

coleção documentos universitários 18

A Pedagogia dos 80 na Universidade

IMPRESA UNIVERSITÁRIA • UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Coleção Documentos Universitários

18

A Pedagogia dos 80 na Universidade

(Alternativas e Experiências em 1.º Ciclo)

Mesa-redonda apresentada na XXXIV Reunião Anual da Sociedade
Brasileira para o Progresso da Ciência. Campinas, julho/1982.



Edições UFC
1985

Editor da Coleção
Prof. Marcondes Rosa de Sousa

Esta Coleção está aberta à participação de todos os membros da
Comunidade Acadêmica, cujas contribuições poderão ser endereçadas a:

Reitoria da Universidade Federal do Ceará,
Av. da Universidade, 2853 — Benfica
60.000 — Fortaleza — Ceará

Sumário

| | |
|--|----|
| Para uma Pedagogia dos Oitenta | 5 |
| A Especificidade da problemática do Ciclo Básico | 6 |
| Ideologias sobre os agentes do 1.º Ciclo | 8 |
| Princípios da ação pedagógica no 1.º Ciclo | 11 |
| Relato de uma experiência de ensino no Ciclo Básico | 17 |
| Experiências metodológicas no Ciclo Básico de uma Instituição | 25 |
| Introdução à Sociologia no Bennett: o aluno se visualiza como sujeito coletivo de múltiplos processos | 31 |
| Redação e criatividade: uma experiência vista pelo professor, pelo monitor e pelo aluno | 39 |

Para uma Pedagogia dos Oitenta *

I

Sofia Lerche Vieira **

“Não somos melhores
nem piores
melhor é nossa causa”

THIAGO DE MELLO

INTRODUÇÃO

Discutir uma pedagogia para o ensino de Ciclo Básico, ou 1.º Ciclo, não é algo que possa ser feito sem uma compreensão do problema face ao quadro mais geral da universidade e de sua vinculação com a problemática estrutural da sociedade brasileira. Embora entendendo, porém, que a educação é parte de um sistema maior, cuja maioria dos problemas tem determinantes externos, acreditamos que a par deste componente real, os sistemas são feitos por pessoas. E se assim o é, as pessoas são capazes de promover transformações nos mesmos. Deste modo, sem perder de vista a relação universidade-sociedade, entendemos que há uma especificidade no que se refere à questão do 1.º Ciclo, tanto no que diz respeito às proposições da reforma prevista pela Lei n.º 5.540/68 quanto aos problemas pedagógicos daí decorrentes, bem como as possíveis alternativas para solucioná-los.

* Exposição apresentada na XXXIV Reunião Anual da SBPC, como texto síntese do grupo apresentador da mesa-redonda denominada “A pedagogia dos 80 na Universidade: alternativas e experiências em 1.º ciclo”, Campinas, SP, 9 de julho de 1982.

** Da Universidade Federal do Ceará.

Neste debate nos propomos a levantar e discutir essas questões a partir da especificidade a que nos referimos. Pretendemos analisar também algumas ideologias que a nós parecem contribuir para agravar a problemática do Ciclo Básico, vez que constituem verdadeiro círculo vicioso a estimular o imobilismo na ação pedagógica sobre este nível de ensino na Universidade. Acreditamos ainda que as questões metodológicas referentes ao Ciclo Básico não se dissociam de uma postura filosófica a seu respeito. Alguns princípios decorrentes desta filosofia serão por nós arrolados e discutidos. Finalmente, apresentaremos o testemunho de nossa prática docente como evidência de que *nos anos 80*, há uma "nova" pedagogia a ser debatida, aprofundada e sistematizada, diante do fenômeno das *turmas de 80* que trazem para dentro da Universidade problemas insuspeitados em tempos passados.

A ESPECIFICIDADE DA PROBLEMÁTICA DO CICLO BÁSICO

A instituição do 1.º Ciclo, proposta do Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária,⁽¹⁾ foi concretizada pelo Decreto-lei n.º 464/1969, que previa em seu artigo 5.º:

"Nas instituições de ensino superior que mantenham diversas modalidades de habilitação, os estudos profissionais de graduação serão precedidos de um primeiro ciclo, comum a todos os cursos ou grupos de cursos afins, com as seguintes funções: a) recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular na formação dos alunos; b) orientação para escolha de carreira; c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores."⁽²⁾

Tais objetivos "eram apenas aparentemente claros e definidos. Na prática se mostraram imprecisos e vagos. Em uma palavra: ambíguos".⁽³⁾

A função de "orientação para a escolha da carreira" de saída é descartada porquanto hoje o aluno faz a sua opção profissional antes mesmo de prestar o exame vestibular.

Se considerarmos as críticas e depoimentos dos que atuam nos Ciclos Profissionais a respeito dos egressos do Ciclo Básico, veremos também que a função de "realização de estudos básicos para ciclos ulteriores" não se realiza a contento. Há, inclusive, grande discordância nos ciclos profissionais com relação à validade do 1.º Ciclo.

Quanto à função de "recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular", surgem de imediato questões como "o que são deficiências evidenciadas no vestibular? Como pode a Universidade atuar para saná-las? É este um papel específico da Universidade?".⁽⁴⁾ As "insuficiências" porventura "evidenciadas pelo concurso vestibular" não são, em geral, divulgadas. E quando o são, constituem muito mais um inventário a respeito da ignorância de nossa juventude⁽⁵⁾ do que propriamente uma busca de caminhos e alternativas viáveis para sanar as deficiências cognitivas que acometem os alunos recém-ingressos na Universidade. Deste modo, o ano ou semestre dedicado ao 1.º Ciclo é despendido na identificação das deficiências não evidenciadas. Mas, quando, porém, o nosso aluno ingressa no 2.º Ciclo ou Ciclo Profissional, a função recuperação perde sentido vez que este ciclo está voltado apenas para a função profissionalização.

A questão prática daí emergente é que a desintegração entre os dois ciclos (Básico e Profissional) faz com que o 1.º Ciclo se configure como um hiato entre o 2.º e o 3.º grau. Desvinculado estrutural e funcionalmente dos níveis anteriores e posteriores, acaba o 1.º Ciclo por constituir uma figura anômala no conjunto da estrutura universitária. Razão porque alguns estudiosos do problema afirmam que seu destino é o desaparecimento.⁽⁶⁾

Desaparecendo ou não, oscilando entre a "tendência generalizante e a especializante", sob a denominação de 1.º Ciclo ou outra qualquer, o fato é que a par desta questão estrutural, temos uma situação concreta diante de nós, pois com ou sem ambigüidade a questão da recuperação existe. O aluno que ingressa na universidade tem problemas na aquisição do conhecimento de nível universitário. Sabemos que há deficiências acumuladas por um ensino de 1.º e 2.º graus tradicionalmente precários e por toda uma série de distorções de natureza teórica e prática que se aguçaram com as medidas que atingiram a escola brasileira na década de 70.

É no 1.º Ciclo que se manifesta mais flagrantemente a diferença entre os alunos de *antes* e os de *depois* do ensino de 1.º e 2.º graus "reformado". Não cabe aqui discutir se foi ou não a *reforma* responsável pela chamada "queda de qualidade", o fato é que o aluno recém-ingresso na universidade evidencia dificuldades em atingir o esperado padrão de 3.º grau. Não atingindo tal padrão, ou desiste do curso ao sentir-se incapacitado para acompanhá-lo, ou prossegue na insegura busca do diploma. Neste último caso, muitas vezes para continuar o curso, o aluno recorre aos mais variados artifícios (amplamente conhecidos por todos nós) a fim de obter o esperado "canudo". Tal situação parece denunciar não apenas a irrelevância da educação básica, como de toda a tarefa educativa formal. Não é possível, porém, justificar um ensino de 3.º grau deficiente através da alegação de que o 1.º e o 2.º grau não preparam o aluno. Embora reconhecendo que estes graus respondem por uma série de carências culturais do aluno de 3.º grau, acreditamos que este aluno não apenas pode como deve ser recuperado, em benefício pessoal e social.

Para tornar possível o exercício da função recuperação pensamos, entretanto, ser necessário explicitar algumas ideologias a respeito dos elementos que atuam nos cursos introdutórios da Universidade, ou seja, seus professores e alunos.

IDEOLOGIAS SOBRE OS AGENTES DO 1.º CICLO

As *ideologias*, como se sabe, são interpretações que se fazem do real mas que nem sempre se configuram tal como são percebidas pelos grupos responsáveis por sua veiculação. Muito embora o termo *ideologia* não oferecesse o potencial explicativo à descrição do fenômeno que desejamos caracterizar, optamos por ele pela possibilidade que este oferece de sintetizar nossa idéia.

Para fins metodológicos, as ideologias foram agrupadas em quatro diferentes categorias: 1) do professor em relação ao aluno, 2) do professor em relação ao professor, 3) do aluno em relação ao professor e 4) do aluno em relação a ele próprio.

Antes, porém de abordarmos as ideologias, vejamos rapidamente as diferentes atitudes que têm sido tomadas

pelos professores de 3.º grau. De modo caricatural, poderíamos identificar três posturas docentes: a *saudosista*, a *acomodaticia* e a *comprometida*. No primeiro tipo estão enquadrados os professores que sentem uma profunda nostalgia por aquele ensino que já se foi. São aqueles que procuram manter o nível de qualidade de seu ensino sem atuar sobre as causas de uma eventual queda qualitativa no nível de aprendizagem. Entre esses professores estão, em geral, aqueles que detêm em suas turmas os mais elevados índices de reprovação. Do lado oposto vamos encontrar os professores "acomodados" ou "bonzinhos", que procuram adaptar-se ao novo aluno através de um processo inverso ao anterior, ou seja baixando seu nível de expectativa e não esperando grandes resultados do desempenho discente. Tais professores nem sempre têm na docência sua atividade básica. Alegando que seus proventos com o magistério são escassos, justificam-se através do argumento de que não vale a pena lutar por tão pouco. Não é por acaso que entre tais professores estão os mais elevados índices de aprovação. A eles cabe também parte da responsabilidade pela crença de que "na universidade, o difícil é entrar"... O terceiro tipo refere-se àqueles que reconhecem as diferenças entre os alunos de ontem e os de hoje. Estes sabem que os novos alunos têm dificuldades em acompanhar as tarefas universitárias, sobretudo no que diz respeito às atividades de expressão oral e escrita e, tentativamente, vão explorando os procedimentos capazes de responder às deficiências da nova clientela universitária. Os *comprometidos* somos nós todos que acreditamos que o mundo novo repousa nas sementes de fé que plantamos ao longo do caminho. Como fruto de nossa ação-reflexão-ação vamos descobrindo e redescobrimo maneiras de ensinar.

Retomando agora a questão das ideologias sob a ótica da docência enquanto compromisso, analisemos cada uma delas separadamente:

1) PROFESSOR-ALUNO. Nesta primeira ideologia estão incluídos os professores inconformados com o tipo de clientela que hoje tem acesso ao ensino superior, aqueles que acima caracterizamos como saudosistas. Esconde-se por trás dessa postura, em geral identificada com os setores mais tradicionais da universidade, uma visão elitista do ensino e do estudante universitário. São jus-

tamente os defensores da qualidade perdida e incapazes de traduzir em ações concretas o que seja essa qualidade, que criam as condições para a formação da terceira ideologia, que discutiremos mais adiante. Coincidentemente ou não, são os professores que menos acreditam no potencial intelectual de seus alunos que têm o menor rendimento com suas turmas, conforme estudos já realizados sobre o assunto.

2) PROFESSOR-PROFESSOR. A segunda ideologia também desfruta de popularidade nos setores mais tradicionais da universidade. Há uma corrente de professores que julgam seus colegas que atuam no 1.º Ciclo incapazes para tal tarefa. "É que Narciso acha feio o que não é espelho"... Os professores mais jovens e inexperientes e, portanto, *teoricamente menos qualificados*, ao ingressar no ensino superior são muitas vezes deslocados para as turmas de 1.º Ciclo que exigiriam os professores mais qualificados. Na universidade costuma-se traduzir qualificação e competência por titulação; os professores teoricamente melhor qualificados, todavia, sempre que possível evitam as turmas de 1.º Ciclo, vez que essas, via de regra, são consideradas mais trabalhosas e numerosas. Por outro lado, ensinar no 1.º Ciclo não é algo que dê *status*. Ao contrário, o professor de *status* nas universidades federais é aquele que pouco ensina, e quando o faz, é na pós-graduação. A propósito, os maiores críticos do ensino são aqueles que não ensinam ou que consideram a função ensino uma função menor na universidade. São entretanto os professores mais jovens em geral os mais sensíveis às mudanças e inovações pedagógicas. E se do ponto de vista metodológico alguma renovação se fez na história recente do ensino superior brasileiro, esse mérito deve-se aos que atuaram no 1.º Ciclo pois conquanto este "por muito tempo tenha atraído para si a pecha de bode expiatório de todos os males da graduação, conseguiu, como permanente e intenso laboratório de ensino, lançar posturas novas em toda a Universidade".⁽⁷⁾

3) ALUNO-PROFESSOR. A terceira ideologia refere-se às imagens que o aluno formula em relação ao professor universitário. Três tipos de argumentos são freqüentes. Semelhante à imagem que grande número de docentes faz de seus alunos, estes também afirmam freqüentemente

que os seus professores não sabem nada. Uma outra crítica é de que os professores são excessivamente teóricos (argumento resultante de uma falsa interpretação do que seja teoria). Implícita nessa afirmação está uma queixa, freqüentemente justificada, contra o verbalismo de nossa educação superior. Criticam ainda os alunos o desinteresse dos professores em relação às suas atividades docentes. Todos esses argumentos têm, muitas vezes, elevado teor de verdade. Não devem porém, gerar uma falsa imagem de que na universidade só atuam diletantes, inexistindo educadores. Nossa hipótese é que os bons professores, pelo menos em grande maioria, ainda estão concentrados nas universidades. É na Universidade que mais se discute os problemas que ora procuramos analisar e nos outros níveis de ensino, o espaço para esse tipo de debate parece-nos ainda um tanto precário.

4) ALUNO-ALUNO. A quarta ideologia por nós identificada refere-se às imagens que o aluno formula a respeito de si próprio. Por força de uma série de circunstâncias e em decorrência de uma relação direta com a 1.^a ideologia, o aluno é induzido a pensar que é incapaz de obter rendimento satisfatório no 3.^a grau. Assim, formulando um autoconceito negativo, desestimula-se pelas disciplinas que cursa e, não raro, abandona a Universidade. É agravante dessa situação o fato de que o aluno não encontra na estrutura universitária atividades que possam introduzi-lo à Universidade e ao curso que escolheu.

Inúmeras são as ideologias existentes com relação ao Ciclo Básico não abordadas em nossa exposição. Detivemo-nos a examinar essas por incidirem mais diretamente sobre o tema deste debate. Interessa para nós enfatizar o fato de que cientes das incontáveis críticas justificadas aos problemas até aqui referidos, achamos que tais estereótipos não resistem a uma ação pedagógica consciente, o que nos leva a enumerar alguns pressupostos daquilo que entendemos como ponto de partida para relações de ensino-aprendizagem eficazes.

PRINCÍPIOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO

Sem desmerecer a importância de outros aspectos, discutiremos alguns princípios que nos parecem ser signi-

ficativos se desejamos desenvolver uma prática pedagógica capaz de gerar uma nova qualidade na educação superior. Tais princípios são interdependentes, o que não significa dizer que, em diferentes condições, ênfases maiores ou menores não possam ser depositadas nuns e noutros. Destacamos os seguintes princípios:

- 1) a crença na solução dos problemas através da relação professor-aluno, e a conseqüente compreensão do processo de ensino-aprendizagem como um compromisso entre ambos;
- 2) o desenvolvimento de uma atitude universitária no aluno;
- 3) a recuperação do espaço pedagógico do professor através da teoria e da prática de uma ação dialógica e de uma metodologia ativa.

Por óbvio que pareça, mas não custa retomar a idéia, é por acreditarmos na possibilidade da relação que se estabelece entre o professor e seus alunos, que nos propomos a discutir possíveis alternativas para esta relação. Na década passada, por razões amplamente conhecidas, uma das tendências em educação era priorizar os aspectos relacionados com as micro-relações, em detrimento das macro-relações no campo educacional, privilegiando uma "tendência a focalizar os problemas de ensino e educação simplesmente do ângulo de seus aspectos psico-pedagógicos".⁽⁸⁾ Os anos 80 parecem evidenciar uma tendência naturalmente inversa, ou seja, a de entender os problemas educacionais a partir da ótica das questões mais amplas. Temas sociais e políticos ganham assim, maior popularidade na interpretação dos problemas a que nos referimos. Sem minimizar a importância do contexto sobre o ensino, acreditamos porém, como já dissemos anteriormente que há uma *especificidade na ação docente/ discente*: o professor exerce uma ação mediadora entre o conhecimento e aquele que se dispõe a conhecer. Seu papel reveste-se, portanto, de importância fundamental, na medida em que na nossa sociedade, bem ou mal, a escola ainda é a instância que detém, elabora e transmite o saber.

Um segundo aspecto que destacamos refere-se à natureza da relação que se estabelece entre o professor e seus alunos. A compreensão da relação de ensino-apren-

dizagem como um compromisso entre o educando e o educador, parece-nos pressuposto básico do tipo de trabalho que buscamos desenvolver. Sem que ambas as partes estabeleçam um pacto com o conhecimento, dificilmente haverá uma relação pedagógica na extensão que acreditamos deva ter. Se o aluno rompe o compromisso, inexistente a aprendizagem, se é o professor que o faz, não acontece o ensino. Esta posição nega radicalmente um estereótipo que chegou a desfrutar de bastante receptividade nos anos anteriores — a de que era possível aprender sem estudar.⁽⁹⁾

Posta a questão da relação professor-aluno, é necessário observar que este último nem sempre dá-se conta do que significa ser um estudante universitário, no contexto do ensino brasileiro. As recorrentes referências à expansão do ensino superior muitas vezes o levam a crer que, em termos percentuais, o acesso a esse nível de escolarização tem se alterado substancialmente, o que não é de todo verdadeiro. Assim, concordamos que é importante estimular ao aluno esta reflexão. Paralelamente, enfatizamos que o conhecimento de nível universitário exige uma atitude e domínio cognitivo, que até o ingresso no ensino superior, no geral, não são despertados.

Algumas observações devem ser feitas quanto ao aspecto do aluno ser estimulado a perceber que na universidade seu papel de aprendiz se modifica. Inversamente ao que ocorreu nos graus anteriores de ensino, na universidade o estudante deverá tomar decisões sobre o “que” e o “como” fazer, bem como será maior a sua responsabilidade sobre o seu insucesso ou sucesso, dado que terá maior possibilidade de interferir no seu ritmo de aprendizagem e opções profissionais. Do envolvimento como aquilo que faz, dependerá grande parcela de seu êxito real na vida acadêmica.

Quando mencionamos a recuperação do espaço pedagógico do professor, temos em mente uma ideologia que também desfrutou de grande popularidade nos anos 70. Influenciados por uma assimilação acrítica das teorias não-diretivas de aprendizagem, que têm em Rogers um de seus mais significativos representantes,⁽¹⁰⁾ os meios educacionais brasileiros, e mais especificamente as universidades, foram palco de uma série de experiências de caráter praticamente inusitado até então em nossa escola.

Sob a alegação de que "ninguém ensina nada a ninguém" e de que "o centro da escola é o aluno",⁽¹¹⁾ os professores chegaram a pensar que não-diretividade equivaleria a uma certa renúncia do professor ao seu papel de mediador entre o conhecimento e o aprendiz. Tal atitude já tem sido denunciada por defensores de diferentes correntes do novo pensamento pedagógico brasileiro. Gadotti, por exemplo, observa que "a não diretividade pode ser uma excelente técnica de ocultação ideológica e, portanto, de manipulação".⁽¹²⁾ Embora discordando de parte da argumentação do autor a esse respeito, concordamos que a não-diretividade pode ocultar os problemas educacionais. Nossa posição, porém, encontra maior identidade no pensamento de Mello, quando esta defende a importância do papel do professor e da direção no ensino.⁽¹³⁾

Nossa discordância com parte das críticas de Gadotti às pedagogias não diretivas tem por base as seguintes colocações do autor:

"Na verdade, as pedagogias não-diretivas, as pedagogias centradas no estudante, nada mais fizeram, como a pedagogia do diálogo, do que desviar a educação do seu problema fundamental. A pedagogia do diálogo, centrando o problema da educação na relação professor-aluno, desviou a atenção para um problema importante mas secundário da educação, porque o problema central continua sendo a relação da educação com a sociedade, continua sendo a vinculação entre o ato educativo, o ato político e o ato produtivo. Determinar-se na relação professor-aluno é escamotear o problema, ocultar as raízes dos problemas educacionais."⁽¹⁴⁾

Conforme registamos no início deste trabalho, não descartamos a importância da dimensão geral na educação, confiamos, todavia, que a sua dimensão específica é significativa e arriscamos a dizer que a mudança social, passa, necessariamente, pela mudança individual. Assim é que somos partidários de uma *pedagogia do diálogo*, no sentido que diálogo assume no pensamento de Freire, ou seja, o ato que possibilita a "comunicação" e a "interco-

municação” e que “nasce de uma matriz criadora e gera criticidade (Jaspers)”.(15) Deste modo, a teoria e a prática da relação dialogal irão exigir do professor e do aluno uma atitude de permanente abertura às situações de ensino-aprendizagem. O professor precisa fazer um constante exercício de falar menos e ouvir mais, para agir no momento propício, esclarecendo as dúvidas e retificando os conteúdos com assimilação distorcida. Os alunos, por sua vez, precisam aprender a ouvir-se mais, uns aos outros e a si próprios, refletindo assim sobre o conteúdo de seus pensamentos e dos conhecimentos que lhes vão sendo apresentados.

Finalmente ressaltamos a importância de uma *metodologia ativa*, que nada mais é do que consequência natural de todos os pressupostos até aqui mencionados. Acreditamos que “somente um método ativo, dialogal, participante”(16) pode contribuir para que o ensino de 1.º Ciclo na Universidade possa vir a constituir uma etapa de fato significativa na passagem do aluno pela Universidade. Com Pinto, destacamos a importância da técnica da *variação sistemática* em nossas atividades.(17) É, contudo, na experiência cotidiana que essa metodologia vai se explicitando. Acertando e errando, corrigindo e refazendo vamos construindo o nosso trabalho, cujo relato, esperamos, possa vir a constituir um ponto de partida para o aprofundamento da discussão sobre a pedagogia na Universidade e a sistematização de metodologias adequadas ao ensino de 1.º Ciclo.

Antes de procedermos ao relato de nossas experiências, porém, não poderíamos deixar de fazer uma última observação, por evidente que pareça: não cogitamos que quaisquer desses princípios enumerados possam vir a ser postos em prática sem o concurso do *conteúdo* dos conhecimentos. Não há alternativas metodológicas capazes de solucionar os problemas pedagógicos se o que está em jogo, a transmissão e apropriação do conhecimento não se dá.

Sabendo que “embalar não é instruir”,(18) e que todo aprendizado é, por natureza, um processo lento e por vezes doloroso, cremos que há formas possíveis de suavizar a busca e a apreensão do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) BRASIL/MEC. Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária. Brasília, agosto/1968.
- (2) CARVALHO, Guido Ivan de (Org.). *Ensino superior — legislação e jurisprudência*. Vol. I, São Paulo, Revista dos Tribunais, 1975, p. 100.
- (3) GARDENAL, Lilian e PAIXÃO, Antonio Luiz. Ciclo Básico na Universidade brasileira: temas e problemas principais. In *Em Aberto*, Brasília, ano 1 (2), jan. 1982, p. 2.
- (4) *Idem*, p. 1.
- (5) Ver BRAGA, José Nascimento Soares. *Da redação à reflexão*. Documentos Universitários, v. 5, Fortaleza, Imprensa Universitária, 1981.
- (6) SOUSA, Marcondes Rosa de. 1.º Ciclo — Signo do Conflito entre a concepção liberal e a funcional de currículo na UFC. In *Em Aberto*, Brasília, ano 1 (2), jan. 1982, p. 8.
- (7) *Idem*, p. 8.
- (8) BARRETO, Elba de Sá. Tradição tecnológica e sistema de ensino no Brasil. *Educação e Sociedade*, Ano 1 (2), jan. 1979, São Paulo, Cortez & Moraes, p. 62.
- (9) SOUSA, Marcondes Rosa de. Ideologias no ensino de português. *Em busca de uma "sintaxe" perdida*. Documentos Universitários, v. 9, Fortaleza, Imprensa Universitária, 1981, p. 80.
- (10) ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. 4.ª ed. Belo Horizonte, Interlivros, 1977.
- (11) SOUZA, 1981, p. 78-80.
- (12) GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade. *Educação e Sociedade*. Ano I, n.º 1, São Paulo, Cortez & Moraes, 1978, p. 9.
- (13) MELLO, Guiomar Namó de. Ensino de 1.º Grau, direção ou espontaneísmo? *Cad. Pesq.* (36), 87-110, São Paulo, 1981.
———. *Magistério de 1.º grau — da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1982.
- (14) GADOTTI, *op. cit.*, p. 9-10.
- (15) FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, p. 107 e 108.
- (16) *Idem*.
- (17) PINTO, Leonel C. *Uma tecnologia educacional para o "modo ser" no ensino-aprendizagem*. Doc. Universitários, n.º 15, Imprensa Universitária, UFC, Fortaleza, 1984.
- (18) MELLO, 1981, p. 91.

Relato de uma Experiência de Ensino no Ciclo Básico

II

Antes de entrar no âmbito específico de minha exposição, para melhor situar o debate, farei algumas observações sobre o 1.º Ciclo na esfera de uma universidade, a UFC.

Podemos dizer que na UFC a idéia de 1.º Ciclo está quase morta. De um currículo único em 1972 chegamos a um "1.º Ciclo retalhado em nove grupos de cursos afins" (SOUZA, 1982). Se hoje o 1.º Ciclo sobrevive é por força de Lei mas a tendência é que se retome o antigo padrão dos cursos profissionais, ou seja os departamentos tendem a querer retomar para si o encargo dos alunos recém-ingressos.

A morte prematura do 1.º Ciclo, em minha interpretação, representa uma perda lastimável, uma vez que é praticamente impossível fazer face ao desafio representado pelos estudantes recém-ingressos, sem um radical esforço de todo o conjunto da Universidade. Desaparecendo o 1.º Ciclo, desaparece a primeira e a maior possibilidade de um trabalho pedagógico de equipe junto a esta clientela. Vale dizer que, se em algumas instituições foi no 1.º Ciclo que vicejaram as mais significativas experiências pedagógicas do ensino universitário pós-68, em muitas universidades essas experiências não sobreviveram ao crivo do tempo e em outras o 1.º Ciclo ainda está, por assim dizer, para acontecer. A par de qualquer balanço crítico do 1.º Ciclo, uma questão fundamental permanece: o que fazer com os alunos recém-ingressos na universidade vez que seus problemas de adaptação e acom-

panhamento permanecem? As dificuldades enfrentadas pelos alunos em função do desconhecimento dos aspectos mais elementares de uma estrutura complexa como a da organização universitária nos fazem ver que há todo um trabalho de introdução à universidade a ser feito. Este, por sua vez, não cabe nos estreitos limites de disciplinas isoladas. O mito e a figura da universidade assustam os calouros. Passado algum tempo, o ídolo de pés de barro se desfaz... Mas aqui tratamos dos alunos antes da vivência da desesperança que lhes é forjada na universidade. Estamos, portanto, diante de alunos que precisam fazer a ultrapassagem do 2.º ao 3.º grau e esta, em geral, é feita a duras penas por adolescentes que sentem que *não sabem* e muitas vezes não sabem *como saber*. Se até há pouco não lhes era permitido o direito de ir e vir e de se manifestar, de repente lhe cobram expressão oral e escrita, originalidade, criatividade, pensamento organizado e até rigor científico e metodológico... Como ser criativo, se na escola lhe bloquearam a criatividade? Como verbalizar o conteúdo, se este foi tão escamoteado a toda uma geração?

A universidade, como os demais níveis de escolarização, é instância de acesso e de transferência do saber. Afinal a escola existe para os que *não sabem*... Partindo, portanto, do pressuposto de que há um *saber* a ser transmitido na universidade, e de que as formas de sua transmissão e aquisição já não revestem-se das mesmas características de tempos atrás, é necessário examinar as ocorrências concretas desse processo, pois nelas (esta é a nossa esperança) estão se plasmando os novos caminhos de acesso ao saber formal.

Feitos esses esclarecimentos iniciais um tanto longos, procurarei trazer alguns elementos para reflexão que têm como ponto de partida o meu trabalho junto à disciplina Introdução à Educação, com turmas de 50 a 60 alunos no 1.º semestre do Curso de Pedagogia da UFC.

Tenho por prática realizar avaliações livres com os alunos ao término de cada curso. O resultado dessas avaliações tem sido um termômetro de meus acertos, erros e omissões, e talvez o mais significativo indicador de por onde devo prosseguir minha caminhada pedagógica. Valendo-me do clássico princípio da comunicação de que esta se faz no receptor, recorrerei aos relatos dos alunos para enfocar minha experiência docente no 1.º Ciclo. Pro-

positadamente deixarei de lado referências ao *conteúdo* da disciplina, uma vez que o relato deste aspecto interessa mais de perto a professores dos cursos de pedagogia e esta mesa-redonda dirige-se a uma platéia interdisciplinar. Importa-nos assim em primeira instância a percepção discente a respeito do *método* utilizado para veicular os conteúdos da disciplina. Eis alguns depoimentos:

“A professora atua mais como orientadora do que como expositora, propondo debates em grupos sobre as leituras feitas pelos alunos, visando sempre alcançar maior interação, crescimento individual e grupal, descoberta de valores e desenvolvimento do espírito crítico e uma melhor aprendizagem” (M.J.H.).

“Leitura e redação, no estilo de síntese, facilitou muito a aprendizagem dos conteúdos que nos foram oferecidos. Quero dizer que, pelos vários modos (relatórios, pesquisas e questionamentos feitos a nós próprios) que o curso foi desempenhado, levou a turma a procurar fazer o melhor que pudesse. Neste sentido não conheço nenhuma exceção.” (M.M.V.)

“Os conteúdos apresentados pela professora foram bem selecionados, levou-nos a uma participação ativa, fez-nos expor as nossas experiências já possuídas, enriquecê-las com as suas e de todos os participantes. Levou-nos também a criar o hábito de leitura, capacidade de resumir.” — (M.N.O.)

“A maneira como a professora dava aula era diferente, dando ao aluno capacidade de escolher como deveriam ser feitas as atividades. Através de dinâmica de grupo conseguiu aproximar colegas que não se conheciam, e isso melhorou bastante o relacionamento da turma.” (J.R.M.)

Comentarei alguns aspectos da metodologia por mim adotada em sala de aula, deixando para discutir a questão da dinâmica de grupo mais adiante, por considerar que este aspecto da experiência merece atenção particular.

Meu trabalho didático inspira-se sobretudo em alguns dos movimentos do Método da Compreensão Existencial (Pinto, 1984)* a saber: *ativar a experiência prévia, ir às coisas mesmas e projetar-se e analisar a linguagem.*

Como se manifesta, a nível de sala de aula, a adoção dos movimentos do método? Em primeiro lugar, sempre que possível, procuro partir da experiência e do conhecimento prévio do aluno, para desenvolver qualquer tópico referente ao conteúdo da disciplina. Como bem enfatiza Freire, a "leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1981, p. 3) e eu acrescentaria, a reflexão sobre a experiência individual, precede a reflexão sobre a experiência grupal. Para o sujeito situar-se *no mundo*, é necessário encontrar primeiro o *seu* próprio mundo. Em termos práticos, como isto se dá? Antes de refletir sobre o conceito de educação, por exemplo, lanço a pergunta "o que é educação para você?" O aluno é estimulado a escrever aquilo que pensa e em seguida, discute o seu texto a nível de pequenos grupos. Os pequenos grupos produzem novo texto, que posteriormente é discutido com o grupo todo.

Em geral esse tipo de atividade desperta grande interesse e envolvimento por parte dos alunos e, quando é chegado o momento de aprofundar os conceitos através da leitura de textos produzidos por especialistas, eles manifestam maior interesse no trabalho. Na medida em que a experiência prévia é ativada, ao ler o que escreveu, o aluno vai necessariamente procedendo a uma análise de sua linguagem, pois no mais das vezes, na proporção em que ele precisa *explicar* para os colegas aquilo que escreveu, ele passa a se conscientizar de sua linguagem e a perceber que nem sempre verbaliza com exatidão aquilo que julga ter verbalizado, ou por outra, nem sempre o seu pensamento está tão claro quanto antes imaginava.

A importância da auto-expressão é enfatizada em muitos dos relatos dos alunos:

* Este método, concebido pelo Dr. Leonel Pinto, professor-adjunto do Departamento de Educação da UFC, contém 10 movimentos básicos assim resumidos: 1. Ativar a experiência prévia; 2. Situar/exercer o dar-se conta; 3. Ir às coisas mesmas; 4. Induzir à variação sistemática; 5. Retomar as representações; 6. Visar à integração conhecer/sentir/agir; 7. Positivar o difícil; 8. Projetar-se e analisar a linguagem; 9. Enfatizar o como e o para que; e, 10. Repousar e deixar fruir.

"Pensei, eu, que no início do curso estava preparada para ele; durante o curso achei que não; hoje eu sei que preparada eu estava, o que eu não tinha era consciência das coisas que eu sabia. Então durante o curso eu fui colocando minhas idéias sobre EDUCAÇÃO, para o conhecimento dos outros e para o meu próprio e passei a me questionar. Hoje não esqueço esta palavra EDUCAÇÃO, que é algo que acontece todo dia, toda hora, pois estamos sempre aprendendo." (M.T.F.)

"Pude colocar para fora exatamente aquilo que penso sobre educação." (M.F.P.)

"Sinto que aprendi e que tenho capacidade de aprender muito mais." (M.F.F.)

"O curso me fez ver muita coisa, eu senti que algo modificou meu comportamento, a minha maneira de pensar... nos fez crescer como ser humano e não só aumentou o nosso grau de conhecimentos." (L.H.L.)

A busca do que há de essencial nos conteúdos da disciplina se dá através da adoção de dois tipos de tarefas básicas: o aluno é solicitado a produzir resumos das leituras do curso e a responder questionários, com questões de caráter geral sobre os textos. A preocupação básica que reveste todas as atividades é de que é mais importante captar e discutir as principais idéias dos autores do que aprender detalhes de seu pensamento. É somente através da *ida às coisas mesmas*, que se apreende a essência dos conhecimentos.

Há uma especificidade nos cursos de formação de professores que não pode ser esquecida. Nossos alunos, pelo menos teoricamente, deverão estar habilitados a expressar-se perante grandes grupos. Como professores, serão mediadores da palavra e para mediá-la precisam antes dominá-la. No que se refere à manifestação oral em sala de aula, mesmo se criando um clima receptivo à livre expressão, há sempre uns poucos que se manifestam e outros que permanecem calados. Os falantes, a propósito, em muitos casos, interpõem-se como censores entre a

maioria da turma e o professor. Após insistentes apelos à manifestação dos tímidos, passei a verificar que de fato havia na sala de aula um "clima" de julgamento e competitividade, provável resquício do vestibular que não cabe aqui analisar. O fato é que recorri a alguns exercícios de dinâmica de grupo para desbloquear a turma e aproximar um pouco mais os colegas uns dos outros, e o resultado está mais uma vez expresso nos depoimentos dos alunos:

"Quanto aos colegas desse curso, houve no começo uma certa reserva por parte de muitos, ninguém se comunicava, apenas nos agredíamos com palavras, havia um certo receio na turma em se falar abertamente na classe. Mas com a técnica de dinâmica de grupo, que foi feita em classe, conseguimos superar as barreiras da comunicação, e dialogar mais com os nossos colegas." (A.C.R.)

"Ajudou-me bastante, a vencer, pelo menos um pouco, o medo de falar, me relacionar com os colegas aqui da classe, que antes pareciam-me bastante individualistas, mas não! Se a gente tenta, como tentei, vence e percebe que muita gente aqui da classe, tinha o mesmo problema. Se um toma a iniciativa, incentiva os outros, assim por diante. Hoje já acho, ou melhor, já tenho idéia diferente sobre meus amigos de classe e tenho certeza que eles, juntamente com você, Sofia, me fizeram aprender muitas coisas." (E.M.A.)

"Foi nele que aprendemos a tratar os colegas como companheiros de verdade, e que nós estamos juntos não somente por estar, mas para nos ajudarmos uns aos outros, através de uma descoberta mútua, sem mais existir aquela concorrência, de um querer derrubar o outro, pois o clima de vestibular passou." (F.C.F.)

Quanto ao desbloqueio da timidez, alguns sucessos individuais foram registrados:

"Quanto às discussões em classe, fiquei calada porque sou inibida, mas já para o fim notei que a inibição estava desaparecendo." (M.S.P.)

"Eu perdi um pouco do medo que há, dentro de mim, e aprendi como eu posso me libertar desse medo, aos poucos" (R.O.C.)

"Cheguei à conclusão que sou muito introvertida, que preciso me soltar mais, expor minhas idéias." (L.O.F.)

"Foi muito válido para mim, pois sinto muita dificuldade em escrever, e mais ainda em falar, acho que consegui me soltar um pouco mais. Mas sei que ainda falta muito para chegar a um ponto certo." (E.P.G.)

Não quero deixar a impressão de que "tudo são flores" do ponto de vista dos resultados obtidos. Esse trabalho, que em linhas gerais consiste em atividades de extrema simplicidade, na prática reveste-se de alguns percalços, e isto pode ser captado nos depoimentos dos alunos:

"Minha turma parece que não estava preparada para trabalhar com este tipo de gente. Eu me incluo nisso. Estamos acostumados com a rotina, com a falta de novidade, com professores sempre parecidos." (I.C.M.)

"Quanto ao relacionamento que tive com a turma, não foi dos melhores, mas espero que no próximo semestre venham com a cabeça mais tranqüila e com o propósito bem diferente de aprender, não de competir." (C.S.P.)

"O nível de entendimento da turma foi regular pois nós não conseguimos nos adaptar ao sistema de ensino, afinal, muitos anos usando apenas a memória "barra" a nossa inteligência." (M.T.S.)

"Eu simplesmente aborreci o curso... eu já tentei me encontrar mas não consegui." (R.L.F.)

A frustração não é apenas dos alunos mas também minha. Muitas vezes quando imagino que eles estão co-

meçando a captar as idéias principais e a desenvolver um pensamento crítico sobre os assuntos estudados, verifico a precariedade de sua produção oral e escrita. Talvez isto ocorra porque o trabalho de desenvolvimento da linguagem não pode nem deve ser uma tarefa isolada de uma disciplina, como também recuperar as deficiências da educação básica neste nível é tarefa penosa e alheia às funções primeiras da universidade. Parafraseando a professora Guiomar Mello em seu pronunciamento na II Conferência Brasileira de Educação, não basta solucionar os problemas do 1.º semestre, é preciso solucionar os do 2.º, do 5.º, do 8.º, e tudo isso, ao mesmo tempo. Como fazer isto? É uma questão de "aproximar o nosso ponto de chegada do nosso ponto de partida". Não basta querer mudar a nossa realidade. É preciso trabalhar pela mudança e começar, aqui e agora a "mudar o que pode e deve ser mudado". Do direcionamento correto de nossas atividades, tenho certeza, dependerá também a sorte de nossa universidade. A luta por *melhores condições de ensino* começa em sala de aula e é tarefa conjunta de professores e alunos.

E, para finalizar, gostaria de deixar mais uma contribuição estudantil: "Aprendi muita coisa, não só porque li, mas também porque vivi, ou seja, conheci uma coisa que vivia dentro de mim, mas eu ainda não a conhecia. A educação que eu posso ensinar-aprender ou aprender-ensinar." (L.J.S.)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In *Resumos III Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas, SP., 1981, p. 3-6.
- PINTO, Leonel C. *Metodologia da compreensão existencial*. Fortaleza, 1982, Mimeograf.
- SOUSA, Marcondes Rosa de. 1.º Ciclo — Signo do conflito entre a concepção liberal e a funcional de currículo na UFC. In *Em Aberto*. Brasília, ano 1 (2), jan. 1982.

**COLEÇÃO
DOCUMENTOS UNIVERSITÁRIOS**

1. Ciências Básicas no Currículo de Graduação
2. Para uma Teoria e Modelo de Organização Curricular do 1.º Ciclo
3. Seminário Geral – uma Tentativa de Administração Solidária
4. Vestibular – um Processo em Questão
5. Da Redação à Reflexão
6. A Idéia “1.º Ciclo” nas Universidades do Norte/Nordeste
7. Autarquia – Conceito e Características
8. Instrumentalidade no Ensino de Línguas Estrangeiras
9. Em Busca de uma “Sintaxe” Perdida
10. As Coordenações de Cursos e os Departamentos na Administração Setorial-Escolar
11. Universidade: Mão e Contramão
12. A Universidade Brasileira nos anos 80
13. Impasses e alternativas nos Cursos de Direito no Brasil
14. A Pesquisa Institucional na Universidade
15. Uma tecnologia educacional para o “modo ser” no ensino-aprendizagem
16. O Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará – diagnóstico e proposta de mudança de currículo
17. Administração Fernando Leite
18. A Pedagogia dos 80 na Universidade