of hope**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000.

_____. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HELLER, Agnes. Estrutura da vida cotidiana. In: _____. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF, 2013.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Educação e consciência de classe: desafios estratégicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 67-83, 2013.

_____. A crise do PT: o ponto de chegada da metamorfose. 2016. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2016/03/10/a-crise-do-pt-o-ponto-de-chegada-da-metamorfose/>>. Acesso em: 28 de julho de 2016.

_____. O PT e a Revolução Burguesa no Brasil. s/d. Disponível em

<http://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=596:o-pt-e-a-revolucao-burguesa-no-brasil&catid=3:temas-em-debate> Acesso em 28 de julho de 2016.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. On laughter. In: SATTERWHITE, James H. (org.). **The crisis of modernity: Karel Kosik's essays and observations from the 1968 era**. Boston: Rowman & Littlefield, 1995.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEFEBVRE, Henri. **The production of space**. Oxford: Basil Blackwell, 1991.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Trabalho docente crítico como dimensão do projeto de universidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, p. 59 – 78, 2014.

LESSA, Sérgio. Trabalho Imaterial. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**, 2ª ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Marteano Ferreira de. Das pedagogias do aprender a aprender à inovação da aula universitária: a didática sob a lógica do mercado. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n.1, v. 1, p. 95-110, 2009.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social, 2**. Tradução de Nélcio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, Antônio Berto. **Arqueografia da docência universitária**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MAINARDES, Jefferson Mainardes; MARCONDES, Maria Inês. **Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

MANDEL, Ernest. **Late capitalism**. Londres: NLB, 1975.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência universitária**. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MELO, Marcelo Paula de. Boaventura de Sousa Santos e antimarxismo: algumas notas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 297-315, 2010.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária**: uma análise crítica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Estrutura social e formas de consciência**: a determinação social do método. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. (ebook). São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Estrutura social e formas de consciência II**: a dialética da estrutura e da história. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O conceito de dialética em Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da miséria**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque Moreira et al. A vida cotidiana e a docência universitária. **Linhas críticas**. v. 10, n. 19, jul-dez, 2004.

NADAI, Elza. **Ideologia do progresso e ensino superior (São Paulo 1891-1934)**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo e reificação**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

_____. De como não ler Marx ou o Marx de Sousa Santos. In: _____. **Marxismo Impenitente. Contribuição à história das ideias marxistas**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 223-241.

NOVAES, Henrique T. **Reatando um fio interrompido**: a relação universidade-movimentos sociais na América Latina. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NOVELLI, Pedro Geraldo. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 43-50, 1997.

OLIVEIRA, Amurabi. “Fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”: tensões, dissabores e possibilidades no uso da etnografia na pesquisa educacional. IV REUNIÃO EQUATORIAL DE ANTROPOLOGIA E XIII REUNIÃO DE ANTROPÓLOGOS DO NORTE E NORDESTE, 2013, Fortaleza/CE. Anais Eletrônicos. Fortaleza-CE: REA; ABANNE, 2013. Disponível em <<http://www.reaabanne2013.com.br>>. Acesso em: 05 janeiro 2013.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A reconstrução da didática:** elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papirus, 1992.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **O trabalho educativo:** reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Edilson Moreira; ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialética na educação escolar:** teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, Maria Amelia do Rosário Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (orgs.). **Didática:** embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Maria das Graças C. da S. Medeiros Gonçalves. Prática e formação do professor de educação superior: no (inter)dito das observações. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino, 2006.

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. **Práticas acadêmicas e o ensino universitário.** Uma etnografia das formas de consagração e transmissão do saber na universidade. 1997. Dissertação. (Mestrado em Antropologia e Ciência Política), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

PINTO, Gelson de Almeida; BUFFA, Ester. **Arquitetura e educação:** câmpus universitários brasileiros. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

PINTO, Gelson de Almeida; BUFFA, Ester. **Arquitetura, urbanismo e educação:** campi universitários brasileiros. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia MG. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 16ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

RANIERI, Jesus. **Trabalho e dialética:** Hegel, Marx e a teoria social do devir. São Paulo: Boitempo, 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência de melhor qualidade. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Gilmar. **Mauss & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2011.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Da sala de aula a defesa de tese**: processo, ritualização e legitimização do conhecimento, uma etnografia na Unicamp. 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

ROMANOVSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A aula como expressão da prática pedagógica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2011.

ROTH, Wolff-Michael; RADFORD, Luis. **A cultural-historical perspective on mathematics teaching and learning**. Rotherdam: Sense Publishers, 2011.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação. In: _____. **Avaliação da Educação**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011.

RUÈGG, Walter. Themes. In: _____. (org.). **A history of the university in Europe**, Vol. II, Universities in early modern Europe (1500 – 1800). Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SACRISTÁN, Manuel. **La universidad y la división social del trabajo**. Disponível em: <<http://www.paralelo36andalucia.com/la-universidad-y-la-division-social-del-trabajo-manuel-sacristan/>>. Acesso em: 28 de julho de 2016.

SAFATLE, Vladimir. **Cinismo e falência da crítica**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O circuito dos afetos**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 4ª ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

_____. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.. (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. In: ORSO, Paulino José (org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados,

2005.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, Leda. **Pedagogia universitária e transformação social**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

SIMONE, Maria Rosa di. Admission. In: RUÈGG, Walter (org). **A history of the university in Europe**, Vol. II, Universities in early modern Europe (1500 – 1800). Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2011.

_____. **Docência universitária: a aula em questão**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Universidade, cidade, cidadania**. São Paulo: Hedra, 2014.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA 2009. p. 91-107.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 7, n. 14, dez. 2010.

SOARES, Sandra Regina; OLIVEIRA, Ana Lise Costa de. Relações de poder no exercício da docência universitária. In: SOARES, Sandra Regina; MARTINS, Édiva de Sousa. (Orgs.). **Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2014.

TORRES, Alda Roberta. **A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da educação superior**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TOSTA, Sandra Pereira; ALVES, Pollyana. Cultura e cor na escola: uma etnografia com adolescentes negros de elite. In: DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar. (orgs.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. **Educação e burocracia**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 769-

792, 2011.

VANDERMEERSCH, Peter A. Teachers. In: RUËGG, Walter (org). **A history of the university in Europe**, Vol. II, Universities in early modern Europe (1500 – 1800). Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. Buenos Aires: Clacso : São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Caminhos para a construção da docência universitária. **Revista FAEEBA. Educação e Contemporaneidade**, v.17, n.30, 2008. p. 129-135.

_____. (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2ªed. Campinas: Papirus, 2011.

_____. A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 455-64, 2011.

VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga et. al. Docência universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. **Linhas Críticas**, v.14, n.26, p. 61-77, 2008.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

VELLOSO, Rita. Apropriação, ou o urbano-experiência. **Arquitextos**, São Paulo, ano 16, n. 189.05, Vitruvius, fev. 2016. Disponível em:
<<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/16.189/5949>> Acesso em 28 de julho de 2016.

VERGER, Jacques. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: Editora Unesp, 1990.

_____. Patterns. In: RIDDER-SYMOENS, Hilde de (org.). **A history of the university in Europe**. Vol.1. Universities in the Middle Ages. Cambridge: Cambridge University Press, 1992a.

_____. Teachers. In: RIDDER-SYMOENS, Hilde de (org.). **A history of the university in Europe**. Vol.1. Universities in the Middle Ages. Cambridge: Cambridge University Press, 1992b.

_____. **Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII**. Bauru, SP: Edusc, 2001.

VLIEGHE, Joris. Laughter as Immanent Life-Affirmation: Reconsidering the educational value of laughter through a Bakhtinian lens. **Educational Philosophy and Theory**, v. 46, n. 2, p. 148–161, 2014.

WOLF, Eric. Aspectos específicos dos sistemas de plantations no Novo Mundo: subculturas das comunidades e classes sociais. In: BIANCO-FELDMAN, Bela; RIBEIRO, Gustavo Lins (Orgs.) **Antropologia e poder**: contribuições de Eric R. Wolf. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNICAMP, 2003.

_____. Cultura: panaceia ou problema? In: BIANCO-FELDMAN, Bela; RIBEIRO, Gustavo Lins (Orgs.) **Antropologia e poder:** contribuições de Eric R. Wolf. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNICAMP, 2003.

_____. Encarando o poder: velhos insights, novas questões. In: BIANCO-FELDMAN, Bela; RIBEIRO, Gustavo Lins (Orgs.) **Antropologia e poder:** contribuições de Eric R. Wolf. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNICAMP, 2003.

_____. Trabalho de campo e teoria. In: BIANCO-FELDMAN, Bela; RIBEIRO, Gustavo Lins (Orgs.) **Antropologia e poder:** contribuições de Eric R. Wolf. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNICAMP, 2003.

YOUNG, Iris Marion. Representação política, identidade e minorias. **Lua Nova**, n. 67, p. 133-90, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instituto de Física e o Curso de Licenciatura em Física⁸⁰

O Instituto de Física da USP é a maior e mais antiga instituição de pesquisa e ensino de Física no Brasil. Ele provém dos Departamentos de Física da Escola Politécnica e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, reunidos no Instituto a partir de 1970.

O Instituto tem atualmente, em seus quadros, mais de 225 pesquisadores, sendo mais de 150 docentes, além de cerca de 400 alunos de pós-graduação e 1.200 de graduação. Dispõe ainda de mais de 300 funcionários em seus quadros, vários deles com formação de nível superior e/ou pós-graduação.

A Biblioteca do Instituto é das mais completas do país o seu acervo atual é constituído de mais de 38 mil livros, mais de 3000 dissertações e teses, mais de 600 coleções de títulos periódicos, dentre outras.

O Instituto tem 26 edifícios para abrigar diversas salas de aulas, auditórios, inúmeros laboratórios didáticos, laboratórios de pesquisa, oficinas e escritórios de administração. O Instituto tem cerca de 40.000m² de área construída e 80.000m² de área útil.

Do ponto de vista didático, o Instituto de Física mantém salas de aula e laboratórios para cerca de três mil estudantes da USP, nas áreas de engenharia, ciências exatas e biologia e mais exposições científicas destinadas a estudantes do ensino fundamental e médio e ao público em geral.

A cada ano formam-se cerca de 120 Físicos entre bacharéis e licenciados e, na pós-graduação, mais de 30 mestres e 30 doutores.

Do ponto de vista científico, o Instituto realiza pesquisas em quase todas as áreas da Física e é, nesse sentido, a instituição brasileira mais completa e plural. Nele encontram-se laboratórios de Física experimental em Física nuclear, detectores e instrumentação, Física do estado sólido e baixas temperaturas, Física de plasma, cristalografia, ótica, epitaxia de feixes moleculares, microscopia eletrônica, biofísica, poluição do ar, análise de materiais por feixes iônicos, dentre outros. Além das atividades experimentais as atividades em Física teórica e matemática também são intensas e há diversos grupos de física aplicada e interdisciplinar de reconhecimento internacional. Esse leque de atividades de pesquisa faz com que sejam publicados anualmente cerca de 800 trabalhos de pesquisa, sendo mais de 400 em revistas especializadas de divulgação internacional.

O Instituto de Física é constituído atualmente por seis (06) departamentos: Departamento de Física Aplicada (FAP), Departamento de Física Experimental (FEP),

⁸⁰ Para essa descrição assumimos como fontes o Projeto Político-Pedagógico 2014 e o Manual da Licenciatura 2013. A redação não é nossa, apenas selecionamos trechos que poderiam ser informativos para o nosso objetivo e buscamos conectar as partes.

Departamento de Física Geral (FGE), Departamento de Física Matemática (FMA), Departamento de Física dos Materiais e Mecânica (FMT) e o Departamento de Física Nuclear (FNC).

Licenciatura em Física:

Duração ideal: 8 semestres. Mínima: 6 semestres. Máxima: 12 semestres.

Carga Horária	Aula	Trabalho	Subtotal
Obrigatória	1920	630	2550
Optativa Livre	0	0	0
Optativa Eletiva	570	210	780
Total	2490	840	3330 (Estágio: 400)

O Instituto de Física oferece, desde 1993, um Curso de Licenciatura em Física com ingresso separado do Curso de Bacharelado. O currículo de Licenciatura tem como objetivo principal a preparação de professores de Física para o Ensino Básico na perspectiva de uma formação científica e humana abrangentes para a atuação na educação científica contemporânea.

O curso oferece aos futuros licenciados uma formação geral sólida em Física e uma introdução às teorias da Pedagogia, bem como uma preparação para a Prática Pedagógica através de atividades que integram estas duas áreas do conhecimento, inclusive na sala de aula do ensino básico. O conteúdo de Física constitui a maior parte do currículo e abrange o estudo das teorias físicas, incluindo tanto suas bases experimentais como o instrumental matemático que as estruturas. A história das ideias e sua aplicação ao mundo natural e tecnológico complementam a formação do licenciando em Física.

Através dos estudos das teorias pedagógicas, que tem como enfoque principal a prática escolar, pretende-se preparar o futuro professor para a reflexão acerca dos fins últimos do fenômeno educativo.

Assim, o curso de licenciatura em Física pretende que seus alunos desenvolvam:

- conhecimento da fenomenologia e teoria física
- conhecimento de teoria pedagógica
- conhecimento da prática escolar
- capacidade de integrar os conhecimentos teóricos e práticos.

O currículo do Curso de Licenciatura envolve uma programação básica de oito semestres, para o Curso Diurno, ou de dez semestres, para o Curso Noturno. A grade curricular está organizada em disciplinas obrigatórias, oferecidas pelo Instituto de Física, Instituto de Matemática, Instituto de Química e Faculdade de Educação. Além das disciplinas obrigatórias o aluno deve cursar algumas disciplinas optativas.

A formação do professor exige o desenvolvimento de atividades práticas, ao lado das atividades teóricas, de forma integrada. Estas atividades incluem 400 horas de estágios, 200 horas de práticas como componente curricular (PCC), distribuídas em diversas disciplinas, e 200 horas de atividades científico-culturais. As horas de estágio são compartilhadas entre a Faculdade de Educação e o Instituto de Física.

No caso do Curso Diurno, previsto para duração ideal de 4 anos, o aluno deve obter, em média, 20 créditos aula por semestre. No caso do Curso Noturno, previsto para duração ideal de 5 anos, devem ser obtidos, em média, 16 créditos aula por semestre. Ao fazer a matrícula, pode ocorrer que o aluno não possa cursar todas as disciplinas previstas para o semestre. Nesse caso, deve-se observar o regimento da USP (ver Art. 73 seção VI) que prevê que a carga horaria mínima semanal não deve ser inferior a 12 horas aula.

Para obtenção do título final, o aluno deve optar entre a elaboração de uma monografia ou cursar disciplinas optativas, adicionais (além dos 38 créditos mínimos exigidos em disciplinas optativas), de qualquer um dos blocos, totalizando 6 créditos-aula. No caso de opção pela monografia, esta constitui-se de um trabalho escrito de reflexão, teórico ou experimental, relacionado ao ensino de física, que deverá ser elaborado individualmente. Esse trabalho deverá ser desenvolvido no âmbito de uma disciplina, com um docente responsável pela coordenação dos trabalhos e incluirá uma orientação específica por um docente da unidade ou externo a ela, devendo ser submetido a uma banca examinadora, especialmente constituída para esse fim.

- Relação candidato/vaga para o vestibular 2011 (teoricamente o vestibular que os alunos da disciplina observada prestaram): 2,88

APÊNDICE B – Escola Politécnica e o Curso de Engenharia Civil⁸¹

Instalada em uma área de 140 mil m², no *campus* da Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira, a Escola Politécnica já formou mais de 25 mil profissionais e, atualmente, dispõe de 750 vagas de graduação por ano, que, ao longo do curso, vão se dividindo nas diversas áreas, habilitações e ênfases da engenharia moderna.

O corpo docente, altamente qualificado, conta com 457 docentes, sendo 432 com titulação mínima de doutor e 336 em dedicação integral, distribuídos em 15 departamentos.

A soma de mais de 7.000 dissertações e teses de doutoramento defendidas eleva a Escola Politécnica a uma das instituições mais produtivas da Universidade de São Paulo, firmando-se no cenário nacional como entidade geradora de conhecimento e de tecnologia.

Investindo cada vez mais na sua política de levar a tecnologia ao bem-estar da sociedade, a Escola Politécnica tem fomentado a criação de grupos de pesquisa, montando e modernizando laboratórios nas diversas áreas da engenharia, procurando estender para a comunidade o seu conhecimento. Assim, vem estabelecendo convênios de cooperação técnica com empresas e instituições de pesquisa, visando novas tecnologias e ampliando o intercâmbio de informações, trazendo benefícios tanto aos cursos de pós-graduação quanto aos de graduação.

A Escola Politécnica tem como missão preparar profissionais competentes para liderar o desenvolvimento tecnológico do Estado de São Paulo e do Brasil, proporcionando com isso a melhoria da qualidade de vida da sociedade. É visão da Escola Politécnica ser escola de engenharia líder e reconhecida como referência a nível mundial.

São valores da Escola Politécnica:

- sistematizar o saber historicamente acumulado pela humanidade;
- construir novos conhecimentos e disseminá-los;
- formar engenheiros competentes, necessários à sociedade nas diferentes habilitações;
- desenvolver integralmente o aluno, de maneira que ele compreenda e pense de forma analítica os diferentes fenômenos de ordem humana, natural e social;
- fazer da graduação a base para o processo de educação continuada.

Os objetivos comuns da graduação na Escola Politécnica da USP se coadunam com os objetivos dos cursos de graduação na Universidade e, de forma estrita, aos objetivos da própria Universidade, instituição de raízes longínquas na história da civilização ocidental, alicerçada na

⁸¹ Para essa descrição assumimos como fontes o Projeto Político-Pedagógico da Estrutura Curricular 2 e o da Estrutura Curricular 3, respectivamente o penúltimo e o último PPP da Engenharia Civil. A redação não é nossa, apenas selecionamos trechos que poderiam ser informativos para o nosso objetivo e buscamos conectar as partes.

busca constante de articulação do tripé pesquisa, docência e extensão, que são:

- sistematização do saber historicamente acumulado pela humanidade, construção de novos conhecimentos e sua disseminação;
- formação dos agentes e profissionais necessários à sociedade, nas diferentes habilitações da engenharia, competentes em sua respectiva especialidade;
- desenvolvimento integral do estudante, de maneira que compreenda e pense de forma analítica e crítica os diferentes fenômenos de ordem humana, natural e social;
- a graduação como etapa inicial formal, que constrói a base para o permanente e necessário processo de educação continuada.

Para a consecução desses objetivos gerais, os cursos de Engenharia da Escola Politécnica da USP foram planejados a partir de conceitos que deveriam garantir a formação do seguinte perfil dos egressos: adequada formação científica; sólida formação em técnicas da engenharia; capacidade de interpretação, análise e crítica das organizações; preparo para enfrentar situações novas, com iniciativa e criatividade; capacidade de buscar e gerar conhecimento tecnológico e metodológico; consciência e preparo para ser um agente da evolução econômica e social; e consciência para desenvolver uma conduta profissional ética.

Para atender ao perfil definido para o futuro engenheiro, os currículos das diversas habilitações da Escola Politécnica da USP estão planejados para levar ao desenvolvimento integral do aluno. O engenheiro formado deve ter sido estimulado a desenvolver um perfil profissional caracterizado por competências e habilidades a seguir descritas:

- Ter capacidade de conceber e analisar sistemas, produtos e processos.
- Ter capacidade de operar e manter sistemas.
- Ter capacidade de planejar e ser objetivo no estabelecimento de metas, de elaborar soluções técnica e economicamente competitivas, de supervisionar e de coordenar projetos de Engenharia.
- Ter visão crítica de ordem de grandeza na solução e interpretação de resultados de engenharia.
- Ter capacidade de liderança para trabalhar em equipe.
- Ter iniciativa e criatividade para tomada de decisões.
- Ter visão clara do papel de cliente, produtor, fornecedor e consumidor.
- Saber bem usar as ferramentas básicas da informática.

- Ter a capacidade de comunicar oralmente e de registrar, de forma ética, seu conhecimento, tanto em português como em pelo menos uma língua estrangeira, preferencialmente o inglês.

Os currículos devem estar organizados para também desenvolver no estudante um senso crítico e de cidadania que o possibilite a ter as seguintes atitudes no exercício profissional: compromisso com a qualidade do que faz.; compromisso com a ética profissional; responsabilidade social, política e ambiental; postura pró-ativa e empreendedora; compreensão da necessidade da permanente busca de atualização profissional.

Todas as habilitações oferecidas na Escola Politécnica da USP são diurnas e em período integral. Na condição ideal, a duração de todas as habilitações é de 5 anos, permitindo-se um prazo máximo de 9 anos para a conclusão do curso. Como regra, o número de horas aula semanais está limitado a 28 horas, sendo que, destas, 10 horas devem ser de aulas práticas ou em laboratórios ou em campo ou em exercícios. Na dimensão da sala de aula, limita-se a 60 alunos as turmas de disciplinas teóricas e a 20 alunos as turmas de disciplinas de laboratório.

Os conteúdos curriculares dos cursos de Engenharia da Escola Politécnica foram organizados em Conteúdo Básico, Conteúdo Profissional Essencial e Conteúdo Profissional Essencial Específico. À exceção do Conteúdo Profissional Essencial Específico, os Conteúdo Básico e Conteúdo Profissional Essencial estão presentes em todas as habilitações e caracterizam o engenheiro formado pela Escola.

O Programa de Orientação Pedagógica da Escola Politécnica da USP é parte do esforço organizado pela Diretoria da Escola e por seus professores objetivando melhorar as condições de aprendizado e convivência oferecidas aos alunos ingressantes em seu curso de graduação. O programa conta com um orientador pedagógico e docentes da Escola, que atuam em atividades de orientação e apoio ao aluno realizadas fora do espaço de aula, bem como, em outras ações de caráter extracurricular, tais como a organização de palestras e atividades culturais. Inicialmente o programa era dirigido aos alunos do primeiro ano, mas atualmente ele abrange praticamente todos os alunos de graduação da Escola Politécnica da USP.

A Escola Politécnica Possui 9 prédios, totalizando 141.500 m², que abrigam suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. São 20.000 m² de laboratórios, 16.500 m² de salas de aula e 5.000 m² de bibliotecas.

As habilitações e ênfases da Politécnica contam com um serviço integrado de bibliotecas dedicadas as diversas áreas da engenharia. O serviço reúne um dos maiores acervos bibliográficos da especialidade no país.

Contam com um acervo de aproximadamente: 90.000 Livros, 17.300 Teses, 96.000 Periódicos, 950 Multimeios e 14.500 Documentos, totalizando perto de 220.000 títulos. São mantidas mais de 850 assinaturas em Periódicos e mais de 3.700 Coleções.

A seleção dos candidatos para ingresso na EPUSP é realizada pela FUVEST - Fundação Universitária para o Vestibular. Ao se inscrever no exame da FUVEST o candidato deve indicar uma carreira desejada e, no caso da EPUSP todos os seus cursos estão englobados em uma única carreira: Engenharia na Escola Politécnica. Assim, na inscrição, o candidato deve indicar a carreira desejada e os códigos dos cursos, dentro daquela carreira, em ordem decrescente de preferência. Assim, em primeiro lugar, aquele curso que o candidato mais deseja, até um máximo de 3 cursos.

Total de vagas na carreira: 750

Escolhida a carreira (Engenharia na Escola Politécnica), o candidato poderá assinalar até 3 (três) das 8 (oito) opções (cursos) na carreira. Os alunos ingressantes nos grupos (Cursos: 1 a 5, entre eles a Engenharia Civil) fazem as opções pelas habilitações, ao final do 1º ano comum da estrutura curricular, com base nas notas obtidas nas disciplinas obrigatórias, constantes dessa estrutura, a contar do ano de ingresso do aluno.

Engenharia Civil:

Das 750 vagas para alunos ingressantes na Escola Politécnica da USP por ano (vestibular Fuvest 2012), 130 são para a habilitação Engenharia Civil (180 para a Grande Área Civil). O aluno escolhe no vestibular o curso ou “Grande Área” que deseja cursar. O Curso 32 - Engenharia Civil e Engenharia Ambiental da Carreira 775 – Engenharia da Fuvest, com 180 vagas, é composto pelas habilitações em Engenharia Civil – 130 vagas e Ambiental – 50 vagas. Os resultados mais recentes de procura por ela constam da seguinte tabela:

Tabela: Relação Candidato/Vaga para a primeira opção do vestibular pelo Curso 32 ("Grande Área Civil")

Ano	Curso 32	Vagas	Inscritos	Candidato/Vaga
2008/2009	Grande Área Civil	180	2160	12,00
2008/2009	Grande Área Civil	180	2211	12,28
2009/2010	Grande Área Civil	180	1807	10,04
2010/2011	Grande Área Civil	180	2527	14,04
2011/2012	Grande Área Civil	180	2.981	16,56

A Engenharia Civil é um ramo da engenharia com grande abrangência no mercado de

trabalho. Forma profissionais com condições de acompanhar todo o ciclo de vida - concepção, projeto, execução, controle, uso, operação, manutenção e destinação final - de bens construídos, como edifícios, rodovias, ferrovias, barragens, portos, usinas de geração de eletricidade, dentre outros. O curso de Engenharia Civil da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo tem como objetivo formar profissionais de alto nível capacitados a desempenhar com competência o exercício da profissão e que venham a fazer parte da elite da engenharia civil do Estado de São Paulo e do Brasil, e que sejam capazes de lidar com problemas de engenharia civil em um contexto global. Para que este objetivo seja atingido, dá-se aos alunos uma sólida base em ciências básicas, em matérias de formação profissional essenciais da engenharia e da Engenharia Civil e em matérias de formação profissional específicas da engenharia civil, visando a que, ao graduar-se, o engenheiro tenha condições de já ingressar no mercado de trabalho e de no futuro se desenvolver e se atualizar nas novas técnicas da engenharia.

A engenharia civil possui campo extremamente amplo de atividades: planejamento, concepção, projeto, construção, operação e manutenção nas áreas da engenharia de construção civil e urbana, da engenharia de estruturas, da engenharia geotécnica, da engenharia hidráulica e sanitária e da engenharia de transportes. A fim de que os futuros engenheiros possam vir a desempenhar com competência qualquer uma destas atividades em qualquer uma destas áreas, dá-se aos alunos uma formação ampla e generalista em engenharia civil.

As diretrizes curriculares da Escola Politécnica da USP apresentam o perfil, as competências e as habilidades desejadas ao graduado em qualquer de suas habilitações. Com base nelas, o formando no curso de Engenharia Civil recebe uma formação generalista que lhe permite atuar de forma sistêmica nas diferentes fases dos empreendimentos e nos agentes que deles tomam parte: nas informações espaciais para posicionamento e locação; no planejamento econômico, financeiro e operacional; nos projetos básicos e executivos; na produção, execução ou construção; na operação; na manutenção; e na destinação final dos bens construídos ao final da sua vida útil. Com esta formação generalista o Engenheiro Civil é um profissional que atua com competência nas atividades que envolvem multidisciplinaridade, se adaptando aos diversos segmentos da engenharia.

A estrutura curricular prevê a realização de dois estágios curriculares obrigatórios supervisionados, de 90 horas cada. Conforme a especificidade do local de trabalho e das tarefas a serem executadas neste ambiente, o aluno escolhe um dentre os quatro departamentos majoritários do curso, e se matricula nas suas disciplinas de estágios supervisionados. O departamento escolhido indica um supervisor, que por sua vez realiza entrevistas, orienta o aluno e avalia os seus relatórios de estágio, complementarmente ao trabalho que é feito pelo supervisor

da empresa. As duas disciplinas de Trabalho de Formatura para Engenharia Civil, de quinto ano, nas quais os alunos realizam seu trabalho final de curso, têm uma função muito importante no curso, pois é nela que se procura que o aluno realize uma síntese de diversos conhecimentos que adquiriu durante o curso. Trata-se de um trabalho em grupo, feito em dois semestres, orientado por um professor e que tenha uma característica multidisciplinar. Ao final de cada semestre é apresentado a uma banca de três professores.

Para que os alunos se dediquem mais eficientemente a estas disciplinas, a partir de 2011, só passaram a ser aceitos nas disciplinas os alunos que:

- 1) tiverem completado pelo menos 190 créditos;
- 2) não tiverem dependências do Ciclo Básico (dois primeiros anos do curso).

As duas disciplinas de Trabalho de Formatura são oferecidas semestralmente, o que permite aos alunos começarem o seu trabalho de final de curso a cada semestre.

A duração ideal do curso é de 10 semestres; a mínima de 8 semestres e a máxima de 18. A carga horária obrigatória do curso é resumida na Tabela, que traz também o número de disciplinas obrigatórias a cada semestre.

Tabela: Carga horária de disciplinas obrigatórias

Semestre	Disciplinas obrigatórias	Créditos Aula	Créditos Trabalho	Carga Horária (CA*15 +CT*30)
1	7	27	2	465
2	8	28	1	450
3	8	28	0	420
4	9	28	0	420
5	9	28	0	420
6	9	28	0	420
7	9	28	0	420
8	9	28	0	420
9	3	8	2	180
10	2	4	2	120
Total	73	235	7	3.735

Para a conclusão do Curso, os alunos devem cursar, além das disciplinas obrigatórias, duas disciplinas de Estágio Supervisionado (não é necessário que sejam da mesma área) e sete disciplinas optativas eletivas, no 9º e 10º semestres, conforme a seguinte Tabela. Notar que algumas disciplinas optativas eletivas possuem crédito trabalho.

Tabela: Carga horária de disciplinas optativas eletivas e de estágio supervisionado

Tipo	Disciplinas	Créditos Aula	Créditos Trabalho	Carga Horária (CA*15 +CT*30)
Optativas	7	14	0 (mínimo)	210 (mínimo)

eletivas				
Estágio supervisionado	2	2	6	210
Total	9	16	6 (mínimo)	420 (mínimo)

A carga total das disciplinas de estágio supervisionado é de 210 horas. Este número corresponde a 90 horas de trabalho para a primeira disciplina de estágio, mais 90 horas de trabalho para a segunda disciplina de estágio e mais 30 horas de aula das duas disciplinas de estágio. Com esses valores, chega-se à carga horária mínima total, conforme Tabela:

Tabela: Carga horária mínima total

Tipo	Disciplinas	Créditos Aula	Créditos Trabalho	Carga Horária (CA*15 + CT*30)
Obrigatórias	73	235	7	3.735
Optativas eletivas e Estágio supervisionado	9	16	6 (mínimo)	420 (mínimo)
Total	82	251	13 (mínimo)	4.155 (mínimo)

Concentrando-se na infraestrutura do prédio da Engenharia Civil, o Edifício Paula Souza, que possui 40.000 m² de área total aproximada. Citam-se a seguir alguns de seus recursos e instalações de maior vulto: 20 salas de aula, com o total de 1.554 lugares (5 salas com 72 lugares, 3 salas com 60 lugares, 3 salas com 50 lugares, 2 salas com 45 lugares, 1 sala com 82 lugares e 5 salas com 100 ou mais lugares); 1 auditório, com capacidade para 168 lugares; 1 sala para eventos sem mobiliários, podendo ser dividida em duas; duas salas de estudo com o total de 120 lugares; uma sala de computadores com 36 máquinas para o uso geral dos alunos (*Sala para o Aluno* da Engenharia Civil).

A Biblioteca “Prof. Dr. Telemaco Van Langendonck” de Engenharia Civil – EPEC de 1.019,00 m² conta com: 36 lugares na Sala de Leitura; 24 lugares para consultas junto ao Acervo; 12 salas para estudo individual; 2 salas para estudo em grupo; 8 estações para consulta à Internet; 90 bagageiros; acervo Espaço Victor de Mello; 139.381 publicações diversas, sendo 23.985 livros, 109.751 periódicos, 856 videotecas/multimídias e 4.789 teses, sendo que 16.190 publicações diversas foram adquiridas nos últimos 5 anos.

As atividades laboratoriais desenvolvidas nas disciplinas de graduação que não fazem parte do ciclo básico comum da Escola Politécnica da USP são desenvolvidas nos laboratórios de ensino e pesquisa ligados aos quatro departamentos com maior participação no curso: Departamento de Engenharia de Construção Civil - PCC, Departamento de Engenharia de Estruturas e Geotécnica - PEF, Departamento de Engenharia Hidráulica e Ambiental – PHA e Departamento de Engenharia de Transportes – PTR.

APÊNDICE C – Faculdade de Educação e o Curso de Licenciatura em Pedagogia⁸²

A Faculdade de Educação oferece os cursos nos níveis de graduação e de pós-graduação (stricto sensu), além de diferentes modalidades de pesquisa e projetos de extensão universitária. Na graduação, a Faculdade oferece o curso de Pedagogia e disciplinas pedagógicas para os cursos de licenciatura do Campus da capital. Também faz parte da formação do aluno a Iniciação à Pesquisa no campo da educação e a extensão universitária.

São três os departamentos da Faculdade, segundo áreas de conhecimento específico:

- Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA):
Desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e serviços à comunidade nas seguintes áreas: Administração Escolar, Administração Financeira, Administração de Pessoal, Teoria das Organizações, Economia da Educação, Antropologia das Organizações e da Educação, Educação Especial, Política Educacional, Avaliação Educacional e Gênero, Educação e Trabalho.
- Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação (EDF):
Desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e serviços à comunidade nas seguintes áreas: História da Educação, História da Educação Brasileira, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Educação Especial.
- Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM):
Desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e serviços à comunidade nas seguintes áreas: Metodologia do Ensino, Educação Comparada, Didática, Pré-Escola, Formação de Professores e Educação Especial.

DADOS GERAIS	
Área construída	21.865m ²
Departamentos	03
Salas de aula	30
Salas de Pesquisa	09
Laboratórios/Centros	16

⁸² Para essa descrição assumimos como fontes o Projeto Político-Pedagógico (2011) e o site institucional da Faculdade de Educação da USP. A redação não é nossa, apenas selecionamos trechos que poderiam ser informativos para o nosso objetivo e buscamos conectar as partes.

Museu	01
DOCENTES	
Homens	33
Mulheres	64
Dedicação em tempo integral	93
Dedicação em tempo completo	04
Dedicação em tempo parcial	00
SERVIDORES NÃO DOCENTES	
Nível	
Superior	84
Técnico	84
Básico	30
* estão inclusos os educadores da Escola de Aplicação, 51 (cinquenta e um) e 20 (vinte) funcionários administrativos.	

ALUNOS MATRICULADOS	
Graduação	
Pedagogia	906
Licenciatura	2.460
Projeto: Alunos Especiais da Rede Pública	665
Pós-Graduação	
Mestrado	312
Doutorado	384
Especiais	48

INFORMÁTICA	
Microcomputadores	550
Impressoras	208
– Sala Pró-Aluno	03
Microcomputadores	28
– Sala de Informática Pós-Graduação	01
Microcomputadores	10
Impressoras	01
– Estúdio de videoconferência	01
– Salas de videoconferência	03
– Centro de Produção Digital	01

BIBLIOTECA – ACERVO	
Livros	93.259
Teses	7.784
Títulos de Periódicos	1.619
Fascículos de Periódicos	73.005
Consultas	35.171
Empréstimos	18.050
Usuários inscritos	98.746

Em 1938, o Instituto de Educação foi transformado na Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da mesma Universidade (Decretos Estadual nº 9.268-A e 9.403, de julho e agosto de 1938, respectivamente) e, posteriormente, no Departamento de Educação. Finalmente foi promulgado o Decreto-Lei nº 1.190, de 04/04/1939, de criação do Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo. Com a Reforma Universitária (Lei nº 5.540, de 1968) e a elaboração dos novos Estatutos da Universidade de São Paulo, em 16 de dezembro de 1969, foi criada a Faculdade de Educação que passou a funcionar efetivamente como tal a partir de 1º de janeiro de 1970.

A FEUSP mantém uma Escola de Aplicação, que se destina à formação da criança e do

adolescente; ao atendimento de estagiários dos cursos da FE e de outros Institutos da Universidade e à troca de experiência e desenvolvimento de projetos com a rede pública e outros institutos e escolas de aplicação das universidades públicas brasileiras. A EA possui 24 classes de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, totalizando 740 alunos que ingressam no 1º Ano do Ensino Fundamental de nove anos por sorteio público. As inscrições são feitas por categorias: I – filhos de funcionários e docentes da FE; II – filhos de funcionários e docentes de outros Institutos da Universidade; III – filhos da comunidade em geral. Os currículos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio são semelhantes aos da rede pública, mas a EA mantém duas línguas estrangeiras (Francês e Inglês) e, também, Filosofia no Ensino Médio. Além disso, os alunos participam de projetos desenvolvidos pelas diferentes áreas do conhecimento (Português, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas, Línguas Estrangeiras, Arte e Educação Física). Há, ainda, diferentes Estudos do Meio e Saídas de Estudos com os alunos, bem como atividades extracurriculares, realizadas em períodos de contra-turno, com a participação de docentes da Escola de Aplicação, de estagiários, de alunos dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas da USP, sob a supervisão dos bolsistas *educadores*, pós-graduandos e coordenados pela Direção e Coordenação da Escola de Aplicação e pelas CoCs Pedagogia e Licenciaturas.

Licenciatura Plena em Pedagogia

A formação do pedagogo deve ser entendida como algo superior à simples resultante de especializações técnicas alternativas e precoces a serem feitas como opções excludentes no decorrer da própria graduação, e por isso deve ser resultante de um curso voltado para a investigação e compreensão dos problemas gerais das instituições escolares e não-escolares e de seus agentes. Nesse sentido, o curso deverá oferecer uma iniciação à atividade investigativa e crítica das práticas, da cultura e do saber escolar, necessária à formação de um profissional preparado para enfrentar os desafios de uma sociedade com demandas educacionais complexas e cambiantes.

Em decorrência dessa necessidade, os objetivos do Curso de Pedagogia se coadunam com os objetivos dos cursos de graduação na Universidade de São Paulo, aos do Programa de Formação de Professores da USP (PFP-USP) e, de forma estrita, aos objetivos desta instituição, alicerçada na busca constante de articulação e indissociabilidade entre as atividades de docência, pesquisa e extensão, quais sejam: sistematização do saber historicamente acumulado pela humanidade e construção de novos conhecimentos; formação de profissionais competentes e

socialmente compromissados nas diferentes áreas de conhecimento; desenvolvimento amplo do estudante, de maneira que compreenda e pense de forma analítica e crítica os diferentes fenômenos de ordem humana, natural e social, adotando posturas coerentes.

Para a consecução desses objetivos gerais, o curso de Pedagogia foi planejado a partir de princípios que pudessem, por um lado, integrar o currículo e articulá-lo às atividades práticas, e, por outro, flexibilizar a sua organização e garantir ao aluno possibilidades de escolha. Ambas as tendências se traduzem, especificamente, nos seguintes princípios:

- integração dos conhecimentos das antigas Habilitações (Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Educação Especial) ao currículo comum da graduação em Pedagogia;
- flexibilização na organização curricular, possibilitando opções aos alunos por aprofundamento em percursos formativos;
- distribuição das horas de estágio e das demais atividades práticas ao longo do curso;
- inclusão de Trabalho Complementar de Curso como uma opção para o aluno.

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia é voltado para a formação de profissionais de educação por meio de uma sólida formação teórica e pela iniciação à prática docente, aptos a trabalharem na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e demais atividades do processo educativo.

Esses profissionais poderão exercer a função docente no âmbito da Educação Infantil, no magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e do magistério de disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. Poderão, também, atuar nas funções de gestão e de suporte pedagógico das instituições escolares em diversas etapas e modalidades da Educação Básica, bem como no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares.

Nesse sentido, o seu campo de atuação profissional amplia-se para as seguintes áreas:

Docência:

- como professor de Educação Infantil, das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas específicas do Ensino Médio na Modalidade Normal, de apoio educacional especializado em outras modalidades e em outras formas de atendimento e adotadas em instituições escolares, públicas e particulares;
- como professor especialista em diversas instituições que atendam crianças, jovens ou

adultos, sem ou com necessidades educacionais especiais em razão de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação;

Gestão:

- como diretor e assistente de direção nas diferentes unidades de educação básica de sistemas ou redes de ensino, (incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio);
- como orientador educacional em todas as instituições, etapas e modalidades de ensino da Educação Básica;
- como coordenador pedagógico nos diferentes níveis, etapas e modalidades da Educação Básica;
- como supervisor de ensino no sistema público estadual e municipal;
- como profissional superior em planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação próprias do setor da Educação (instituições de ensino);

Assessoria e Atividade Especializada:

- como assessor pedagógico para assuntos educacionais nos mais diversos setores da sociedade civil;
- como especialista em áreas de serviço e apoio educacional e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos;
- como especialista em planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- como especialista em produção, pesquisa e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

O currículo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação, na estrutura a ser implantada a partir de 2011, terá duração mínima de 9 semestres (4,5 anos), compreendendo 28 disciplinas obrigatórias que atendem à formação comum e 11 disciplinas optativas eletivas, totalizando 3.270 horas, das quais 2.340 são ministradas na forma de aulas teóricas e práticas. Entre as disciplinas optativas eletivas o aluno poderá direcionar sua formação segundo seus interesses para aprofundamento de acordo com disciplinas pertencentes aos três percursos formativos: “*Escolarização e Docência*”, “*Política e Gestão*”; “*Educação e Cultura*”; além de outras disciplinas optativas que poderá cursar em outras unidades na forma de optativas livres. No Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia há previsão de 450 horas de atividades práticas na

forma de Estágios Curriculares Obrigatórios, em consonância com a Lei nº 9.394 de 1996 (LDB/96) e a Resolução CNE/CP nº 01, de 2006 e Deliberação CEE 60, de 2006. Há a presença de 570 horas de Atividades Práticas como Componentes Curriculares distribuídas ao longo do curso em todas as disciplinas obrigatórias, as quais devem ser entendidas como definido no Programa de Formação de Professores da USP (PFP-USP), isto é, *“como o conjunto de atividades ligadas à formação profissional, inclusive as de natureza acadêmica, que se voltam para a compreensão das práticas educativas e de aspectos variados da cultura das instituições educacionais e suas relações com a sociedade e com as áreas de conhecimento específico”*, compreendendo as atividades de leituras, realização de trabalhos, pesquisas orientadas, entre outras. Finalmente, há a previsão de concretização de 480h na forma de Estudos Independentes, complementando toda a dimensão teórica, por meio da participação em seminários, oficinas, jornadas, encontros, congressos, realização de pesquisas acadêmicas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a museus, instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes dimensões educativas, participação em grupos cooperativos de estudos, pesquisas de iniciação científica, participação em eventos acadêmicos da área educacional entre outras atividades e são tratadas como equivalentes ao que se convencionou denominar no Programa de Formação de Professores da USP (PFP-USP) como Atividades Acadêmicas de Caráter Científico e Cultural (AACC).

O referido curso conta, também, com a inclusão de Trabalho Complementar de Curso (TCC), em caráter opcional para os alunos, tornando-se este um mecanismo a mais de iniciação à pesquisa, bem como um exercício de registro sistemático de experiências e inovações no campo educacional. O Trabalho Complementar de Curso (TCC) pode ser iniciado a partir do 7º semestre compreendendo 180 horas, sendo permitido ao aluno optar por utilizar essas horas no interior dos Estudos Independentes ou como uma ampliação da carga horária em seu histórico escolar.

Atendendo aos dispositivos legais, aos projetos da universidade e da própria Faculdade, o currículo abre perspectivas de acesso ao público nas seguintes categorias:

- desde 2001, 180 alunos ingressantes no 1º ano via FUVEST (60 no vespertino e 120 no noturno) e atendimento de cerca de 850 alunos em média no Curso de Licenciatura Plena de Pedagogia;
- alunos de Cursos de Licenciaturas Plenas da Capital, do Campus do Butantã (mais de 3.500 matrículas anuais);
- alunos de outras unidades da USP, que buscam disciplinas do currículo do Curso de Pedagogia da FEUSP como recurso de complementação de seus cursos de origem (Resolução 4749/00);

- alunos especiais de outras instituições de ensino superior que buscam disciplinas do currículo do Curso de Pedagogia ou de outras licenciaturas na FEUSP como recurso de complementação de seus cursos de origem.

Além desses a FEUSP oferece as seguintes possibilidades:

- os professores da rede pública que encontram a oportunidade de escolha de 1 (uma) disciplina do currículo do Curso de Pedagogia por semestre, exceto as do primeiro ano, como meio de atualização de sua formação docente (Programa de Extensão: atendendo cerca de 1.000 professores das redes públicas como Alunos Especiais, funcionando desde 1996);
- alunos encaminhados por organismos da USP-CCINT¹ que ingressam por meio de convênios, tornam-se alunos regulares ou alunos especiais;
- alunos do Projeto Universidade Aberta à 3ª Idade que buscam nas disciplinas meios de satisfação de interesses pessoais e de aprofundamento de conhecimentos.

Relação candidato/vaga para o vestibular 2014 (teoricamente o vestibular que os alunos da disciplina observada prestaram): 5,73

APÊNDICE D – Faculdade e o Curso de Arquitetura e Urbanismo⁸³

A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo foi fundada em 1948, em meio ao movimento de criação de escolas autônomas de arquitetura no Brasil no período pós-guerra. Sua constituição, a partir do antigo curso de graduação de engenheiros-arquitetos da Escola Politécnica da USP, resultou em um perfil de formação profissional à época bastante singular no cenário brasileiro, tanto em função do peso atribuído às disciplinas técnicas, quanto pela relevância atribuída ao ensino de urbanismo.

Essa matriz politécnica, todavia, conviveu ao longo de toda a primeira década de existência da FAUUSP com o modelo pedagógico das Belas Artes. Já presente nas disciplinas de história e desenho do antigo curso de engenheiros-arquitetos, tratava-se de combinar formação científica e aplicação técnica com disciplinas tradicionais como desenho artístico, plástica, modelagem, grandes e pequenas composições e arquitetura de interiores. Uma primeira geração de arquitetos formados na escola começou a ser absorvida no corpo docente, a partir de meados da década de 1950.

Em 1962, uma reforma de ensino foi promovida pelo primeiro diretor não politécnico da FAUUSP, professor Lourival Gomes Machado, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Em um período de expansão do curso, com o aumento do número de vagas, as modificações então introduzidas visavam flexibilizar a rígida estrutura curricular herdada da Politécnica e estabelecer metodologias de ensino mais integradas. O compromisso prático e político do projeto com as questões nacionais propunha deslocar o caráter teórico, fragmentário ou excessivamente formalista do ensino em direção às novas coordenadas sociais, técnicas e espaciais, e mesmo territoriais do processo de modernização.

Em 1968, com vinte anos de existência, a FAUUSP colocou-se em posição de redefinição dos horizontes do ensino e da prática profissional no país. Naquele ano, realizou-se um novo fórum de ensino, cujas resoluções em grande medida se adequavam às coordenadas impostas pela reforma universitária nacional: unificou-se o sistema de ingresso, instituiu-se a matrícula pelo sistema de créditos, criou-se a hierarquia entre disciplinas obrigatórias e optativas, constituiu-se uma estrutura adequada à pesquisa e à pós-graduação com a criação dos laboratórios, confirmando-se além disso a divisão da escola em departamentos, inicialmente quatro, como na reforma de 1962, e pouco depois nos três departamentos que até hoje a compõem (História, Projeto e Tecnologia).

Em 1969 foi inaugurado o novo edifício da FAUUSP na Cidade Universitária, recebendo

⁸³ Para essa descrição assumimos como fonte o Projeto Político-Pedagógico 2014-2018. A redação não é nossa, apenas selecionamos trechos que poderiam ser informativos para o nosso objetivo e buscamos conectar as partes.

um número maior de alunos, dando visibilidade à nova moldura institucional e à estrutura curricular reformada.

Em 2009, instaurou-se no interior da FAUUSP um processo de planejamento participativo de seus espaços físicos, envolvendo docentes, alunos e funcionários, de forma paritária, com o objetivo de adequar o espaço existente, propor alterações, identificar e deliberar sobre necessidades de expansão de espaços e atividades, o chamado Plano Diretor Participativo. Trata-se de processo único na USP e, talvez, no Brasil, de definição participativa dos espaços físicos de uma instituição de ensino superior de grande porte. Coloca-se como desafio a adequação dos espaços da instituição às mudanças nas suas práticas e diretrizes pedagógicas.

Sem abrir mão de uma formação ampla e generalista, um dos desafios atuais é justamente repropor os limites e possibilidades de um saber que integre na atividade propositiva diferentes objetos, escalas e métodos, bem como os ingredientes resultantes da pesquisa disciplinar e extra-disciplinar correspondente, sem excluir de sua esfera de preocupações aquilo que escape, transcenda ou refute as soluções projetuais e planejadas praticadas. Cabe a este arquiteto e urbanista a articulação entre escalas distintas de projeção, seus compromissos com as necessidades sociais e a melhoria dos níveis de vida na cidade e no território, seus embates com a problemática da técnica e da produção, o enfrentamento das contradições do projeto moderno em um país de industrialização tardia e urbanização excludente. Princípios político-pedagógicos estes, capazes de fornecer instrumental metodológico necessário a um exercício profissional crítico, responsável e consequente.

O que emerge da biografia desta escola de arquitetura, hoje mais do que sexagenária, é a complexidade de um perfil de formação, sempre em transformação, disponível para a análise crítica e histórica, a experimentação projetual e tecnológica, o refinamento teórico, o enfrentamento de situações sociais e urbanas diversas, ultrapassando os conteúdos básicos do sistema profissional oficial vigente e se integrando às finalidades acadêmicas mais amplas da Universidade Pública como um todo.

As instalações da FAU na Cidade Universitária foram trabalhadas sobre alterações importantes inseridas no Curso de Graduação da FAU pelas reformas de 1962 e 1968. As principais referem-se à incorporação formal de conteúdos associados à arquitetura e urbanismo, notadamente comunicação visual, desenho industrial e paisagismo, anteriormente contemplados apenas por motivação individual de docentes interessados, no âmbito de outras disciplinas. Assim, o principal edifício construído na Cidade Universitária, projeto do arquiteto e professor João Batista Vilanova Artigas, passava a absorver não só as atividades anteriormente existentes, mas ampliava-se para uma relação estreita entre teoria e prática em distintos estágios e escalas do

processo criativo. O edifício, projetado com suas áreas funcionais em torno de um grande espaço livre (o “Salão Caramelo”, sede de eventos cívico-culturais), recebeu grandes distinções de reconhecimento da parte da sociedade brasileira, como atestam seu tombamento desde 1982 pelo CONDEPHAAT e pelo COMPRESP. Foi também merecedor do Prêmio Jean Tshumi da União Internacional dos Arquitetos (UIA), em 1985, por sua contribuição ao desenvolvimento tecnológico da arquitetura. Com o crescimento dos trabalhos acadêmicos foi necessário ampliar os espaços necessários aos serviços de apoio didático, para isso sendo construído o edifício conhecido como “Anexo”, projeto do Arquiteto e Professor Gian Carlo Gasperini, vencedor de um concurso interno promovido pela FAU. Este edifício que abriga a oficina de modelos (LAME), o laboratório de fotografia e o laboratório de programação gráfica, articula-se externamente com o canteiro experimental de construção, abrigado sob cobertura tensa projetada pelo Arquiteto e Professor Reginaldo Ronconi.

A Biblioteca da Faculdade, uma das maiores do país referentes a arquitetura, urbanismo e artes visuais, além de subsidiar as pesquisas acadêmicas através de levantamentos bibliográficos, elabora e publica, desde 1950 o Índice da Arquitetura Brasileira. Como todo o acervo da FAUUSP, o Índice da Arquitetura Brasileira apóia trabalhos de pesquisa não só da própria Unidade, mas de muitas outras, na USP e fora dela. A Biblioteca possui um acervo de originais de projetos de arquitetura e livros raros, freqüentemente enriquecido por doações dos arquitetos brasileiros e suas famílias, que a torna o mais importante centro de documentação da arquitetura brasileira em todo o mundo. Ela é também depositária dos trabalhos de seus alunos, muitos destacando-se entre seus pares, desde a primeira turma formada em 1952 (alguns ainda em atividade), até os dias de hoje, projetando ou construindo edifícios, ordenação de cidades, desenho industrial, comunicação visual ou paisagismo. Deste acervo emergem as cerca de 1200 teses e dissertações defendidas e mais de 5000 registros de produção docente da Unidade.

O curso de Arquitetura e Urbanismo

A missão da FAUUSP, a ser cumprida através de um currículo fundado na unidade da sinergia entre artes, tecnologia e humanidades, consiste em formar profissionais aptos a refletir e das respostas às questões mais complexas da sociedade mediante várias respostas – pesquisas, elaborações teóricas, proposições de planos e projetos, desenvolvimento em ciência, tecnologia e inovação, experimentações técnicas e científicas, formulações de processos e métodos – em um campo de atuação que abarca do pequeno objeto cotidiano à esfera do povoamento do território, considerando as múltiplas interfaces de escalas e intervenções. Articula todas estas perspectivas à

formação de um profissional dotado de capacidade crítica. Tem, ainda, como premissa central formar Arquitetos e Urbanistas humanistas, o que significa uma formação crítica e propositiva, multi e interdisciplinar, capaz de assegurar autonomia, tolerância intelectual e, sobretudo, um compromisso social frente à realidade em seus três pilares, ensino-pesquisa-cultura e extensão. A formação crítica é um dos principais pontos a ser desenvolvido. Está ligada ao pensamento crítico frente à sociedade a partir da compreensão com base em seu caráter histórico, social, cultural, político e econômico – a fim da análise e posicionamento ativos.

Assim, a pluralidade de pensamento, posições e conteúdos específicos devem significar uma reflexão crítica sobre a formação do estudante, refletindo sobre as questões relativas ao espaço em sua dimensão social, definindo conceitos e categorias utilizadas, contextualizando debates nos quais os temas de trabalho estão inseridos. Esta postura comum é fundamental à formação do Arquiteto e Urbanista dotado de conhecimento crítico e propositivo. Ligado à universidade pública, o arquiteto formado se relaciona com a construção da sociedade a partir da compreensão e atuação críticas em relação às dimensões e conteúdos pertinentes aos campos da Arquitetura e do Urbanismo – entendidos enquanto ciências que tratam do espaço em sua dimensão social. Nesse sentido a escola deve encarar deveres e desafios perante a construção de seu compromisso social e construí-lo em seus três pilares: ensino, extensão e pesquisa. O perfil humanista da formação universitária em Arquitetura e Urbanismo implica uma permanente articulação entre conteúdos ditos práticos e teóricos. Se esta distinção é operativa no reconhecimento de exercícios profissionais que se impõem no mercado de trabalho, na formação a ser oferecida elas devem estar articuladas e integradas de forma a garantir ao estudante a excelência da formação desejada e a plena possibilidade de atuação em todas as competências profissionais.

No seu início, a organização pedagógica da FAUUSP operava com a distinção entre teoria e prática. Os avanços e transformações dos campos de conhecimento que integram a formação do Arquiteto e Urbanista, a consolidação de laboratórios e grupos de pesquisa e de um importante programa de pós-graduação, significaram a elaboração de campos conceituais e teóricos nas diversas áreas do saber, assim como alterações profundas nas práticas e fazeres profissionais. Este percurso de (trans)formação das áreas de atuação profissional veio acompanhado da profissionalização mesma da instituição universitária. Tais processos impõem a problematização desta divisão entre teoria e prática, que não é mais operativa seja em relação à formação oferecida pela FAUUSP, seja nas práticas efetivamente existentes nos diversos departamentos e disciplinas, ou ainda nas múltiplas práticas profissionais do Arquiteto e Urbanista. A superação da separação entre conteúdos teóricos e práticos não significa a perda da

especificidade dos conteúdos ministrados pelas disciplinas que integram o currículo do aluno, como também não deve alterar as múltiplas áreas e subáreas formadoras do Arquiteto e Urbanista na FAUUSP. Compreende-se que as estruturas departamentais e as subáreas consolidadas nos grupos de disciplinas, mais do que mera organização administrativa, refletem uma história de construção de campos de conhecimento e indicam a proposta de formação da escola. O ensino de teoria e prática é uma realidade exercida pelos três departamentos da FAUUSP. Cada qual opera esta articulação a partir de suas especificidades e temáticas, claramente configurados nos grupos de disciplinas. Esta organização explicita uma compreensão conceitual na formação do Arquiteto e Urbanista que este PPP toma como premissa.

O curso de Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP tem como missão, portanto, formar profissionais aptos a atuar nos campos da Arquitetura e do Urbanismo, a identificar as complexas necessidades da sociedade contemporânea, a conhecer as respostas específicas para a formulação de planos e projetos para a organização das aglomerações e povoação do território, a inovar em relação a matérias de interesse público e social que requeiram preservação da natureza, intervenção nos espaços construídos e desenvolvimento humano na utilização dos objetos e sistemas urbanos e ambientais. A dimensão humanista da formação deste Arquiteto e Urbanista deve prepará-lo para atuar profissionalmente nestes campos, e afins, desenvolvendo suas capacitações para criar, inovar e inventar propostas e alternativas às soluções vividas no presente.

Toda a perspectiva de formação que integra este PPP se estrutura sobre o preceito da autonomia e da especificidade dos professores. Neste sentido, parte-se do princípio de que a grade curricular (ampla e diversificada) existente é adequada para a formação do profissional Arquiteto Urbanista, entendendo que as necessárias alterações se referem mais a aspectos pedagógicos e menos a uma reforma curricular. Todas as disciplinas devem incluir em sua proposta pedagógica uma reflexão crítica sobre conteúdos e repertórios a serem oferecidos aos estudantes, refletindo sobre as questões específicas de seu campo de intervenção, definindo conceitos e categorias utilizadas, contextualizando debates nos quais os temas de trabalho estão inseridos, o que significa a construção de processos de desnaturalização do conhecimento e uma permanente problematização das escolhas realizadas. Esta postura comum é fundamental à formação do Arquiteto Urbanista dotado de conhecimento crítico e propositivo. É pressuposto central deste PPP a valorização de: processos pedagógicos experimentais e exploratórios; processos pedagógicos de natureza colaborativa e integrativa de saberes acadêmicos e não acadêmicos; processos pedagógicos em contextos de interesse social.

O aperfeiçoamento da formação buscada pela FAUUSP deve compreender a Arquitetura e o Urbanismo como territórios que, partícipes que são da produção da história, redefinem-se

permanentemente. Daí a necessidade de um profissional que tenha, como papel distintivo, a certeza de que a teoria não é pensamento deslocado de sua prática, mas a prática em si mesma.

Funcionamento do curso:

Período Matutino: das 8h às 12h, de segunda a sexta-feira.

Período Vespertino: das 14h às 18h, de segunda a sexta-feira.

Duração da hora/aula: 50 minutos

Carga horária total (horas-aula) do Curso: 5.880 horas/aula

Carga horária total (horas relógio)* do Curso: 4900 horas

Número de vagas oferecidas (Curso de Período Integral): 150 vagas oferecidas por ano.

Tempo mínimo para integralização: 10 (dez) semestres.

Tempo máximo para integralização: 15 (quinze) semestres.

Relação candidato/vaga para o vestibular 2012 (teoricamente o vestibular que os alunos da disciplina observada prestaram): 25,29

APÊNDICE E – Escola de Comunicações e Artes e o Curso de Artes Plásticas⁸⁴

A Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo foi criada em 1966, com o nome de Escola de Comunicações Culturais. Pela diversidade de áreas oferecidas, a ECA caracteriza-se por ser uma Escola que vive sua contemporaneidade. Sempre atenta às inovações e à qualidade do ensino superior. Seus cursos estão entre os mais concorridos. A relação candidato/vaga para o vestibular é a mais alta da USP. Nestas quatro décadas de investimento em ensino e pesquisa científica, nossa Escola já formou inúmeros profissionais e cientistas de alto nível. A primeira turma formou-se em 1970. De lá para cá, a ECA tem se destacado não apenas em número e diversidade de cursos, mas também pela qualidade do seu corpo docente. Hoje é uma instituição de referência para toda a América Latina. No cenário internacional consolidou seu prestígio como uma instituição que mantém o nível de excelência nas áreas das Comunicações e das Artes. A rigor, a ECA tornou-se uma Escola internacional. São muitos alunos estrangeiros vindos da África, Europa e América que aqui estudam.

São 22 habilitações profissionais em cursos regulares de graduação, das quais 15 são voltadas à área de Artes: Cenografia, Direção Teatral, Interpretação Teatral, Teoria do Teatro, Escultura, Gravura, Multimídia e Intermídia, Pintura, Canto e Arte Lírica, Composição, Instrumento, Regência e Licenciatura em Educação Artística em Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música. Há 4 habilitações na área de Comunicação Social: Jornalismo, Editoração, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, além dos cursos de Biblioteconomia, Turismo e Superior do Audiovisual. A ECA mantém ainda, incorporada à sua estrutura, a Escola de Arte Dramática (EAD), tradicional escola de teatro, responsável pelo curso técnico “Formação de Ator”.

Sua estrutura organizacional é constituída por oito departamentos e uma escola técnica. A configuração dos departamentos apresenta a seguinte distribuição: Departamento de Artes Cênicas – CAC; Departamento de Artes Plásticas – CAP; Departamento de Biblioteconomia e Documentação – CBD; Departamento de Comunicações e Artes – CCA; Departamento de Jornalismo e Editoração – CJE; Departamento de Música – CMU (São Paulo e Ribeirão Preto); Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo – CRP; Departamento de Cinema, Rádio e Televisão – CTR; Escola de Arte Dramática – EAD.

Além dos cursos regulares, a ECA oferece diversas atividades voltadas à prestação de serviços à comunidade. São funções essenciais dentro da Universidade, como os cursos de extensão sobre variados temas e o Projeto Universidade Aberta à Terceira Idade.

⁸⁴ Para essa descrição assumimos como fonte o site institucional da ECA e do CAP. A redação não é nossa, apenas selecionamos trechos que poderiam ser informativos para o nosso objetivo e buscamos conectar as partes.

Outro segmento muito ativo na Escola são os centros e núcleos de pesquisa. Além do trabalho dedicado à investigação científica, eles possuem estreito relacionamento com a comunidade, realizando trabalhos importantes de utilidade pública, quase sempre em parceria com órgãos governamentais.

Agregadas a essas atividades, existem empresas juniores, administradas por alunos, que prestam assessorias com qualidade profissional em diversas áreas do mercado. São elas:

- ECA Jr, agência de publicidade, relações públicas e turismo, no Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo;
- COM-ARTE, editora júnior, no Departamento de Jornalismo e Editoração, além do tradicional Jornal do Campus, um periódico quinzenal, e a Agência Universitária de Notícias, órgão que pauta os assuntos da Universidade para os veículos de comunicação de todo o Brasil.

O programa de Pós-Graduação, incentivando o intercâmbio cultural e a pesquisa, mantém convênios com as mais destacadas universidades americanas, francesas, italianas, espanholas, alemãs, entre outras. A Pós-Graduação, após grandes transformações na sua estrutura funcional, deixando de estar vinculada aos Departamentos como de origem, constituiu áreas temáticas numa perspectiva plural. Assim, a ECA possui seis Programas de Pós-Graduação em sua estrutura acadêmica e administrativa, a saber:

- 1.Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas;
- 2.Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais;
- 3.Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação;
- 4.Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação;
- 5.Programa de Pós-Graduação em Meios e Processos em Audiovisuais;
- 6.Programa de Pós-Graduação em Música;

Para atender essa demanda tão diversificada, a ECA oferece à comunidade vários serviços de atendimento especializados. Entre eles, a Biblioteca Maria Luiza Monteiro, a Seção Técnica de Informática e o Laboratório Agência de Comunicação (LAC).

O maior investimento pedagógico e cultural da ECA tem sido a constante reciclagem e atualização dos métodos e o uso de novas tecnologias de ensino.

A missão da ECA é promover o ensino e a pesquisa nas áreas de comunicação, informação e artes, visando à formação de pessoas capacitadas ao exercício da investigação, do

magistério e da carreira profissional, em consonância com as exigências do tempo e as necessidades de desenvolvimento humano. Estender à sociedade serviços indissociáveis das atividades de ensino, pesquisa, extensão, e crítica e produção artística e cultural. Promover e desenvolver, por meio das pesquisas, os instrumentos para a reflexão e compreensão de questões e conflitos em suas áreas de atuação, bem como buscar novas formas de expressão, ampliando as fronteiras do conhecimento e da invenção, e tornando-as úteis ao meio social.

Hoje, a Escola de Comunicações e Artes é referência para toda a América Latina. No cenário internacional consolidou o seu prestígio como uma instituição que mantém o nível de excelência nas áreas de Comunicações e das Artes. São muitos alunos estrangeiros vindos da África, Europa e América que aqui estudam. A rigor, a ECA tornou-se uma Escola internacional.

O curso de Artes Plásticas

O CAP (Departamento de Artes Plásticas), desde sua fundação em 1971, tem procurado integrar à USP o conhecimento gerado pela prática artística. Tal conhecimento não é regido estritamente pelos parâmetros de outros campos do saber acadêmico, não se expressa predominantemente em forma verbal, não pode ser dirigido por conceitos estéticos estabelecidos a priori. As exigências levantadas por alunos e professores devem dar o direcionamento fundamental de cada trabalho, associando-se a outros conhecimentos provenientes do estudo e da pesquisa. Nessa busca, valem mais as tentativas que o resultado, trabalha-se mais com dúvidas que com soluções, descobrem-se mais perguntas do que respostas. Estudo e experiência pessoal fundem-se num único conhecimento.

O Departamento de Artes Plásticas visa formar indivíduos capazes de atuar em diversas áreas das artes visuais. O bacharel em Artes Plásticas ou Licenciado em Educação Artística poderá atuar tanto profissionalmente no campo das artes visuais, tanto no campo da pesquisa seja ela privada ou acadêmica. Um dos objetivos do Departamento de Artes Plásticas é formar indivíduos capazes não só de produzir e pesquisar arte, mas igualmente, de refleti-la enquanto linguagem e objeto mutante, de acordo com evolução dos parâmetros do pensamento humano.

O curso de Graduação em Artes Plásticas compreende um tempo mínimo de quatro (4) anos (8 semestres), com disciplinas dispostas tanto no período da manhã, quanto da tarde. O primeiro semestre possui um caráter básico, sendo que já no segundo semestre o aluno deverá optar por uma das possibilidades de habilitação. A partir daí, o curso será direcionado para o aprofundamento prático e teórico da habilitação escolhida, sem deixar de lado a formação básica nas outras áreas. Ao final do curso o aluno deverá apresentar um Trabalho de Conclusão de

Curso (TCC), o qual será submetido a uma banca avaliadora, em que o aluno confirmará a evolução de sua formação durante os anos de curso.

O Curso de Artes Plásticas do CAP é voltado à formação de artistas, arte-educadores e profissionais da área de artes em geral, interessados em trabalhar nos diversos setores da cultura que envolvem competências dessa área, como museus, espaços culturais e editoras. O Curso incentiva o compromisso duradouro de seus egressos com a pesquisa e a reflexão e objetiva a formação de artistas nos bacharelados específicos, proporcionando a esses jovens artistas o contato com um universo amplo de linguagens artísticas, como também a formação de professores de arte licenciados para o ensino médio e fundamental, Terceiro Setor, museus e instituições culturais. Prepara, também, seus estudantes para atuarem em instituições de arte e cultura que requerem conhecimentos teóricos e práticas da área de artes plásticas. As quatro habilitações e a licenciatura oferecem formação teórica básica em história e teoria da arte. Buscam o equilíbrio entre conteúdos teóricos e práticos e incentivam os estudantes a consolidarem seus conhecimentos mediante o estudo e a pesquisa. O Bacharel ou o Licenciado em Artes Plásticas poderá atuar profissionalmente na produção de artes visuais, na pesquisa em arte de natureza prática e teórica, na crítica de arte, na gestão cultural e no ensino.

Os alunos realizam ao longo dos quatro anos de sua trajetória acadêmica, trabalhos práticos e teóricos; desenvolvem, sob a supervisão de um orientador, projetos de pesquisa em nível de iniciação científica; completam estágios em instituições de arte, educação e cultura e podem realizar intercâmbios internacionais.

O Curso dispõe de ateliês de gravura, pintura, escultura, cerâmica, fotografia analógica e digital, multimídia, salas de estudo, laboratório de informática, estúdio, laboratório de processamento de imagem digital, e biblioteca geral da Unidade. São incentivadas atividades interdisciplinares junto aos cursos de artes cênicas, música e audiovisual ou em outras unidades da USP.

Uma característica singular deste curso é a estruturação de sua grade de disciplinas orientada pelos interesses do aluno. No primeiro ano, os alunos cursam uma série de disciplinas básicas que, além das teóricas sobre arte, contemplam conteúdos introdutórios de todas as Habilitações e da Licenciatura (Gravura, Multimídia e Intermídia, Pintura, Escultura e Licenciatura). Nos anos seguintes, cada aluno escolhe, entre os Bacharelados ou a Licenciatura, o curso de seu interesse, e tal escolha orienta as disciplinas obrigatórias que cursará. A grade se complementa com disciplinas optativas, escolhidas dentre aquelas oferecidas pelos demais Bacharelados ou pela Licenciatura do Departamento de Artes Plásticas, ou, ainda, por outros cursos oferecidos na Escola de Comunicações e Artes da USP, da qual faz parte o Departamento

de Artes Plásticas. Essa estrutura traz uma excelente oportunidade para o estudante definir, ao longo do Curso, uma formação personalizada, sem perder a possibilidade de visão interdisciplinar na área de arte.

Os egressos do Curso de Artes Plásticas atuam em diversos campos do conhecimento: como artistas (pintores, gravadores, escultores, artistas multimídia, videoartistas, e realizadores nas mais diversas linguagens artísticas e interdisciplinares); como educadores do ensino médio e fundamental ou em setores educativos de instituições artísticas e culturais; e, ainda, como profissionais em história da arte, crítica e curadoria.

Relação candidato/vaga para o vestibular 2014 (teoricamente o vestibular que os alunos da disciplina observada prestaram): 4,23

ANEXOS

ANEXO A – Documentos e textos relacionados à USP

- E-mails institucionais que denotam a precarização, privatização e mercantilização da USP:

USP iFriends é um programa de voluntariado criado pela Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional, e que tem como intuito integrar os estudantes estrangeiros à comunidade universitária.

Esta aproximação dos intercambistas será conduzida pelo **Amigo USP**, **aluno regular de graduação da USP**.

O que é um Amigo USP?

É um aluno de graduação regularmente matriculado na USP que voluntariamente se dispõe a colaborar na recepção do intercambista.

Como me torno um Amigo USP?

Se você é **aluno de graduação**, cadastre-se via Sistema JupiterWeb, no item de menu **“Programa USP iFriends”**.

As inscrições para a edição do 1º semestre de 2015 estão abertas de 24 de novembro de 2014 a 22 de março de 2015.

Suas respostas serão armazenadas no nosso banco de dados e você poderá consultar uma lista de intercambistas interessados em ter um Amigo USP. Ao selecionar um intercambista, você se torna seu Amigo USP e tem acesso ao contato do intercambista. Ao mesmo tempo, será enviado a ele um e-mail automático com as suas informações de contato. Após a inscrição no Jupiterweb, você também poderá juntar-se ao nosso grupo no Facebook: [USP iFriends](https://www.facebook.com/usp.ifriends). Caso você seja aluno de pós-graduação e queira fazer parte do programa, contate-nos pelo email ifriends@usp.br ou via Facebook, na página <https://www.facebook.com/usp.ifriends>.

Sou intercambista de graduação e desejo ter um Amigo USP

Se você é um intercambista de graduação, inscreva-se no Programa USP iFriends ao preencher o formulário de candidatura à mobilidade no Sistema Mundus. Os alunos de graduação USP também fazem a inscrição na edição do programa (que se inicia ao final de cada semestre letivo, previamente à chegada de intercambistas no início do semestre subsequente), e escolhem os intercambistas que podem ajudar. Quando alguém se tornar seu Amigo USP, você receberá um e-mail contendo as informações e contatos desse aluno para que vocês iniciem uma conversa. Após a inscrição no programa, junte-se também ao nosso grupo no Facebook [USP iFriends](https://www.facebook.com/usp.ifriends).

Caso você seja intercambista de pós-graduação e queira fazer parte do programa, contate-nos pelo email ifriends@usp.br ou via Facebook, na página: <https://www.facebook.com/usp.ifriends>.

Para o aluno USP, quais são as vantagens de se ter um iFriend?

Não é mais necessário viajar para ter uma experiência internacional. A Universidade de São Paulo recebe milhares de estudantes estrangeiros por ano, o que significa, entre outros fatores, oportunidades para praticar outros idiomas, fazer novas amizades, conhecer de perto outras culturas, bem como ter contato com estudantes de universidades estrangeiras.

Quais são as atividades do Amigo USP?

- **AEROPORTO** – recepcionar ou encontrar maneiras de orientar o intercambista a se localizar na cidade e a encontrar seu destino (o hostel ou moradia definitiva). Caso o Amigo USP não possa buscar o intercambista no aeroporto, deverá orientá-lo até o local desejado. Os trajetos até os campi da USP estão descritos no , elaborado pela Agência USP Internacional.
- **MORADIA** – auxiliar o intercambista na busca por alojamento, já que o Amigo USP conhece melhor a cidade e os lugares mais indicados para se morar, levando em conta preços e outros fatores.
- **LEGALIZAÇÃO DA ESTADIA** – auxiliar o intercambista no processo de registro na Polícia Federal e demais órgãos. O aluno estrangeiro tem um mês para regularizar seu status no Brasil. Após este prazo, incidirá uma multa por cada dia de atraso. É aconselhável que o Amigo USP acompanhe o intercambista à Polícia Federal e o ajude na questão da documentação, uma vez que o site da Polícia Federal está disponível apenas em português. Para mais informações, consulte nosso manual de orientação para emissão do RNE: (1) [versão em português](#); (2) [versão em inglês](#).
- **ORIENTAÇÃO ACADÊMICA** – auxiliar o intercambista em questões acadêmicas e práticas na Unidade e na USP: fornecer orientações sobre disciplinas, professores, bibliotecas, Centro Acadêmico, Atlética, sala pró-aluno, wi-fi, xerox, Circular, CEPEUSP, entre outros.
- **IDIOMA** – auxiliar o estrangeiro com a língua portuguesa.
- **INTEGRAÇÃO CULTURAL** – indicar opções em questões práticas, como ensiná-lo a usar o

transporte público, ir ao banco, aos correios, comprar um chip de celular. Além disso, acompanhá-lo em eventos culturais: cinemas, exposições, teatros, festas, entre outros. Essas atividades de integração favorecerão a adaptação do intercambista à cultura e ao cotidiano brasileiro rápida e proveitosamente.

Dúvidas

Entre em contato pelo e-mail ou via Facebook, na página:
<https://www.facebook.com/usp.ifriends>.

Caro estudante, se em 2015 você estava no 2º ou 4º ano da graduação, essa proposta é para você. A RedEmprendia, em parceria com a Agência USP de Inovação quer conhecer o perfil do estudante universitário em relação ao empreendedorismo.

Responda o questionário do Observatório de Empreendedorismo Universitário, que está aberto até o dia **20 de junho de 2016**.

Preencha o formulário e concorra a uma bicicleta da marca Caloi aro 26 com 21 marchas!

Formulário:

O Observatório de Empreendedorismo Universitário é promovido pela CRUE, Rede Emprendia e UCEIF ()

Agência USP de Inovação:

Coordenação da Agência USP de Inovação

 Mensagem enviada por: Agência USP de Inovação. Segue em conformidade
 com a resolução 03 da CTI, que dispõe sobre a difusão de e-mails
 para a comunidade USP.

A Agência USP de Inovação divulga Programa Inova Talentos

O INOVA Talentos é um programa que visa ampliar o número de profissionais qualificados em atividades de inovação no setor empresarial brasileiro. Estimular a indústria brasileira a manter-se competitiva, diversificada e inovadora é o caminho para o desenvolvimento sustentável do país. O Programa INOVA Talentos foi idealizado sobre esses conceitos, com o objetivo de incentivar a criação de projetos de inovação nas empresas e institutos privados de pesquisa e desenvolvimento (P&D). A ideia é simples: selecionar, capacitar e inserir no mercado profissionais para exercerem atividades de inovação.

O IEL realizará um processo estruturado de assessoria aos participantes que terão a oportunidade de vivenciar o ambiente empresarial e receberão capacitações que visam o desenvolvimento de competências comportamentais, gerenciais e técnicas. Os projetos terão duração de 12 meses ao longo dos quais o bolsista será acompanhado pelo IEL e por um tutor da empresa. Além do desenvolvimento do projeto o programa prevê capacitação dos bolsistas para desenvolver competências comportamentais, gerenciais e técnicas. Os Bolsistas receberão Bolsas de Fomento Tecnológico e Extensão Inovadora do CNPq entre R\$1.500,00 e R\$3.000,00.

Perfil: Para GRADUANDOS, cursando o penúltimo ano e regularmente matriculados;

Para GRADUADOS, com até 5 anos de titulação; e

Para MESTRES, com até 5 anos de titulação

Caso tenha interesse em conhecer um pouco sobre este programa, pode acessar o

link www.inovatalentos.com.br

Engenharia de Telecomunicações, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Mecatrônica, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Eletrônica e Aeronáutica.

vagas.com.br/v1099416

Agronomia, Veterinária, Engenharia Ambiental, Mineração, Geologia, Óleo e Gás, Engenharia de Petróleo, Engenharia Metalúrgica e Física.

vagas.com.br/v1099447

Administração, Economia, Gestão da Inovação, Engenharia de Projetos, Engenharia de Produção, Desenho Industrial, Design de Produto, Comunicação e Marketing.

vagas.com.br/v1099427

Biotecnologia, Biomedicina, Biologia, Ciências Biológicas, Farmácia, Química, Engenharia Química, Engenharia de Materiais e Engenharia de Alimentos.

vagas.com.br/v1099405

Engenharia da Computação, Ciência da Computação, Desenvolvimento de Software, Estatística e Matemática.

vagas.com.br/v1099418

Bosch - escolas de engenharia

vagas.com.br/v1115788

Atenciosamente,

Prof. Dr. Vanderlei Salvador Bagnato

Coordenador

Agência USP de Inovação

Av. Torres de Oliveira, 76 – Jaguaré – São Paulo –SP

Mensagem enviada por: Agência USP de Inovação. Segue em conformidade com a resolução 03 da CTI, que dispõe sobre a difusão de e-mails para a comunidade USP.

80 Anos de USP

A Universidade de São Paulo é a maior universidade pública do país e a mais expressiva da Ibero-América, e seu impacto na vida da cidade, do Estado de São Paulo e do Brasil é imenso.

Criada em 25 de janeiro de 1934, incorporou instituições muito mais antigas, como a Faculdade de Direito, fundada em 1827, a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Faculdade de Medicina Veterinária, a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, às quais se juntou a recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Consoante o Decreto de criação, deve promover pela pesquisa, o progresso da ciência; transmitir, pelo ensino, conhecimentos; formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes.

Não há dúvida de que a USP foi um grande sucesso. Quando comparada com cerca de 10 mil congêneres, aparece sempre entre as primeiras 200, portanto na faixa dos 2% superiores de todas as universidades do mundo, situando-se invariavelmente como a primeira universidade do Brasil. Tem hoje cerca de 90 mil estudantes, e já outorgou 45 mil títulos de doutor e formou mais de 300 mil graduados que ocuparam ou ocupam posições de liderança na sociedade, em empresas e no governo, incluindo presidentes da República, senadores, ministro de Estado, ministros do Supremo Tribunal Federal, governadores de Estado e prefeitos da cidade de São Paulo.

A produção de conhecimento novo tem um lugar privilegiado na USP, que pode ser considerada o mais importante instituto de pesquisa do país: em 2013 seus pesquisadores publicaram 10.500 trabalhos, correspondendo a 22% de todas as publicações científicas do Brasil.

Passados 80 anos, podemos afirmar que, realizando a expectativa de seus fundadores, a USP tem papel crescente na sociedade paulista e brasileira.

Marco Antonio Zago
Reitor da USP

Reportagens e textos sobre a crise da USP e as diversas opressões institucionais:

- Estudantes da USP e da Esalq depõem à CPI na Alesp e revelam dramas pessoais após estupros e impunidade dos agressores

Endereço: http://www.brasilpost.com.br/2015/01/10/estupros-trotes-esalq-usp_n_6448870.html?ncid=fcbklnkushpmsg00000063

- Adrián Fanjul: Reitor Zago, a greve da USP tem mesmo impacto zero?!

Endereço: <http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/adrian-fanjul-reitor-greve-da-usp-tem-mesmo-impacto-zero.html>

- Carta aberta à comunidade uspiana (docentes da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto)

Endereço: <http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/crise-da-usp-carta-aberta-dos-docentes-da-faculdade-de-direito-de-ribeirao-preto.html>

- Em último CO do ano, Zago acoberta denúncias de violência na FMUSP e ainda ataca mulheres Representantes Discentes

Endereço: <http://www.dceusp.org.br/2014/12/em-ultimo-co-do-ano-zago-acoberta-denuncias-de-violencia-na-faculdade-de-medicina-e-ainda-ataca-mulheres-representantes-discentes/>

- USP LESTE: VIVENDO NUMA CRISE SÓCIO-AMBIENTAL

Endereço: <http://www.ambientelegal.com.br/usp-leste-vivendo-numa-crise-socio-ambiental/>

- De volta às aulas

Endereço: <http://www.cartacapital.com.br/revista/820/de-volta-as-aulas-9502.html>

- As greves na USP

Endereço: <http://www.cartacapital.com.br/revista/774/as-greves-na-usp-8706.html>

- Democratização vs. privatização da USP: a cartada final

Endereço: <https://blogdaboitempo.com.br/2014/05/28/democratizacao-vs-privatizacao-da-usp-a-cartada-final/>

Fotos da entrada principal do campus da capital

Fontes: site da Polícia Civil do Estado de São Paulo (<http://www.policiacivil.sp.gov.br>) e site da Universidade de São Paulo (<http://www.imagens.usp.br/?p=27842>).

BOLETIM OKUPA SAS

14 de abril de 2016

RESPOSTA AO E-MAIL INSTITUCIONAL DA USP SOBRE A OCUPAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (SAS)

Vimos a público manifestar repúdio ao e-mail enviado pelo gabinete da reitoria no dia 11 de abril ao *"corpo docente, estudantil e de serviço técnico e administrativo"*, referente à ocupação da SAS e contestar as falsas informações nele contida.

Na semana passada, a Assembleia das moradoras e moradores do CRUSP – moradia estudantil da universidade – decidiu pela ocupação da sede da SAS, tendo como principal mote o histórico de agressões e violências institucionais contra as mulheres.

Diante da permanente negativa da reitoria e da SAS em atender as demandas dos coletivos feministas, diante da postura de silenciamento dos casos denunciados e da esquiva em tomar medidas concretas possíveis, a ocupação se torna um legítimo método de luta. Tratá-la como ilegítima e deixar de reconhecê-la como manifestação político-estudantil expressa justamente o que vem sendo denunciado: a tentativa de calar a voz das mulheres, operada por um método machista clássico de desqualificação.

Ao afirmar que a existência da ocupação se limita à *"ocorrência de agressão a uma aluna"*, a reitoria oportunamente esquivou-se de sua ativa participação na manutenção da violência institucional contra a mulher - seja acobertando os agressores denunciados, seja abrindo sindicâncias contra as denunciantes, seja impedindo as estudantes mães ao pleito da moradia, seja fechando vagas nas creches – e oblitera, com isso, a existência das demais reivindicações.

Desmentindo afirmação da reitoria, sequer chegamos a pautar o desligamento dos agressores desta universidade, mas seu afastamento da moradia estudantil, para evitar que mulheres agredidas sejam obrigadas a conviver com os mesmos, ou tenham que deixar o apartamento onde moram. Não se trata de uma novidade, aliás, pois a Lei Maria da Penha possui um dispositivo, chamado Medida Protetiva de Emergência, que prevê o afastamento imediato do agressor. No CRUSP, porém, mesmo em casos nos quais a medida foi aplicada, a SAS atuou em defesa do morador agressor, garantindo seu acesso aos prédios. A permanência do agressor significa a expulsão simbólica e efetiva da mulher do espaço.

A reitoria diz que seu *"sistema jurídico não permite a aplicação de penalidades drásticas, como o desligamento de alunos, de forma sumária"* e que *"o direito ao contraditório e à ampla defesa (...) é uma conquista democrática de nossa sociedade, que não pode ser desprezada"*. Mas é curioso notar como esta mesma casta burocrática que exalta louvores à democracia, não tem pudores em utilizar o Decreto 52.906 de 1972 da Ditadura Militar para processar, prender e expulsar estudantes que participam do movimento estudantil. Sumariamente.

A experiência mostra que as comissões e os órgãos institucionais existentes para apuração de casos como estes - como a Comissão de Direitos Humanos da Universidade e o SOS Mulher da SAS – são inócuas e ilusórias. Portanto, faz-se imprescindível a **formação de uma comissão autônoma e deliberativa composta por professoras,**

BOLETIM OKUPA SAS

14 de abril de 2016

funcionárias e alunas, que vise oferecer adequado acolhimento às mulheres, e que efetue os encaminhamentos jurídicos e as ações necessárias. Mas isto só será possível com a **abertura das denúncias arquivadas pela SAS**. Somam-se a estas duas reivindicações, a da **reabertura das vagas fechadas nas creches** e a da **ampliação do CRUSP para mães e pais estudantes, com a devolução dos blocos K e L do CRUSP**.

Ao invés de abrir uma efetiva negociação em torno das pautas trazidas pelo movimento, a reitoria faz uso político do aparato institucional da universidade, na tentativa de incitar, contra nós, a chamada “comunidade acadêmica”, responsabilizando a ocupação por possíveis “*prejuízos ao funcionamento dos restaurantes e serviços de apoio a permanência e formação estudantil*”, mas escondendo que é ela a responsável pelo fechamento das vagas nas creches, pelo fechamento do restaurante universitário da Prefeitura do campus, pelo corte de bolsas destinadas ao tripé acadêmico de ensino, pesquisa e extensão, pela supressão dos blocos H, I e J do CRUSP, e pela invasão dos blocos K e L para uso burocrático.

Quarta-feira, 13 de abril de 2016

A Ocupação

POR QUE A FALTA DE VAGAS NA MORADIA/CRUSP E NAS CRECHES É UMA AGRESSÃO ÀS MULHERES MÃES?

De modo geral, as agressões são entendidas como sendo algo apenas físico ou, no limite, a ação violenta de uma pessoa sobre outra. Este modo de encarar os processos violentos não permite que compreendamos que eles são generalizados na nossa sociedade.

Para além das agressões que estão sendo denunciadas e explicitadas na universidade, existem aquelas feitas de forma institucional, que invadem o cotidiano com uma aparência de normalidade. É nesse ponto que se expressam as agressões contra as mulheres mães, que têm a sua permanência estudantil ameaçada.

Não possuir vagas apropriadas na moradia estudantil, bem como nas creches, que tiveram suas vagas fechadas, ou no caso da creche do Hospital Universitário (HU), que apesar de ter todas as condições materiais, foi encerrada, evidencia que esse espaço público, a universidade, não demonstra qualquer preocupação social em relação a essas mulheres.

Queremos, portanto, tornar pública essa agressão e exigir da Universidade de São Paulo as devidas iniciativas para criar condições das mulheres mães poderem estudar. Ações que sem dúvida precisam ser feitas em conjunto com elas e não tomadas nos gabinetes burocráticos, onde não se consideram as necessidades reais.

Mães, venham compor esse diálogo!

DESVINCULAÇÃO DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DA USP: RISCO DE UM ERRO IRREPARAVEL

MERECE PAUSA PARA REFLEXÃO

No momento em que se discute a crise orçamentária da USP, o Hospital Universitário da USP está sob a mira da sua desvinculação da Universidade, sem a devida análise e considerações de seus valores e missão.

Desde 1989, ano em que a USP conquistou a autonomia universitária, o Hospital Universitário da USP recebe 8% da verba destinada à Universidade de São Paulo proveniente do Governo do Estado, valor relativo que não foi modificado ao longo desses 25 anos (7.9% em 2013). Mudanças expressivas ocorreram sim, como o aumento do interesse no HU-USP como cenário para o ensino, assistência e pesquisa no âmbito de um hospital secundário, acompanhando o crescimento da Universidade. O Hospital das Clínicas, que outrora fora o único hospital escola da FMUSP, progressivamente foi cedendo lugar e dividindo a carga didática com o HU-USP, ficando o HC com a especialização médica enquanto o HU-USP com o ensino das áreas básicas da medicina. Atualmente o HU-USP é utilizado como plataforma de ensino para sete unidades da USP ministrarem seus cursos de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento, além de receber alunos estrangeiros através dos Programas de Cooperação Internacional. Uma característica diferencial do Hospital é possibilitar o ensino baseado numa abordagem multidisciplinar integrando todas as áreas da saúde num mesmo ambiente, proporcionando a integralidade da assistência e do ensino da mesma nesses moldes.

O HU-USP recebe anualmente 2430 alunos entre graduandos e pós-graduandos que tem sua formação conduzida por profissionais de alta qualidade, dos quais mais de 50% possuem titulação acadêmica (mestrado, doutorado e livre-docência), que atuam como professores, além de praticar assistência e pesquisa, possibilitando aproximação entre a teoria e prática. A título de exemplo, dentro do currículo do Curso de Graduação de Medicina 40% do estágio hospitalar é realizado no Hospital Universitário da USP, perfazendo o numero 332.070 horas/aulas por ano. A Escola de Enfermagem da USP mantém anualmente mais de 250 alunos realizando estágios na dependência do Hospital Universitário da USP que chegam a permanecer no campus 70% de sua carga horária. Na pós-graduação conta com 4 programas de Residência de Enfermagem, onde são realizadas 8.448 horas/mês de estágio prático clínico. Na avaliação de 98% dos estagiários, o HU – USP atende plenamente as expectativas de estudantes e professores. O Departamento de Farmácia e Laboratório Clínico (DFLC), no período de janeiro a julho de 2014, teve cerca de 100 alunos (29.044 horas/aula) entre graduação/extensão universitária, incluindo farmacêuticos da rede municipal de saúde. A Divisão de Laboratório Clínico do HU-USP treinou 44 profissionais da saúde em programas associados a Coordenação de Vigilância em Saúde (COVISA). Segundo pesquisa de satisfação de alunos da DFLC realizada em 2014, 91% classificaram as atividades de ensino como ótimas. Em 2013, a Divisão de Nutrição e Dietética do HU-USP ofereceu 713.700 horas/aula, o que corresponde a 25% dos estágios curriculares, além de aulas teóricas e práticas do curso de Nutrição da Faculdade de Saúde Pública da USP. O Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da USP manteve em 2013, 37 alunos de graduação/pós-graduação na área de Fisioterapia (25.000 horas aulas/graduação), 14 alunos de Fonoaudiologia (23.000 horas aulas), 15 alunos de Terapia Ocupacional (25.000 horas aulas) dentro das dependências do Hospital Universitário da USP. A Divisão de Odontologia, em 2013, recebeu 51 alunos, totalizando 18.614 horas aula.

O HU-USP é considerado um hospital de ensino de excelência, tendo recebido do Centro de Desenvolvimento de Ensino Médico (CEDEM) 95% de ótimo e bom nas últimas 5 avaliações.

Cumprindo seu papel assistencial e social, o HU-USP atende a população do sub distrito do Butantã (500 mil habitantes) e Comunidade USP, sendo o hospital de referência da região Oeste da cidade de São Paulo, tendo realizado em 2013, 282.000 atendimentos de emergência, 12.000 consultas ambulatoriais/mês (60% são funcionários e dependentes USP), 13.000 internações, 400 cirurgias/mês, 3.543 partos, 140.000 exames de imagem e 965.000 exames laboratoriais.

No momento atual, onde o orçamento de todas as unidades da USP está sendo reavaliado por orientação da Reitoria, salientamos que já vinham sendo tomadas medidas internas no HU-USP para redução de gastos, obtendo-se um decréscimo de 20% nos custos materiais ao longo dos últimos 4 anos. Lembramos que a política salarial dos funcionários do HU-USP, assim como de todos os funcionários da USP, sempre foi determinada pela Reitoria, não nos diferenciando em nada também nos planos de carreira adotados sob essa orientação. Mas, vale ressaltar que somos unidade diferenciada no que se refere a jornada de trabalho, já que mantemos o funcionamento do hospital, tanto na assistência quanto no ensino, 24 horas por dia, 365 dias por ano.

A desvinculação do HU-USP irá despatrimoniar parte da USP, o hospital perderá autonomia na diretriz de ensino e correrá o risco desse não ser mais o foco já que poderá ficar a mercê da política de saúde da Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo que atualmente se depara com a falência do sistema público. Será impossível manter excelência em ensino após troca de equipes a preços de funcionários SUS. O Superintendente não será mais uma escolha do Reitor, mas sim do Governador do Estado vinculado ao Secretário da Saúde. A comunidade USP que hoje já encontra dificuldade na assistência médica frente à alta demanda que existe na região devido a inexistência de outro equipamento hospitalar próximo, ficará mais vulnerável.

Durante recente avaliação, realizada por assessor do Reitor, o HU-USP foi qualificado como ineficiente e ultrapassado, interpretação errônea fruto de uma avaliação parcial realizada em visita de 4 horas à nossa unidade em meio ao surto de dengue que recentemente atingiu especificamente a região do Butantã.

Nossa visão é frontalmente contrária a essa avaliação divulgada pela Reitoria e, portanto, nos dirigimos aos senhores Diretores de Unidades e aos representantes no Conselho Universitário para que possamos abrir espaço para discutir profundamente o papel científico- acadêmico do Hospital Universitário da USP. Pedimos a retirada desse item da proposta de recuperação da Universidade até que seja feita uma nova análise dos dados de maneira isenta que permita uma tomada de decisão de forma madura e não intempestiva.

Prof. Dr. José Pinhata Otoch
Diretor do Departamento Médico do HU-USP

Profa. Dra. Heloisa Helena Ciqueto Peres
Chefe Técnico do Departamento de Enfermagem do HU-USP

Profa. Eliana Ribeiro
Chefe Técnico do Departamento de Farmácia e Laboratório Clínico do HU-USP

Profa. Nágila Raquel Teixeira Damasceno
Chefe da Divisão de Nutrição e Dietética do HU-USP

Prof. José Benedito Dias Lemos
Chefe da Divisão de Odontologia do HU-USP

Dra. Alexandra Siqueira Colombo
Chefe Serviço de Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional do HU-USP