

Mal-estar na docência

A problemática e as aflições que fazem parte do cotidiano da profissão em uma análise histórica, social, psicológica e política do tema.

■ Educação a distância

o doutor em educação Sérgio Franco expõe algumas de suas reflexões sobre o tema e chama a atenção para os principais problemas que envolvem a EAD.



■ Universidades comunitárias

o debate acerca do caráter público e privado das instituições comunitárias de ensino superior e sobre suas vocações regionais.

Textual

AGOSTO 2003 | VOL. 1 | Nº 2

ISSN 1677-9126



ensino jurídico em crise

artigo

Leitura deformada: para os pesquisadores Eládio Weschenfelder e Miguel Rettenmaier os métodos escolares se mostram insatisfatórios e equivocados na formação de novos leitores.

Textual /Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul. -

v.1, n.1 (nov./2002). - Porto Alegre: SINPRO/RS, 2002.

v.: 22x26 cm

Semestral

ISSN 1677-9126

1. Educação-periódicos. 2. Ensino privado-periódicos. I Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CDU: 37(05)

Bibliotecária responsável: Melissa Martins CRB10/1380

Indexada ao CIBEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

SINPRO/RS
Sindicato Cidadão
www.sinpro-rs.org.br

Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

Diretoria Colegiada

Cássio Filipe Galvão Bessa
Marcos Júlio Fuhr
Ângelo Adalvino Dal Cin
Sani Belfer Cardon
Amarildo Pedro Cenci
Celso Floriano Stefanoski
Cecília Maria Farias Bujes
Soraya da Silveira Franke
Eloi João Kirsten
João Luiz Stein Steinbach

Luiz Afonso Montini
Osvaldo Biz
Líria Romero Dutra
Anaí Rosana Garcia
Angelo Estevão Prando
Valter Nei da Silva
Norberto Schwarz Vieira
Dolurdes Voos

Conselho Editorial / Curador

Amarildo Pedro Cenci

César Fraga
Christa Berger
Daniel Herz
Isaura Belloni
Jorge Campos da Costa
José Luís Fiori
José Vicente Tavares dos Santos
Luiz Inácio Germany Gaiger
Marcos Júlio Fuhr
Valéria Ochôa

Fundado em maio de 1938, o Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS foi o primeiro sindicato de professores do RS. Pioneiro no Estado em adotar o conceito Sindicato Cidadão, no início dos anos 90, passou a atuar sob o trinômio Luta, Serviço e Cidadania. No mesmo período, adotou o Sistema de Direção Colegiada. O Sinpro/RS representa mais de 29 mil professores do ensino privado gaúcho, atuante em 1.011 instituições de ensino, atendendo 429,84 mil alunos.

Entre as principais conquistas, estão: piso salarial, adicional por tempo de serviço, adicional por aprimoramento acadêmico, pagamento de horas extras, plano de saúde e estabilidade do aposentando – cláusulas normatizadas anualmente pela Convenção Coletiva de Trabalho. Além de ser apoiador de várias iniciativas culturais, o Sinpro/RS também se destaca pela publicação do jornal Extra Classe (oito prêmios de jornalismo); pelo portal www.sinpro-rs.org.br; pelo Prêmio Educação RS; pelo Fundo Rotativo de Apoio à Qualificação Docente (FAQ); e, agora, pela Revista Textual.

EXPEDIENTE

A Revista Textual é uma publicação do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul SINPRO/RS, filiado à CUT e à CONTEE

Avenida João Pessoa, 919
Bairro Farroupilha
Porto Alegre | RS
CEP 90040-000

Fones: (51) 3211-1900
Fax: (51) 3211-2628

textual@sinprors.org.br

Tiragem: 5.000

Impressão: Pallotti

Coordenação Geral

Valéria Ochoa

Edição Executiva

Valéria Ochoa
valeria.ochoa@sinprors.org.br

César Fraga
cesar.fraga@sinprors.org.br

Ana Esteves
ana.esteves@sinprors.org.br

Colaboradores

Jorge Campos

Sérgio Franco

Luiz Augusto Campis

Anderson Lobato

Eládio Weschenfelder

Miguel Rettenmaier

Juan José Mosquera

Claus Dieter Stobäus

Revisão

Renato Deitos

Fotografia

René Cabrales

Ilustrações

Ricardo Machado

Eduardo Oliveira

Projeto Gráfico e Edição Gráfica

Rogério Nolasco Souza

Editoração

MídiaGraphic

Os artigos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores

Palavra-chave: educação

Chegamos à segunda edição da Revista Textual com a pretensão de aprofundar os debates acerca do mundo da educação e do cotidiano dos professores, sem deixar de abrir espaço para a produção acadêmica proveniente de outras áreas. Neste número, porém, as problemáticas que afetam diferentes campos do conhecimento e questões de fundo político e comportamental que dizem respeito diretamente ao universo escolar deram a tônica de nossa publicação. Isso se deve à urgência dos temas escolhidos, seja na crise em que se encontra o ensino de determinadas disciplinas, seja nas situações que levam os professores à condição de desconforto com a própria profissão.

SUMÁRIO

6 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA reflexões sobre o tema SÉRGIO FRANCO

ensaio

12 LÓGICA E MATEMÁTICA o que essas disciplinas têm em comum JORGE CAMPOS

22 UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA interesses públicos e privados LUIZ AUGUSTO CAMPIS

ensaio

28 ENSINO JURÍDICO EM CRISE mitos e perspectivas ANDERSON LOBATO

34 LEITURA NA ESCOLA equívocos e deformações ELÁDIO WESCHENFELDER E MIGUEL RETTENMAIER

39 MAL-ESTAR que aflige os docentes JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA E CLAUS DIETER STOBÄUS

Oportuna e necessária

jaime giolo | professor da UPF
doutor em educação

Merece todos os elogios a iniciativa do SINPRO/RS de trazer a lume a revista Textual. Para quem acompanha minimamente a trajetória do Sindicato Cidadão na sua incansável luta em defesa dos interesses da categoria; para quem o vê traçando metas de defesa da educação como direito de todos e como fator de emancipação; para quem conhece suas iniciativas em favor do intercâmbio de idéias, reflexões e conhecimentos; para quem lê o já consagrado Extra Classe... não causou surpresa receber mais este bonito, bem formatado e instigante veículo de formação intelectual. Se não causou surpresa, por certo generalizou sentimentos de alegria, pois, dado o contexto educacional brasileiro, trata-se de uma ação coerente, oportuna e necessária. Coerente com a política democrática da entidade; oportuna porque os meios qualificados de divulgação de pesquisas e reflexões fundamentais ainda são poucos entre nós; e necessária porque não se aperfeiçoa o padrão de vida social sem a concomitante elevação cultural das pessoas. A revista Textual veio para ressaltar exatamente esse "x" da questão. "Parabéns".

Revista Textual

Os professores do ensino privado precisavam de um espaço como este para a divulgação de seus textos e projetos. A Textual apresenta uma boa qualidade no conteúdo e no projeto gráfico. Espero que a distribuição da revista aumente cada vez mais, atingindo todo o país e até o exterior. Muito pertinente para o momento o ensaio do professor Jorge Villar Alé sobre energia inesgotável, pois devemos nos preocupar em não agredir o meio ambiente, como ocorre com outras fontes de energia. Seria interessante contar com outros artigos sobre o assunto, tão importante nos dias de hoje.

Ricardo Luís Longo Dias
Fundação Liberato
Novo Hamburgo

Vale pela iniciativa, pela abertura desse espaço para a divulgação dos trabalhos dos professores do ensino privado gaúcho. Seria importante, no entanto, fazer uma

divulgação mais expressiva deste espaço.

Daniel de Queiroz Lopes
Colégio Sévigné
Porto Alegre

Estou escrevendo para cumprimentar a direção do Sinpro/RS pela iniciativa de lançar esta revista. Já faz algum tempo que os sindicatos buscam caminhos para além das lutas reivindicatórias. O Sinpro/RS tem sido ousado nessas iniciativas. O primeiro número da nova revista assinala mais uma experiência exitosa. Parabéns para a equipe editorial pela qualidade dos textos e pertinência dos assuntos. Acredito no sucesso da iniciativa e espero que o próximo número tenha uma divulgação mais intensa. Parabéns.

Solon Eduardo Annes Viola
Unisinos
São Leopoldo

Parabenizo o Sinpro/RS pelo novo espaço que se abre através da revista Textual. No número de novembro de 2002, gostei especialmente de dois artigos - o referente

à OMC e à Educação e o intitulado "Professores vivem sob disciplina do medo". São temáticas atualíssimas, de grande interesse para todos nós e muito bem desenvolvidas. Destaco também a qualidade gráfica da revista e a possibilidade de acesso via internet. Com certeza, a Textual vem ocupar um importante lugar junto a nossa categoria. Parabéns pela iniciativa!

Aurea Petersen
PUC/RS
Porto Alegre

Os periódicos

do Sinpro/RS sempre se destacaram pela qualidade editorial. Primeiro o jornal Extra Classe, com uma pauta diferenciada e mais genérica, e agora a Revista Textual, uma ótima alternativa de leitura, com ensaios e artigos mais específicos sobre educação, que com certeza proporão novas reflexões e enriquecerão nosso trabalho.

Thaís Furtado
Unisinos
São Leopoldo

Elo com os professores

diretoria colegiada | Sinpro/RS

A repercussão foi positiva e confirmou a nossa expectativa. Lançada e apresentada aos professores já quase no final do ano letivo de 2002, mas com sua distribuição continuada ao longo do primeiro semestre do corrente ano, não cessaram até hoje as manifestações de entusiasmo com este novo produto editorial do Sinpro/RS.

Pelo conteúdo e pela forma que a proposta da revista apresenta, temos a certeza que a sua leitura passará com os próximos números a constituir um novo elo dos professores com o seu sindicato e, muito especialmente, mais um motivador da necessária e permanente reflexão crítica sobre o mundo da educação e da escola. Confirmando a proposta e o projeto da Textual com a edição do seu segundo número e com o compromisso do terceiro para o mês de outubro – o lançamento está previsto para ocorrer no congresso dos professores, – é expectativa do conselho editorial que comece a se constituir um banco de artigos e um plantel de articulistas e ensaístas, o que vai facilitar sobremaneira o fechamento das próximas edições. Para orientar a leitura e espe-

cialmente os potenciais futuros colaboradores, lembramos que a proposta da revista contempla três editorias básicas: o Professor e o Mundo da Escola, a Dinâmica do Mundo Educacional e Ensaios.

Na primeira, pretende-se aflorar os diversos aspectos que marcam o dia-a-dia do professor com seu trabalho (estresse, medo, desgaste, violência, entusiasmos, questões trabalhistas, necessidades e vontades de qualificação profissional, entre outros). É nessa editoria que se insere, na presente edição, o artigo dos professores Mosquera e Claus sobre o mal-estar na docência. Na segunda editoria, o objeto é noticiar e avaliar o dinamismo que em nossos dias caracteriza o fascinante mundo educacional. Legislação de ensino, tecnologia de ensino, políticas públicas e privadas de ensino, mercado educacional, mantenedoras etc. O artigo do reitor Luiz Augusto Campis nesta edição concretiza este objetivo.

Quanto aos Ensaios, a proposta é aberta e pretende oferecer um espaço para a farta produção textual dos professores, até por exigência da própria academia, o que por sua vez garante à revista uma diversidade de assuntos e também de leitores.

Formação e instrução

Se a civilização sofre seu mal-estar, da mesma forma sofrem os professores. Mas há que se perceber e respeitar as particularidades do mundo escolar e compreender a origem dos fatores que angustiam os docentes. O que as pessoas são torna-se menos importante do que parecem ser. A educação, por sua vez, passa a ser vista como um bem precioso, cujo valor monetário suplanta para muitos o humano. O diferencial profissional importa mais que a formação do cidadão. E no centro de tudo isso, no meio do *fast food* educacional está o professor, tentando adequar os interesses institucionais, administrar a insatisfação dos alunos e dar conta de suas próprias angústias e fragilidades.

Sem sair do debate sobre a verdadeira vocação da educação, urge também a discussão sobre o caráter da EAD (Educação a Distância) e o papel que pode desenvolver no Brasil a partir de sua ampliação e criação de políticas que a contemplem. Há quem veja nas tecnologias aplicadas à EAD um mero instrumento de treinamento, mas também há quem acredite ser ela uma forma de democratização do conhecimento produzido pela humanidade. Mas fica a velha questão: o que é formação e o que é instrução?

Independente do que pensam behavioristas e piagetianos fica a certeza de que a EAD é um caminho sem volta e resta apropriarmos-nos deste debate para não sermos atropelados pela história, que cada vez mais se modifica com maior dinamismo e velocidade.

Uma das dúvidas que pairam sobre a EAD é justamente a certificação de seus alunos. Por outro lado, cursos presenciais, como é o caso de várias faculdades de Direito e Matemática, em todo o País, foram colocados à prova a partir de avaliações da OAB, no primeiro caso, e do MEC, no segundo, apresentando resultados preocupantes. Na prática, alunos saem das instituições com seus diplomas, porém inaptos a exercer suas funções. Tal fenômeno nos faz voltar mais uma vez ao debate inicial sobre o que é e o que parece ser, sobre a formação e a informação e o papel da escola em formar profissionais e cidadãos, que vão muito além do papel de meros propagadores de conhecimento, atuando também como produtores deste.

Esses são alguns dos temas abordados nesta segunda edição de Textual na esperança de jogar alguma luz sobre os referidos assuntos. Boa leitura.

EDITORIAL

Algumas reflexões sobre educação a distância

▣▣ sérgio roberto kieling franco | doutor em educação¹

Uma outra associação que se faz ao se falar de EAD é com uma temática que faz arrepiar muitos educadores. Trata-se da Tecnologia da Educação. Nas décadas de 1950 a 1970 se falava muito de dar à educação um caráter mais tecnológico. Nessa época, os estudos behavioristas, encabeçados por autores como B. F. Skinner, preconizavam a criação de máquinas de ensinar, pois esses autores entendiam que ensino era sinônimo de treinamento. Será, pois, a EAD um retorno ao passado?

Um dos principais argumentos a favor da implantação de programas de Educação a Distância (EAD) no Brasil, como em todo o mundo, é a possibilidade de democratização do conhecimento produzido pela humanidade. Isso significa que estão muito próximos o pensamento de uma instituição educacional que pratica EAD e a idéia de Educação Aberta. Aliás, a sigla EAD significa, literalmente, Educação Aberta e a Distância. Não é por acaso que grandes instituições internacionais de destaque em EAD sejam denominadas “universidades abertas”, como é o caso da Open University (Inglaterra) e da Universidade Aberta de Portugal.

É claro que há uma diferença substancial entre colocar-se o conhecimento à disposição das pessoas e dar a essas pessoas uma formação profissional ou mesmo escolar. Decorre disso um dos primeiros grandes problemas da Educação a Distância: as garantias para a certificação e diplomação do aluno formado em curso a distância. Ou seja, trata-se de a universidade, por

É claro que há uma diferença substancial entre colocar-se o conhecimento à disposição das pessoas e dar a essas pessoas uma formação profissional ou mesmo escolar. Decorre disso um dos primeiros grandes problemas da Educação a Distância: as garantias para a certificação e diplomação do aluno formado em curso a distância.

exemplo, como instituição formadora, dar à sociedade algumas garantias de que pode confiar no profissional formado nessas condições. Não penso que do ponto de vista burocrático e legal este problema seja complexo demais, pois assim como Espanha, Canadá, Portugal, França, Inglaterra, entre outros, conseguiram resolver, a seu modo, esse problema, nós haveremos de equacioná-lo, e já há caminhos apontados pela legislação. O problema da certificação aponta para uma preocupação mais profunda: até que ponto podemos confiar que um aluno que faz um curso a distância aprende com qualidade?



¹ Secretário de Educação a Distância da UFRGS. Doutor em Educação.



O discurso em defesa da EAD, como se vê na literatura especializada (cf. Peters, 2001 e Aretio, 2001), tende a ser fundamentalmente um discurso humanista, que aposta na motivação do aluno como garantia de aprendizagem. Sabemos muito bem que o processo educacional não é um processo solitário, e que não depende exclusivamente do aluno, mas de relações tanto cognitivas como

sociais. Muitos propagandistas da EAD dizem que precisamos levar em conta que o aluno “a distância” é muito diferente do aluno dos cursos presenciais. São adultos, mais motivados, que não estudam por que seus pais mandam, mas por uma necessidade pessoal e profissional. Não há por que duvidar disso. Aliás, os depoimentos são até mesmo muito convincentes. No entanto há muito já se superou a idéia simplista de que a motivação do aluno garante a aprendizagem, mesmo em adultos.

Formação e instrução

Alguns, mais pragmáticos, defendem a idéia de que a EAD pode servir para uma instrução mais rápida e objetiva. Neste sentido defendem o uso de procedimentos do tipo instrução programada, que garantiria a fixação dos conteúdos que precisam ser repassados aos alunos. Estes são os que sucumbem à tentação de transformar a Educação a Distância em uma prática de “ensino a distância”. Desvinculam o ensino da necessária busca da aprendizagem. Trata-se de uma volta às idéias de treinamento como sinônimo de Educação, já referidas anteriormente.

Ora, a escola, em todos os seus níveis, não pode ser entendida como uma simples reprodutora de conhecimentos e muito menos como uma irradiadora de informações. Ainda que a reprodução de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e a irradiação de informações também sejam atribuições da escola, ela não pode furtar-se de sua função de produtora de conhecimentos. Produção esta que, no caso específico da universidade, não está afeta simplesmente às suas iniciativas de pesquisa propriamente ditas, mas também no âmbito do ensino e da extensão.

A discussão a respeito da produção do conhecimento traz à tona outro ponto fundamental de estrangulamento na discussão sobre a EAD: a

“Ilustrado seria aquele indivíduo que tem muitas informações, muitas fontes, uma grande cultura geral. Já o intelectual é aquele que sabe refletir sobre a realidade e posicionar-se para transformá-la.”

Milton Santos

diferença entre formação e instrução. A pergunta que fica, então, é como se pode garantir alguma forma de produção de conhecimento, ainda que se opte por oferecer cursos a distância?

Ao pensar sobre a relação entre instrução e formação, recorro uma colocação do prof. Milton Santos (de saudosa memória) em um evento ocorrido anos atrás em Porto Alegre, na qual ele defendia a idéia de que a universidade não deve formar ilustrados, mas sim intelectuais. Ilustrado seria aquele indivíduo que tem muitas informações, muitas fontes, uma grande cultura geral. Já o intelectual é aquele que sabe refletir sobre a realidade e posicionar-se para transformá-la.

Os estudos da Epistemologia Genética têm dado uma grande contribuição para que se entenda onde está essa diferenciação feita pelo prof. Milton Santos. Eles têm apontado que a construção do conhecimento não é fruto simplesmente de um acúmulo de informações, mas de um processo ativo de interação entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido sempre dentro de um contexto de relações que vão além das relações

meramente cognitivas (cf. Piaget, 1973). Deste modo o sujeito conhecedor vai transformando o objeto de conhecimento e a si mesmo até o ponto de chegar a uma compreensão do objeto. Esta compreensão do objeto não é o objeto em si, mas uma compreensão que supõe a integração desse objeto em um sistema de idéias e de relações operatórias.

Sobre a aprendizagem

Partindo do princípio de que a aprendizagem é um dos modos de se adquirir conhecimentos, a equipe do Centro Internacional de Epistemologia Genética coordenado por Piaget resolveu dedicar-se, nos anos de 1957 e 1958, justamente ao tema da aprendizagem (cf. Piaget e Gréco, 1974). Deste estudo resultou uma compreensão do fenômeno aprendizagem claramente distinta daquele definido pelos behavioristas e adotado amplamente nos meios educacionais. Em primeiro lugar, entenderam os pesquisadores que a aprendizagem é um fenômeno mediato, ou seja, um fenômeno que não é decorrência direta da influência do meio como na explicação behaviorista do condicionamento. Aprendizagem é um fenômeno complexo, fruto de interações e que exige um lapso de tempo para se concretizar.

Não se afastando muito da definição behaviorista embora um tanto distantes da explicação dos psicólogos desta escola, os piagetianos entenderam que a aprendizagem define-se por um saber fazer. Poder-se-ia dizer que sempre que um sujeito passa a saber fazer algo, ele aprendeu. Ainda que essa aprendizagem tenha um aspecto um tanto mecânico. Mesmo assim, não se pode perder de vista que para isso ter ocorrido precisou haver um processo de interação entre esse sujeito e o objeto de conhecimento (ou objeto da aprendizagem). A isso Piaget denominou aprendizagem *stricto sensu*. Quer dizer que, apesar da explicação

equivocada, era em relação a este fenômeno que os behavioristas e a maioria dos educadores se referia.

Construção do conhecimento

Mas aprendizagem não se esgota na forma estrita. Sabemos que muitas vezes esse saber fazer vem acompanhado de uma compreensão do que se faz. Essa aprendizagem acompanhada de compreensão é qualitativamente diferente da aprendizagem *stricto sensu*. Então foi denominada “aprendizagem *lato sensu*”.

A compreensão que está presente na aprendizagem *lato sensu* é fruto de um processo de construção a partir da coordenação dos seus conhecimentos prévios e das ações do sujeito, provocadas não pela interferência direta do meio, mas pela interação desse sujeito com seu meio (sempre entendido como físico e social). Deste modo o sujeito constrói para si o conhecimento que subjaz o seu saber fazer, conferindo-lhe um poder maior de interferência no meio onde está inserido. É assim

que alguém que tenha compreendido um fato histórico, por exemplo, consegue com muito mais facilidade estabelecer relações desse fato com outros conteúdos, não só históricos, mas também geográficos, políticos, etc. Portanto, o grande desafio educacional (presencial ou a distância) é promover a interação, entendida tanto como diálogo, como também como relações entre sujeito que conhece e objeto que é conhecido..

Ora, essa interação não está garantida pela simples leitura de um material didático, ou pelo uso de um *software* educativo. Interagir implica problematizar e essa problematização é potencializada na situação coletiva em que alunos e professor discutem o objeto de estudo. Portanto, há de se tomar o cuidado para que a EAD não seja transformada em um ensino individualizado, pois isso já não é educação.

Não se pode negar que um processo de EAD bem constituído, utilizando materiais de alta qualidade didática (impressos ou por meio das novas tecnologias de informação e comunicação),



pode, ser de qualidade bem superior em relação a uma disciplina presencial na qual o professor simplesmente despeja conhecimentos, ainda mais se este não se ocupa de planejar e preparar cuidadosamente sua aula. No entanto, esse tipo de aula é algo a ser superado, portanto não serve como ponto de comparação. Paulo Freire, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, para citar alguns nomes já bem conhecidos, têm nos apontado para isso já há algum tempo.

Portanto, nosso desafio para a construção de uma Educação a Distância de qualidade é garantir de algum modo a construção qualificada dos conhecimentos.

Ora, o aspecto essencial na EAD não é a distância, mas um redimensionamento do espaço e do tempo no processo de ensino-aprendizagem. Isso acarreta que possamos atingir, em primeiro lugar, uma área muito maior. Ou seja, não estaremos restringindo o raio de atuação da escola apenas no território contíguo, mas

dando a possibilidade de pessoas de locais longínquos, além das mais próximas, terem acesso à educação.

Como há também um redimensionamento do tempo, podemos atingir também aquelas pessoas que não têm disponibilidade de tempo para frequentar os bancos escolares nos horários típicos, com suas regularidades típicas. Em suma, podemos atingir muito mais gente que o ensino presencial convencional pode atingir.

Tutores e bedéis

A alternativa que temos encontrado nas experiências já em curso dentro da UFRGS é, pela utilização dos recursos da internet, criar situações ricas em interação dos alunos entre si e com os professores. Claro que em uma proposta de EAD o número de alunos aumentaria muito, o que impossibilitaria o professor de acompanhar o processo dos alunos, embora isso não ficasse descartado como uma maneira de problematizar os conteúdos tratados.

A experiência internacional em EAD tem consolidado a figura do “tutor”, que é aquele que acompanha mais de perto um número mais restrito de alunos. No entanto o que se tem visto é que esse tutor tem se ocupado principalmente de questões, diria, de secretaria, mais ou menos como o antigo “bedel” da universidade, que assinalava a presença dos alunos, anotava algumas questões de ordem funcional ou disciplinar, e assim por diante. Um trabalho de tutoria de qualidade depende da formação do tutor. Ou seja, ele precisa ser um interlocutor válido, no sentido de poder qualificar as interações dos alunos com os conteúdos tratados. Por isso alguns estudos e também algumas instituições que fazem EAD no Brasil têm proposto uma nova denominação para este personagem: monitor, facilitador etc.

Juntamente com a figura do tutor, algo também indispensável nas experiências de EAD pelo mundo afora é a existência de “centros associados”, que possibilitam ao educando o contato com bibliotecas, laboratórios, com o tutor e com os seus colegas da região em encontros presenciais. Assim como a

Portanto, nosso desafio
para a construção
de uma Educação a
Distância de qualidade
é garantir de algum modo
a construção qualificada
dos conhecimentos.

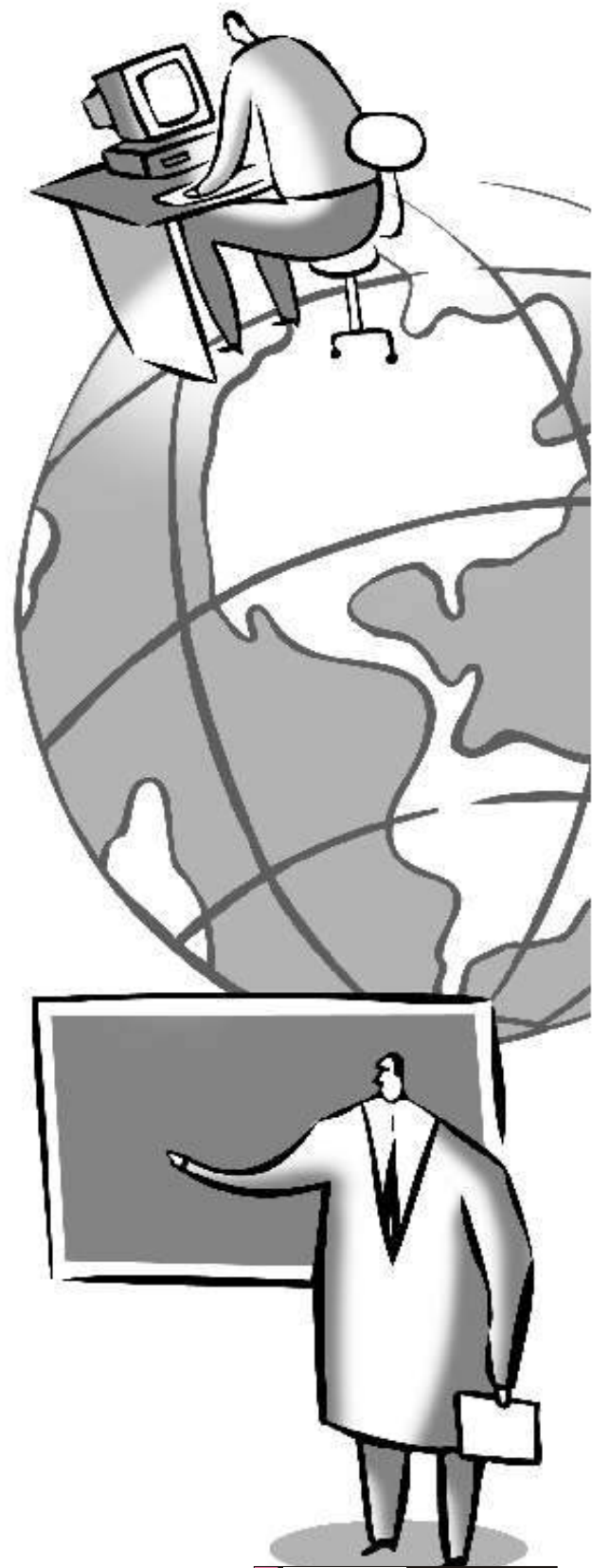
qualificação do tutor é essencial, também a qualificação desses centros se torna vital em um projeto sério de Educação a Distância. Tais cuidados são talvez dispendiosos mas essenciais. Portanto estamos longe de realizar o que se dizia no passado, de que a EAD seria uma opção para barateamento da educação. Hoje se sabe que ela não se justifica pelo item economia.

À medida que se vão aprofundando as questões de execução de um projeto de EAD muitos problemas vão surgindo, mas também se vão vislumbrando muitas possibilidades de solução. Penso que não se pode ficar alheio à demanda por Educação a Distância, mas também não é o caso de se jogar em uma aventura, às pressas, descuidadamente.

A Educação a Distância não vem para substituir os processos educativos presenciais. Ela pode estar associada ao presencial (e de certo modo sempre estará tanto pelo fato de que nenhum curso de formação a distância possa prescindir de momentos presenciais, como pela necessidade que temos de incrementar mais os cursos presenciais, trazendo para dentro destes certas ferramentas típicas da Educação a Distância).

Sem dúvida há níveis mais adequados para essa modalidade de educação. Principalmente a educação continuada, e neste sentido a formação profissional e mesmo cursos de graduação ou pós-graduação voltados a profissionais em exercício. Também é possível vislumbrar a aplicação da EAD nos cursos da Educação de Jovens e Adultos. Não seria proveitosa e talvez até nefasta para a formação inicial de crianças e adolescentes, a não ser como formas enriquecedoras de interação, complementares à educação presencial.

De fato, a EAD pode ajudar a redimensionar nosso espaço e nosso tempo no ensinar/aprender. Ela nos aponta para o desafio de otimizar as interações. E isso implicará trazer a EAD para nosso dia-a-dia, sem preconceitos e também sem abrir mão da qualidade educacional.





jorge campos | doutor em linguística/semântica¹



“Onde está você, Frege?”²

A Lógica da Matemática e a Matemática da Lógica³

Resumo *A Lógica e a Matemática são disciplinas formais que tiveram origens diferentes, mas se aproximaram, definitivamente, a partir do final do século XIX, início do XX. Sempre foram reconhecidas como a própria expressão da racionalidade e, dada a sua natureza, constituem-se como potencialmente aplicáveis a qualquer área do conhecimento. Da Filosofia à Lingüística, da Física à Genética e à Computação, da Química à Economia, são inúmeros os campos científicos em que Lógica e Matemática cumprem o incomum papel de sistematizar a argumentação racional, conferindo-lhe rigor, precisão, objetividade e generalidade. Surpreendentemente, a Lógica e a Matemática não têm merecido a correta avaliação das comunidades acadêmicas. A primeira praticamente não aparece nos currículos, e a segunda vem gradativamente perdendo terreno como curso superior, tendo sua metodologia de ensino altamente questionada. O presente ensaio é uma reflexão sobre os fundamentos comuns das duas disciplinas, roteiro pelo qual se deveria resgatar o caráter crucial de suas contribuições.*

Palavras-chave lógica - matemática
- filosofia - racionalidade - linguagem
- metateoria - argumento - formal

1. Introdução

1.1 O tópico

O tópico do ensaio que se segue é um subconjunto de relações entre os fundamentos compatíveis de duas disciplinas - a Lógica (L) e a Matemática (M) - e os campos da ciência, tecnologia e educação, em sua generalidade.

1.2 O contexto dos problemas⁴

Três são as questões que servem como roteiro motivacional do presente ensaio:

- A - Que tipo de conexões L e M têm com as ciências empíricas e sociais?
- B - Que impacto L e M têm sobre as tecnologias recentes?
- C - Que papel L e M deveriam desempenhar na formação educacional dos indivíduos?

1.3 A abordagem

A abordagem fundacionalista (AF) aqui apresentada é de natureza exploratória, tentando contribuir para a compreensão do tema, via interpretação dos fundamentos, sem pretender impor-se sobre tantas outras especulações que cercam o já tradicional debate filosófico sobre concepções de

¹ Jorge Campos é doutor em Linguística/Semântica, coordenador do Programa de Pesquisa Lógica e Linguagem Natural, da Pós-graduação em Linguística da PUC/RS, presidente da Associação de Professores da PUC/RS (Adipuc/RS) e membro do Conselho de Cultura do Estado.

² Gottlob Frege (1848 - 1925) - Matemático alemão que concentrou seus estudos na lógica. Em 1879 publicou "Concept-Notation"; que incluía uma linguagem formal capaz de expressar generalizações através de notação de quantificador variável. Diz-se ter influenciado outros trabalhos como de Wittgenstein, Russel, Boole e Ernst Schroeder.

³ Agradeço a Ruth Portanova pelas informações sobre o debate na área do ensino da Matemática.

⁴ Não só no Brasil, mas inclusive em países desenvolvidos, há uma preocupação antiga sobre como valorizar a educação matemática.

Lógica e Matemática, e sem filiar-se a tendências relativas à também polêmica discussão sobre o enraizamento desta última no plano do ensino/aprendizagem. Paralelamente, (AF) procura ser compatível, sobre a relação (L/M), com idéias clássicas que emergem de Leibniz, Frege, Russell, Wittgenstein, e, sobre a relação (L/M) / educação, com propostas como as de Polya, Smullyan, Gardner, Devlin, Kline, entre outros. Outras formas de encaminhamento do mesmo tópico, E1...En podem ser igualmente válidas e compatíveis com (AF); se, entretanto, alguma E1 pretende dissociar (L) de (M), ou reduzi-las ao puro cálculo, à pura sintaxe, como numa certa tradição de ensino, então deve assumir o ônus de refutar os inúmeros argumentos que poderão ser encontrados nos filósofos, lógicos e matemáticos acima citados.

1.4 O argumento

O argumento fio-condutor do texto é o de que Lógica e Matemática possuem, em seus fundamentos formais, não apenas em sua natureza de cálculo instrumental, um forte potencial de relações expressivas com as diversas áreas do conhecimento científico, com significativo impacto sobre a tecnologia, sendo, conseqüentemente, de alta relevância para alicerçar a formação (e informação) educacional. A estratégia argumentativa assumida foi a de sistematizar, de maneira análoga, os fundamentos da Lógica e da Matemática, no sentido de dar-lhes equivalência e aproximá-los das bases das ciências em geral e de resultados tecnológicos cruciais. Segue-se, então, a necessidade de dotar a formação teórica de um indivíduo de tais fundamentos. Acrescente-se a isso o impacto positivo sobre a questão da psicologia do raciocínio e, obviamente, sobre o ensino/aprendizagem da Matemática.⁵

2. A Lógica e seus fundamentos

2.1 A Filosofia da Lógica

Toda disciplina científica X vai-se constituindo historicamente junto com uma outra que pode ser designada como Filosofia de X. Assim, temos a Física e a Filosofia da Física, a Biologia e a Filosofia da

Biologia, a Matemática e a Filosofia da Matemática e, conseqüentemente, a Lógica e a Filosofia da Lógica. De que trata a Filosofia de X? Dos fundamentos de X no nível epistemológico, das bases que sustentam X, seus comprometimentos ontológicos e suas propriedades metodológicas. Então a Lógica, desde suas origens aristotélicas, organiza-se como a expressão sistemática da racionalidade argumentativa e como a expressão demonstrativa de tal racionalidade⁶. Dado um argumento, portanto, a Lógica tem assumido a responsabilidade de expressar a sua forma e a de demonstrar a sua validade. Da Silogística clássica no *Organon* de Aristóteles, à Lógica quantificacional de Frege/Russell, o papel dessa disciplina tem sido decisivo para o desenvolvimento científico e para suas conseqüências tecnológicas mais recentes. Suas relações com a Matemática são altamente interativas; apenas de fundamentos no início, hoje também se estabelecem nos níveis simbólicos e formais. Os argumentos abaixo ilustram as propriedades descritas:

(D) *Todos os homens são seres vivos* (P)

Todos os seres vivos morrem (P)

Todos os homens morrem (C)

(D') $\forall x Hx \rightarrow Sx$ (P)

$\forall x Sx \rightarrow Mx$ (P)

 $\forall x Hx \rightarrow Mx$ (C)

(D) expressa um argumento em linguagem natural, típico de estrutura silogística, cuja forma lógica é representada simbolicamente, hoje, por (D'). A Lógica dita de Predicados, então, é a disciplina que se atribui o papel de expressar formalmente o argumento (D) e de investigar a natureza do processo inferencial das premissas (P) para a conclusão (C), caracterizando a demonstração da validade, ou não, de (D). Tem-se como validade a propriedade de não se seguir conclusão falsa de premissas verdadeiras. (D), no caso, é um argumento válido. Paralelamente, a motivação maior para a investigação desse tipo de estrutura argumentativa é, que se (D) representa um fragmento discursivo estruturado por princípios racionais, assentados

⁵ Como uma área formal não tem conteúdo, possui uma potencial aplicação a qualquer outra. A esse mérito, entretanto, corresponde uma limitação prática. Não tendo conteúdo em si mesma, parece, à primeira vista, não referir-se a nada, restringindo-se ao puro simbolismo. Daí a importância dos fundamentos como meio de resgatar toda a sua dimensão teórica e o contexto virtual de sua aplicação.

⁶ Evidentemente, a palavra Lógica pode se referir também à indução e, até, à abdução, no sentido peirceano. Aqui, entretanto, só trataremos da dedutiva.

sobre regras de inferência previamente estabelecidas, que garantem a propagação da verdade num sistema dito dedutivo, então a dedução é uma das formas de expressão da racionalidade, e a Lógica Dedutiva, conseqüentemente, uma das disciplinas competentes para a abordagem desse tipo de propriedade da razão humana. Seria estranho, entretanto, se se entendesse que (D) propriamente, enquanto instância particular e específica, tivesse tal importância. De fato, a importância de (D) é exatamente o fato de que sua forma lógica (D') é que garante a sua validade enquanto tipo de argumento. Isso significa que qualquer conjunto de proposições que tenha a mesma estrutura lógica caracteriza um argumento válido. De fato, algo como:

(E) *Todos os gaúchos são europeus*
Todo europeu é marciano

Todo gaúcho é marciano

Teria a mesma forma lógica, (D') sendo, portanto, argumento válido, independente do fato de que todas as proposições são falsas. Realmente, a Lógica legisla sobre a forma e não sobre o conteúdo particular de uma ocorrência proposicional. Claro que a diferença entre (D) e (E) existe. O primeiro argumento, além de válido, pode ser dito relevante; o segundo, mesmo que válido, não. O caráter, então, da Lógica é sua propriedade formal, o que faz dela irmã gêmea da Matemática. Não é difícil entender, agora, que argumentos de qualquer área podem ser investigados com base na Lógica Dedutiva, ou seja, que a Lógica é uma disciplina que pode fazer interface com qualquer outra área do conhecimento, desde que argumentos desse tipo estejam em jogo. Nesse sentido, suponhamos um argumento da Física como o abaixo:

(F) *Todo buraco-negro*
tem intensa gravidade
Tudo que tem tal gravidade
atrai qualquer coisa

Um buraco-negro atrai qualquer coisa

Ou, ainda, um argumento da área da Genética:

(G) *Pais passam traços genéticos para filhos*
A cor da pele é um traço genético

Pais passam a cor da pele para filhos

A Lógica certamente se aplica a tais campos do conhecimento se a questão é o exame da validade dos argumentos em jogo. Mas, certamente, não cabe a ela decidir se tais argumentos também são relevantes para a Física e a Genética. Tal importância de conteúdo diz respeito exclusivamente às referidas disciplinas. Em outras palavras, a Lógica não é incompatível com nenhuma área em particular, empírica ou social, exatamente porque ela é uma disciplina formal, não legislando sobre qualquer aspecto de conteúdo específico. Essa possibilidade de onipresença é seu mérito, justamente pela sua limitação de ciência formal. Mas não é absolutamente seu caráter instrumental a sua única contribuição às outras disciplinas. A Lógica, normalizando as formas de racionalidade em outra área, permite que haja interfaces mais amigáveis entre campos de conhecimento fronteiriço. Veja-se o caso da relação da Semântica Linguística com a Lexicologia. A sentença (H) 'todo adolescente gosta de uma loira' contém duas diferentes proposições:

Para todo X, se X é um adolescente, então existe um Y tal que Y é uma loira e X gosta de Y e existe um X tal que X é uma loira e para todo Y, se Y é um adolescente, então Y gosta de X, ambas expressas formalmente por (H') e (H'') abaixo, respectivamente.

(H') $(\forall x)(Ax \rightarrow (\exists y)(Lx \wedge Gxy))$
 (H'') $(\exists x)(Lx \wedge (\forall y)(Ax \rightarrow Gxy))$

Na primeira, expressa-se o fato de que cada adolescente gosta de alguma loira, uma para cada um, por hipótese; e, na segunda, que há uma loira de que todos gostam, por exemplo, a Xuxa.

A Lógica, nesse sentido, não só instrumentaliza a descrição da ambigüidade como também possibilita tratá-la via uma questão de escopo. Ora tudo está sob o escopo do quantificador universal, ora, do existencial.

Isso favorece a formalização do problema da ambigüidade estrutural e lexical (palavra 'uma') para um tratamento mais preciso e rigoroso. Isso também acontece em outras áreas, por exemplo na Física, onde a Lógica Quântica pode ser um caminho para a elucidação de metafísicas paradoxais.

O ponto desta seção pode ser, então, assim sintetizado:

A Lógica Dedutiva é uma expressão da racionalidade dos argumentos; é uma disciplina formal; aplica-se a qualquer área do conhecimento, no que diz respeito à forma dos argumentos; pode ser utilizada enquanto instrumento ou formalização de uma teoria.

2.2 A metateoria da Lógica

Da mesma forma, cabe considerar a questão da metateoria (MT) da Lógica e o seu valor para a pedagogia do entendimento. Um caso que ilustra bem a questão diz respeito ao famoso paradoxo de Lewis Carroll sobre Aquiles e a Tartaruga. Aquiles estaria tentando convencer a tartaruga a aceitar o bem conhecido argumento da geometria de Euclides que envolve as premissas (I) e (J) para a conclusão (K),

*(I) Duas coisas iguais a uma terceira
são iguais entre si*

*(J) Os dois lados deste triângulo
são iguais a um terceiro*

*(K) Os dois lados deste triângulo
são iguais entre si*

Explicando a ela que, se se aceitam (I) e (J) como verdadeiros, também se deve aceitar (K). A tartaruga, entretanto, resolve duvidar disso, alegando que nada há que a impeça de aceitar as premissas e não aceitar a conclusão. Ou seja, a tartaruga diz aceitar (I), (J), mas não aceita, em princípio, (L). Se (I) e (J) são verdadeiras, então (K) é verdadeira a não ser, diz ela, que (L) conste como uma proposição no argumento. Aquiles concorda e se vê, então, na perspectiva de reorganizar o argumento, agora, então, com três premissas, (I), (J) e (L), esperando que a tartaruga, aceitando as premissas, agora

aceite a conclusão. Surpresa. Ela alega que pode aceitar as três premissas e, ainda assim, não aceitar a conclusão, porque isso dependeria de uma nova proposição (M), a saber, se se aceitam (I), (J) e (L), então se deve aceitar (K); mas, então, diz ela, (M) deveria constar do argumento. O desespero de Aquiles era óbvio. A questão não teria fim. Tudo porque a tartaruga havia intuído um princípio metateórico da Lógica Dedutiva, a saber o de que a regra que rege o argumento não está nele, está noutro nível que poderíamos chamar metalinguagem. E a aceitação de um argumento sempre depende do contexto em que ele se insere, o que daria à tartaruga a possibilidade de duvidar sempre. A relação linguagem-metalinguagem ilustra um aspecto crucial da metateoria da Lógica; a aceitabilidade da linguagem desta implica a aceitação da metalinguagem que a regula, e onde se expressam os princípios dos quais ela depende e pelos quais se orienta. A idéia básica aqui é que a racionalidade do sistema se estrutura em níveis, o que, intuitivamente, praticamos diariamente no uso da linguagem cotidiana, quando respeitamos as regras intuitivas que a regem.

Em síntese, a metateoria da Lógica implica que a Lógica é um sistema nos níveis da linguagem e da metalinguagem; a metalinguagem é o nível em que se estabelecem os princípios e as regras da lógica; a lógica pragmaticamente depende de que se aceitem os princípios da metateoria.

2.3 A história da Lógica

Uma disciplina como a Lógica tem uma história milenar. Aristóteles, como se disse antes, é considerado seu fundador, com suas idéias reunidas no Organon e sua diversas partes. A herança de Aristóteles é tão expressiva que a Lógica foi entendida mais ou menos como ele a praticou até o início do século XX. Kant chegou a dizer, no século XIII, que a Lógica estava definitivamente pronta como a tradição aristotélica a deixara. Isso em que pese a contribuição dos estoicos, de inúmeros filósofos da Idade Média etc. Frege ousou desafiar a inércia da disciplina, propondo-a como uma disciplina em interação completa com a Matemática, em companhia de Russell e Wittgenstein, no que veio a se chamar Programa Logicista.

Independente das nuances históricas que cercaram tal projeto, como a mudança de Wittgenstein, o paradoxo das classes de Russell, e outros empecilhos, Frege/Russell matematizaram a Lógica e abriram-lhe um roteiro de impressionantes desdobramentos técnicos, metateóricos e filosóficos. Um dos aspectos mais relevantes dessa contribuição histórica foi a luta para distinguir a disciplina Lógica, irmã da Matemática, da Psicologia, cujo objeto - a mente - parece ser o lugar privilegiado do raciocínio. De fato, Lógica e Psicologia andam próximas e não há nada que impeça tal interface. No entanto, como Frege destacou incansavelmente, o que interessa à Lógica é a objetividade que subjaz aos raciocínios inferenciais, ainda que eles também possam estar envolvidos com nuances subjetivas. Frege trabalhou intensamente sobre isso e deixou uma inquestionável contribuição ao entendimento dos aspectos formais da Lógica. Um dos fatos mais impressionantes da história da disciplina em pauta envolve o trabalho de Frege e Russell. Frege, depois de mais de quarenta anos na construção de seu sistema em que a Matemática poderia estar traduzida pela racionalidade garantida da Lógica, recebeu uma correspondência de Russell que solapava, com o chamado paradoxo das classes, a sua noção central de conceito, noção de que todo o seu sistema dependia. Frege não foi capaz de ignorar o problema ou de resolvê-lo por recursos *ad hoc*. Assumiu a sua contribuição como acabada e deixou o seu trabalho ao seu destino histórico. A sua grandiosidade ética e teórica é um dos exemplos mais expressivos da história da Lógica, padrão de comportamento científico e racional acima de tudo. Uma das versões populares do paradoxo de Russell para a classe das classes que não pertencem a si mesmas é a do barbeiro. Suponhamos um barbeiro que barbeia todos e somente os que não se barbeiam. A pergunta é se ele se barbeia, ou não. Se ele não se barbeia, então se barbeia; se ele se barbeia,⁷ então não se barbeia. Assim apresentado, parece algo humorístico que nem se imagina possa ter tido tantas e dolorosas consequências na época. Evidentemente, há um sem-número

de fatos importantes na história da disciplina, mas o que trouxemos, aqui, já é suficiente para os nossos propósitos.

Resumindo: a Lógica tem uma história de relações com a Matemática e com as outras ciências; seus fundamentos foram lançados entre os gregos e só a partir do século XIX houve mudanças expressivas com o programa logicista e seus desdobramentos mais recentes; a Lógica, historicamente, se distingue da Psicologia, dado o seu interesse pelos aspectos objetivos do raciocínio; os paradoxos são de alto interesse para a Lógica porque de sua tentativa de solução nascem aprofundamentos filosóficos e técnicos de grande consequência para a disciplina.

3. A Matemática e seus fundamentos

3.1 A Filosofia da Matemática

A Matemática e a Filosofia andaram sempre profundamente interligadas desde as origens. Euclides, por exemplo, não era apenas um matemático no sentido técnico do termo. Sua maravilhosa contribuição à Geometria só foi possível e atravessou os séculos pela profundidade de suas especulações e pela beleza metodológica de sua axiomática. Mas já quando Euclides definia a noção de ponto como algo que não era constituído de partes, estava estabelecida a perplexidade filosófica. Como era possível que existisse uma entidade sem partes? Como poderíamos conhecê-la? Seria uma entidade real ou imaginária? Isso que na Geometria clássica a questão poderia ser contornada porque tudo poderia ser colocado no condicional. Se há um ponto e uma reta, etc. Mas com relação aos números, as dificuldades sempre foram maiores, porque aí a existência era constantemente afirmada. Algo do tipo 'existe um número X, tal que a multiplicação de um outro Y por ele sempre resulta em Y. Referindo-se, por exemplo, ao número 1. Mas e então, se existe o número 1, que tipo de entidade seria ele? Real, psicológico-conceitual, abstrata? Frege, mais tarde, viria a assumir que '1' é o numeral que é o nome do número 1, número esse que poderia ser também expresso pela descrição '3 - 2'. Platão foi o primeiro grande filósofo a levantar a questão dos universais, que determinaria, mais tarde, na Idade Média, o debate entre as três possibilidades, o nominalismo, o

⁷ O paradoxo poderia ser descrito, tecnicamente, assim: Suponhamos a classe K como a classe das classes que não pertencem a si mesmas, como a classe dos homens, por exemplo. que não pertence a si mesmo porque não é um homem. K pertence a si mesmo, ou não? Resposta: se pertence a si mesmo, então não pertence a si mesmo; se não pertence a si mesma, então pertence a si mesmo.

conceitualismo e o realismo, relativamente à existência de objetos como referidos pela expressão 'árvore', 'mesa' etc. Pois com a noção de número, o debate poderia tomar a mesma direção. Platão, ele próprio, assumiu a concepção realista, dita, por isso mesmo, platônica. Nela, existem entidades abstratas gerais por trás das ocorrências particulares. Assim, Platão assumiu a teoria das formas em que existem as formas geométricas, como ponto, linha etc., e as formas numéricas, como um, dois, e assim por diante. Elas existiriam ainda que não existíssemos, pensa Platão. O que fazemos na Matemática é descobri-las. Não são produtos de nossa mente ou imaginação. Obviamente, as coisas se tornam bem mais complicadas se trazemos ao debate o número zero,⁸ ou a noção de infinito. Muitos há que não aceitam o zero na escala dos números naturais. Como uma espécie de nada, o que poderia ser o número zero? E a idéia de infinito. Para fins matemáticos puros, pareceria razoável, bastando pensar-se na sequência 0, 1, 2, 3.... Mas, em si mesma, como assumir uma noção que parece escapar completamente ao nosso conhecimento? Uma outra questão que remete a Leibniz e Kant é sobre a natureza do conhecimento matemático. Seria ele *a priori* e sintético como conjecturou Kant, ou tais distinções analítico-sintético, *a priori/a posteriori* são insatisfatórias como viria mais tarde a considerar Kripke? Seja como for, isso já é suficiente para fazer emergir a relevância da Filosofia da Matemática, cujos fundamentos andam, as mais das vezes, muito distantes da pura tecnologia dos problemas específicos e seus cálculos.

Em resumo, o que acima se enfatiza é que a Matemática está enraizada em bases lógico-filosóficas que lhe dão sentido; a natureza do número enquanto entidade é um dos enigmas ontológicos da Matemática; a questão epistemológica sobre que tipo de conhecimento é o conhecimento matemático também é fundamental; a metodologia da Matemática é a instância de opção que lida com a linguagem simbólica ou formal e com seus princípios.

3.2 A metateoria da Matemática

A Matemática, como qualquer outra disciplina científica, funciona sobre certos princípios que são assumidos num outro nível de linguagem, sua metateoria. De fato, dada a variedade de disciplinas que existem dentro dela, desde a tradicional aritmética, até topologia, teoria de grupos, passando pela álgebra, geometria e tantas outras, poderia ser necessário o ônus da prova de que tudo está dentro de uma só disciplina, a Matemática, ou, em outras palavras, de que tudo é Matemática. Pois talvez isso só possa ser demonstrado através dos aspectos comuns, no nível metateórico. Um exemplo disso é a possibilidade de se assumir a Teoria de Conjuntos como metateoria e explorá-la em seus fundamentos, unificando diversas instâncias de fazeres matemáticos. Frege, na tradição aristotélica, tinha sem dúvida o ideal dedutivista para a metateoria da matemática.

Em sua concepção logicista, a natureza essencial dessa disciplina deveria corresponder a idéia de prova dedutiva a assegurar a racionalidade e rigor desse tipo de conhecimento. Não foi por outra razão que dedicou todo o seu trabalho ao objetivo de traduzir toda proposição matemática em proposições lógicas, ainda que para isso tivesse que perseguir uma gigantesca reconstrução dos fundamentos aristotélicos da disciplina, vigentes até o final do século XIX. Há, certamente, quem ache que, ao contrário, as matemáticas são ramificações diversas, muito mais próximas do empirismo e das contingências do que o ideal da matemática pura, preso à tradição grega, que subjaz ao programa fregeano. Para eles, a matemática dos números, em sua tradição babilônica, por exemplo, deveria ser considerada, no sentido de se ter um contraponto ao mito da matemática de fundamentação grega que naturalmente tomou a direção lógico-axiomática, dado o contexto filosófico de que emergiu. Ainda assim, de fato se torna problemático negar metaprincípios como os da consistência, completude e decidibilidade na fundamentação metateórica de uma disciplina formal, o que favorece a aproximação entre Lógica e Matemática. Um dos exemplos interessantes de conexão é a demonstração do metateorema da dedução, que sustenta a prova

⁸ Ana Ibaños me chamou a atenção para as pressões históricas sobre o zero.

condicional num sistema dedutivo, em cuja prova se faz uso da noção de indução matemática, presente no quinto axioma de Peano, no seu trabalho de axiomatização para a metateoria dos números. Para sumarizar, então, a importância da metateoria da Matemática, é preciso que se entenda que, ou há um eixo comum aos fundamentos da disciplina, por exemplo a Teoria dos conjuntos, a Lógica etc., ou há n conhecimentos matemáticos diversos que só superficialmente podem cair sob o mesmo rótulo de Matemática. Além disso, como referir-se à Matemática pura?

3.3 A história da Matemática

A história da Matemática é sem dúvida uma das mais ricas do amplo leque de conhecimentos humanos. Não só por ser uma das mais antigas - o famoso "Elementos" de Euclides a que nos referimos anteriormente, por exemplo, data de aproximadamente 300 anos a.C., bem como pela engenhosidade e refinamento de contribuições, gradativamente distribuídas ao longo dos séculos. Algumas dessas passagens são, efetivamente, relevantes para a compreensão mais profunda da natureza da disciplina. Sabe-se, por exemplo, que, séculos antes de Euclides, os egípcios já dominavam de maneira prática o conhecimento matemático de figuras como o triângulo, o paralelogramo etc. Como as cheias do Nilo, a cada ano, devastavam os pontos de referência para as áreas de cultivo, exigiam demarcações constantes das terras, o que implicava um estudo sistemático baseado na observação das variações das condições do tempo, do rio, das terras etc. Quando os gregos tomaram conhecimento desse estudo, denominaram-no, por isso mesmo, Geometria, a medida da terra. Mas os gregos não seguiram tal tradição observacional, obviamente. Passaram a se interessar por triângulos, retas, pontos etc. genéricos e abstratos. Por isso, Euclides fala sempre em termos universais e absolutos. Um egípcio, certamente, sabia que os ângulos internos de um triângulo correspondiam a dois retos, mas eles o sabiam medindo terras e, é certo, com variações. Euclides, não. Ele dizia que os ângulos de um triângulo qualquer

correspondiam exatamente a dois retos. Os egípcios entendiam de matemática aplicada, Euclides desenvolveu a pura. Mas de onde vinham os triângulos de Euclides, se não procediam da experiência? Foi isso que levou à crença milenar das idéias de Platão de que o conhecimento geométrico era *a priori*. Num salto para o século XVI e daí aos seguintes, a Matemática, incorporando a tradição grega, tomou rumos diferentes. Acontece que a motivação grega era puramente filosófica. Eles queriam saber por saber. Quando, mais tarde, o mundo começou a se envolver com as viagens marítimas, objetos em movimento, planetas, e a sociedade começou a desenvolver produtos de arte, artesanato, engenharia etc., a Matemática sentiu o apelo da experiência. Filósofos como Descartes e matemáticos como Fermat foram sensibilizados a pensar a álgebra e a tentar interferir no processo de desenvolvimento comercial e social. Mas evidentemente a sensibilidade e a vocação matemática para a generalização era muito grande e, quando pessoas como Galileu Galilei e Newton apareceram para o estudo dos movimentos da Lua, da Terra, nesse nível de grandeza, a experiência mais típica e a matemática mais elementar tiveram que ceder aos interesses mais abstratos. Surgia o estudo de funções e evoluía o conhecimento do cálculo. De fato, foi nesse momento que a ligação da Matemática com as ciências se tornou íntima e efetiva. Mas um dos passos mais dramáticos para a Matemática viria a acontecer quando, acompanhando o desenvolvimento da Álgebra, no século XIX, pessoas como Gauss e Riemann vieram, finalmente, a expressar o seu descontentamento com idéias clássicas e milenares da Geometria e fundaram a Geometria não-euclideana. Era crucial para os matemáticos, exatamente porque a disciplina teria que conviver não apenas com sua incrível evolução, mas também com a ameaça de retificações e mudanças que inspiravam contradições. Como seria possível que Euclides estivesse errado em seu conhecimento *a priori*? Como teriam os matemáticos se enganado durante tanto tempo? E, se ele estava certo, como conviver com duas geometrias inconsistentes? O século XX viria a ter por parte dos matemáticos um enorme interesse pelos paradoxos. Eles seriam fontes

de inestimáveis contribuições a uma área, que, finalmente, assumia a grandeza de suas abstrações. Daqui para a frente, matemáticos, lógicos, filósofos e cientistas não mais ficariam reclusos em suas especulações, e a disciplina matemática, a ciência formal por excelência, começava a delinear o seu destino grandioso de onipresença.

O que, em síntese, tentou-se ilustrar foi o fato de que a Matemática de que se trata aqui é uma ciência formal em sua tradição grega, e o exemplo de Euclides sugere que há mais matemática no modo de fazê-la do que propriamente no conteúdo específico de uma axiomática.

4. Lógica e Matemática: o contexto da aplicação e do ensino/aprendizagem

4.1 (L) e (M), ciência e tecnologia

O desenvolvimento extraordinário da ciência e da tecnologia, do século XX para cá, tem sido acompanhado com perplexidade pela humanidade inteira. Realmente, como um dos resultados mais espetaculares tem sido na área da comunicação, a velha idéia de McLuhan, de aldeia global, se expressa de maneira radical, possibilitando que o mundo participe, pelo menos informativamente, dos avanços científicos e tecnológicos. E neles, sem dúvida, todo o impacto da Lógica e da Matemática. De fato, a Física, a Genética, a Astronomia, a Informática, a Computação Aplicada etc., não estariam no lugar onde estão sem os resultados lógicos e matemáticos que vêm dando saltos desde o século XIX. Ilustremos nossas considerações, avaliando tal impacto em dois dos mais surpreendentes campos do conhecimento científico e tecnológico. Na área da Física, por exemplo, o peso da Lógica e da Matemática está sobre o núcleo crucial da disciplina. Da Física de Newton do mundo clássico, para o mundo macrocósmico da relatividade de Einstein, para o mundo microcósmico da teoria quântica, nada sem Lógica e Matemática teria sido conseguido. Ocorre que nessas formas de Física não-clássica cai o poder de observação direta, própria do conhecimento indutivo, e aumenta, crucialmente, a

necessidade de abstração, da hipótese abdutiva e da demonstração dedutiva. Não é por outra razão que as especulações físicas de hoje causam extrema perplexidade por suas propriedades paradoxais, se pensadas via senso comum.⁹ Sabe-se que, para ilustrar o caso de acordo com a Teoria da Relatividade Especial, seria preciso entender onde se dá o conflito entre a idéia de velocidade na mecânica clássica de Newton e as equações de Maxwell. Em Newton, teoricamente à velocidade da luz c dos faróis de um carro se poderia somar a velocidade do carro a 60km por hora, por exemplo. Em Maxwell, ao contrário, a velocidade da luz é sempre c . Einstein expressou matematicamente isso com a equação

$$V = \frac{(V1) + (V2)}{1 + (V1V2)/c^2}$$

E, com isso, esclareceu que, de fato, Newton não estava certo para a velocidade da luz, mas não exatamente errado para velocidades muito abaixo da da luz, como a de carros, trens etc., onde seu erro não seria perceptível. Mas imagine pensar-se isso não-matematicamente, tentando concluir algo desse tipo, pela observação pura e empírica da luz? Suponha, agora, o princípio da Complementariedade que permite a convivência, no mundo quântico da dualidade onda-partícula, ou o fato de que no mundo quântico não se tem resultados exatos de experimentos, mas apenas a probabilidade de cada um no conjunto de possíveis. Como pensar isso sem fazer avançar a Lógica Clássica em sua tradição em que valem princípios como os da não-contradição, o da bivalência e o da identidade? Como acreditar que não faz sentido que um elétron seja igual a ele mesmo, ou seja, como imaginar-se que $a=a$ pode não ser o caso? Não é, certamente, menos surpreendente, a relação da Matemática e da Lógica com a computação em geral. O computador como o conhecemos hoje aparece por volta de 1948, acelerado pelo desejo de controle, com precisão, de mísseis e equivalentes. Mas isso é apenas o contexto histórico do invento. A realidade da computação, na verdade, é muito mais antiga, desde as

⁹ Tais perplexidades surgem principalmente porque parece que os desdobramentos recentes da Física se opõem às idéias clássicas. Mas isso pode ser reinterpretado de maneira diferente. É a tentativa de S. Hawking, por exemplo, que tenta compatibilizar relativismo e teoria quântica.

formas clássicas de contar. Mas, modernamente, ele aparece como o resultado das máquinas de Turing, da álgebra de Boole e da Lógica de Frege/Russell. Isso porque a máquina não é absolutamente seu *hardware*, nem seu *software*, mas ambos. Mas uma coisa é certa. A implementação da máquina, enquanto realidade física, só foi possível dado o momento histórico em que a lógica se matematizou e a matemática se logicizou. O puro cálculo matemático ou a pura especulação lógica não gerariam as máquinas inteligentes como as conhecemos hoje. Bem como há que se reconhecer a importância da relação da (L)/(M) com a tecnologia dos chips e equivalentes. De fato, a complexidade da tecnologia contemporânea de computadores seria inimaginável sem qualquer desses ingredientes. E, por extensão, como imaginar o progresso de todas as outras áreas de conhecimento sem a instrumentalidade da computação? Que geneticista pensaria no mapeamento das altamente complexas redes de genomas sem programas implementadores disso?

O que, portanto, se pode considerar é que o potencial de aplicação do conhecimento lógico-matemático é tão expressivo ao nível da ciência quanto ao nível da tecnologia. Em seus fundamentos, a Lógica e a Matemática invadem as diversas áreas em que o conhecimento escapa do nível observacional; na aplicação de seus resultados, a Lógica e a Matemática sustentam a precisão e rigor das tecnologias contemporâneas, como a supradisciplinar área da computação, por exemplo.

4.2 (L) e (M) no contexto da educação

Sabe-se, pela experiência, que o contexto da educação é incrivelmente mais complexo que o das ciências formais. As cabeças humanas, suas políticas e suas intrincadas redes sociais tem, lamentavelmente, uma lógica própria, onde a própria Lógica raramente funciona. De fato, é de se estranhar, para não se dizer de se escandalizar, que a Matemática possa ser, para uma significativa parte da população, uma disciplina antipática e inacessível. Mas o que é isso? Mas o que alguns praticantes andaram fazendo, que a disciplina das disciplinas, a maior expressão do intelecto

humano, chega a esse nível de rejeição? Diz-se, em alguns países, como os EUA, que mulheres parecem fugir da Matemática. Mas isso é um paradoxo acadêmico que só se explica por alguma miopia pedagógica horrorosa. E ainda há quem se refugie na área da educação por que não quer se envolver com os métodos quantitativos da Matemática. Mas isso é uma distorção em que a Matemática está sendo confundida com o exercício puro do cálculo, que é apenas uma característica estereotípica da Matemática. Seria algo como amaldiçoar o computador e abandoná-lo pela fobia do automatismo das teclas. Isso é misturar tudo. A Matemática, pelo que se disse, é, antes de qualquer coisa, Lógica. Hoje, há quem tenha demonstrado – Ian Stewart – que, dado um roteiro de fundamentos comuns, todas as variações de Matemática constituem uma unidade disciplinar. Há também quem tenha argumentado – Keith Devlin –, e fortemente, que o conhecimento matemático, que se estrutura como uma linguagem, possui bases inatas. Ou, em outras palavras, que há uma espécie de gene matemático.¹⁰ Que todos podem aprender Matemática e compartilhá-la, dado que, seres humanos, nascemos com essa capacidade, ainda que haja terrorismos tentando impedirmos desse prazer que o céu platônico nos oferece. Mas tudo isso por quê?

Bem, aqui seremos lacônicos, porque, para bom entendedor, meio número basta. Depois do que se disse, como imaginar um ensino/aprendizagem forte, em suas bases, sem Matemática e sem Lógica, as disciplinas do raciocínio formal e abstrato, do conhecimento científico atual, da tecnologia da computação, da inteligência metafísica, da história humana? Pois, infelizmente, não precisamos imaginar. Podemos ver. Vamos às escolas, em seus programas, em seus laboratórios e o que constatamos? Uma Matemática sem fundamentos, sem história, sem metateoria, sem argumentos, sem aplicações, puro cálculo, como se seu cérebro fosse apenas uma maquininha de calcular, e, acreditem, sem Lógica de qualquer espécie. É possível isso?

Não responda já; e não se inquiete muito; você provavelmente seja uma das raras e honrosas exceções.

Ah, Euclides, que falta que você faz!

¹⁰ Obviamente, o que seria genético não é a Matemática em sua linguagem externa, mas os princípios que a regem. Devlin assume uma certa direção chomskyana, buscando uma analogia entre a linguagem natural e a Matemática enquanto linguagem.

Bibliografia

- CHOMSKY, N. The Knowledge of Language - Its Nature, Origin and Use. Westport, Connecticut, Prager Publishers, 1986
- DEVLIN, K. The Math Gene: How Mathematical Thinking Evolved and Why Numbers Are Like Gossip. BasicBooks, 2000
- DEVLIN, K. Mathematics: The New Golden Age. Columbia University Press, 1999
- DEVLIN, K. The Language of Mathematics: Making the Invisible Visible. W. H. Freeman, 1998
- DUMMETT, M. Frege Philosophy of Mathematics. Harvard University Press, Cambridge Mass, 1991
- FREGE, G. The Foundations of Arithmetic: A Logico-Mathematical Inquiry into the Concept of Number. Oxford: Basil Blackwell, 1953
- FREGE, G. Posthumous Writings. (ed. por Hermes, H. Kambartel, F. e Kaulbach, F.) Oxford: Basil Blackwell, 1979
- GARDNER, M. The Colossal Book of Mathematics: Classic Puzzles, Paradoxes and Problems. NY, Norton, 2001
- HAWKING, S. O Universo numa Casca de Noz. São Paulo, editora Mandarin, 2001
- HERBERT, N. Quantum Reality - Beyond the New Physics. London: Anchor Books, Doubleday, 1985
- KANT, I. Critique of Pure Reason. (trad. Kemp Smith) London: McMillan, 1929
- KLINE, M. Mathematics for the nonmathematician. New York, Dover, 1967
- KNEALE, W. & KNEALE, M. O Desenvolvimento da Lógica. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1980
- KÖRNER, S. Uma Introdução à Filosofia da Matemática. Rio, Zahar, 1985
- KRIPKE, S. Naming and Necessity. Oxford: Basil Blackwell, 1972
- LEIBNIZ, G. W. The Monadology. (trad. R. Latta) Oxford: Clarendon Press, 1898
- MACLUHAN, M. A Galáxia de Gutenberg. São Paulo, Editora Nacional, 1972
- POLYA, G. The Goals of Mathematics Education. In The ComMuniCator / Magazine of the California Mathematics Council, 07/2001
- RUSSELL, B. Introduction to Mathematical Philosophy. London: George Allen, 1919
- RUSSELL, B. Principles of Mathematics. New York: Norton, 1937
- SMULLYAN, R. What is the Name of This Book? Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1980
- STEWART, I. Concepts of Modern Mathematics. NY, Penguin, 1980
- WITTGENSTEIN, L. Remarks in the Foundations of Mathematics. London: The MIT Press, Cambridge Mass, 1983





Universidade comunitária:

|| Luiz Augusto campis¹ | reitor na Unisc, presidente do Comung e vice-presidente da Abruc

uma proposta para o Brasil

O ano de 2003 traz para o Brasil um novo Governo que assume com o compromisso de resgatar a enorme dívida social existente. O Governo Lula, nos muitos projetos e mudanças que anuncia para o País, traz também novas opiniões e posições sobre a educação no Brasil. Para o ensino superior, o ministro Cristovam Buarque anuncia, entre outros projetos, a discussão que pretende fazer durante este ano em todo o País sobre um novo modelo de universidade que dê conta das necessidades brasileiras. Para isso convoca o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e os diferentes segmentos que formam o sistema universitário brasileiro para debater junto com o Governo sobre esse modelo. Instados que fomos e que somos a todo momento para discutir os rumos da universidade brasileira, queremos aproveitar o espaço que a Revista Textual nos oferece. Para tanto, pretendemos neste artigo apresentar o modelo das universidades comunitárias gaúchas como uma alternativa, entre diferentes modelos, para a expansão do ensino superior brasileiro.

Tradicionalmente, a literatura, e mesmo a nomenclatura utilizada pelo MEC, fala somente de dois modelos de universidades: a pública e as chamadas universidades privadas. Ao longo de muitas décadas, se definiu como privadas todas aquelas instituições de ensino superior que não eram as universidades públicas estatais. E é esse o ponto-chave a partir do qual queremos discutir um

**O conceito e a
experiência comunitária
gaúcha, incorporados
aos projetos de nossas
universidades, no
entanto, têm raízes na
história da colonização
que aconteceu
no nosso Estado.**

modelo de universidade para o nosso país. É preciso discutir inicialmente o conceito do ensino público e de ensino público-estatal, de ensino comunitário e de ensino privado, para podermos aprofundar essas questões. Antes disso, porém, vamos fazer alguns comentários sobre o momento pelo qual passa o ensino superior no mundo. Segundo a Unesco, estamos vivenciando um modelo de internacionalização da educação, fazendo com que, agora, haja não só o desenvolvimento dentro do Brasil das universidades chamadas universidades privadas locais, mas também a entrada de universidades estrangeiras no nosso país, sob a forma de associação com instituições brasileiras, sob a forma de ensino a distância ou mesmo sob a forma de compra de instituições brasileiras. Além dessas instituições estrangeiras, outras IES, verdadeiras empresas de ensino, se desenvolvem a partir especialmente do sudeste, lançando base não só nesta região mas em todas as regiões do Brasil para um ensino empresarial que conta com a característica de franquias, instaladas em todo o território nacional.

Esse sistema de expansão do ensino brasileiro parece ter sido o principal que os oito anos do Governo Fernando Henrique Cardoso legou ao País, já que durante este período houve uma grande expansão do chamado ensino privado e não restou, para as universidades comunitárias gaúchas, nem provavelmente para outras universidades comunitárias existentes no País, senão a possibilidade do não-crescimento, sob a hipótese de sua absorção, ou mesmo liquidação, por parte da chamada iniciativa privada. E vários exemplos disso temos em nosso Estado, onde instituições comunitárias foram absorvidas, ou mesmo extintas, a partir de ação de universidades chamadas empresariais.

Mas, voltando ao rumo que o ensino superior tem tomado no mundo, queremos citar o fato de

que na América Latina e no Caribe, segundo dados da Unesco, já existem um milhão e meio de estudantes que estudam em organizações que vêm de fora dessas regiões, em especial através do ensino a distância.

As universidades comunitárias têm sua origem no Rio Grande do Sul, especialmente a partir da década de 1950, quando iniciou em nosso Estado um esforço de comunidades do interior no sentido de buscar dotar suas regiões de ensino superior, na medida em que o Estado não se fazia presente no oferecimento dessas instituições.

O conceito e a experiência comunitária gaúcha, incorporados aos projetos de nossas universidades, no entanto, têm raízes na história da colonização que aconteceu no nosso Estado. A experiência que exercitamos hoje nas nossas entidades foi fundada na tradição a nós legada pelos imigrantes que, ao aqui chegarem não tinham outra alternativa que não a da sua auto-organização para o oferecimento

¹ Reitor da Unisc,
Presidente da
Comung, Vice-
Presidente da
Abruc, especialista
em Gestão
Universitária e
Mestre em
Sociologia

de serviços essenciais, por eles necessitados, como educação e mesmo a religião. E foi assim que surgiram as escolas comunitárias. Portanto, antes de ser uma atividade do Estado, em boa parte do interior gaúcho, a educação foi, sim, construída como obra dos próprios imigrantes. Em outros estados brasileiros também existiram experiências nessa área, porém foi no Rio Grande do Sul que essa experiência se manifestou de forma mais acentuada.

O estudo sobre a história das experiências das escolas comunitárias fala também da resistência às escolas públicas e à política oficial de educação por parte das comunidades que nelas viam uma ameaça à sua identidade. Isso permite ver que os velhos conflitos entre a Igreja e o Estado, e conseqüentemente a possibilidade de uma alternativa diferente dessa, estivessem presentes na experiência comunitária.

No Rio Grande do Sul podemos dizer que o principal depositário dessa experiência é o Comung - Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, única rede de universidades comunitárias do Estado, formado por nove instituições: a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, a Universidade de Passo Fundo – UPF, a Universidade de Caxias do Sul – UCS, a Universidade da Região da Campanha – Urcamp, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Uri, a Universidade de

Santa Cruz do Sul – Unisc, a Universidade Católica de Pelotas – UCPel, a Universidade de Cruz Alta – Unicruz e o Centro Universitário Feevale, de Novo Hamburgo.

Articulação política e institucional

Há uma articulação política e institucional que envolve as instituições que constituem o Comung, que hoje congrega 42 *Campi* Universitários, abrangendo mais de 380 municípios em suas áreas de influência, com aproximadamente 120 mil alunos na graduação e pós-graduação, com mais de 6 mil professores e de 5 mil funcionários técnico-administrativos, constituindo-se no maior sistema de educação superior em atuação no Rio Grande do Sul.

Diversos programas são desenvolvidos em conjunto pelas IES do Comung, dentre os quais merecem destaque: Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul – Paiung; qualificação de docentes por meio de programas de mestrado e doutorado; integração das universidades com a educação básica, tendo em vista apoiar a qualificação do ensino fundamental e médio; realização de seminários temáticos, reunindo pesquisadores por áreas de conhecimento e estimulando a formação de redes interinstitucionais de pesquisa e desenvolvimento integrado das regiões de abrangência das universidades comunitárias.



O compromisso do Comung com o desenvolvimento das regiões e do Estado se dá também por meio de parcerias feitas com os governos dos municípios, do Estado, da União e também com a sociedade civil. Podemos citar como exemplos os Programas Redes de Cooperação; Capacitação Empresarial e Extensão Empresarial; capacitação tecnológica, fortalecendo os Pólos de Modernização Tecnológica; melhoria do processo educacional, preparando e atualizando professores das redes estadual e municipal; melhoria da infraestrutura tecnológica, interligando laboratórios e redes de informática; preparação de recursos humanos por meio de cursos técnicos e de tecnólogos; atendimento à população carente, através de projetos de extensão; apoio às administrações municipais, através de assessoramento e consultorias; oferecimento de serviços de saúde, assistência social e atividades socioculturais.

O conceito de comunitário

É fundamental, no entanto, aprofundar o conceito de comunitário que, se tem uma história, tem também o seu presente. Assim podemos conceituar universidade comunitária, e isso me parece de forma clara, a partir de um modelo que definimos como público não-estatal. Público porque, além de prestar um serviço que é público, esse modelo não tem verdadeiramente donos que

não seja a própria comunidade, a própria sociedade. As nossas instituições, formadas a partir de fundações ou de associações, caracterizam-se por reunir boa parte das chamadas forças vivas comunitárias. E muitas delas, a prefeitura municipal, a câmara de vereadores, o judiciário, as igrejas, os clubes de serviço, os sindicatos patronais e de trabalhadores, as cooperativas, os colégios estão presentes formando verdadeiras associações comunitárias responsáveis, na maioria das nossas regiões, pela fundação de instituições de ensino superior que tinham por objetivo possibilitar o acesso a esse nível de ensino existente. Essas instituições, além de se caracterizarem pelo fato de não terem nenhum interesse de lucro, tinham e têm, de forma muito clara, um objetivo que é social, com forte vinculação às suas regiões. Os seus bens não são de propriedade particular, não sendo transmitidos para nenhuma pessoa física. Uma das evidências de que essas instituições não têm donos pode ser explicitada na rotatividade dos cargos de direção dessas Instituições, feitos em muitos casos por eleições diretas. Também o controle e a participação por parte da comunidade nessas instituições se dá de diferentes formas, desde a participação nas mantenedoras das nossas universidades, que são mantenedoras comunitárias. A representação dessas comunidades faz-se presente também dentro dos próprios Conselhos Universitários, que são os órgãos máximos de deliberação das nossas Instituições.

Também existe um controle público ou um acesso público ao orçamento das nossas instituições, aos balanços ou balancetes. Temos um grande número de órgãos colegiados que possibilitam a ampla participação da comunidade acadêmica nos rumos do nosso ensino superior. Além disso, reuniões públicas com diferentes segmentos da comunidade são realizadas. Há publicização dos relatórios, das atas e de toda a nossa atividade interna para o público externo.



Controle público

Há participação estudantil de forma bastante ampla nas decisões que dizem respeito aos rumos do nosso ensino, bem como a participação docente e dos técnicos administrativos. Por tudo isso, achamos que devemos discutir o nosso modelo como modelo público de ensino, não público-estatal, mas um modelo em que o controle público de fato acontece, quem sabe, em muitos casos, muito mais forte do que nas próprias estatais.

É evidente que existem limites nesse modelo. E o grande limite por nós observado é o limite do financiamento. Pelo menos 90% da construção do orçamento é obtido pelas mensali-

dades dos estudantes, o que nos limita profundamente em termos, por exemplo, de desenvolvimento de atividades de pesquisas de ponta, atividade que requer muitos recursos, insuficientes se advindos somente das mensalidades de nossos alunos. Embora com extrema dificuldade, temos realizado importantes pesquisas, especialmente visando ao desenvolvimento científico e tecnológico das regiões de abrangência de nossas instituições. Não podemos deixar de observar que existe um grande preconceito estabelecido em parte dos órgãos do governo que controlam o ensino superior em nosso país e que até agora nos têm tratado como instituições privadas, não nos possibilitando, assim, o acesso a recursos que nos permitiriam desenvolver as nossas bibliotecas ou ter acesso a bibliotecas eletrônicas, ou ainda a recursos que possibilitem a capacitação dos nossos docentes e técnicos administrativos. Esses recursos, no passado, eram estendidos a todas as instituições e hoje atingem somente as universidades públicas no nosso país. Essas limitações nos colocam ou tentam nos remeter para a vala comum das instituições privadas. Mas delas, nós já falamos, nos distinguimos por não termos fins lucrativos, por não buscarmos o lucro e por não termos donos, sendo os eventuais excedentes financeiros todos aplicados nas nossas finalidades. Não existe privilégio de integrantes, associados ou afiliados em relação à coletividade na prestação de serviços, e o controle da administração e da gestão financeira é feito

com a participação de toda a comunidade e, no caso das fundações, inclusive pelo Ministério Público. E o patrimônio, que é comunitário, em caso de a instituição cessar as atividades, é destinado a outras instituições congêneres.

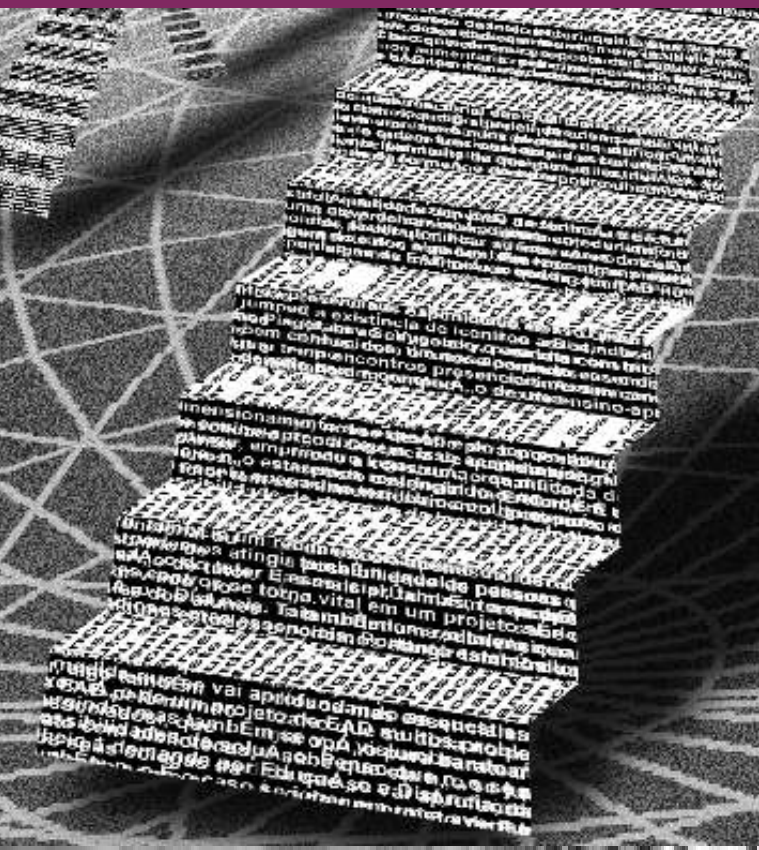
É importante também salientar que as diferenças existentes entre nossas instituições levam, em determinados momentos, algumas instituições a serem vistas como mais comunitárias do que as outras, mas de forma geral existe a aplicação do conceito de pública não-estatal para caracterizar todas as Universidades Comunitárias Gaúchas.

Funções sociais

Para aprofundar o conceito de público não-estatal nos parece importante observar o que diz Longhi, citado no livro *As funções sociais da Universidade*, de Walter Frantz e Enio Waldir da Silva: “*considerar público apenas o que é do Estado conduz a uma redução do conceito de público. Pelo resgate histórico-conceitual da evolução das formas de organização social, o comunitário é anterior ao público. O público, entendido como o que se organiza na defesa de interesses comuns, identifica-se como categoria diferente da esfera do privado*”.

Então, a categoria pública é anterior ao Estado, sendo um elemento importante a ser destacado. Consideramos que o estatal é uma das formas de o público se transformar, isso diz Longhi, porém sem esgotar esse assunto.

**Por tudo isso, achamos
que devemos discutir
o nosso modelo como
modelo público de ensino,
não público-estatal,
mas um modelo em que
o controle público de fato
acontece, quem sabe,
em muitos casos muito
mais forte do que nas
próprias estatais.**



Analizando a idéia de que público é o que é gratuito, constatamos obviamente que essa é uma concepção equivocada, na medida em que o público-estatal é gratuito para aquele que usufrui em determinado momento do serviço, mas não é para a comunidade que paga esse custo, normalmente maior nas universidades públicas-estatais do que nas universidades comunitárias. Estudos comparativos entre as instituições públicas, as estatais e as comunitárias, facilmente mostram que as nossas instituições, na média, têm um custo de três a quatro vezes inferior a essas outras instituições.

Isso nos remete à constatação de que esse modelo é uma alternativa, portanto, para a expansão do ensino superior no País, porque do que se trata neste momento é discutir a inserção de uma grande camada da população que não tem acesso ao ensino superior porque não tem condições de pagar. Hoje o Estado coloca à disposição vagas para, no máximo, um terço das pessoas que estudam no ensino superior brasileiro, através das

instituições públicas estatais. As demais estão em instituições que cobram por seus serviços. Portanto, se o Estado quiser de fato oferecer uma maior abrangência no ensino superior, necessariamente deverá contar com outras modalidades e, portanto, nos parece que aí surge o caminho e a verdadeira importância do modelo comunitário.

Limites e possibilidades

Esse modelo, que não visa ao lucro, está interessado em desenvolver um trabalho de inclusão das pessoas no ensino superior, um trabalho que visa inclusive à possibilidade de evolução na escala econômica, social e política. Daí a importância de contar com esse modelo comunitário na medida em que ele pode ser um grande instrumento de expansão do ensino superior no País, já que ele não busca lucro e que procura se desenvolver com a máxima qualidade possível. E se hoje se apresenta com muitos limites, é porque muitas vezes tem assumido inclusive o papel de oferecer ensino às camadas mais carentes da população. E na medida em que as mensalidades não são pagas, e o Estado não cumpre com suas obrigações de repassar recursos como do Crédito Educativo, ou mesmo de não repassar recursos de programas de financiamento que oferece aos estudantes, o ônus é de fato das nossas instituições, que ficam anos, em muitos casos, sem receber os recursos, tendo que recorrer a bancos para manter o seu funcionamento, para poder pagar salários, para poder pagar a sua manutenção. É preciso que essa situação seja vislumbrada, é preciso que o nosso modelo seja visto como ele de fato tem se apresentado: um modelo que insere, um modelo que integra uma série de pessoas que, se não fosse por esse modelo comunitário, jamais teriam acesso ao ensino superior.

Por todos os argumentos anteriormente citados, gostaríamos de propor para a sociedade brasileira este modelo de ensino superior como uma alternativa para o desenvolvimento do nosso país.



anderson orestes c. lobato | doutor em direito público¹

A crise do Ensino Jurídico: mitos e perspectivas

Resumo *A crise do ensino jurídico é facilmente identificada pelo alto número de reprovações no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil. A média de 70% de reprovação no Estado do Rio Grande do Sul tem sido uma constante e representa uma frágil formação jurídica obtida nos cursos de Direito. O Conselho Federal da OAB publicou em 2001 um retrato dos cursos jurídicos no Brasil, finalizando com uma lista de cursos que recomenda. No Rio Grande do Sul, apenas quatro cursos foram recomendados. Contudo, a carreira jurídica continua a despertar vocações e a oferta de novos cursos continua crescendo. Será preciso conciliar a grande procura pela carreira jurídica com os padrões de qualidade do ensino do Direito.*

Palavras-chave Ensino Jurídico - Curso de Direito - Diretrizes Curriculares - Comissão de Ensino Jurídico - Ordem dos Advogados do Brasil - OAB

A carreira jurídica continua a despertar vocações. O aumento de cursos de Direito no Brasil é uma realidade e o Exame Nacional de Cursos do Ministério da Educação (MEC) nesse primeiro semestre de 2003 analisou 375 cursos, com a participação de 75 mil formandos. Os números assustam, posto que devem se repetir a cada final de semestre letivo. Contudo, o interesse dos jovens pela área jurídica continua constante ou até mesmo cresce a cada ano. As várias possibilidades de carreira jurídica atraem inclusive aqueles jovens que permanecem indecisos sobre o seu futuro profissional. As carreiras públicas, magistrados, promoto-

res de justiça, procuradores do Estado e advogados da União, representam uma forte atração para todos aqueles que sonham com um futuro certo, seguro e estável, com salários corretos e aposentadoria integral. A carreira da advocacia atrai os jovens que gostam de assumir riscos, seguros, pois conquistaram uma formação jurídica, e certos de que obterão sucesso no competitivo mercado dos profissionais liberais.

O início da carreira jurídica: o primeiro sinal da crise

Depois de percorrer no mínimo cinco anos de formação nas Faculdades de Direito, os jovens deverão transpor o último obstáculo para a conquista de um futuro certo e seguro: os exames de ingresso nas carreiras jurídicas. O primeiro seria o Exame Nacional de Curso, que, não estando diretamente vinculado ao ingresso na profissão, percebe-se que o conceito da sua instituição de origem poderá facilitar ou dificultar a sua imediata inserção no

¹Doutor em Direito Público pela Universidade de Toulouse, França; Mestre pela mesma Universidade; Graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Coordenador-adjunto da Comissão de Ensino Jurídico da OAB/RS; Professor dos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* da Unisinos e da UCS; Advogado.

mercado de trabalho. O Exame da Ordem do Advogados do Brasil seria o mais intrigante, pois, não sendo um concurso, guarda um claro objetivo de verificação do seu desempenho no curso de Direito. É corrente afirmar-se que “o aluno que não aprende durante os cinco anos de curso, terá que aprender depois de formado”. Os concursos públicos para ingresso na carreira jurídica são recebidos com naturalidade, posto que estariam oferecendo ao candidato um “atestado” de uma boa formação jurídica para o início de sua vida profissional.

O projeto entra em crise quando o jovem, recém-formado, começa a encontrar dificuldade em obter aprovação nos Exames. Primeiramente, percebe que o seu desempenho somado ao de seus colegas formandos, termina por comprometer o seu Diploma de Bacharel em Direito. O conceito “A” e “B” no conhecido “Provão” do MEC valoriza a sua instituição de origem e tende a facilitar o ingresso no mercado de trabalho. Porém, o conceito “D” e “E” tem criado um estigma no diplomado que somente a sua experiência profissional associada ao tempo de titulação poderão corrigir.

A crise do ensino jurídico agrava-se quando descobre que está incluído nos 70% dos formados que não obtiveram sucesso no último Exame da Ordem do Advogados no Estado do Rio Grande do Sul, e a realidade nos outros Estados da federação não é diferente. Para o recém-formado, essa reprovação atrasa o seu ingresso no mercado de trabalho e prejudica o seu currículo profissional. Ela representa um sinal claro de uma frágil formação jurídica e que o seu sonho de sucesso na carreira através do concurso público estará exigindo pelo menos alguns meses, talvez anos, de um reforço nos inúmeros “cursinhos” de preparação de concurso.

Para o jovem formando, trata-se de um verdadeiro retrocesso. Ele se encontra exatamente na mesma situação de antes de entrar na universidade para realizar seu sonho de uma sólida formação jurídico-profissional e ter sucesso no competitivo mercado de trabalho. O pesadelo do vestibular retorna no novo pesadelo do Exame da Ordem ou do concurso público. Imediatamente, o Código do Consumidor obriga, retorna-se para a Faculdade de Direito, indigna-se com os professores, com a coordenação de curso,

com o currículo frágil nas matérias, doravante importantes para o sucesso profissional, posto que integram o programa do Exame da Ordem e dos concursos públicos.

O ensino jurídico está em crise. Trata-se da crise de uma formação jurídica básica, que se aprofunda à medida que o tempo passa e exige do recém-formado a continuidade, agora sozinho, de seus estudos. Percebe agora a importância de uma biblioteca que ofereça livros atualizados e que tratem de temas instigantes para a vida do profissional do Direito. Os manuais didáticos já não servem mais, “dizem todos a mesma coisa”, e os temas das provas discursivas são exigentes e tratam de questões para as quais não se tem uma resposta pronta e definitiva. Os tribunais ainda não firmaram uma posição uniforme, como exigir do recém-formado uma posição suficientemente fundamentada que lhe permita impressionar as exigentes bancas examinadoras?

Não tem solução, será preciso voltar a estudar. Conjuntamente com as Faculdades de Direito, os cursos de especialização igualmente se multiplicam. Guardam consigo a mesma ambigüidade dos cursos de graduação. Concebidos por docentes de uma formação jurídica ampla e teórica, destinam-se a um público particularmente preocupado com o mercado profissional e em superar suas dificuldades de inserção na carreira jurídica. Um curso de pós-graduação *lato sensu*, não poderia reproduzir o conteúdo e as discussões dos cursos de graduação; sua vocação seria de ir mais além, trazer novos questionamentos, aprofundar os temas já tratados, enfim, consolidar uma formação jurídico-profissional daquele que já se encontra imerso no cotidiano da sua profissão. Contudo, não raro, observam-se as deficiências deixadas por um Ensino Jurídico em crise.

A avaliação dos cursos de Direito: o diagnóstico da crise

O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, através da sua Comissão de Ensino Jurídico, publicou em 2001 um retrato dos cursos jurídicos do Brasil, finalizando com uma lista de cursos que a OAB recomenda. Esse trabalho foi fortemente discutido, posto que teve um resultado surpreendente. No Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, encontramos apenas quatro instituições recomendadas, dentre os aproximadamente 30 cursos de Direito em funcionamento na época. A

metodologia de avaliação considerou três instrumentos: (a) o "Provão" do MEC; (b) o Exame de ingresso na Ordem dos Advogados do Brasil, realizado, de forma descentralizada, em cada seccional da OAB; e (c) as condições de oferta dos cursos realizado pela SeSu-MEC.

Esse estudo deixou claro que a OAB procurará acompanhar e contribuir para com a qualificação do Ensino Jurídico no Brasil, particularmente procurando orientar as Instituições quando da criação de novos cursos de Direito. É certo que o Parecer da OAB não é vinculativo, e o MEC tem autorizado a criação de cursos que receberam parecer contrário da OAB. Porém é preciso ter em mente que a legitimidade da OAB em acompanhar a criação de novos cursos jurídicos tem contribuído para que as instituições considerem as críticas do parecer da OAB, procurando corrigir e superar suas deficiências. Nesse sentido, a experiência da Comissão de Ensino Jurídico do Estado do Rio Grande do Sul, que, sistematicamente, vem visitando os novos cursos para poder embasar seus pareceres, tem sido extremamente relevante, na medida em que, por várias vezes, sentimos ter sensibilizado as coordenações de cursos e os dirigentes das IES, da necessidade de iniciar um curso com boas condições de oferta, seja no aspecto da infra-estrutura, particularmente a biblioteca, seja ainda, quanto à qualificação do corpo docente envolvido no projeto político-pedagógico do curso de Direito em gestação.

Todo processo de avaliação é polêmico. A avaliação dos cursos jurídicos no Brasil não poderia ser diferente. A diversidade de instrumentos, e de propostas de avaliação da carreira jurídica dificultam uma avaliação e o diagnóstico da formação jurídica nos cursos de Direito. A proliferação de cursos jurídicos em todo o Brasil, associada à diversidade regional e cultural, impõe, por outro lado, um cuidado na uniformização de um processo de avaliação que ignore o caráter federativo do Estado brasileiro. A Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB, contando com as contribuições das comissões estaduais de Ensino Jurídico, tem se preocupado com a metodologia do processo de avaliação de cursos para a edição do próximo OAB Recomenda.

A reforma do Ensino Jurídico: a superação da crise

Enquanto esperamos a atualização dos

resultados nacionais dos cursos recomendados pela OAB, a preocupação com a crise do Ensino Jurídico no Brasil se agrava quando a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação emite o Parecer nº 146/2002, equiparando os cursos jurídicos a outros tantos e variados cursos superiores, tais como, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Propõe então a edição de uma nova Resolução do CES/CNE, aprovando novas Diretrizes curriculares para o curso de Direito, revogando a Portaria 1.886/94 que tanto tem contribuído para a valorização do currículo e das condições de oferta dos cursos de Direito. Torna a Monografia de final de curso opcional e permite adoção do Parecer CES/CNE nº 100/2002, que admite a redução da duração do curso de graduação e sua respectiva carga horária, para um mínimo de três anos.

Mais uma vez a OAB se insurgiu, impetrando um Mandado de Segurança perante o Superior Tribunal de Justiça em Brasília, obtendo imediatamente uma liminar favorável, sendo que em maio último obteve, por unanimidade, uma decisão invalidando o ato ministerial. Importante considerar ainda que o STJ entendeu ser necessário que o Conselho Federal da OAB seja ouvido quando da adoção de tão importante reforma do Ensino Jurídico no Brasil.

De fato, se, pelo diagnóstico apresentado, os recém-formados estão encontrando dificuldades na sua formação jurídica com um curso de Direito com uma duração de cinco ou seis anos, como admitir a sua redução para três anos? É bem verdade que o debate não está de todo concluído. Argumenta-se que o tempo de formação universitária tem sido reduzido em todo mundo e que é preciso se adaptar aos padrões internacionais. Porém devemos considerar que tais mudanças não podem ser adotadas sem um grande debate nacional, que considere as particularidades de cada Estado da federação brasileira. Os chamados padrões internacionais estão em discussão igualmente em todo mundo ocidental e a redução para três anos para o curso universitário básico merece um estudo aprofundado. No contexto internacional, a preocupação em reduzir o tempo de formação universitária tem sido a de permitir o ingresso mais rápido dos jovens no mercado de trabalho. Ora, reduzir em dois anos a formação

jurídica dos jovens bacharéis representaria tão simplesmente antecipar-lhes a angústia, doravante certa, em compensar uma formação deficiente que os impede de obter aprovação no Exame da Ordem e, posteriormente, nos concursos públicos de carreira jurídica. Estaríamos assim fortalecendo os “cursinhos” de preparação para os concursos públicos e os cursos de especialização nas universidades, daqui para frente, assumidamente, complementares de uma frágil formação no curso de graduação.

A aceitação dos cursos sequenciais de carreira jurídica

Importante observar ainda que existe uma proposta do próprio Ministério da Educação para compensar o longo percurso da formação universitária brasileira, que seria de quatro anos na grande maioria dos cursos, e de cinco ou seis anos para o curso de Direito. Trata-se dos cursos sequenciais que permitiriam ao estudante obter um Diploma ou Certificado (dependendo da modalidade do curso oferecido) de nível superior, com apenas dois anos de formação universitária e ainda com a vantagem de não estar condicionado à aprovação no vestibular. Encontramos aqui um caminho a ser explorado e valorizado, não somente pelas universidades, mas igualmente pelas entidades profissionais. Será um espaço de valorização do jovem iniciante na profissão. Novos concursos públicos poderão ser criados para absorvê-los no mercado de trabalho. Eles poderão consolidar a profissão de um assistente jurídico, que, não contando com as prerrogativas do advogado e de outros profissionais da área jurídica, poderão auxiliá-lo nas suas tarefas cotidianas, a exemplo do que vem ocorrendo com o estagiário de Direito. Propostas que merecem ser visitadas antes de se enveredar por caminhos que representariam um retrocesso na qualificação do Ensino Jurídico no Brasil.

Pensando o perfil do curso e do profissional do Direito

Assim sendo, o Conselho Federal da OAB, em co-patrocinio da OAB/SP e da Universidade Presbiteriana Mackenzie, organizaram, de 28 a 30 de maio último, o VII Seminário de Ensino Jurídico, cujo tema foi uma “Visão crítica da Legislação sobre o Ensino Jurídico”. Retiraram-se quatro recomendações:

Legislação: Revisão da legislação abundante e profusa, que inibe a efetividade de um curso de Direito imune a interpretações e alterações ocasionais.

Recrutamento de novos alunos: As IES deverão aplicar métodos de recrutamento do seu alunado, que possibilitem apurar, o mais precisamente possível, a vocação e os conhecimentos e habilidades intelectuais necessários para o curso, incluindo-se a fiscalização, pela OAB, da coerência entre o modo de seleção e o projeto pedagógico.

Vocação do curso de Direito: Deve orientar-se o curso no sentido de desenvolver a vocação marcada pelo conhecimento humanístico e senso crítico, para possibilitar a criação, interpretação e aplicação do Direito positivo segundo a sua origem ética e conforme às necessidades do exercício profissional, assim como adequadas ao intrincado tráfico jurídico da atualidade.

Curso de Direito em dois ciclos: A proposta da divisão do Curso de Direito em dois ciclos constitui instigante iniciativa, a merecer, ainda, contudo, aprofundamento e detida meditação.

A legislação que estabelece os critérios para a organização dos Cursos de Direito à medida que aumenta em quantidade, perde em qualidade, posto que passa a encontrar dificuldades de interpretação e sujeita a alterações constantes nos seus vários níveis de produção normativa. Assim, partindo-se da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, dos Pareceres da Câmara de Educação do Conselho Nacional de Educação, passando pelas Portarias do Ministério de Educação, até chegar às Instruções Normativas do Conselho Federal da OAB, encontramos efetivamente uma profusão de documentos normativos, cada qual com uma motivação específica, o que vem conturbando o processo de avaliação da qualidade dos cursos de Direito.

A preocupação com a vocação do aluno dos cursos de Direito, desde de seu recrutamento até a definição de um perfil do formando que adquire um conhecimento humanístico e senso crítico, capaz de enfrentar os desafios da vida do profissional do Direito com uma postura ética diante das situações cotidianas que enfrenta o jurista comprometido com a promoção da cidadania e dos compromissos constitucionais com a Justiça das diversas carreiras jurídicas, é extremamente saudável e contribui para a criação de uma identidade

profissional, essencial para a definição de uma carreira.

Os cursos de Direito na globalização: importar ou exportar modelos?

A proposta da divisão do curso de Direito em dois ciclos mais uma vez traz ao contexto brasileiro as preocupações com a formação jurídica no espaço global. A idéia consistiria em admitir, como ocorre nos países europeus, uma formação básica oferecida pelas Universidades e uma formação complementar e específica que seria oferecida pelas Escolas profissionais, especificamente para cada carreira jurídica. Ora, a formação do profissional do Direito nas universidades brasileiras inclui uma fase profissionalizante. De fato, a experiência que podemos acumular com um doutoramento na França permite-nos dizer que a organização dos cursos de Direito no Brasil tem despertado um forte interesse das universidades européias, posto que procura de forma deveras desafiadora aproximar uma sólida formação teórica com o início de uma prática profissional, que inclusive possa orientar o estudante para o ingresso no mercado de trabalho.

Retoma-se a preocupação sempre presente nos currículos dos cursos de Direito com a prática profissional, em particular com a disciplina de estágio profissional. Essa disciplina vem sendo discutida a partir de uma dupla orientação: o estágio curricular, que aconteceria no Núcleo de Prática Jurídica, e o estágio extracurricular, que aconteceria diretamente junto a profissionais da área jurídica. Ambas as soluções encontram efetivamente dificuldades, embora despertem um vivo interesse de nossos colegas europeus. O estágio curricular deveria oferecer ao estudante do curso de Direito uma visão geral e básica das atividades quotidianas dos profissionais do Direito, em suas diversas áreas de atuação. Seria um momento de reflexão sobre a prática profissional a partir de um primeiro contato, ainda em sala de aula, nas chamadas disciplinas de estágio, para depois encontrar no Núcleo de Prática Jurídica um verdadeiro laboratório que iniciaria o estudante na realidade social brasileira em que o profissional estará envolvido.

Uma experiência particularmente dignificante para o estudante de Direito tem sido a prática jurídica no Serviço de Assistência Jurídica Gratuita, organizada no seio dos

cursos de Direito, muitas vezes nos seus Núcleos de Práticas Jurídica. Um espaço comprometido com a cidadania, a dignidade da pessoa humana, portanto, conciliando a vocação humanística e o senso crítico do profissional do Direito com a exigência de uma postura ética e cidadã.

O estágio extracurricular guarda a proposta de inserir o estudante de Direito na vida profissional. Por meio do estágio, o estudante identifica-se com a profissão, por exemplo, quando procura obter junto à Ordem dos Advogados do Brasil a sua carteira de estagiário de Direito, que lhe permite iniciar na prática da advocacia, sempre acompanhado de um profissional experiente. Esse seria o espaço de aproximação das entidades profissionais com a universidade e Faculdades de Direito, particularmente no diz respeito à supervisão do estágio previsto em Lei e que de fato vem encontrando obstáculos de ordem prática para sua concretização.

Há dois ciclos para a formação jurídico-profissional do estudante de Direito. Um primeiro ciclo voltado para uma formação básica e um segundo ciclo profissionalizante. Não é outro o sentido da inclusão do Estágio profissional nos atuais currículos com cinco ou seis anos de duração. A Portaria 1.886/94 do MEC, que ainda hoje representa o melhor documento de orientação para a organização dos cursos de Direito no Brasil, deixa claro o sentido profissionalizante do estágio, sobretudo quando salienta a necessidade de uma experiência prática, que possa ir além da simulação do contencioso forense que seguidamente ocorria(e) nos Núcleos de Prática Jurídica.

A valorização do estágio profissional: um bom começo

Será preciso resgatar o sentido do estágio profissional. A Comissão de Estágio, conjuntamente com a Comissão de Ensino Jurídico das diversas seccionais da OAB no Brasil, vem se dedicando ao aprofundamento desse momento primeiro de experiência na profissão. Inicialmente, no que tange à supervisão do estágio, particularmente quando ocorre nos escritórios de advocacia, mas a preocupação vai mais além quando se tem notícia das possibilidades de desvios que podem ocorrer na dinâmica quotidiana dos estágios extracurriculares, fragilmente supervisionados.

As cadeiras de estágio, como se diz na

Faculdade de Direito, devem oferecer ao estudante uma efetiva inserção no mercado de trabalho. Devem representar, nesse sentido, um primeiro teste de seus conhecimentos jurídicos profissionais, bem como de sua formação humanística, crítica e ética. Representariam assim uma primeira fase dos exames e concursos de ingresso na carreira jurídica.

No passado, não muito distante, a OAB reconhecia essa experiência prática no processo de ingresso nos seus quadros profissionais. Havia, assim, duas maneiras de se ingressar na carreira da advocacia, uma seria a participação no estágio da OAB; outra seria o Exame da Ordem. Com o objetivo de unificação, generalizou-se o Exame da Ordem, que vem assumindo o papel de termômetro da qualidade dos cursos de Direito no Brasil, sobretudo quando associado ao processo de avaliação promovido pelo MEC.

Trata-se agora de procurar conciliar esses diversos instrumentos, integrá-los e valorizá-los no processo de seleção dos profissionais da carreira jurídica. Uma idéia que vem ganhando força consistiria no reconhecimento do resultado do Provão do MEC para a primeira fase do Exame da Ordem. A segunda fase, que assume um caráter específico para a avaliação do advogado, continuaria sendo aplicada pelas seccionais da OAB nos diversos Estados da federação brasileira. A mesma solução poderia ser adotada para os concursos públicos nas diversas carreiras jurídicas.

Unir esforços: um ensino humanista e crítico para um profissional ético e comprometido com a cidadania

Se a integração entre MEC, universidades e entidades profissionais no processo de

avaliação dos estudantes para o ingresso na carreira jurídica é necessária e saudável, ela se torna imprescindível no decorrer da formação do novo profissional no seio dos cursos de Direito. As cadeiras de estágio profissional estão a desafiar a nossa criatividade em promover essa integração tão saudável e necessária. Os estudantes de Direito que deverão submeter-se aos exames e concursos agradecem, infinitamente, o esforço em se determinar perfil do novo profissional do Direito, para que eles possam assim direcionar suas carreiras profissionais.

A crise do ensino jurídico no Brasil seria assim a crise do sucesso da carreira jurídica. Os jovens procuram a cada semestre as Faculdades de Direito; essas multiplicam-se diante do atrativo mercado do ensino superior; o ingresso na carreira jurídica traz consigo a esperança de encontrar uma vida profissional plena de realizações, com a segurança de uma remuneração correta, estável e com uma aposentadoria integral para a velhice. É preciso administrar o sucesso de uma carreira profissional que desperta tantas vocações e que ao mesmo tempo provoca tanta frustração para aquele que, não tendo obtido uma formação jurídica sólida, se vê excluído do mercado de trabalho. Administrar o sucesso do profissional do Direito é igualmente o grande desafio das entidades profissionais, que a cada ano enfrentam um enorme contingente de jovens dispostos a trabalhar e a superar os desafios e compromissos sociais do profissional da área jurídica.

Bibliografia

CHAMBOULEYRON, Ivan (Org.). Fórum de Reflexão Universitária-Unicamp: mais vagas com qualidade; o desafio do ensino público no Brasil. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2001.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma/reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. Les sept savoirs nécessaires à l'Éducation du Futur. Paris:Seuil, 2000.

ORDEM dos Advogados do Brasil. OAB Recomenda: um retrato dos Cursos Jurídicos. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2001.



Por uma leitura não asséptica

:: eládio weschenfelder e miguel rettenmaier¹ | pesquisadores¹

O que é leitura? Como lemos? Como compreendemos um texto? Como nos tornamos leitores? O que compreendemos como texto? Tais questões ganharam relevância quando as definições e os métodos escolares tradicionais revelaram não somente insatisfatórios, mas, acima de tudo, equivocados na formação de novos leitores. Condicionada ao ensino na sala de aula, à presença institucional docente, à alfabetização fonética e às metodologias metadiscursivas, a leitura vestiu-se, para os alunos, com o peso de uma armadura que lhes retirava a liberdade de movimento, a capacidade de transitar livremente pelos próprios pensamentos e pelo seu conhecimento anterior de mundo.

Adequar-se para ler em um banco escolar era, sobretudo, adotar uma postura higiênica com relação às influências do mundo. Em nada, assim, a escola assemelhou-se a um espaço de descobertas tão curioso como, para Paulo Freire, foi-lhe o chão do quintal: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior

**Distante da
curiosidade em
liberdade e devido
às perspectivas
artificiais de leitura,
a escola é incapaz
de formar
leitores de
“chão de quintal”.**

de meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”.

Distante da curiosidade em liberdade e devido às perspectivas artificiais de leitura, a escola é incapaz de formar leitores de “chão de quintal”. Na realidade, luta para formar outro leitor, um que não existe, e, por não encontrar essa abstração idealizada, não reconhecendo haver leitura fora dos limites da escola, julga-a inexistente, ao mesmo tempo reconhecendo seu fracasso na medida em que divide

responsabilidades. Na decepcionada alegação de que “os jovens não lêem”, tenta eximir-se de culpa, caindo em um novo equívoco. É importante, porém, que saibamos que há leitura fora da sala de aula, apesar da ineficiência de todos os nossos métodos.

Uma desacomodação inicial nas antigas concepções se estabeleceu na assimilação, mesmo que parcial, da afirmativa de Paulo Freire segundo a qual: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Antes dessa visão, mais abrangente, enriquecida pela compreensão do leitor perante os fenômenos de sua vida, reduzíamos os primeiros passos da leitura ao bê-á-bá escolar. Entregávamos ao professor alfabetizador o papel de iniciador da criança no universo da leitura. Na realidade, essa concepção se estabelecia em uma dinâmica de instrumentalização, na qual as letras eram ensinadas fora do texto, como se fossem peças de um mecanismo que, uma vez conhecidas isoladamente, em combinações

¹ Professores de Literatura e pesquisadores do Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo.

programadas por jogos silábicos e fonéticos, poderiam, mais tarde, assegurar a leitura, ainda nos bancos escolares, de enunciados pré-definidos, adequados à metodologia, mas não necessariamente significativos, da mesma maneira que possibilitaria a leitura de textos previamente escolhidos pelo professor, da mesma forma adequados, mas não necessariamente significativos.

Tais enunciados e textos, é importante que se diga, eram alvo principalmente de uma decifração reprodutiva. Assim como a leitura da frase em voz alta comprovaria a alfabetização, a reprodução do conteúdo do texto, sempre fechada nos limites da compreensão do professor, atribuiria ao aluno a plena capacitação leitora.

Nessas dinâmicas, a letra, a sílaba, a palavra, o enunciado e, finalmente, o suposto texto eram parte de um universo que, por sua amplitude, deveria ser sistematizado paulatinamente. A iniciativa tradicional didatizante procurava dividir o todo em partes para tentar conhecê-lo, do mínimo ao maior, do simples ao complexo, hierarquizando e depurando, conduzindo e tutelando. Nesse esforço, a presença do professor deixava fora do processo os riscos, tão construtivos no caminho de quem tenta compreender. Tentando evitar os erros e simplificar entendimentos, a escola retirou da leitura seus hábitos mundanos ou, se quisermos, “o chão do quintal”, recondicionando-a por meio de práticas assépticas, purificadas, pretensamente propícias ao

aluno, ao futuro leitor, ao mesmo tempo impedindo-o de se tornar um vivenciador de textos.

Antes e depois da escola

É justamente em função dessa assepsia que a escola ignorava que o sujeito leitor pré-existisse aos bancos escolares e que fora dele sobrevivesse. Talvez pelo intuito moralizante de formar “bons cidadãos”, era difícil a essa escola protetora admitir na sala de aula a presença de um mundo perigoso, contaminado, que lhe fugisse ao controle. A vida dos alunos, aliás, na sala de aula, deveria cumprir severas determinações, dentre elas a obediência cega do culto ao silêncio, ao qual se submetia, também, a prática da leitura. Lia Freitas, em *A promoção da ignorância na escola*, observa, no fim da década de 1980, o espaço escolar como um ambiente no qual “vigora a teoria empirista de conhecimento, que concebe a criança (e o homem em geral) como um ser passivo frente ao meio ambiente”, aprendendo exclusivamente por via da percepção em uma organização espacial repressora. Na sala de aula, a divisão do tempo, o “quadriculamento” do espaço, a distribuição hierárquica dos corpos (a fila), a vigilância permanente e a sanção normatizadora, que exclui tudo o que se afasta da norma, seriam partes de um mecanismo que priorizaria, acima de tudo, a disciplina, em detrimento da formação crítica dos sujeitos, no momento em que mesmo o desejo de conhecer da criança podia ser firmemente

contestado:

Na escola, freqüentemente, ouvimos dizer que as crianças são incapazes e desinteressadas, devido a suas carências (afetiva, alimentar, de condição de higiene). (...) Isso porque, na sala de aula, a criança é apenas mais um objeto, que, como um quadro-negro, todo dia deve receber somente aquilo que a professora quer dar.

Para Freitas, a rotina escolar era comparável à de um cárcere:

De repente, surpresos, tomamos consciência de que o cotidiano de uma criança numa escola de periferia não é muito diferente do de um preso político nos cárceres da Argentina. A disciplina é a mesma: horários, impossibilidade de comunicação com os companheiros, isolamento físico (...), punições etc.”

Aos educadores parecia não haver relação entre o desinteresse dos alunos e o rigor das rotinas escolares. Não lhes era evidente que ao aluno a disciplina rígida era um empecilho à curiosidade, já que o estudo não era apenas desprovido de prazer, mas constituído de uma dose exemplar de suplício. Na mesma perspectiva, a leitura tornou-se parte dos castigos silenciosos a que eram condenados os alunos. A prática do quadriculamento do espaço, a divisão do tempo, a fila, tudo isso contribuía para a noção de que ler deveria ser sinônimo de sofrer, de silenciar, de obedecer.

**No que se refere
à leitura, a escola
ainda defende um
tipo de postura e
uma concepção que
não reproduzem
a intrínseca
multiplicidade do
ato de ler.**

O quadro repressor focalizado por Freitas, nos anos 1980, certamente não se perpetua na escola pública ou particular nos dias atuais. Tais espaços, conforme as distinções de sua natureza social, tornaram-se mais tolerantes quanto às exigências antes determinadas aos alunos. Seja pelo amadurecimento político de nossas instituições democráticas, vinculadas a uma concepção de sociedade assentada na liberdade de expressão e de pensamento, seja, no caso das instituições particulares, pelo cuidado de resguardar de frustrações uma clientela pagadora cada vez mais reduzida e exigente, a escola de hoje pouco busca sustentar-se pelo rigor disciplinar. Procurando trabalhar os “limites” na conduta dos adolescentes, parece desenvolver uma tendência que prioriza o diálogo e a discussão no lugar das posturas diretivas e das

atitudes impostas. Entretanto, se o castigo já não mais faz parte dos métodos de correção da escola, ainda são perceptíveis resquícios de uma atitude disciplinatória no trabalho de leitura realizado em sala de aula. Mesmo que novas práticas alfabetizadoras ganhem espaço nos bancos escolares, mesmo que já não mais se queira dividir a linguagem em partes para ensiná-la, as perspectivas progressistas ainda não atingiram todos os âmbitos das sistêmicas de ensino. No que se refere à leitura, a escola ainda defende um tipo de postura e uma concepção que não reproduzem a intrínseca multiplicidade do ato de ler.

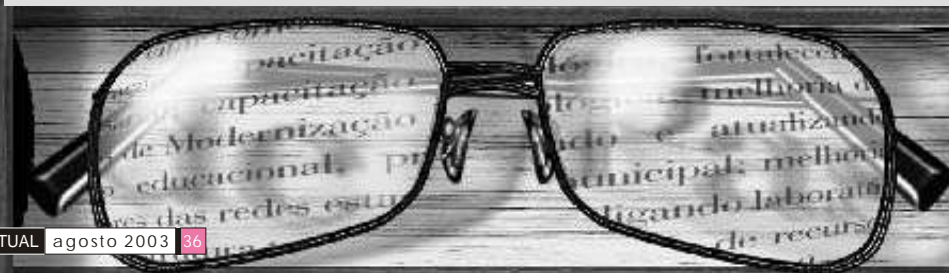
Leitura e compromisso com a vida

A leitura, para a escola, é ainda uma conduta orientada pela disciplina. É, acima de tudo, um comportamento formal, um ato unívoco, cerceado por uma série de procedimentos. De alguma maneira, a leitura é um refreamento da vida, feita em hora e local adequados, com objetivos determinados. No que se trata da leitura de obras literárias, a escola exige do aluno uma leitura desvinculada dos descompromissos da vida. Ler, pelo contrário, é comprometer-se, acima de tudo, não necessariamente com os sentidos do texto em si, mas com um cronograma previsto. O jovem lê para tal dia, para tal disciplina (quase sempre Língua Portuguesa e Literatura, as donatárias da leitura na escola), para tal professor. O aluno lê cercado,

reprimido, afastado de seus hábitos, de seu jeito de ser. Por isso, por cumprir uma conduta que se afasta de seu modo de vida, tem e dá a impressão de que não lê.

Tal concepção de leitura, que despreza a condutas cotidianas e que se reconhece como tarefa padronizada, é importante que se saiba, não é exclusiva da escola. Márcia Abreu, em seu artigo “Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura”, observa a histórica incapacidade de nossa cultura letrada, com a qual se identificam os professores, de dignificar como leitura aspectos cotidianos de nossa vida prática. Assim, contrapondo os textos redigidos por viajantes, no período anterior à Independência, nos quais permanece o “discurso da falta”, pela ausência de condições intelectuais e culturais do povo brasileiro em “consumir livros”, e algumas gravuras do mesmo período, as quais mostram leitores em situações prosaicas, íntimas, ou mesmo deselegantes, Abreu pode perceber, por parte da comunidade letrada, uma noção de leitura incompatível com a nossa realidade de então. A pesquisadora afirma sobre os viajantes defensores “do discurso da falta” que:

(...) eram europeus, freqüentemente muito cultivados, que tomavam a alta cultura européia como parâmetro para suas avaliações. Para eles, a cultura revestia-se de alguns ícones: a abundância de livros presentes



em bibliotecas ou espalhados pelas casas, a freqüentação assídua a eles, sua sintonia com os avanços das ciências e das artes. Tinham em mente um tipo de leitura e de livros particulares.

A leitura cotidiana, assim, retratada em gravuras do século XIX, que apresentavam sujeitos lendo em trajes íntimos, sentados em redes, é completamente ignorada por essa perspectiva formal de leitura. Ler informalmente, com aparente displicência, é não ler, é um ato destituído de si mesmo, da

pois jamais lemos enfileirados, no completo silêncio e sem interferências externas. Nosso ato de leitura é norteadado por muitos ruídos e por várias vozes que repercutem em nossa consciência quando estamos em contato com um texto. Nossa leitura é, em si, um chamado às interferências. Lemos ouvindo textos já lidos, lemos fazendo relações, lemos lembrando, relembro, relendo, revendo nossa teoria de mundo, lemos falando sobre o que lemos e ouvindo sobre o que os outros leram. Mesmo quando

Nosso ato de leitura é norteadado por muitos ruídos e por várias vozes que repercutem em nossa consciência quando estamos em contato com um texto.

mesma forma que ler textos que não se incluem no universo de expectativa da escola. Ler o que o professor desconsidera não é leitura, ler o que a escola não recomenda não é educativo. Logo, os alunos que lêem o que querem, onde querem, da forma que querem, no suporte que escolherem, não são leitores. Eis aí nossa frustração. Entre tantos leitores e tantos textos no mundo, equivocadamente julgamos que “os jovens não lêem”.


De uma forma ou outra, ainda somos sectários dessa postura de leitura que nunca existiu de verdade,

estamos sós, não perdemos o dom da fala. Falamos a nós mesmos, falamos ao texto, falamos sobre o que sabemos. Lemos acionando as janelas daquilo que vimos e que, por alguma razão, ficou guardado em um determinado espaço de nossa mente, virtualmente aguardando nosso chamado. Não lemos linearmente, isoladamente, disciplinadamente. Somos, na realidade, uma biblioteca dinâmica, reajustada constantemente segundo as mudanças de nossa consciência. E é justamente esse tipo de leitor que a escola parece tentar inibir. O leitor

atuante, inquieto, comprometido com questões estabelecidas pelas próprias inquietações, e não com as questões impostas por um adulto, parece não se adequar ao perfil escolar. Por isso é previamente tratado, em sua “origem”, a escola, como um “preso político nos cárceres da Argentina”. Felizmente a eficácia do método não é completa e a maciça formação de leitores passivos, ou seja, de não-leitores, não encontra ambiente fora do espaço asséptico da sala de aula. A leitura advogada pela escola acaba não repercutindo na vida dos indivíduos que ela forma, mesmo que para ela resulte a impressão de que todo seu esforço foi em vão. Pois os sujeitos se tornam leitores pelo contato que têm com as coisas da vida, com os textos que ela oferece em caráter múltiplo e dinâmico.

É fundamental, então, que a escola reveja as concepções que veementemente defende no que se refere à leitura. É fundamental admitir no ato de ler um sentido ativo, produtivo, e mesmo revolucionário. Segundo Ivete Walty, em “Literatura e Escola: antilhões”, as noções de uma escola controladora, que busca “evitar uma leitura não prevista, subversiva”, devem ser substituídas por concepções às quais não interessa formar:

(...) o leitor obediente que preenche devidamente fichas de



livros ou reproduz com propriedade enunciados textuais. Mas o leitor que, instigado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o texto que lê, seus intertextos e seu contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso. Um leitor que, paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas-de-força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia.

O lugar do múltiplo

É essa leitura libertadora que interessa, afinal, na sua atitude imprevisível de se remeter a outros textos, de estabelecer relações com outras enunciações da vida, de fazer de cada leitura uma produção verdadeira, na qual o leitor se sinta atuante na construção dos sentidos que encontra. A leitura, assim, como pretende Raquel Goulart Barreto, deve ser caracterizada como o lugar do múltiplo, no qual se articulam “textos, percursos de sentido, possibilidades, confrontos, nos seus limites e possibilidades históricas”. Por isso, a leitura verdadeira deve ser sempre o despertar de uma grande idéia.

Os equívocos da escola tradicional ainda permanecem mesmo nos referenciais de ensino que, de alguma forma, buscam uma feição progressista, uma maneira diferente de ensinar. Basicamente, a escola ainda defende uma postura leitora de adequação. Os textos, quase absolutamente de natureza impres-

sa, são alvo de um olhar silenciado que só pode tornar-se voz em uma atitude reprodutiva. Em outras palavras, o aluno deve, inicialmente, ler o que lhe é determinado, em um silêncio imposto, para, em seguida, na hora propícia, devolver uma compreensão daquele texto que, antes de mais nada, seja prevista pelo professor. Ao jovem, dessa forma, mesmo no momento em que lhe é permitido expressar-se, resta o silêncio, pois lhe é vedada uma manifestação verdadeira, fruto do diálogo de sua vida com o texto. O que já foi visto em outros livros, em revistas, o que já foi sentido em seu contato com algumas músicas, o que já foi conhecido em uma sessão de cinema ou em uma apresentação teatral, o que foi vivenciado perante a tela de um computador, esse espaço infinito de navegação leitora, o que lhe cativou nas histórias ouvidas dos mais velhos, enfim, tudo o que foi lido na vida inteira parece, para a escola, conter detritos indesejáveis. A sala de aula precisa resguardar-se de imprevistos, salvaguardando-se o docente de surpresas e de desvios em seu planejamento.

Por isso, por obedecer à corrente es ta n q ue do s p l a n e j a m e n t o s repetitivos, a escola, além de não aceitar interferências externas, não as produz nos trabalhos de leitura. A escola permanece presa ao livro impresso (ou, pior, ao texto fotocopiado), cerrando suas janelas às novas tecnologias, à diversidade de

linguagens e de suportes textuais. Nessa cegueira a tudo o que seja contextual, a escola descarta os momentos anteriores àquilo que rotula como ato leitor legítimo da mesma forma como tenta inviabilizar as práticas leitoras futuras, atraídas pelo hipertexto, pois o chão do quintal do jovem de hoje é virtual. O chão e os gravetos do Terceiro Milênio são a tela e o mouse. Embora mais complexos, mantêm em si a curiosidade essencial que motivou o menino Paulo Freire a fazer do chão o espaço introdutório à leitura da palavra.

A leitura escolar ainda é um suplício solitário, uma espécie de penitência à qual o jovem deve submeter-se. Ainda é, apesar de todos os avanços, um ato de dor. Para que possamos livrar os alunos dessa falsa idéia instituída, é importante que retiremos de sua rotina os procedimentos assépticos, as normatizações controladoras, as leituras disciplinadas. Devemos, de alguma forma, transformar a sala de aula em um espaço semelhante ao quintal do menino Paulo Freire, que lia à sombra das mangueiras. Nessa imagem encontraríamos hoje a alegoria da árvore infinita que interliga seus galhos para fazer a sombra de todas as árvores do mundo, acionando a vida em um ato comunicativo contínuo, em uma prática leitora ininterrupta, na escola ou fora dela, e em uma atitude permanente de compreensão do mundo.

O que as pessoas realmente são parece não ter tanta importância quanto o que as pessoas representam ser. Devemos lembrar que a preocupação é internacional, não se restringindo ao Terceiro Mundo. Tratar o tema *Mal-estar na docência* é relevante, sem esquecer dos momentos históricos, políticos e das vivências, pois eles podem propiciar maiores explicações sobre a dinâmica e as causas desse mal-estar, como docentes preocupados socialmente.



O mal-estar na docência

:: juan José mouriño mosquera¹ :: claus dieter stobäus² | doutores em educação.

Os problemas que afligem a profissão docente não são algo novo, nem original; acham-se ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico, à valorização social dessa profissão, desgastada em função das insatisfações dos docentes, de seus alunos, e da improdutividade perante modificações tão rápidas no conhecimento. Podemos falar em causas econômicas, políticas e sociais maiores, mas pouco é apontado sobre a pessoa do docente, suas inquietações, interesses, valores.

Pesquisadores, no mundo inteiro, têm se preocupado com o tema. Há muito tempo Freud (1974, p. 26) falava sobre as “[...] três fontes de que nosso sofrimento provém: o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres

humanos na família, no Estado e na Sociedade”.

Esteve (1987, 1994) diz que o mal-estar docente pode ser conceituado como os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, resultado das condições psicológicas e sociais que exercem influência na docência e que concorrem para ela. Na realidade, a conjunção de vários fatores sociais e psicológicos mal diagnosticados está produzindo um ciclo degenerativo da eficácia docente. Entre as causas do mal-estar docente, Esteve, Travers e Cooper (1997) destacam, ainda, a carência de tempo suficiente para realizar um trabalho satisfatório; as dificuldades dos alunos e o número cada vez maior de aulas; o trabalho burocrático que rouba tempo da tarefa principal que é o ensinar e é fator de fadiga; a descrença no ensino como fator de

modificações básicas na aprendizagem dos alunos; e a modificação no conhecimento e nas inovações.

Especificando o mal-estar: indicadores

Esteve (1987, 1994) assinala que há dois tipos de fatores que provocam mal-estar. Os fatores de segunda ordem incluem:

1. *Modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização;*
2. *A função docente: contestação e contradições;*
3. *Modificação do apoio do contexto social;*
4. *Os objetivos do sistema de ensino e os avanços dos conhecimentos;*
5. *A imagem do professor.*

Esses fatores têm ampla repercussão sobre o comportamento do professor e em seu contexto de atuação. Não podemos negar que os agentes tradicionais, como a família, praticamente têm abandonado as suas funções

¹ Doutor em Educação. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

² Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

Há um desencanto pessoal e coletivo, que emana de não se entender o valor da profissão docente. A imagem ideal serve de pretexto, ocultando a real imagem trabalhadora docente e conseqüente desempenho.

socializadoras, sobrecarregando as instituições escolares com mais encargos, o que torna mais complicada a já difícil tarefa de educar. Por sua vez, a própria profissão docente é contestada externa e internamente. Há um desencanto pessoal e coletivo, que emana de não se entender o valor da profissão docente. A imagem ideal serve de pretexto, ocultando a real imagem trabalhadora docente e conseqüente desempenho.

O esgotamento é uma clara conseqüência do mal-estar docente, que leva ao desânimo, ao desencanto e à desesperança. Lembramos que as idéias triunfam por seu próprio valor e não pelo *fanatismo* que imprimimos a elas. O aspecto mais preocupante é o esgotamento final do professor (o denominado *professor burnout* do inglês queimado, torrado), lhe causando inclusive alterações denominadas psicossociossomáticas.

Já os fatores de primeira ordem mais diretamente causadores do mal-estar, são:

1. Recursos materiais e condições de trabalho;
2. Violência nas instituições escolares;
3. Esgotamento docente e acúmulo de exigências sobre o professor.

A deficiência dos recursos materiais e das condições de trabalho é sobeja-

mente conhecida e, principalmente nos países em desenvolvimento, são um pleno descalabro. Há carência de instrumental pedagógico e, na maior parte das vezes, até as condições de higiene são de preocupar. Como realizar um trabalho competente?

Existe ainda o problema da violência nas instituições escolares, que pode ser entendida pelas agressões latentes (chamadas de simbólicas) ou mesmo as manifestas (físicas, psíquicas e sociais), dentro e fora da sala de aula.

Resultados das investigações

A partir de agora comentaremos sobre dados obtidos em pesquisas realizadas em dois grupos: um com dez professores da PUCRS (sete homens, metade da Administração, dois da Arquitetura e três da Pedagogia, entrevistados em 1998 e 1999, trabalhando na universidade entre 1 e 19 anos). Outro grupo com doze entrevistadas em 2001, todas do sexo feminino, da Faculdade de Educação, trabalhando entre 3 e 20 anos na universidade.

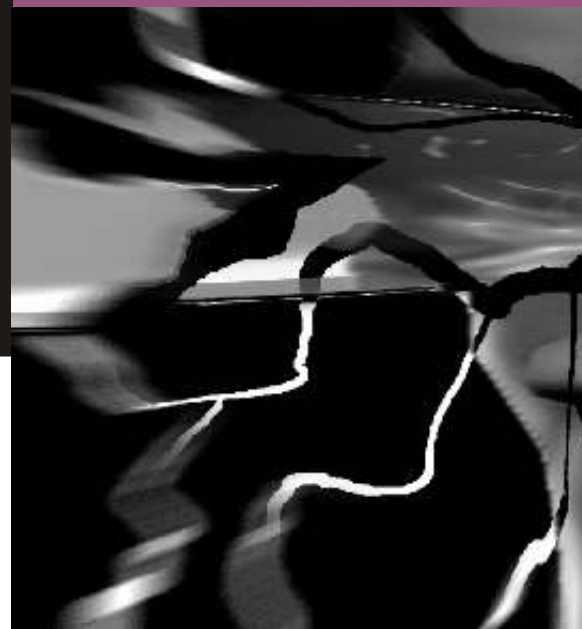
Tentando sintetizar os resultados das entrevistas do grupo inicial e deste último, passamos a ressaltar comentários selecionados, relacionando-os às categorias colocadas por Esteve, em seu trabalho com professores europeus.

Como problemas encontrados na docência, aparecem dados como

sobrecarga de trabalho, na relação direta com o aluno (quando dizem que se exige demais do professor) quando é impossível muitas vezes atender tudo que é pedido, são muitos alunos e muitas tarefas, algumas não tendo nada a ver com a docência. São várias e diferentes disciplinas, é difícil conciliar as aulas com pesquisas e publicações e ir a congressos, atualizar-se, ter que viajar a vários locais (em que dão aula ou pesquisam). Estes elementos iniciais, em relação aos professores de outras realidades, aqueles que têm vários empregos em diferentes locais, às vezes cidades distintas, lhes poderia causar estresse.

Também podemos considerar, de forma indireta, comentários como: correr para conseguir o equipamento para a aula, de que tem que marcar antes, tem que controlar o entra e sai dos alunos, leva tempo para fazer a chamada, fazer tantos materiais.

Sobre controles exercidos, no caso pela universidade, a pesquisa revela que faltam controles quando os docentes não comparecem à aula ou





nas atividades e chegam atrasados, e sobre como dão suas aulas, como realizam seu trabalho. Falam da forma de avaliação docente, de que não é explicitada, talvez pela forma como são elaborados (ou não) os critérios de avaliação e promoção. Isto se refletiria em uma espécie de dispersão em relação às coisas essenciais (no sentido da docência, do fazer pedagógico), perdendo-se mais tempo em pormenores, sem conseguir se aprofundar em coisas importantes, mas são controlados horários, telefonemas, tarefas como entrega de material, chamadas e notas. Os entrevistados consideraram, ainda, muito estressante a demissão de colegas, sem terem acesso a critérios talvez mais explícitos.

Em relação à docência, notam estresse, a falta de tempo e de possibilidades de aperfeiçoamento, a função de ter de repetir rotineiramente atividades em aula, apesar de haver propostas, mas de que nem sempre elas funcionam como o desejado, até por culpa dele mesmo. O fato de ter que mudar

sua rotina, θ que realiza há algum tempo da mesma forma (e que muitas vezes o faz bem), pode causar mal-estar, pois parece que o estão cobrando (ou ele a si mesmo). Sobre os apoios (ou sua falta), os entrevistados dizem que poderiam ser maiores, dentro e fora da sala de aula. Desejam melhor entender sobre a competição que existe, mas que nem sempre faz o grupo crescer, pois às vezes é muito velada.

Sobre a sala de aula, afirmam que gostam de lecionar, sendo uma atividade desafiadora, gostam de ter novos alunos, diversos entre si, o que por um lado dá uma maior motivação, mas que também pode estressar mais, pois muda a rotina já estabelecida. Ao mesmo tempo, muitos alunos correspondem às expectativas e ao que o professor realiza em aula, outros não o fazem e os professores têm que dedicar mais tempo para eles, deixando de aprofundar ao ter de repetir os mesmos assuntos várias vezes. Destacam que, no início das aulas, se sentem mais

desafiados pelos alunos, que muitas vezes são quase que agressivos em aula, mais talvez pelo estilo pessoal que por tentar agredir o docente simbolicamente, mas que por vezes realmente o agredem desta maneira. O docente que se “acostumou”, ao ter de se modificar, pode se estressar mais que aquele que se vê e age de forma mais flexível, adaptando-se melhor a cada novo desafio. E o docente que já tem anos de trabalho, está a ponto de se aposentar, como se sente sabendo que não terá mais desafios a enfrentar em breve? E aquele mais rotineiro e que não deseja mais lecionar, como são as suas aulas?

Sobre exigências, disseram que não entendem que muitas vezes os outros querem tudo para ontem, não sabem quanto custa de tempo para fazer, ao mesmo tempo em que dizem que não é para exigir do aluno, pois ele reclama, que tem seus direitos.

Sobre ênfase no ensino, colocam que têm de dar aulas bem preparadas, deixar que o aluno se manifeste e pergunte em aula, apresente produtos, mas que se estressam quando os alunos não o fazem, e que isso desestimula, ou que algum aluno não quer nada com nada, de que “nem está” para suas aulas, ou que comentam de pesquisas, parece que desejam outra coisa. Os pesquisados fizeram ainda comentários de queixas em relação às aulas de sexta à noite ou mesmo de sábado, quando ocorrem muitas faltas, há falta de ânimo e os alunos só estão presentes “fisicamente”.

Ao comentarem sobre aprendizagem,

dizem que há aqueles alunos que querem aprender, e que eles quando têm dificuldades os ajudam, mas que se estressam quando algum é mais lento, não consegue aprender nem com a ajuda proporcionada. Revelam que realmente “odeiam” aqueles que (aparentemente) não querem estudar e os que não colaboram. Cabe lembrar os diferentes estilos de aprendizagem do aluno (e do docente). Há pessoas, em níveis mais acadêmicos, que apreendem e aprendem de forma mais visual, copiam em aulas, fazem resumos e estudam por meio de apontamentos. Entretanto, há pessoas que são mais auditivas em termos de aprendizagem. São aqueles que (aparentemente) estão mais dispersos, olham para os lados, não apontam quase nada e se o fazem são rabiscos e desenhos, simples códigos com os quais se manejam ao estudar. Chegam a irritar o docente e seus colegas por parecer que realmente “nem estão” em aula, mas que “sabem tudo” quando lhes é perguntado, e que muitas vezes estudam escutando colegas discutindo e realizando esquemas, até conseguindo notas maiores no oral. O docente que não conhece este estilo acaba por identificar o aluno como o que “cola”, o questiona em público e o aluno sabe responder, ao “forçá-lo” a escrever ele não rende da mesma forma. E quando o docente é mais auditivo, “dita” toda a aula caminhando pela sala, olhando para fora da sala o tempo todo. Não está se distraíndo, como quem diz “isto não é relevante”? Estressam um ao outro.

Sobre a avaliação, destacam a dificuldade em realizá-la de forma justa, pois dar nota não corresponde ao que o aluno rendeu, às vezes se “dá a nota” para o aluno, ajustando, outras vezes

“rodam por décimos”, que, quando existe competição em aula, podem brigar por décimos, mesmo sabendo que o processo-produto demonstrado não correspondeu, há ameaças por dar nota alta ou baixa.

Para minimizar esses elementos estressantes, comentam que desejam realizar mais encontros com colegas, para expor mais seus “projetos pedagógicos”. Ajudaria o fato de levar em conta possibilidades/potencialidades, em vez de intermináveis reuniões, nem sempre produtivas. Também, pessoalmente, dizem tomar cada vez mais cuidado para não expor idéias e se expor ao tentarem ser mais abertos e democráticos. Ajudaria mais se lhe pedissem, mas não depende só dele, quando se gosta do que se faz há resultados muito positivos (auto-imagem e auto-estima mais realistas e positivas), e que é muito importante haver o retorno, a pessoa se esforça e gosta de ver a retribuição.

Cremos que aqui poderíamos aprofundar com a idéia de que algumas pessoas são mais suscetíveis a comentários de outros (de fora), enquanto que outras são menos influenciáveis, lembrando dos aspectos destacados por Maslow (s.d., 1982) e Mosquera (1983), quando tão bem ressaltam a dinâmica da auto-imagem e auto-estima e esta interinfluência entre o dentro e fora, entre o que os outros dizem sobre nós, o que ouvimos e acreditamos ouvir deles, o que achamos que eles pensam e dizem de nós, e realmente o que pensamos de nós mesmos e nos influenciemos a nós mesmos. Evidentemente que tudo isso nos coloca em constante mudança entre o interno e o externo, no sentido de uma auto-educação, mais ainda, uma real auto-educação para a saúde, na qual

ressaltamos os aspectos mais saudáveis de nosso desenvolvimento como pessoas, como destacamos em nossa obra *Educação para a Saúde* (1982).

Conclusões parciais: o que fazer

É evidente que o quadro não é animador, mas não chega a ser desanimador, lembrando sempre de que não há receitas prontas ou que alguma dinâmica de grupo possa auxiliar tanto que se chegue a ficar no melhor dos mundos. Devemos reagir, por isso ressaltaríamos temas de formação continuada, tais como a Formação Docente, ao tentar abandonar enfoques normativos de formação, trocando-os por enfoques descritivos; em outras palavras, preparar para o real e não estabelecer falsos ideais. Tentar abandonar a ambigüidade pedagógica, dando ao professor um papel de inovador pelo conhecimento. Adequar os conteúdos da formação inicial à realidade da prática pedagógica, permitindo uma educação continuada contextualizada e interessante, salientando o conhecimento da realidade cultural, para melhor adequar-se ao mutável. Também o Sentido profissional, ao valorizar o trabalho docente pelo saber e pela competência, lembrando que os docentes têm que fazer diferença e assim devemos ser, deixar lutar por relevância social: consciência do real poder do professor, como cidadão e profissional, estudando sobre o poder do conhecimento e da mediação cultural, tentar considerar a Escola e a Universidade como focos irradiadores de educação política, contribuindo para uma grande diferença entre o humano potencial e o humano possível e impossível.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ENSAIOS

- Os artigos técnico-científicos deverão versar sobre o professor e o mundo da escola privada, a institucionalidade educacional e sua dinâmica política e gerencial.
- Os ensaios deverão versar sobre pesquisa científica realizada por professores, em diferentes áreas da ciência.
- No caso de artigos técnico-científicos, os originais deverão ter um mínimo de 3 páginas (7.200 caracteres) e no máximo 5 páginas (12 mil caracteres).
- No caso de ensaios científicos, os originais deverão ter no mínimo 8 páginas (22.200 caracteres) e no máximo 12 páginas (28.800 caracteres).
- O texto deverá ser precedido do título, do nome e da titulação principal do autor, um resumo de aproximadamente 8 linhas, compreendendo os conceitos e conclusões principais do artigo e palavras-chaves do texto.
- Ao texto deverá ser anexada ficha, incluindo telefone, e-mail, endereço e um currículo abreviado do autor.
- As referências bibliográficas deverão ser colocadas no final do artigo e obedecerão à ordem alfabética, em conformidade com a norma NBR-6023 da ABNT.
- A citação (NB-896), no corpo do texto, deverá aparecer entre aspas, sugerindo-se o nome do autor ou autores, data da publicação e o número da página referenciada entre parênteses, separados por vírgula.
- Os gráficos não devem ser incluídos no texto, mas em folhas isoladas, anexas ao texto.
- Os trabalhos enviados serão apreciados pela Comissão Editorial e por especialistas. O autor receberá comunicação relativa aos pareceres emitidos.
- A Revista Textual permite-se fazer pequenas alterações no texto: no caso de modificações substanciais, elas serão sugeridas ao autor, que providenciará a devida revisão.
- A Revista Textual não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.
- Solicita-se aos autores o envio dos disquetes com os registros dos artigos (5.25" ou 3.5"), com utilização de um processador de texto (word/wordperfect) compatível com computadores PC.
- Os direitos autorais dos artigos ficam reservados ao Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul Sinpro/RS, condicionando-se sua reprodução integral à autorização expressa e as citações eventuais à obrigatoriedade de citação da autoria e da Textual.
- Em princípio, não são aceitas colaborações que já tenham sido publicadas em outras revistas brasileiras ou estrangeiras.

Textual

Revista Textual

Av. João Pessoa, 919 – Porto Alegre - RS – CEP 90040-000

Fones (51) 3211.1900 - Fax (51) 3211.2628

mail: textual@sinprors.org.br | www.sinprors.org.br

www.sinprors.org.br/textual

