ISBN: 978-85-60360-69-7

Ivanise Monfredini
(Organizadora)

A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Chanceler Dom Tarcísio Scaramussa, SDB
Reitor Prof. Me. Marcos Medina Leite
Pró-Reitora Administrativa Profª. Me. Mariângela Mendes Lomba Pinho
Pró-Reitora de Graduação Profª. Me. Roseane Marques da Graça Lopes
Pró-Reitor de Pastoral Prof. Pe. Me. Cláudio Scherer da Silva

Editora Universitária
Leopoldianum

Coordenador
Prof. Me. Marcelo Luciano Martins Di Renzo

Conselho Editorial (2016)
Prof. Me. Marcelo Luciano Martins Di Renzo (Presidente)
Profª Drª Ana Elena Salvi
Prof. Dr. Gilberto Passos de Freitas
Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira
Prof. Dr. Luiz Carlos Moreira
Prof. Dr. Luiz Sales do Nascimento
Profª Drª Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Profª Drª Maria Helena de Moraes Barros Flynn
Profª Drª Norma Sueli Padilha
Prof. Dr. Paulo Ângelo Lorandi
Prof. Dr. Sergio Baxter Andreoli

Editora Universitária Leopoldianum
Av. Conselheiro Nébias, 300 – Vila Mathias
11015-002 – Santos - SP - Tel.: (13) 3205.5555
www.unisantos.br/edul

Atendimento
leopoldianum@unisantos.br

Ivanise Monfredini
(Organizadora)

UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS

Editora Universitária
Leopoldianum
Universidade Católica de Santos

Santos
2016

Dados Internacionais de Catalogação

Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

E-book A Universidade como espaço de formação de sujeitos [e-book] / Ivanise Monfredini (Organizadora). -- Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016.
p.:120

ISBN:978-85-60360-69-7

1. Ensino superior - Professores - Formação. 2. Educação popular - Movimentos sociais. 3. Livros eletrônicos. I.Monfredini, Ivanise. II. Título.

CDU e-book

Revisão
Agnaldo Alves

ARCO E LIRA
EDITORIAL

Planejamento Gráfico / Capa
Elcio Prado

Sobre o Ebook
Formato: 160 x 230 mm • **Mancha:** 130 x 200 mm
Tipologia: Book Antiqua (textos/títulos)

Distribuidora Loyola
Livros para um Brasil melhor.

Distribuidora Loyola
Rua São Caetano, 959 (Luz)
CEP 01104-001 – São Paulo – SP
Tel (11) 3322.0100 – Fax (11) 3322.0101
E-mail: vendasatacado@livrarialoyola.com.br

Colabore com a produção científica e cultural.
Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem a autorização do editor.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

AS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS NA UNIVERSIDADE
Ivanise Monfredini.....07

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE: NOTAS SOBRE MUDANÇAS E DESAFIOS DA UNIVERSIDADE
Rosemary Roggero.....21

CAPÍTULO 3

AS RELAÇÕES ENTRE ARTE E FORMAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA UNIVERSIDADE
Jaquelina Imbrizzi.....49

CAPÍTULO 4

PAISAGEM SONORA – UM FESTIVAL E A IDENTIDADE COM SANTOS
Antonio Eduardo Santos.....71

CAPÍTULO 5

A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS COLETIVOS
Maria da Gloria Gohn.....83

CAPÍTULO 6

A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO SOCIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Maria de Fátima B. Abdalla.....99

SOBRE OS AUTORES.....117

AS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS NA UNIVERSIDADE

Ivanise Monfredini

A Cátedra Formação de Sujeitos "Paulo Freire" da Unisantos organizou-se desde 2015 em torno do desafio de propiciar esses espaços anunciados no nome: *de formação de sujeitos*. Ao conversar sobre o tema com os colegas e antes de por em ação um plano para a Cátedra, percebeu-se a necessidade de reflexão mais aprofundada acerca do que é (ou poderia ser) formar sujeitos na Universidade nesse tempo histórico, em que as contradições acirram-se e trazem à nossa percepção fortes tensões e incertezas. Neste livro, apresentamos esse debate.

O tema é abordado de diferentes perspectivas teóricas e práticas relacionadas à inserção dos autores nas respectivas universidades. Os capítulos refletem, portanto, experiências teoricamente analisadas e aprofundadas. Tratam da formação de sujeitos mediadas pela arte, pela formação de professores, na extensão, na pesquisa e na relação com os movimentos sociais.

Nesse capítulo, o tema é considerado a partir da tensão que se explicita nas Universidades, tendo em vista a contradição entre a busca de rentabilidade e a gestão contábil, e as possibilidades de formação de sujeitos por meio da pesquisa e extensão.

Trata-se de um ensaio sobre a formação de sujeitos na universidade, sintetizado a partir dos debates realizados na Cátedra e das pesquisas sobre políticas de ensino superior, que venho realizando.

Como demonstram os indicadores educacionais, o Brasil vem ampliando o atendimento à população jovem entre 18 e 24 anos no ensino superior, de 9,8% em 2002, para 15,1% em 2012 (BRASIL, 2013). Este crescimento resulta, entre outros fatores, do maior acesso à educação básica e dos Programas de inclusão no ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI - Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005) e a Lei de Cotas (12.711, de 29 de agosto de 2012).

Apesar do crescimento, os indicadores ainda se mantem distantes da meta estipulada no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13005/2014), que é de elevar a taxa líquida de matrículas no ensino superior para 33% da população de 18 a 24 anos[1].

Além disso, esses indicadores sugerem que o acesso à educação superior reflete desigualdades sociais. Como se lê no referido relatório, há uma crescente adequação entre o curso e a idade (mais jovens no ensino superior), "contudo, essa adequação [...] ainda é bastante desigual dependendo da cor ou raça do estudante. Enquanto do

[1] BRASIL.2014. Meta 12.

total de estudantes brancos de 18 a 24 anos 66,6% frequentavam o ensino superior, apenas 37,4% dos jovens estudantes pretos ou pardos cursavam o mesmo nível" (BRASIL. 2013, p. 125).

Informações contidas na Sinopse da Educação Superior/2013 informam um total de 7.305.977 matrículas nesse nível de ensino sendo 53,3% em Universidades. Ou seja, mais da metade dos estudantes universitários em 2013 tinham, em tese, o direito a uma formação que se organizasse em torno do ensino, da pesquisa e da extensão. Essa informação parece alentadora tendo em vista a diversidade que caracteriza o ensino superior brasileiro, que abriga faculdades isoladas, Centros Universitários e outras categorias administrativas, nas quais o principal compromisso é com o ensino de qualidade. No artigo 52 da LDBN 9394/96, que se refere ao ensino superior, preve-se a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como um dos eixos que orientam as ações desenvolvidas em Universidades.

Além das desigualdades sociais refletidas nos indicadores citados acima, há que considerar que o acesso ao ensino superior se dá principalmente no setor privado. Do total de matrículas, em torno de 73,7% (5.373.450) pertenciam a faculdades, centros universitários e universidades **privadas,** com ou sem fins lucrativos.

A reforma da educação superior brasileira realizada na década de 1990, manteve a opção pela expansão privada, reeditando também a isenção fiscal às empresas educacionais. Também regulamentou a possibilidade dessas empresas assumirem o caráter lucrativo, a partir do que tornou-se permitido e esperado que se explicitasse o rendimento a partir da oferta dos 'serviços de ensino' o que resulta em profundas mudanças para o processo de formação, determinadas pela busca da rentabilidade[2].

Nesse ensaio inquirimos sobre a cultura acadêmica que tem sido substituída por uma cultura do rendimento. Trata-se de apreender aspectos da mudança em curso produzidas no âmbito da Crise da Universidade, relacionada à crise estrutural do capital.

Para Santos (2011) a crise da Universidade refere-se ao processo, que é global, de mercadorização da universidade. A tendência, como afirma o autor, é obnubilarem-se as fronteiras entre universidade pública e privada, transformando-as em empresas. Ou seja, a universidade como empresa é, como afirma Santos (2011, p. 21), "uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes."

O cenário brevemente apresentado acima sugere impedimentos à formação oferecida para os milhões de jovens matriculados no ensino superior brasileiro. Esse desafio envolve a todos, dentro e fora das universidades. Qual a possibilidade de se realizar essa formação numa instituição que tem seus processos determinados pela

[2] Sobre a rentabilidade no ensino superior ver especialmente: Monfredini, (2009); Monfredini e Perez, (2009); Monfredini, (2011); Monfredini, Cruz e Souza Neto (2012); Monfredini, (2013); e Monfredini (2013)a.

rentabilidade e pela gestão contábil? A seguir se analisa o tema.

Universidade, Ensino, Pesquisa e Extensão

Mas, se crise da universidade é global, no caso brasileiro é necessário considerar que ela ocorre num campo (Universitário/acadêmico) pouco sedimentado pelo tempo histórico. Portanto, aberto à novas configurações. Ou seja, há que se considerar o curto período de institucionalização do ensino superior no Brasil em comparação com as Universidades Europeias, por exemplo. A primeira Universidade brasileira (Universidade do Rio de Janeiro), foi instituída pelo governo Federal somente em 1920, e as faculdades isoladas foram criadas a partir do século XIX (NOGUEIRA, 2001; TAVARES, 2001). Assim, à princípio, pode-se levantar a hipótese de que os espaços de formação dos sujeitos podem constituir-se, apesar da gestão contábil da universidade pública e dos processos de gestão rentáveis das empresas educacionais de ensino superior privadas. Nesse sentido, cabe ressaltar o potencial contido nas atividades de pesquisa e extensão, especialmente a última, considerando que, por estarem voltadas para a sociedade, podem contribuir para criação, fortalecimento e ampliação da democracia e participação ativa de movimentos sociais e da população em geral. Ou seja, pode contribuir para a formação plena de sujeitos.

O ensino superior brasileiro configura-se pela diversidade, privatização, regulação governamental orientada pela avaliação externa, produtivismo acadêmico e rentabilidade.

Num período recente, especialmente após as reformas instituídas em meados da década dos 90, e diante da redução do número de matrículas no ensino privado, verificou-se no interior das empresas educacionais (privadas), a imposição, pelo capital rentista, de novas mudanças na organização de tempos e espaços, no controle do trabalho, que incidem na produção de conhecimentos e, mais profundamente, em mudanças no significado social atribuído a essa instituição.

Os mesmos critérios que se estabelecem, orientam, também, as instituições de ensino superior públicas, mediados pela destinação do fundo público, com base nos ditames do modelo econômico liberal mercantil, que se tornou hegemônico especialmente a partir da década de 1980. Esse modelo coloca em disputa o fundo público e imprime uma reorientação na gestão pública, conforme os padrões de mercado. No Brasil o modelo liberal mercantil hegemônico aprofunda e amplia os critérios de gestão 'contábeis' implementados desde a reforma universitária de 1968.[3]

[3] A proposta modernizadora implantada em 1968 vinha sendo discutida desde os anos de 1940, com a participação de intelectuais, professores universitários e consultores americanos. Segundo Cunha (2007), vinha lenta, mas solidamente ganhando terreno, inclusive com a implantação de um modelo, a Universidade de Brasília. O decreto 5540/68 impõe mudanças na carreira docente, imprime a "contabilidade dos estudos" por créditos, a hierarquização dos títulos acadêmicos, além da estrutura departamental em substituição do regime de cátedra, que induz a uma organização racional, eficiente e eficaz dos recursos humanos e materiais.

É possível afirmar que a rentabilidade lentamente se institui como cultura, mediando as diversas práticas de gestão e formativas nas universidades: as propostas curriculares, a avaliação, as práticas de ensino e pesquisa, a organização dos tempos e espaços. Ou seja, nesse cenário as práticas acadêmicas são lenta e profundamente alteradas.

Além dessa característica marcante do ensino superior brasileiro, há que se considerar mais duas. A primeira, que no Brasil ele nasce com objetivos profissionalizantes e tinha a finalidade de formar a elite letrada e dirigente, que desfrutava desse espaço de cultura elevada a partir do que pensavam os problemas nacionais. A segunda característica é que a universidade voltada para pesquisa é recente na nossa história. Foi criada somente no início do século XX. A formação universitária propiciaria ao aluno o contato com a ciência, a tecnologia, a filosofia e a arte, os movimentos estudantis, a prestação de serviços comunitários, introduzindo o jovem da elite de forma mais aprofundada na cultura produzida ao longo da história, nos problemas do seu tempo e nas ações políticas, científicas e culturais demandadas por esses problemas, ainda que dentro do limite apontado, que é o da formação profissional. A referência a essa significação social da universidade resultou na ideia de que ela pressupõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, a cultura acadêmica refere-se à possibilidade de criação, veiculação e apropriação de conhecimento produzido a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Aqui vale retomar a pesquisa na qual se focalizou a relação entre ensino, pesquisa e formação a partir da atuação do professor pesquisador na graduação (MONFREDINI 2013; 2013a). A referida pesquisa baseou-se em depoimentos de 22 professores que atuavam na graduação de universidades públicas (um dos depoentes) e privadas.

O estudo fortemente baseado no depoimento de professores que atuavam no ensino superior privado, permitiu afirmar o esvaziamento histórico que permeia a formação de sujeitos, sob determinação da rentabilidade. A Universidade historicamente se empobreceu visto que, tomou os conhecimentos e a formação somente pela perspectiva do capital. Ou seja, a Universidade se esvazia, isola-se socialmente, ao ser operada sob um dos seus determinantes (o capital). Instituído o fundamento imediato e pragmático na universidade, a tendência foi a de esvaziamento na sua possibilidade de realizar uma formação ampla. Observou-se esse empobrecimento dos processos formativos, principalmente pela realização da flexibilização de currículos articulada à precarização do trabalho e emprego de professores pesquisadores. Sobre isso, Marilena Chauí denunciava em texto de 1999 as Universidades “voltadas para si mesmas”. Vale acrescentar que o “voltar-se para si mesmo” não é exclusividade das organizações privadas, mas de todas as instituições universitárias que pautam sua gestão por critérios e resultados rentáveis

e/ou quantitativos (medidos em termos de eficiência e eficácia) determinados exteriormente pela necessidade de redução de investimentos, para responder as restrições orçamentárias. Portanto, refere-se também às universidades públicas.

O trabalho de pesquisa na pós-graduação também tem se organizado em torno de critérios produtivistas, determinados pela avaliação da pós-graduação stricto sensu, como tem evidenciado vários estudos[4].

Em consequência, a rentabilidade lentamente se institui como cultura, medeia as diversas práticas educacionais: as propostas curriculares, a avaliação, as práticas de ensino e a organização dos tempos e espaços. É o que ocorre quando a ideia de sustentabilidade financeira justifica as práticas de formação.

Na referida pesquisa, os depoimentos de professores que atuavam concomitantemente na graduação e em programas de pós-graduação permitiram identificar a apropriação e o assentamento de critérios que orientam o trabalho acadêmico nas universidades brasileiras, desde a reforma de 1968. Ou seja, o assentamento do que podemos chamar cultura de resultados. Note-se que todos os depoimentos foram dados por professores que trabalhavam em programas de pós-graduação criados a partir da década de 1990 e, em universidades mais novas. O produtivismo parece ter sido incorporado ao modo como o pesquisador percebe e pensa o seu trabalho.

A implicação desses processos para a formação se traduz, em linhas gerais, no aligeiramento dos tempos de formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, e na flexibilização dos espaços de formação (currículos, cursos). A universidade tende cada vez mais a ser um lugar de passagem rápida, ao mesmo tempo em que vai se instalando a "formação continuada" (financiada pelos indivíduos privados), como forma de compensar o que não se conheceu, não se aprofundou, mas que o "mercado" exige.

Outra possibilidade presente nas Universidades é o trabalho de extensão. Em tese, o trabalho exercido no ensino superior supõe uma relação constante com a produção de conhecimentos e sua divulgação, principalmente pelo exercício da docência e da extensão.

Para Santos (2011), diante do forte movimento de funcionalização da Universidade pelo capitalismo global, a extensão assume significado especial, pois pode ser mais uma agência ao serviço do capital. Ou seja, de realização de atividades rentáveis com o objetivo de "arrecadar recursos extra orçamentários" (SANTOS, 2011, p. 73).

As atividades de extensão universitária no Brasil se realizam há cerca de um século. Nogueira (2001) informa que as primeiras experiências de extensão datam

[4] É vasta a bibliografia que trata do trabalho exercido principalmente na pós-graduação, impactado pelas exigências produtivistas. Sobre isso ver por exemplo: Bianchetti, L. e Machado, A.M.N. (2007), Carvalho (2008), Mancebo, D. Silva Jr, J. e Oliveira, J.F. (2008), Mancebo, D. e Maués, O. e Chaves, O. (2006), Sguissardi, V. (2003); Silva Jr., J. e Silva, E. (2008). Uma síntese do debate internacional sobre a "profissão" acadêmica pode ser visto, por exemplo, em Pérez Mora (2011).

do início do século XX, sendo realizadas nas antigas Universidade de São Paulo/SP, Escola Superior e Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG e na Escola Agrícola de Lavras/MG. Mas, somente em 1931 registra-se a primeira referência legal à extensão (NOGUEIRA, 2001; SANTOS; DEUS, 2014). De um modo geral, até a década de 1980 dois modelos orientaram a realização das atividades de extensão. O modelo americano e o europeu (NOGUEIRA, 2001; TAVARES, 2001). Ou seja, realizavam-se pela oferta de cursos (modelo europeu) ou pela oferta de serviços (modelo americano). Nos anos de 1960 e 1961 coube a União nacional dos Estudantes (UNE) experiências extensionistas com outro caráter. A UNE defendia uma "Universidade comprometida com as classes populares, com o proletariado urbano e o rural", na qual a extensão tinha papel fundamental (NOGUEIRA, 2001, p. 59). Na proposta dos estudantes a extensão deveria realizar-se de várias formas: cursos acessíveis a todos, incluindo operários e analfabetos, serviços prestados aos órgãos públicos além da assistência às camadas populares (NOGUEIRA, 2001). Mais tarde, na década de 1980 com o fim do regime militar e a democratização, organiza-se o Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas[5], que traz novamente à discussão a agenda dos estudantes, resgatando e reafirmando, no campo das ideias, o "compromisso social da Universidade, articulação entre o Ensino e a Extensão, por meio do estágio e a interdisciplinaridade" (NOGUEIRA, 2001, p. 64). De acordo com Tavares (2001, p. 77) o Fórum adota conceitos de extensão bastante consensuais, não tanto por se traduzirem em práticas de algumas universidades, mas sim por permearem as "discussões ocorridas em encontros e seminários realizados em todo o país", pelo Fórum.

É a partir da década de 1980 que a extensão universitária assume contornos de política pública, mudança relacionada à ação política do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão da Universidades Públicas. Na prática, os diferentes conceitos de extensão ainda convivem lado a lado nas universidades brasileiras.

As práticas extensionistas são diversas e condicionadas às particularidades institucionais, aos diferentes significados para a universidade e, em consequência, para o ensino, a pesquisa e a extensão, que refletem-se na sua gestão e na distribuição dos recursos, tempos e espaços acadêmicos para essas atividades.

Como afirma Santos (2011) a orientação dada à extensão em cada universidade precisa ser democraticamente assumida para evitar que sucumba aos objetivos de rentabilidade e se realize para buscar recursos extra-orçamentários. A extensão sufragada democraticamente deve ter como objetivo prioritário "o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados" (SANTOS, 2011, p. 74).

Além desses aspectos, há que se considerar que no interior das universidades

[5] O Fórum foi criado em 1987, conforme se lê no documento Plano Nacional de Extensão. Disponível em: http://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf. Acesso em 20 jun.15.

professores-pesquisadores deparam-se com outro problema, reflexo do tempo histórico. Trata-se de mudanças no próprio alunado atendido, que impactam diretamente o seu trabalho. Os jovens que frequentam o ensino superior pertencem a uma geração em que o acesso à informação é muito facilitado pelos mais variados produtos tecnológicos (telefones celulares, computadores, televisão, etc.).

Esses são alguns dos aspectos do processo de mudança geracional, que implicam em outra significação social para a formação universitária e, em consequência, para o trabalho do professor-pesquisador, especialmente em sala de aula. Trata-se de mudança generalizada no âmbito da cultura, em que a negação da condição de sujeitos, historicamente constituída, aprofunda-se, junto com o acirramento das contradições do modo de produção capitalista.

Dufour (2005) situa esse processo na passagem da modernidade para a pós-modernidade. Afirma que estamos envolvidos num processo de dessimbolização produzido pela troca mercadológica. É como se atingíssemos um outro nível de abstração em que o excesso de sentido que identifica objetos e processos simbólicos, plenos de historicidade, fossem esvaziados, simplificados, neutralizados, pelo simples valor monetário das mercadorias. A nossa capacidade discursiva e narrativa é afetada, segundo o autor, especialmente nas gerações mais novas, submetidas à processos de formação cada vez mais relacionados às tecnologias: horas diante da TV e internet, principalmente.

Para Dufour (2005) há uma crise geracional denominada por ele de negação geracional. A geração mais velha, se recusa, pela incapacidade, a educar a geração mais nova. A incapacidade relaciona-se ao processo de subjetivação, de formação dos sujeitos, como ocorre no cenário atual.

Na pós-modernidade considerada por Dufour, a presença de um outro imaginário, e, ao mesmo tempo real foi historicamente excluída. A subjetivação fica impedida de se realizar pelo esgotamento das figuras do outro (Deus, pai, etc.), que não foram substituídas. Pensar o outro para pensar o si mesmo, eis o que se esta excluindo.

O sujeito, na atualidade, não realiza a crítica. Instalam-se as incertezas como condição "natural" de vida do sujeito pós-moderno. Para o autor a dessimbolização abre espaço para os valores do mercado, flutuantes e instáveis. Infantiliza-se cada vez mais os sujeitos, ampliando a violência. Nessas condições a educação também não se realiza. No sentido dado por Dufour (2005), educação implica uma ação intencional da geração mais velha sobre a mais nova, para produzir sujeitos: "o que nomeamos 'educação' é sempre o que foi institucionalmente instalado quanto ao tipo de submissão a ser induzida para produzir sujeitos" (p.39). O processo de dessimbolização relaciona-se à crescente violência que se instala, efeito da formação "esvaziada" em que os sujeitos perdem a capacidade narrativa. Para Dufour o processo pedagógico não pode se realizar, pois exige disciplina e a existência de uma

figura de autoridade (o professor). Essas exigências também estão impedidas pela dessimbolização. As instituições educacionais se deterioram cada vez mais.

Nas Universidades os desafios encontrados pelos professores pesquisadores se avolumam: a precarização do trabalho, o produtivismo e a rentabilidade, as relações autoritárias e a dificuldade de relacionar-se com os alunos formados pela televisão e por sujeitos (a geração mais velha) infantilizados e incapazes de educar. Dessa forma, a relação professor-aluno é outra fonte de problemas para a realização do ensino na universidade, já que o Ser Professor implica o Outro – Aluno, negado nas atuais condições da cultura, como sugere Dufour.

Diante dessas características é possível formar sujeitos nas Universidades? Esse é o tema que será tratado a seguir, para finalizar esse capítulo.

Formação de sujeitos: principais conceitos e possibilidades na universidade brasileira

A possibilidade de Formação de Sujeitos precisa ser considerada na contraditoriedade dos processos nos quais ocorrem. A leitura de Mészáros (2007) sugere que a formação unilateral, alienada, pensada no âmbito da reprodução do capital é aquela que objetiva a formação de um cidadão atuante, informado, um indivíduo que tenha as competências, a autonomia, e a flexibilidade exigidas. É a formação para o trabalho numa sociedade do desemprego estrutural. Na nossa sociedade, como indica Mészáros (2007), tanto a apropriação quanto a objetivação se realizam sob o domínio de mediações de segunda ordem alienantes. Ainda, para o autor, a educação formal tem papel importante para a internalização que os indivíduos devem realizar para adotar como seus, os requisitos necessários à reprodução do capital. Devem internalizar como legítima a "posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas 'adequadas' e as formas de conduta 'certas'" (MÉSZÁROS. 2007, p. 26). A sociabilidade capitalista nega concreta e formalmente, a possibilidade de uma formação integral.

Esses impedimentos estão presentes na formação universitária, principalmente no que se refere a função que essas instituições exercem no credenciamento profissional. Sem menosprezar esse importante e ao mesmo tempo complexo processo de formação profissional, é necessário salientar que a significação social da universidade não se restringe apenas à formação profissional, como discutimos acima.

Nesse sentido, a formação integral na universidade pode contribuir para que se desenvolva e se amplie a condição humana. Este processo pressupõe o enriquecimento espiritual, cultural e material, pela apropriação da riqueza produzida socialmente. No entanto, a busca de rentabilidade tende a reduzir a significação social da Universidade aos resultados financeiros, ao mesmo tempo em que a exigência

da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a relativa autonomia na escolha de suas ações podem, contraditoriamente, gerar espaços mais amplos de formação. A tensão entre esses processos esta presente nas práticas que se realizam nas universidades.

Não se afirma a possibilidade de formação de sujeitos a partir de uma ilusão iluminista, segundo a qual bastaria o contato com a cultura sintetizada nas ciências, na arte e na filosofia, para que a formação de sujeitos se realize, pois em relações alienadas não basta a posse de determinados saberes, tendo em vista que a distribuição desses conhecimentos se condiciona à reprodução da divisão de classes. No entanto, não estão eliminadas as possibilidades de que a apropriação de ciência, tecnologia, arte, cultura possa gerar certo grau de liberdade das hierarquias e controles alienantes, criados e reproduzidos na sociedade de classes.

Desconsiderar esta possibilidade nos processos de formação que a universidade oferece, é correr o risco de aprofundar o esvaziamento da significação dada ela, e que se constituiu historicamente no embate de classes. Dito de outra forma, a universidade tem sido espaço de embate de perspectivas e projetos. Mantem-se viva, apesar das restrições representadas pela gestão contábil e pela rentabilidade.

Então, qual a possibilidade de se constituirem espaços de formação de sujeitos nas universidades, considerando as características da cultura na qual estamos inseridos? Vygostsky (2004, p. 7) indica a resposta ao afirmar que "a fonte da degradação da personalidade na forma capitalista de produção, também contém em si mesma o potencial para um crescimento infinito da personalidade."

Nesse sentido, é possível afirmar que a cultura pode ser, ainda, um desses espaços de resistência. O sujeito poderá, ainda, existir. A cultura pressupõe a existência de uma narrativa, assumida coletivamente, recriada e modificada. A existência de narrativas no momento em que vivemos, caracterizado, entre outros aspectos, pela fragmentação, pela experiência cotidiana das contradições vivas, da tensão social, religiosa e política é, em si mesma, uma fresta, um sinal de esperança, sobre a qual é possível atuar. A Universidade, pelas suas características, pode se constituir nesse espaço de formação.

Em Mészáros (2007, p. 223) encontra-se a base para afirmar que tratar do tema da formação de sujeitos nesse momento é uma oportunidade de refletir sobre uma "época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente", em que a formação, se "articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas" (MÉSZÁROS, 2007, p.223).

Ao mesmo tempo em que nega concreta e formalmente a possibilidade de uma formação integral, a sociedade na qual nos inserimos a recoloca contraditoriamente,

uma vez que a constituição do ser social se dá pelo trabalho (como ontogênese a partir da qual se constitui). A formação, nesse sentido mais amplo, é tarefa que se põe a todos, ao longo da vida. Retomando esse sentido mais amplo, a partir do qual é possível pensar alternativas abrangentes, Mészáros (2007, p. 218) associa a "atividade humana autorreguladora" e a 'contra-internalização' (ou contraconsciência), que exigem a antecipação (na consciência) de uma sociedade radicada em outra forma de tomar as decisões. Exige a formação de sujeitos que, contra o controle do sistema, se autocontrolem e que sejam capazes de realizar automediações.

Outra formação é possível desde que seja pensada (e realizada) tendo em vista uma sociedade em que as decisões incluam as necessidades de todos os seres humanos, expropriados na sua capacidade de, efetivamente, tomar decisões essenciais. Nesse sentido, afirma Mészáros (2007, p. 221), que "a alternativa concreta a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a automediação, na sua inseparabilidade do autocontrole e da auto-realização através da liberdade substantiva e da igualdade [também substantiva], numa ordem social reprodutiva conscientemente regulada pelos indivíduos associados".

Para o autor, essas tarefas são, a um só tempo, práticas e teóricas e se colocam imediatamente a todos. A perspectiva de uma formação plena e integral tem papel crucial nessa transformação.

Com base nessas reflexões entende-se que a Universidade, ao desenvolver pesquisa, ensino e extensão, pode se constituir num espaço qualificado visando a formação de sujeitos capazes de constituírem a narrativa da própria vida, do tempo e do espaço em que vivem. A realização desta possibilidade implica num amplo e complexo movimento de integrar alunos, professores pesquisadores, os governos, os movimentos sociais em relações democráticas, que propiciem experiências coletivas de autonomia e autodeterminação. Implica na criação de espaços que integrem os diferentes conhecimentos, saberes e afetos dos envolvidos. Tomada da perspectiva social mais ampla, implica o desafio de que os envolvidos se saibam sujeitos.

Dito de outra forma, afirmar a positividade da formação de sujeitos na Universidade supõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, relações democráticas que incluam professores, alunos e a população externa à Universidade nas ações, assim como na produção científica, tecnológica e artística.

É possível à essa instituição marcada pela gestão contábil e pela busca da rentabilidade, estabelecer relações democráticas internamente e na relação com a população externa? A tensão em torno da formação dos sujeitos na universidade resulta do embate entre as possibilidades apontadas acima.

O cenário restritivo em que a Universidade se insere, indica que tende a ganhar relevância a relação instrumental com a sociedade, com objetivos rentáveis. Ao tratar da relação entre a Universidade e a Sociedade, Santos (2011, p. 42) sugere a ideia de conhecimento pluriversitário, contextual na media em que "o princípio

organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada". Este se contrapõe ao conhecimento universitário em que a Universidade produz o conhecimento que a sociedade aplica. A leitura de Santos sugere que, na atual crise da Universidade, a tendência é de ampliação de espaços de produção de conhecimento pluriversitários, advertindo que "o conhecimento pluriversitário tem tido a sua concretização mais consistente nas parcerias universidade-indústria e, portanto, sob a forma de conhecimento mercantil" (SANTOS, 2011, p. 43).

A leitura de Santos (2011) sugere ainda que, como tipos ideais, o conhecimento universitário e o pluriversitário realizam-se contraditoriamente, o que nos permite vislumbrar também possibilidades. Como afirma Santos (2011, p. 43):

> Mas, sobretudo nos países centrais e semiperiféricos, o contexto de aplicação tem sido também não mercantil, e antes cooperativo, solidário, através de parceiras entre pesquisadores e sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, grupos sociais especialmente vulneráveis […].

Esta reflexão exige o aporte de conceitos específicos que nos auxiliem a problematizar e identificar possíveis vertentes para realização dos processos de produção científica e de formação de sujeitos, considerando a relação da universidade com o 'extra muros' universitário.

Foi com esse objetivo que se realizaram as Mesas Redondas promovidas pela Cátedra Formação de Sujeitos "Paulo Freire" durante o primeiro semestre de 2015. Foi um tempo rico de debates, reflexões, aportes teóricos e práticos, trazidos pelos os intelectuais que aceitaram debater conosco e cujas análises compõem os capítulos que se seguem[6].

[6] No caso específico dos participantes do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, que coordeno, a reflexão sobre a relação entre universidade e sociedade também tem como base a pesquisa financiada pela FAPESP (15/04326-3) sobre Ciência para Inclusão Social e os estudos e pesquisas realizadas pelo Grupo de Trabajo-CLACSO Ciencia social politizada y móvil en y para una agenda latinoamericana de investigaciones orientada a prioridades desde la universidad (GT Clacso 6), à partir da base histórica conceitual fornecida pela Escola de Pensamento Latinoamericano em Ciencia Tecnologia e Desenvolvimento (ELAPCYTED).

Referências

BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. Netto. *Reféns da "produtividade". Sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação*. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPED. Anais da 30ª Reunião Anual. Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-16. CD-ROM.

BRASIL, Síntese de Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da populace brasileira 2013. In:. *Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica* no. 32. Brasília, DF. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro. 2013.

BRASIL/INEP/MEC. *Sinopse Educação Superior INEP/MEC.* 2013.

CARVALHO, D. C. de. T*rabalho docente na pós-graduação: impasses que se colocam para os programas e o professor universitário no contexto atual das políticas de avaliação*. In: MANCEBO, D.; SILVA JR., J.R.; OLIVEIRA, J. F. (org.) Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 223-235.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade reformada. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO BRASIL. *LDBN 9394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

DUFOUR, Dany Robert. *A arte de reduzir as cabeças - sobre a nova servidão na sociedade neoliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005

MANCEBO, D.; SILVA JR. J.R.; OLIVEIRA, J.F. (org.) *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. *Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira*: implicações para o trabalho docente. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 37-53, 2006.

MÉSZÁROS, Istvan. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. O socialismo no século XXI. São Paulo. Boitempo, 2007.

MONFREDINI, Ivanise. Ciência para Inclusão Social no Brasil: uma análise crítica. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación,* v. 44, p. 1-19, 2015.

_____ . Professores Pesquisadores no ensino superior brasileiro: algumas reflexões sobre o trabalho na graduação. In: *La Producción del conocimiento colectivo de los académicos*: una mirada desde adentro. Chiapas - México: Colina Universitária - Universidad Autónoma de Chiapas, v. 1, p. 81-104, 2013.

_____ . Algumas reflexões sobre o trabalho de Professores Pesquisadores no ensino superior brasileiro. *Revista Comunicações*, v. 1, p. 7-26, 2013a.

_____ . Posgrado, políticas de educación, ciencia, tecnología e innovación en Brasil. La regulación del trabajo del profesor-investigador. In: PEREZ MORA, R.; MONFREDINI, I (Coord.). *Profesión académica. Mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual.* Colotlán - Jalisco - México: Universidad de Guadalajara Centro Universitario del Norte, v. 1, p. 35-53, 2011.

_____ . Políticas de Ensino Superior no Brasil. Aspectos históricos e teórico-metodológicos para o estudo das alternativas. In: ROMÃO, José Eustáquio; MONFREDINI, Ivanise (Org.). *Prometeu Desencantado. A educação Superior na IberoAmérica.* Brasília: Liber Livros, 2009. p. 43-62.

_____ ; CRUZ, Sônia Maria de Sousa Santa; SOUZA NETO, J.. Políticas de ensino superior, ciência e tecnologia e as condições de produção intelectual no Brasil In: NAIDORF, Judith; PEREZ MORA, Ricardo (Coord.). *Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires: Miño y Dávila, v. 1, p. 53-117, 2012.

_____ ; PEREZ; Ricardo. As atuais condições de produção intelectual e seus impactos no trabalho de acadêmicos, no Brasil e no México. In: *Teorias e Políticas em Educação*: ensaios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 1-15.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 57-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI*: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

SANTOS, José Antonio dos; DEUS; Sandra de. Um novo tempo da extensão universitária brasileira. *Interfaces. Revista de Extensão*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 6-16, jan/jun. 2014.

SGUISSARDI, V. *A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva.* In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPED. Anais da 26ª Reunião Anual. Poços de Caldas: 2003,

p. 1-18. CD-ROM.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos de extensão. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 73-84.

VIDAL, Carlos Martínez; MARI, Manuel. La Escuela Latinoamericana de Pensamiento en Ciencia, Tecnología y Desarrollo. Notas de un Proyecto de Investigación. Revista Estudios, n. 4, sep./dic. 2002.

VYGOSTSKY, Lev. *A transformação socialista do homem*. Tradução de: Nilson Dória para o Marxists Internet Archive, Julho de 2004. Outubro de 2004. Acesso via http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm em 01/01 2013.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE: NOTAS SOBRE MUDANÇAS E DESAFIOS DA UNIVERSIDADE

Rosemary Roggero

Este texto objetiva desenvolver algumas notas sobre os desafios da universidade e sua relação com a educação superior, considerando mudanças no âmbito do trabalho, a questão geracional e também o papel do intelectual no contexto contemporâneo[1].

O tema carrega alto grau de complexidade porque cada forma de pensá-lo possibilita ampliar seu escopo e, consequentemente, as alternativas de abordagem. A que proponho aqui, não por acaso, põe em questão as relações sociais entre o discente, como nova geração em formação, e o docente, como intelectual formador – uma relação mediada pelo papel social que a universidade exerce, numa nova configuração que se constitui. Em nosso tempo, essa relação visa à formação profissional de nível superior, algo que também é atravessado por inúmeras contradições.

Parece-me relevante começar por pensar universidade como um lugar onde um tipo de relação formativa se desenvolve, realçando alguns aspectos que a constituem, neste conturbado início de século XXI.

Dado o próprio caráter dinâmico e histórico da universidade como instituição formadora, geradora e distribuidora de conhecimento, este texto não terá uma elaboração acabada e abrigará inúmeras lacunas – até por isso se apresenta como notas a respeito dos desafios da universidade contemporânea. Entendo que é desta incompletude permanente que uma discussão sobre universidade precisa nutrir-se, para que os movimentos que acontecem em seu interior sejam mobilizadores de inovação, fomentadores do respeito à diversidade, mantenedores da contemporaneidade de propostas e práticas acadêmicas, mas sobretudo instigadores do diálogo – a meu ver seu princípio fundamental.

Este texto tende a ter antes, então, um caráter provocativo do diálogo pretendido ao menos com os pares, já que também conto com uma experiência concreta no campo da educação superior. Em alguns pontos meus argumentos poderão parecer superficiais, noutros, panfletários. Relativismos à parte, há que se considerar o fato de ser escrito por alguém que vive também mediada por este ambiente e pelas contradições que nele se desenvolvem. Portanto, em íntima relação com ele, embora

[1] São aqui reunidos vários elementos de outros estudos, numa edição revista e ampliada por novos estudos e reflexões.

buscando cuidar de um necessário distanciamento crítico, cuja medida é sempre questionável.

São examinados alguns autores respeitados pela relevância com que participam da discussão acadêmica da temática que envolve a formação na educação superior, na atualidade, frente aos desafios, às contradições, às necessidades e às possibilidades do mundo contemporâneo.

A abordagem se desenvolve por meio de cinco seções que visam articular aspectos epistemológicos para uma reflexão sobre o papel da universidade em geral: Sociedade, Cultura, Conhecimento, em que pretendo destacar alguns elementos desses conceitos, na contemporaneidade; Mudanças na Universidade, em que ressalto determinados fatores do perfil secular e dos papéis renovados desta instituição; Formação Profissional na Educação Superior, em que relaciono as demandas divulgadas pelo mercado de trabalho ao perfil de competências; A Questão Geracional, em que menciono alguns aspectos que têm sido discutidos entre especialistas deste campo, a fim de refletir sobre o modo como pode afetar a própria relação entre formação e trabalho; e, finalmente, observo O Papel do Intelectual – docente da educação superior – Nesse Contexto.

Sociedade, Cultura, Conhecimento

Um mundo em transformação provoca investigações de alternativas de pensamento, de linguagem e de método. Nas últimas décadas, milhares de estudiosos em todo o mundo têm se dedicado a essas investigações. E elas ainda não encontram qualquer tipo de acordo mais amplo. Há os que arriscam suas reputações em busca do novo e os que se mantêm aparentemente ancorados num passado supostamente seguro.

Adorno e Horkheimer (1997), discutindo o conceito de esclarecimento, já colocaram em questão as abordagens da realidade – o mito, a religião, a arte, a filosofia e a ciência –, apontando como esta última mente aos seus próprios princípios, no que se refere a esclarecer o homem, que deveriam levá-lo a superar o mito presente nas outras abordagens. A mentira se manifesta e o mito se perpetua, de acordo com os autores, porque a própria ciência que promete a emancipação e o esclarecimento converte-se em forma de dominação, de destruição, e nega a subjetividade humana, ainda que promova um espetacular avanço técnico e tecnológico.

O esclarecimento imaginado pelos iluministas que defendiam a ciência se permite o progresso dos meios de produção e promete uma libertação do homem do trabalho alienado, também promove e sustenta a manutenção da barbárie e a dominação social. A mesma energia nuclear que, utilizada em aparelhos médicos, pode ajudar a salvar vidas, também já foi usada na bomba atômica para dizimar cidades e condenar sobreviventes e muitas gerações a doenças e ao sofrimento.

Na sociedade que se pretende do conhecimento, este revela-se um ativo significativo – paradoxalmente – não para a emancipação humana, mas para a geração de novos produtos, serviços e tecnologias que possibilitem a reprodução do capital, sem compromissos com parcelas mais amplas da população mundial, porque sempre restritos a um pequeno número de beneficiários. Vê-se que, ao crescimento econômico das últimas décadas, não tem correspondido um desenvolvimento social com melhoria na qualidade da educação oferecida e com correspondente avanço na qualidade de vida de populações que já poderiam ser mais emancipadas em sua consciência e na possibilidade de serem sujeitos de sua própria história.

Vivemos num mundo capitalista, cujo modelo de sociedade industrial e de consumo de massa, apoiado em supostos aparelhos estatais democráticos (cuja variabilidade de formas é ampla e quase irrestrita), mais facilita arranjos econômicos e financeiros entre países do que garante direitos de cidadania. Nosso modelo de sociedade, cultivado pela lógica do capital que se afirma sobre os indivíduos, como diria Marcuse (1998), fomenta a competição e o darwinismo social, que justifica a existência daqueles que não podem emancipar-se, que são tidos como frágeis ou toscos demais para essa empreitada.

Sob os arranjos políticos que se dão no cenário da globalização, ideias e conceitos são especialmente flexíveis, ajustando-se a interesses e conveniências de setores camaleônicos, nem sempre tão fáceis de identificar e combater. Assim, vige uma lógica de comunicação pretensamente amigável de enunciados que oferecem possibilidades infinitas, de formulações calculadas para caber em qualquer situação – de tal forma que os interesses parecem sempre muito convergentes, em especial quanto aos objetivos que se propõem.

É comum que se ressalte, em todos os setores, as possibilidades e promessas que as tecnologias e o aumento do consumo podem gerar, mas não se mencionam as falhas de implantação e manutenção dessas tecnologias, de seu alcance limitado para as populações e que, geralmente, não se consegue utilizar tudo o que elas propõem, porque sempre há questões sistêmicas de infraestrutura ainda não solucionadas.

Outro exemplo: pode-se observar que existem tecnologias construtivas mais baratas e ecologicamente corretas e viáveis. Muitas pessoas que ainda vivem em condições subumanas já poderiam experimentar novas realidades de habitação e higiene, mas outros interesses, sempre mais relevantes de algum modo para os formuladores de políticas e decisores, impedem essa realização.

O que se vê em múltiplas circunstâncias cotidianas são as promessas que vendem sonhos, possibilidades e oportunidades. Mas elas não se cumprem para todos os crentes, que se mantêm aprisionados ao mito e às demandas cada vez mais exigentes para acesso aos benefícios que se fazem almejar.

Na área da saúde, é comum estarmos todos submetidos a uma quantidade de informações sobre normas de comportamento, atitudes e práticas cotidianas, apoiadas

em estudos, novas drogas e tecnologias, que nos permitiriam bem-estar e longevidade com qualidade de vida. É a medicina preventiva. Simultaneamente, o acesso a serviços básicos é dificultado por lógicas de redução de custos com atendimento. Profissionais são levados à exaustão no trabalho de um cuidar e curar regulado por tempos, métodos e processos burocratizados que atualizam e sofisticam o proposto pelo velho Taylor. Novas doenças surgem todo o tempo e novos sintomas são, naturalmente, atribuídos a viroses. Afinal, vírus são organismos cuja transformação se dá de forma mais acelerada do que é possível prever.

Mas essas são questões aparentemente banais ou impertinentes ao âmbito da ciência, por paradoxal que pareça. E há que se destacar a existência de muitas iniciativas carregadas de boas intenções, coerentes, consistentes, mas insuficientes e isoladas quanto ao alcance.

Noutro âmbito do espectro social, inúmeros pesquisadores[2] têm-se dedicado a explorar novas fronteiras para o conhecimento científico, visando à superação dos limites do cartesianismo, produzindo abordagens que vêm sendo denominadas em seu conjunto como paradigma holístico, ecológico ou sistêmico, embora não haja consenso entre os pesquisadores, e – conforme adverte Capra[3] – nenhum desses adjetivos caracterize completamente esse novo paradigma, o qual inclui cinco critérios fundamentais: dois relativos à visão de natureza e três referentes à epistemologia. Pode nos interessar pensar a respeito.

Quanto à visão de natureza, Capra afirma que, enquanto na perspectiva do velho paradigma cartesiano acreditava-se que a dinâmica do todo só poderia ser compreendida pelas partes, no novo paradigma, essa relação é invertida, considerando-se que o que chamamos de parte é apenas um padrão numa teia inseparável de relações.

Um segundo critério quanto à visão de natureza aponta para a mudança de foco de estrutura para processo, uma vez que cada estrutura é entendida como processo subjacente numa teia de relações intrinsecamente dinâmica, enquanto no velho paradigma pensava-se que as estruturas fundamentais e as forças que as regiam é que faziam surgir o processo.

No que se refere aos três critérios epistemológicos, Capra indica: a mudança da ciência objetiva para a ciência epistêmica; a mudança de construção para rede como

[2] CAPRA, Fritjof. Ponto de mutação. São Paulo: Cultrix, 1986; bem como Maturana e Varela, 1987; Kuhn, 1962; Prigogine, 1980; Polanyi, 1944, aqui tomados nas citações feitas por Capra. Também cabe considerar o documentário (lançado em 2005) Quem somos nós? (What the bleep do you know?) cujas abordagens são apresentadas por cientistas internacionalmente renomados como Amit Goswami, Fred Alen Wolf, Joe Dispenza, Willian Tiller, Jeffrey Statiover, Candace Pert, John Hagelen e David Albert, entre outros, repleto de análises e questionamentos pautados em especial na física e na mecânica quântica, bem como nas neurociências.

[3] CAPRA, Fritjof. Pertencendo ao universo. São Paulo: Cultrix/Amana, 1991. Outros autores poderiam ter sido escolhidos para a produção deste texto. A escolha de Capra baseia-se no fato de ser um dos maiores divulgadores dessas tendências científicas, colocando em diálogo várias áreas do conhecimento. O documentário citado na nota anterior parece somar-se a essas referências e ampliá-las.

metáfora do conhecimento; e a mudança de descrições verdadeiras para descrições aproximadas da realidade.

O primeiro critério sugere a substituição da visão em que as descrições objetivas da ciência eram independentes do observador humano, por um pensamento no qual a epistemologia – compreensão do processo do conhecimento – deve ser explicitamente incluída na descrição dos fenômenos naturais, como integrante de cada teoria científica.

O segundo critério indica que a visão segundo a qual o conhecimento só pode ser construído a partir de leis, princípios e blocos de construção fundamentais é insuficiente ou parcial, uma vez que a realidade pode ser percebida como uma rede de relações e, portanto, nossas descrições científicas também constituem uma rede interconexa representando fenômenos observados e analisados.

O terceiro critério argumenta que a promessa da ciência de alcançar a certeza absoluta e final não pode ser cumprida, já que se constata cotidianamente que a ciência jamais poderá fornecer uma compreensão completa e definitiva da realidade, porque lida com descrições limitadas e aproximadas da realidade e não com verdades absolutas.

Quando vemos o modo como a sociedade tem se manifestado na ruas, pelo mundo, mas sobretudo no Brasil, vemos com lentes velhas reivindicações difusas, temos dificuldades de compreender o significado das formas de manifestação, incluindo as redes sociais. Talvez, nossos parâmetros científico-acadêmicos, nossas formas de escutas e observação precisem ser modificadas, levando em consideração essa outra visão paradigmática da ciência.

No documentário *Quem somos nós?*, de 2006, um grupo de cientistas ligados aos campos da física quântica e das neurociências propôs-se ratificar e complementar essa abordagem, divulgando a tendência de pensamento, com ênfase à realidade como possibilidade de consciência e como ponto de vista do observador, repondo a categoria espírito à abordagem da ciência ou, conforme Amit Goswami, argumentando que: "A escolha de possibilidades determina a experiência e a consciência tem que estar envolvida."[4]

Esse pensamento que vem se constituindo ao longo do último século congrega um número cada vez maior de adeptos entre cientistas, filósofos, pesquisadores e intelectuais, promovendo o desenvolvimento de novas linguagens, também influenciadas pelos avanços da tecnologia – em especial as de informação e comunicação –, promovendo algumas mudanças nas instituições sociais formadoras,

[4] Por outro lado, advertências quanto à descoberta de novos territórios do cérebro humano, que provocam novos questionamentos sobre alienação, ilusão, identidade e experiência, também exigem que cada geração se posicione de maneira diferente quanto à formação das novas. Mas muitos não acessam essas informações e outros tantos que a acessam não as compreendem ou as confundem com as perspectivas mágicas e míticas de abordagens como O segredo (livro e documentário de Rhonda Byrne, ex-produtora de TV norte-americana, que vendeu mais de dois milhões de cópias no mundo todo, revisitando ideias sobre o poder do pensamento positivo).

sobretudo na universidade, especialmente no que se refere à base instalada para acesso à internet, o maior ícone das inovações tecnológicas dos últimos tempos.

Entretanto, os chamados novos paradigmas da ciência, como pensamento novo, ainda não claramente consolidado, está bastante sujeito à crítica e à rejeição por parte de vários setores acadêmico-científicos. Embora essas abordagens tenham suas origens marcadas por disciplinas ligadas às ciências naturais, no âmbito das ciências humanas e sociais aplicadas, estudos assemelhados podem ser encontrados. A exemplo, Peter Burke faz um arrazoado dessas discussões em obras como *História e teoria social*[5] e em *O que é história cultural?*[6].

Por outro lado, Morin (2004), que vem se dedicando a estudos sobre o método há mais de 40 anos, apresenta como ponto culminante de sua obra sobre o tema, uma abordagem sobre a era planetária que caracteriza a atualidade, afirmando a responsabilidade e a solidariedade como fontes de ética, as quais, dialeticamente, são a um só tempo ameaçadas e estimuladas pela consciência moral individual, que fracassa diante da realidade fragmentada do capitalismo, da burocracia e dos Estados.

De acordo com o autor, o que chama de ética complexa ordena que se assuma: a tríade humana indivíduo/sociedade/espécie; a triunicidade psíquica pulsão/afetividade/razão e as antinomias spiens/demens, faber/mitologicus, economicus/ludens, prosaicus/poeticus, que poderiam produzir um progresso ético pautado no religar-se aos nossos, religar-se aos outros e religar-se à Terra-Pátria – reconhecendo, no entanto, que esse religar-se inclui o separar-se, como desenvolvimento do pensamento complexo que realiza a ponte entre objetividade e subjetividade humana.

Não se trata de um pensamento de fácil compreensão e, menos ainda, de fácil prática no processo de educação superior em seus componentes ensino-pesquisa-extensão. Mas trata-se de um pensamento que revela o conhecimento como relação social pautada por uma nova percepção ética que inclui as dimensões holística, ecológica e sistêmica a que se refere Capra, como descrito acima.

Por outro lado, encontramos o pensamento do que se convencionou chamar de pós-modernidade, como algo que também encontra muitas resistências ou aceitação relativa.

David Harvey (1992), por exemplo, geógrafo marxista, produziu Condição pós-moderna, um texto já considerado clássico, com uma rica descrição do fenômeno

---

[5] BURKE, Peter. História e teoria social. São Paulo: UNESP, 2002. Nessa obra, o autor aborda o conceito de mudança social, fundamentando-se nas teorias que têm servido à análise da sociedade, a que ele se refere como modelos de Marx e de Spencer (este último envolvendo os pensamentos de Durkheim e Weber), apontando suas limitações diante da realidade contemporânea. Ao constatar que não há novas teorias mais abrangentes, o autor levanta seis monografias em que encontra embriões para sua produção em obras de
Elias, Foucault, Braudel, entre outros.

[6] BURKE, Peter. O que é história cultural? Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004 – em que o autor abre a discussão sobre novas metodologias para abordagem da realidade, considerando o cotidiano e a voz daqueles que têm sido pouco ouvidos ao longo da História.

observado. Harvey fornece uma lista de características desse momento histórico, político, econômico, cultural e social, abrangendo: efemeridade, fragmentação, descontinuidade, incontrolabilidade, acaso, jogos de linguagem, abertura, pluralidade, mistura do velho e do novo, diversidade, complexidade, montagem, colagem, instabilidade e incerteza.

São características que podem ser facilmente observadas nas práticas do cotidiano, nos discursos de toda ordem e de todas as cores teóricas e ideológicas. Parece-me, inclusive, que todas elas remetem aos jogos de linguagem, por meio dos quais tudo é possível, tudo pode ser questionável, tudo pode ser relativizado, seja nos âmbitos pessoais e familiares, seja nos âmbitos sociais mais amplos.

Novamente, podemos pensar nos movimentos e manifestações sociais pelo mundo, desde os mais pacíficos até os mais violentos e radicais. E veremos como essas questões estão manifestas na realidade empírica.

O fato é que, ainda que essas abordagens todas contenham diferenças epistemológicas significativas e pareçam repletas de um sentido ainda não de todo compreendido desde a comunidade acadêmica – já que as grandes narrativas da modernidade parecem condenadas e novas narrativas ainda não se apresentam sustentáveis –, a realidade multifacetada vai apontando outros aspectos para o desafio da aventura humana, cujo desvelamento ainda se faz mais enfaticamente dentro das universidades, como locais privilegiados de produção e distribuição do saber[7].

Mudanças na Universidade

Um importante documento da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), considerando a emergência do conhecimento como principal recurso econômico, num novo modelo de sociedade, em 1987, atribuiu à universidade dez funções principais:

> [...] educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex.: igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social.[8]

[7] Nesse sentido, é importante frisar que a introdução de determinados autores neste texto tem um caráter eminentemente descritivo e provocador de reflexão e diálogo com outras abordagens e não de estabelecer vínculo com essa ou aquela linha de pensamento ou cosmovisão. Por outro lado, não se trata de ecletismo teórico. Minha posição teórico-crítica se revela em todo o texto.

[8] Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. Da idéia de universidade à universidade de idéias. Pela mão

Essa atribuição merece uma leitura mais acurada, quando notamos que o documento é de 1987 e já podemos observar alguns desdobramentos em políticas e práticas que afetam a instituição, nos últimos 28 anos.

Nessas dez funções principais, estão contidos os âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. As funções são apresentadas em forma de itens, mas cada um deles não pode ser entendido de forma isolada, pois as funções se relacionam entre si, embora colidam em vários aspectos. Pode-se dizer, por exemplo, que o único item cuja demanda é clara é o da formação profissional de nível superior como mão de obra e treinamento de alta especialização. Por outro lado, é requerido da universidade que funcione como "mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização", o que explica políticas de avaliação da educação superior e as práticas de ranqueamento, tão em voga. Também fica clara a questão da formação demandada como "fortalecimento da competitividade da economia".

A própria ordenação das funções permite pensar que a "mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias" depende do modo como a universidade desempenhe o seu papel, buscando diagnosticar a realidade social não só via pesquisa, mas também via extensão, por meio da qual se espera que cuide da "prestação de serviços à região e à comunidade local", além de "preparar para os papéis de liderança social". São aspectos geralmente mal cuidados ao longo de toda a formação básica dos cidadãos e que deságuam na universidade para que esta encontre meios de superar os problemas sociais mencionados.

Interessante observar a função "paradigmas de aplicação de políticas nacionais" – o único para o qual são apresentados dois exemplos: igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais. Além de se poder questionar por que oferecer esses exemplos (será que a universidade deve debruçar-se apenas sobre propostas políticas para esses públicos?), também se pode notar a expressão "igualdade de oportunidades", já bastante discutida sobre o quanto é falaciosa, uma vez que a sob a igualdade de oportunidades escamoteia-se a desigualdade de condições de acesso e desfrute da escola e dos bens culturais. A lógica da equidade – sabidamente falha na superação de contradições sociais – é forte no discurso dos organismos internacionais.

Cada uma dessas funções apela para uma série de questões bastante complexas, desde o ponto de vista social, até o significado que cada uma delas adquire na dimensão de cada instituição universitária, levando-se em consideração, ainda, as políticas públicas para a educação superior em cada país-membro da OCDE e em nosso país, em particular[9].

---

de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999 e, do mesmo autor: A Universidade no século XXI – para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

[9] Não é objeto deste texto aprofundar-se na questão das políticas públicas para a educação superior, mas é bastante relevante que o leitor as observe. É comum que muitos docentes de universidades não se interessem por essa questão, considerando-a menor. Mas ela é significativa, entre outras coisas, para a

Na análise de Santos[10], diante de tal multiplicidade de funções requeridas à universidade, é facilmente observável que elas colidem entre si, dificultando seu cumprimento e aprofundando as crises por que passa a própria instituição: a crise de hegemonia, resultante da própria impossibilidade de a universidade dar conta de cumprir funções contraditórias entre si; a crise de legitimidade, que se manifesta devido à falência dos objetivos coletivamente assumidos; e, finalmente, a crise institucional, a qual se apresenta por meio da contradição entre autonomia institucional e produtividade social.

Se "a centralidade da universidade enquanto lugar privilegiado de produção da alta cultura e conhecimento científico avançado é um fenômeno do século XIX, do período do capitalismo liberal", como afirma Santos,[11] o que se assiste na contemporaneidade é a subsunção dessa universidade aos interesses heteronômicos de uma nova etapa do capital, cujos pressupostos o autor formula a partir das dicotomias alta cultura/cultura popular; educação/trabalho; teoria/prática.

Algumas diretrizes postas à universidade para a solução desses problemas e visando ao atendimento das funções requeridas são pífias. A legislação brasileira passou a considerar educação superior como o nível do sistema educacional responsável pela formação profissional de grau superior, classificando-a conforme a função: à modalidade universidade cabe ensino, pesquisa e extensão; à modalidade centro universitário cabe ensino e extensão; à modalidade faculdade isolada cabe prioritariamente o ensino, ainda que seja estimulada a extensão[12].

O que não tem sido tratado em nenhuma política pública para a educação superior é a questão da organização do trabalho docente para dar conta de suas atividades. Assim, o fracasso das instituições no cumprimento de suas funções é uma tragédia anunciada, constatada e conservada, em nossa realidade. Os processos de avaliação e ranqueamento colocam as instituições numa luta quase sangrenta pelo alcance e/ou manutenção de determinados patamares – especialmente os mercadológicos –, o que leva seus agentes a colocarem o foco mais nesses processos que na formação oferecida.

Por outro lado, há as exigências de produtividade acadêmica, que tendem a elevar níveis de produção intelectual artificialmente, ao mesmo tempo que dificultam a integração entre graduação, pós-graduação e extensão. Os procedimentos criados para controlar os processos criam tensões no ambiente universitário. Discute-se pouco sobre ideias ou menos que o desejável. Os próprios eventos acadêmicos têm se tornado pouco produtivos do ponto de vista do avanço do conhecimento. A programação dos encontros científicos tem se organizado com uma parte classificada como sênior, em que conferencistas (não raro meramente performáticos) ou

compreensão do papel social do intelectual.

[10] Op. cit.

[11] Op. cit., p. 191.

[12] Ver Lei 10.861/2004.

celebridades acadêmicas discursam por não mais que uma hora, sem tempo para discussão; pôsteres e comunicações são apresentados por pesquisadores menos célebres e iniciantes, em espaços e horários reduzidos, para justificar a expedição de um certificado comprobatório de produção a ser contabilizada no Currículo Lattes e nos instrumentos de avaliação de cursos e programas de pós-graduação.

Muitas horas são gastas em reuniões visando estratégias para fazer frente às demandas do ranqueamento, seja na graduação, seja na pós-graduação. As dicotomias elencadas por Santos mal encontram espaço para reflexão de autores isolados que pouco podem encontrar-se para discutir propostas de superação dessas contradições.

No cotidiano, várias gerações têm sido formadas para a memorização, para o disciplinamento dos sentidos, para o treinamento das habilidades requeridas em prol do cumprimento de tarefas no mundo do trabalho e não para a construção de conhecimento, para o apuro da percepção e da capacidade de decisão e autonomia. Ainda que existam, os escassos espaços e tempos para leituras e discussões mais consistentes não dão conta do que seria necessário para uma sociedade mais bem preparada para o desenvolvimento social.

As próprias noções de interdisciplinaridade ou de transversalidade presentes nos diversos documentos que promulgam tanto os Referenciais Curriculares para a Educação Básica quanto as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores encontram eco numa rede de professores (seja de escolas públicas ou privadas) formada com base em pressupostos (notadamente os oriundos da psicologia experimentalista, comportamental e cognitivista) e práticas educacionais que fragmentaram o conhecimento, dificultando (quando não impedindo) o desenvolvimento da capacidade de associação e expressão adequada de ideias e conceitos.

Os que chegam à pós-graduação lato sensu, atualmente, vêm de áreas as mais diversas e são movidos por razões também diversas, dado de realidade que explica a opacidade na definição de uma identidade para essa modalidade educativa, envolvendo tanto alunos como docentes.

Os que procuram a pós-graduação stricto sensu, por sua vez, ainda foram formados com base em abordagens de ensino e aprendizagem pautadas num composto de práticas pedagógicas apoiadas no positivismo (e/ou na sua negação) e na lógica taylorista-fordista do mercado de trabalho. Por isso, passam por desafios de apreensão da lógica do universo da pesquisa e da linguagem acadêmica e, nem sempre, transpõem esse conhecimento para o âmbito didático-metodológico em suas práticas educativas, até mesmo na educação superior. Ainda assim, constata-se, hoje, que todo o sistema educacional vê-se instado a atualizar-se e ameaçado de descaracterizar-se como lugar de uma possível resistência à coisificação do Homem.

Se tão grandes demandas e expectativas são depositadas na educação, há que se supor que se trata de uma área com forte poder de resistência, mesmo que a crítica aponte que a escola, e em especial a universidade (pública ou privada),

venha servindo muito mais à reprodução dos interesses da lógica capitalista, que à possibilidade de superação de suas contradições.

Os processos de alienação e o pensamento fragmentário frequentemente observados na educação superior exigem a busca de alternativas que deem maior consistência ao processo educacional. Ainda que existam ilhas de excelência, não me parece digno para o desenvolvimento de um país que estejam tão isoladas.

Concepções que abordam as relações entre as disciplinas têm sido desenvolvidas por pesquisadores[13] que buscam a identificação de novos rumos ao ensino e à pesquisa. Conceitos como uni, multi, inter e transdisciplinaridade ganham novos significados nesse contexto, embora muito pouco consenso já tenha sido alcançado sobre eles, e, na prática cotidiana das instituições, eles não passem de iniciativas experimentais.

Formação Profissional na Educação Superior

Em Uma história social do conhecimento, Peter Burke (2003) chama a atenção para o fato de que a denominada sociedade do conhecimento ou sociedade da informação ou economia do conhecimento ou economia da informação, conforme a categoria acadêmica que a aborde, é eminentemente marcada pela expansão de ocupações produtoras ou disseminadoras do conhecimento tornado "uma questão política importante, centrada no caráter público ou privado da informação e de sua natureza mercantil ou social" (p. 11). Entretanto, o autor adverte sobre a necessidade de se levar em conta o processo histórico de desenvolvimento desse conceito, revelando toda a sua complexidade no âmbito das relações humanas. E, ainda que a este texto não caiba reivindicar essa finalidade, não pode deixar de provocar uma reflexão contínua sobre essa questão, que se apresenta na prática dos projetos formativos institucionais.

Embora o conhecimento jamais tenha estado restrito a esse ou àquele espaço, a universidade tem sido considerada o lugar do conhecimento, por excelência. Desde sempre, um lugar de contradição, de diversidade e multiplicidade de saberes, quase sempre em competição e conflito. Como destaca Burke, o próprio Bacon, em seu tempo, já avaliava que "nos costumes e instituições de escolas, academias, colégios e corpos semelhantes, destinados a abrigar homens de saber e ao cultivo do conhecimento, tudo parece adverso ao progresso do conhecimento". Tamanha contradição acompanhou o surgimento das cidades e das universidades e, até hoje, não foi superada.

A crescente divisão social e internacional do trabalho tem tido forte influência na demanda e proliferação dos serviços de informação nas cidades, tanto quanto na forma como a instituição universitária se desenvolve, especialmente a partir

[13] Aqui nos fundamentamos especialmente em ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed. 2002.

do século XX, quando muitas cidades de expressão mundial se transformaram em metrópoles ou megacidades com alto grau de complexidade, disseminando padrões de comportamento e estilos de vida a toda a sociedade, ainda que de forma artificial, contraditória, não raro, paradoxal e até anacrônica.

Como o trabalho, como a cidade, como a universidade, as categorias do pensamento humano não se fixam, mas se multiplicam de formas variadas, gerando a necessidade de desenvolvimento de sistemas de tratamento voltados à crescente avalanche de informações que também colocam em novo patamar de complexidade o conhecimento socialmente produzido.

Burke aponta que currículos, bibliotecas, enciclopédias e disciplinas têm se desenvolvido num sistema etimológica e historicamente ligado ao autocontrole do conhecimento, o que traz consigo a discussão da autonomia dos indivíduos no que tange ao acesso ao conhecimento socialmente relevante. Ainda que tenhamos toda a abundância de informações ao alcance de um click, por meio da internet, em especial, e que isso represente avanço significativo em termos de acesso, acesso ao conhecimento socialmente produzido é muito mais do que a tecnologia permite alcançar. É preciso construir capacidade de seleção e de discernimento, o que não se faz apenas por meio de um click.

Questões como essa propõem a reflexão sobre como a realidade contemporânea da educação superior nos impele a considerar as novas demandas de formação e qualificação profissional, num tempo de grande produção de conhecimento e disponibilização de informações, num ambiente de alta complexidade, em que o papel formativo não se restringe mais à universidade.

Para além das relações entre as disciplinas, mas sem deixar de considerá-las, a questão central que move a articulação dos projetos institucionais é a do conhecimento. Já foi evidenciado que esse foco não é aleatório, está ligado à nova etapa do capital e representa uma série de contradições para as práticas educativas em nível superior. Entretanto, ameaças escondem oportunidades. Então, a situação em que se encontra produção e distribuição do conhecimento por meio da instituição universidade também se apresenta como eixo na possibilidade de construção de uma nova linguagem e de novos métodos, de uma visão de currículo, de aprendizagem e de avaliação que possam ser inovadoras. Trata-se, ainda, de pensar o conhecimento no âmbito da construção de uma nova ética social – algo a que inúmeros estudiosos se refeririam como sabedoria, como o faz Burke (2003, p.20):

> A sabedoria... não é cumulativa, mas tem de ser adquirida mais ou menos penosamente por cada indivíduo. Mesmo no caso do conhecimento, houve e ainda há tanto retrocesso quanto progresso ao nível individual. A crescente especialização em escolas e universidades em particular durante o século XX produziu estudiosos com um conhecimento bem mais limitado

que o dos antigos (ainda que a menor amplitude tenha sido compensada pela maior profundidade).

Como temos visto, a especialização continua necessária, mas no desenvolvimento de uma visão generalista, como sugerem as hostes supostamente mais avançadas do mercado de trabalho.

Notadamente a partir da década de 1990, uma série de demandas de competências socioprofissionais tem exigido dos sistemas de formação a mobilização em torno de novas abordagens relativas ao planejamento educacional, às concepções de currículo, metodologias de ensino e de avaliação do ensino e da aprendizagem.

Essas competências socioprofissionais (ROGGERO, 1995), foram primeiramente identificadas por meio de pesquisas encomendadas pelos respectivos governos e coordenadas por pesquisadores como Yoneji Massuda, da Universidade de Aomori, no Japão, e por Claus Offe, da Universidade de Frankfurt, Alemanha, ainda na década de 1970, partindo do suposto de que a inovação nas tecnologias de informação e comunicação e o crescimento do setor terciário marcariam o mercado de trabalho e exigiriam ajustes nos sistemas de formação profissional, em diversos níveis. Já o sistema norte-americano promoveu discussões intersetoriais, nos anos 1980, conferindo um cunho mais pragmático e político ao processo.

No Brasil, a grande imprensa passou a divulgar os então chamados novos requisitos de qualificação profissional, logo substituídos pela expressão novas competências, a partir de meados da década de 1990. Alguns estudos acadêmicos também começaram a despontar nessa época, acompanhando as tendências internacionais[14].

Essas novas competências podem ser categorizadas em quatro grupos[15], ainda que essa divisão seja meramente didática, uma vez que todas elas se imbricam na realidade concreta: (1) redimensionamento do pensamento lógico-abstrato; (2) comunicação e linguagens do mundo contemporâneo; (3) trabalho em equipes multidisciplinares, multifuncionais e virtuais; e (4) capacidade de adaptação à mudança.

O redimensionamento do pensamento lógico-abstrato abrange a alteração da visão do especialista para uma dimensão generalista, fomentando o desenvolvimento da metacapacitação do profissional. Nesse âmbito, a visão de criatividade é revista quanto à perspectiva de talento inato e passa a envolver a capacidade de solucionar problemas.

[14] Como por exemplo: HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Philippe. Força e fragilidade do modelo japonês, Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, USP, 1991; PAIVA, Vanilda P. Inovação tecnológica e qualificação. Revista Educação & sociedade, n. 50. são Paulo: Cortez, abril de 1995; FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. Estratégias empresariais e formação de competências. São Paulo: Atlas, 2004.

[15] Ver ROGGERO, Rosemary. Qualificação e competência: um diálogo necessário entre sociologia, gestão e educação para alimentar as práticas pedagógicas na formação profissional. Boletim Técnico do Senac, ano 29, n.2, set/dez, 2003.

A comunicação e as linguagens do mundo contemporâneo trazem o desafio de compreender e se situar nas redes de comunicação e informação, revendo os papéis e a importância da palavra escrita, do conhecimento de outras línguas, além de melhor domínio da língua materna, e fomentando maior compreensão da linguagem não verbal, especialmente numa sociedade de serviços, em que se demanda do profissional que se antecipe às necessidades do cliente/consumidor.

O trabalho em equipes passa a exigir a superação dos processos tayloristas-fordistas, fortemente marcados pela especialização, em prol de um novo tipo de relacionamento socioprofissional em que a ampliação da capacidade de comunicação e intercâmbio de informações, processos e conhecimentos, em escala multi, inter e transdisciplinar, também propõem equipes que se constituem para o desenvolvimento de projetos específicos e por tempo determinado: as equipes virtuais. Nesse âmbito, a questão da liderança passa a ser fortemente discutida para muito além das habilidades de mando, em direção ao que vem sendo denominado de liderança educadora e liderança servidora[16].

A capacidade de adaptação à mudança exige o desenvolvimento do pensamento estratégico como habilidade de identificar (quando não de prospectar) tendências, necessidades e potencialidades, com especial foco às questões sociais. A responsabilidade social ganha nova dimensão nas relações entre Estado, mercado e sociedade civil, propondo que se pense o conceito de solidariedade em escopo mais amplo que as ideias de assistencialismo e de filantropia praticadas até então.

Nenhuma profissão tradicional ou nova tem escapado ao significado dessas competências, mesmo que cada campo de atividade as incorpore para dar conta de suas especificidades. Passados mais de 20 anos do início da divulgação dessas tendências entre nós, brasileiros, pode-se observar que elas têm forte conexão com o significado de mudanças estruturais mais amplas nas relações entre capital e trabalho, como Bauman bem descreve em *Capitalismo parasitário* (2010).

De qualquer forma, esse movimento tem exigido novos parâmetros de formação e qualificação profissional que têm sido amplamente divulgados, estimulando a educação continuada ao longo de toda a vida – não mais somente a vida profissional, mas a vida social como um todo, apontando para uma forte tendência de mudança cultural mais ampla. Tornou-se senso comum que qualquer profissional que queira garantir sua sobrevivência no mercado de trabalho deve aderir à idéia de manter-se atualizado por meio de um retorno aos sistemas de formação ou da criação de um vínculo permanente com esses sistemas, que oferecem cada vez mais opções por meios presenciais ou a distância, não só nas escolas, mas em empresas, ONGs e outras agências.

O caráter formativo das cidades também passou a ser considerado, além das

[16] Ver, por exemplo: EBOLI, Marisa (org.). Universidades Corporativas: educação para as empresas do século XXI. São Paulo: Schmukler, 2000 e GREENLEAF, Robert. Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness. USA: Hardcover, 2005.

tendências que envolvem o lazer e o mundo do entretenimento[17]. O ambiente das cidades vem sendo modificado em função dos equipamentos dedicados aos serviços em geral, que se multiplicam. Espaços de convivência se alteram, tornam-se mais presentes em alguns lugares, desaparecem noutros. Questões de violência urbana são consideradas na configuração de gated communities em busca de novos padrões de sustentabilidade não só ambiental mas das relações, sobretudo nas megacidades globais que funcionam como referências quanto à visão de homem que se quer estabelecer, num suposto novo modelo social, ainda que esse movimento não esteja promovendo formas de superação da exclusão social, mas acirrando-a. (ROGGERO, 2010, p. 317-348)

Esses elementos tornam o desafio de repensar a educação superior mais complexo, desde o modo como as várias organizações que interagem na contemporaneidade participam da construção e distribuição do conhecimento. Lipovetsky e Serroy (2008, p. 69-111), por exemplo, mencionam a revolução da tela, num mundo que se constitui como imagem e como comunicação, pautado por indústrias culturais (ADORNO; HORKHEIMER; 1997; p. 113-156), que se fazem onipresentes não apenas por meio da televisão, mas também da internet, em computadores, celulares, iPads, iPods e outros artefatos:

> Esse universo de telas e de informática, que afeta a existência inteira dos indivíduos e a transforma em profundidade, modifica em particular o uso que eles fazem dos sistemas tradicionais de acesso à cultura. O iPod que se leva consigo põe toda a música do mundo à sua disposição; as viagens através dos museus virtuais permitem reconstruir, de certo modo, aquele museu imaginário de que falava Malraux; nem sequer há mais necessidade, graças ao DVD, ao download, ao telefone celular, de ir ao cinema para ver os filmes. Quanto à leitura, as bibliotecas virtuais oferecem um catálogo de artigos e de livros digitalizados que se amplia dia após dia, antes que o livro eletrônico, que já existe, se torne um produto corrente, assim como o jornal, cuja tinta, também eletrônica, já permite trazer os artigos para as telas portáteis e sensíveis ao toque com espessura de uma folha de papel. O mundo das telas deslocalizou, desregulou o espaço-tempo da cultura. (LIPOVETSKY; SERROY; 2008, p. 80)

Essa questão, como se vê, envolve todas as crescentes inovações tecnológicas responsáveis pela criação de novos ambientes de aprendizagem virtuais, que exigem também novos parâmetros metodológicos e práticas relativas à construção,

[17] Como se pode ver nas obras com as de CASTELLS, Manuel. Sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999; RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; JÚNIOR, Orlando Alves dos Santos. Globalização, fragmentação e reforma urbana. O futuro das cidades brasileiras. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999; MORENO, Júlio. O futuro das cidades. São Paulo: Senac, 2002. Série Ponto Futuro.; dentre outros.

organização e distribuição do conhecimento, considerado o tripé que caracteriza a universidade: ensino-pesquisa-extensão.

É preciso considerar, também, como as questões mercadológicas influenciam a universidade. Pesquisa sobre o desenvolvimento do Ensino Superior Privado (BRAGA; 2005, p. 63-64) aponta que as mudanças globais que impulsionam as mudanças locais são basicamente as oriundas do processo de internacionalização do ensino. Os dados da pesquisa revelam que o surgimento daquilo que vem sendo chamado de Indústria do Conhecimento vem ocasionando a desterritorialização e internacionalização da oferta e produzindo crescente massificação do Ensino Superior no mundo, marcada por diversificação dos produtos e serviços oferecidos pelas instituições, as quais vão experimentando novos tipos de arranjo, formando consórcios, parcerias e joint ventures, por exemplo.

Há algum tempo era impensável ouvir falar de ensino superior privado na Europa, por exemplo. Hoje, é frequente ouvir de vários estudantes a preferência por esse tipo de instituição, tendo em vista uma configuração supostamente mais moderna. Eu mesma ouvi vários jovens de várias partes da Europa relatando essa preferência, num intercâmbio para aprendizado de língua (para o que não há mais idade-limite, como era costume há algumas décadas).

Por outro lado, a educação superior no Brasil vem se mostrando um mercado atraente para investidores, e os economistas já apostavam que o ano de 2011 seria marcado pelo que chamam de *consolidação do setor*[18], no que tange àss fusões e aquisições, que vêm sendo bastante fortes nos últimos dez anos, como uma das formas de internacionalização, diversa (ou um outro aspecto) daquela estimulada também por meio das políticas públicas, no sentido da socialização de experiências entre docentes e estudantes de universidades estrangeiras.

Compreendida como necessidade e um dos principais componentes na diminuição da pobreza estrutural e ascensão social, a educação também se tornou objeto de expectativa e desejo, bem como símbolo de status, o que possibilita a elevação da escolaridade das pessoas em todo o mundo, que cresce a cada ano (sem evidências de que esse movimento possa regredir pelo menos nos próximos 10 anos), além de fomentar o desenvolvimento do conceito e as práticas de educação permanente e continuada, incluindo o ensino a distância. Em pesquisa sobre a relação entre escolaridade e renda, Neri encontrou, em 2010, que "a trajetória de salários por nível educacional vai desde os R$ 392 de salário dos analfabetos até os R$ 3.469 da pós-graduação. A taxa de ocupação sobe de 59,8% para aqueles que nunca passaram de um ano de estudo, até 86,3% daqueles com pós-graduação" (NERI, 2010). Dados como esses não são relevantes apenas para os trabalhadores, mas também para os que estudam o movimento da economia, no que se refere à capacidade de consumo, fundamental numa sociedade de consumo de massa.

[18] Ver matérias constantes no jornal Valor Econômico, desde meados de 2010. Empresas como a Kroton educacional têm tido avanço significativo de seus ativos na bolsa de valores.

A pesquisa sobre o desenvolvimento do Ensino Superior observa, ainda, o aumento da mobilidade internacional de estudantes e o fenômeno do envelhecimento populacional, gerando uma diversificação de atividades assíncronas em meio à influência da indústria de turismo, lazer e entretenimento, fenômenos que ampliam o conceito de extensão universitária.

Pesquisa realizada pelo IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (CAMARANO; MELLO; KANSO; 2009; p. 71-88), lançando um olhar demográfico sobre a juventude brasileira, mostra que houve uma explosão demográfica revelada pela magnitude da população jovem em 2000: "Em termos absolutos, os primeiros anos deste século registraram o maior número de jovens da história brasileira" (Ibidem, p. 75): 47 milhões de jovens de 15 a 29 anos, como resultado de uma dinâmica característica dos anos 1970 e 1980, conhecida como onda jovem. Entretanto, projeções mais recentes apontaram que, em 2010, o Brasil teria o máximo de jovens esperado: cerca de 51 milhões. Isso indica um número maior de pessoas em idade de participar das atividades produtivas – e, portanto, necessitando ser preparadas para essas atividades, por um lado –, enquanto, de outro, decresce o número de empregos disponíveis ou não se sabe exatamente em que áreas há empregos e quais as necessidades de formação, porque não há tradição de planejamento da formação profissional no Brasil, dentre outros fatores, a exemplo de áreas saturadas em contraposição a áreas em que faltam determinados profissionais.

No que se refere à pesquisa sobre os cenários para o ensino superior, ainda, o contexto contemporâneo é infinitamente fértil em temas, fundamentos e metodologias, além de desafiador quanto à divulgação e aplicabilidade de seus resultados – considerando-se, ainda, o debate sobre a concentração de pesquisadores nas universidades, como peculiaridade brasileira[19].

Cada um desses fatores possibilita uma série de considerações e até mesmo a prospecção de oportunidades e arranjos de educação superior, de acordo com as características do campo profissional, enquanto revela um panorama global do setor, de um ponto de vista predominantemente mercadológico. A opção por essa abordagem é menos ideológica e mais preocupada com a informação sobre como se articulam as práticas do mercado voltado à educação, tendo em vista que esse mercado nunca foi tão acossado por investidores. Daí a importância de se pensar sobre as consequências desse movimento para formação profissional na educação superior, nos tempos que correm, considerando as demandas das novas gerações.

[19] Ver CRUZ, Carlos Henrique de Britto (Diretor Científico da FAPESP). Educação e Desenvolvimento – anotações sobre mitos e verdades sobre educação no Brasil. Apresentação no Encontro Anual da Academia Brasileira de Ciências, Rio de Janeiro: junho de 2006. (disponível em http://www.ifi.unicamp.br/~brito/artigos/educacao-desenvolvimento-abc-usadas-1.pdf, acesso em 27 jan. 2015). Há que se verificar, ainda, que as políticas que tem levado a um aumento na produção científica do Brasil, se geram um crescimento positivo, por um lado, tem resultado em menor ênfase às atividades de ensino por parte dos pesquisadores, gerando uma hierarquização entre as atividades de pesquisa, como mais valorizadas, versus atividades de ensino e extensão, como menos valorizadas, no ambiente universitário, dividindo os profissionais que atuam nesse ambiente.

A Questão Geracional

Desde a segunda metade do século XX, a educação – em especial a formação profissional em nível superior – ganhou relevância nos discursos de todas as áreas, como prioridade em termos da garantia de crescimento econômico e desenvolvimento social do Brasil.

Como já discutido, é sabido que esse processo é fruto da crescente divisão social e internacional do trabalho. Até por isso, ninguém contestava consistentemente (e nem contesta, ainda, mesmo que haja uma proliferação de programas de curta duração para uma iniciação em vários campos profissionais de baixa remuneração para populações de baixa renda, nos últimos anos) que a perspectiva da formação profissional caiba predominantemente à universidade[20], e parece haver uma convergência nos discursos oriundos dos mais variados setores da sociedade, não raro sem a percepção clara de contradições ou heteronomias presentes nessa reivindicação.

A realidade da educação superior brasileira apresenta uma diversidade de conhecimentos e habilidades do corpo docente em variados campos que permitem levar a *experiência prática* para a sala de aula. Entretanto, é comum que isso ocorra de forma fragmentada e pouco sistematizada, no que diz respeito aos fundamentos da experiência, tanto quanto no que diz respeito à articulação entre as diversas experiências do corpo docente.

A fim de que a diversidade presente no ambiente universitário possa contribuir efetivamente à formação dos estudantes de forma prática, considerando – necessariamente – base em sólidos fundamentos teóricos, faz-se importante conferir unidade à perspectiva pedagógica[21] da formação oferecida pela instituição.

Essa unidade na perspectiva pedagógica/andragógica é um desafio permanente que só encontra espaço para se exercitar por meio do diálogo entre todos os

[20] Aqui, cabe frisar, novamente estou tratando de universidade no sentido amplo. Para melhor definição, seria importante observar a regulamentação atual no que se refere ao papel das universidades como instituições de ensino, pesquisa e extensão, enquanto os centros universitários e as faculdades isoladas devem focalizar ensino e extensão.

[21] Ou – se preferirmos – andragógica. A andragogia é entendida com a arte de educar adultos. Desenvolvida pelo canadense Malcom Knowles (1985), contém quatro princípios fundamentais: (1) O adulto é autodiretivo: um adulto incorpora responsabilidades, desenvolve suas próprias decisões e assume as consequências dos seus atos. Por isso, quer ver respeitada a sua autonomia. (2) O adulto possui mais experiências: um adulto incorpora suas experiências, de modo que elas passam a definir quem ele é, no sentido lato de sua vivência. (3) A prontidão para aprender é diferente no adulto: o adulto está pronto para aprender o que é significativo e necessário para sua vida cotidiana e para o seu desenvolvimento pessoal. (4) O adulto é centrado no problema: os adultos tendem a pensar que o que aprendem é algo que lhes possibilitará enfrentar melhor os problemas do dia a dia. Em nossa cultura, a educação superior corresponde, em boa medida, a parte do tornar-se adulto, uma vez que possibilita ao indivíduo a preparação para ingresso qualificado no mundo do trabalho e construção de autossustentabilidade econômica, como requisitos da vida adulta. O termo andragogia não é completamente assumido neste documento em razão de toda a terminologia oficial manter o termo pedagogia/pedagógico, inclusive para nomear os projetos dos cursos. Assim, esta nota vale mais como ponto de atenção aos educadores.

membros da comunidade acadêmica nos diversos âmbitos de interação possíveis, especialmente, no tripé ensino-pesquisa-extensão. Entretanto, discorrer sobre o tema é mais fácil do que realizá-lo no cotidiano de ações e práticas fragmentadas num contexto complexo e deteriorado de organização do trabalho docente.

Considerando que se trata de equação complexa, a ênfase à busca permanente de uma relação equilibrada ensino-pesquisa-extensão, apoiada por uma infraestrutura física e operacional de vanguarda e pautada por uma organização de trabalho docente que considera as demandas sociais contemporâneas deve ser um princípio fundamental em qualquer projeto institucional. É possível observar, no entanto, que tem sido mais fácil alcançar melhoria em infraestrutura física e operacional do que avanços na organização do trabalho docente[22]. E cabe lembrar que a organização do trabalho docente recai sobre o discente e suas expectativas.

Em experiências variadas em instituições de ensino superior de caráter diverso e em várias regiões do país, não só como docente, pesquisadora ou como assessora pedagógica, mas também como avaliadora institucional pelo INEP (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira), tenho tido oportunidade de aplicar vários instrumentos de consulta à comunidade discente, que costumam revelar um discurso recorrente e até homogêneo dos estudantes. Dito de forma bem sintética: eles afirmam esperar ser tratados como alunos ávidos por aprender conteúdos significativos por meio de práticas metodológicas que os estimulem ao diálogo e à pesquisa. A ânsia por um agir com compreensão rápida sobre a dinâmica da realidade social e do mercado de trabalho em especial é presente na quase totalidade dos depoimentos que já tive oportunidade de ouvir e colher. Creio que não poderia ser diferente, já que as novas gerações são bombardeadas com informações desse tipo, ao longo de seu processo de formação, desde a família, a escola básica e os meios de comunicação de massa.

Por outro lado, há pesquisas sobre juventude e jovens realizadas pela Fundação Perseu Abramo e pela OIT, por exemplo, que apresentam como dado comum a importância que os jovens dão à educação e como reivindicam uma educação de qualidade[23].

É possível afirmar que esse fenômeno também seja fruto de uma pesada divulgação de tendências pela mídia acerca do mercado de trabalho e suas demandas, conforme afirmado anteriormente, as quais não raro geram imagens distorcidas da realidade, especialmente para os jovens que vão enfrentar a concorrência para

[22] A relação entre as horas de trabalho e as demandas sobre o que se deve realizar nessas horas em termos de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, é intrincada, encontrando barreiras e resistências tanto por parte dos docentes quanto por parte dos grupos de gestão para se organizar.

[23] Para uma melhor discussão dos dados sobre os jovens do Brasil, ver meu artigo: ROGGERO, Rosemary. Pensando a educação para um desenvolvimento sustentável: a questão dos jovens do Brasil. Boletim Técnico do Senac, v.36, n.1, janeiro/abril de 2010. Há outras pesquisas mais recentes, que revelam os mesmos dados. Muitas delas são disponibilizadas no site da Secretaria Nacional de Juventude.

encontrar seu lugar nesse mercado (bem menos homogêneo que o discurso que se faz sobre ele), como requisito da vida social.

Por outro lado, é também possível pensar que, ao contrário da voz corrente no senso comum, a reação das novas gerações à propaganda parece provocar as instituições formadoras em direção ao desenvolvimento de uma nova linguagem, que dê conta de mostrar-lhes outras possibilidades de compreensão e integração no mundo, tendo como pressuposto o conhecimento socialmente produzido e tão valorizado no modelo de sociedade atual, esperando que esse conhecimento não se restrinja à integração ao mercado de trabalho, mas as prepare para lidar com uma vida social cada vez mais complexa.

Quanto aos depoimentos de docentes, que também tenho tido oportunidade de ouvir, a descrição do perfil de uma boa universidade e da vida universitária acompanha o discurso hegemônico do setor na atualidade. Uma série de elementos recorrentes na organização desse discurso, nas várias áreas dos cursos oferecidos pelas instituições que tenho podido conhecer, permite supor a necessidade de se desenvolver as relações entre metodologia de ensino e de pesquisa – aspecto pouco presente na história da formação do educador para o ensino superior brasileiro, talvez como caminho para o desenvolvimento de uma nova linguagem.

É fato que, se faltam professores formados para a educação básica no Brasil, para o ensino superior a situação só se apresenta diferente porque são todos portadores de diplomas de nível superior, muitos especialistas com pós-graduação lato sensu concluída (como formação mínima exigida pelo sistema), além da experiência específica na área de atuação profissional. Entretanto, quando se trata de pensar a formação pedagógica ou andragógica, as informações são bem diferentes. A não ser aqueles que lecionam em cursos de pedagogia e licenciaturas, a quase totalidade dos professores não apresenta uma formação específica para a atuação docente. Nesse caso, a tendência dominante é a reprodução do que aprendeu e do modo como aprendeu com alguns de seus próprios professores, no passado: "Funcionou para mim, por que não funcionaria para eles?" – é uma frase comum que, raramente, resiste a uma investigação mais profunda.

A pesquisa – entendida não somente em seu aspecto acadêmico, mas incluindo aquela compreendida como base para a atuação profissional competente num mercado em veloz mudança – revela-se um ponto fundamental de investimento no próprio desenvolvimento do corpo docente de qualquer instituição formadora. Embora o enfrentamento dessa questão venha se dando por meio da pedagogia de projetos como prática metodológica no desenvolvimento do ensino com pesquisa ou práticas de solução criativa de problemas ou outras metodologias ativas de aprendizagem, em muitos cursos de graduação a pesquisa propriamente dita é estimulada pelo desenvolvimento da iniciação científica[24] (incentivada por meio de bolsas de estudos

[24] É preciso mencionar que muitas práticas de iniciação científica utilizam a mão de obra barata do estudante para realizar parte do trabalho que se refere à pesquisa do orientador, de modo que, não

oferecidas pelas instituições), ao mesmo tempo em que se constituem e consolidam linhas de pesquisa, como ponte entre a graduação, a pós-graduação lato sensu e a pós-graduação stricto sensu (no caso das universidades)[25].

Em direção semelhante se movimentam todas as áreas que compõem a extensão, oferecendo bolsas de estudo que integram os estudantes em projetos os mais diversos, especialmente no âmbito da responsabilidade social (por meio de voluntariado, especialmente) e do empreendedorismo, além de oportunidades em parcerias com outras instituições profissionais e de educação superior, nacionais e internacionais.

Pode-se entender que temos necessidade de produzir uma nova linguagem em termos de formação. Não só a formação dos alunos, mas também a formação docente. Minha hipótese é que deva ser uma linguagem que ponha em relevo o método como forma de abordagem dos cenários socioprofissionais da atualidade. Mas também podemos refletir sobre até mesmo um novo modo de pensar audiovisual, altamente sofisticado e em construção na realidade contemporânea, conforme discussão de Lipovetsky e Serroy mencionada anteriormente.

É preciso utilizar vários instrumentos de escuta qualificada da comunidade acadêmica, em suas diversas realidades, para apurar a compreensão dos fenômenos que estão presentes na contemporaneidade. Mas tem sido possível observar que aquilo que se pratica pedagogicamente no ensino de graduação até o momento não é suficiente para dar conta dessa necessidade das gerações em formação, para além das exigências do mercado de trabalho. Novas referências precisam ser construídas, por meio do desenvolvimento de ações coordenadas em cada área, envolvendo cada vez mais os estudantes.

Ao menos por esses fatores, a questão geracional torna-se bastante relevante. Karl Mannheim (WELLER, 2010) foi o primeiro sociólogo a lidar com esse conceito, destacando que:

> Indivíduos que crescem como contemporâneos experimentam nos anos de maior disposição à receptividade, mas também posteriormente, as mesmas influências condutoras tanto da cultura intelectual que os impressiona como da situação político-social. Eles constituem uma geração, uma contemporaneidade, porque essas influências são homogêneas. Justamente, por essa mudança – de que a contemporaneidade não significa uma data cronológica no histórico da humanidade mas uma similaridade de influências existentes –, a questão colocada escapa de um plano que tendia a converter-se em uma aritmética mística, ao

raro, o estudante fica aprisionado na realização de tarefas sobre as quais não tem noção clara para o todo da pesquisa. Embora essa fórmula não seja praticada por todos, há que se ressaltar que se trata de uma circunstância perversa que se reproduz em algumas áreas e que encontra expressões jocosas consagradas pelo senso comum sobre quais os caminhos a seguir para acessar e pertencer ao universo da pesquisa, como trabalho escravo.

[25] Esta também é uma ponte sobre a qual é mais fácil discorrer a respeito do que implementar.

> domínio da simples compreensão da temporalidade interior que pode ser percebida. (MANNHEIM apud WELLER, 2010, p. 2)

O autor também destaca as vivências intergeracionais como ricas para o processo formativo e dá relevo ao que nomeia como *enteléquia de uma geração*, como "a expressão do sentimento genuíno do significado da vida e do mundo, de seus objetivos internos e de suas 'metas íntimas' (Ibidem, p. 3). Esse processo se dá, especialmente, no âmbito da cultura e é dinâmico.

Dadas as mudanças que acompanham cada nova geração, o conflito entre gerações sempre foi algo comum, mas sua forma tem se modificado nas últimas décadas, explicada, sobretudo, pelo avanço das comunicações. Do fim da Segunda Guerra Mundial para cá, especialistas (sobretudo da área de marketing e publicidade) têm denominado as gerações como Boomer, X e Y, entendendo a primeira como a geração nascida nos anos 1940 e 50, a geração X como a geração dos anos 1960 e 70 e a geração Y como a dos anos 1980 e 90. Embora também já se fale na geração Z que marca o início do século XXI, me deterei sobre as gerações anteriores, porque são as gerações em diálogo formativo, no ensino superior e no mercado de trabalho, deste momento histórico[26].

Segundo Lipkin e Perrymore:

> Os Bommers foram criados numa época em que as mães ficavam em casa cuidando dos filhos e os pais saíam para trabalhar. Avanços sociais e mudanças econômicas fizeram os dois terem de trazer dinheiro para casa, o que gerou uma grande mudança na infância da Geração X, os filhos dos Boomers, que viraram "crianças de babá". Devido ao impacto e às consequências imprevistas associadas a isso (por exemplo, solidão, problemas escolares, acidentes em casa e enfraquecimento da relação entre pais e filhos), os X e Boomers que criaram os Y adotaram uma postura de educação centrada no filho. [...] A geração Y cresceu ouvindo seus pais dizerem "Meu filho está certo de qualquer maneira... mesmo que esteja errado. (2010, p.15)

Embora saibamos que a realidade brasileira não corresponde ao padrão norte-americano, de onde provém essa pesquisa, sabemos que o grupo social que acessa a educação superior brasileira é um grupo socioeconomicamente privilegiado (de algum modo e mesmo com políticas de inclusão dos últimos anos) e que acompanha esses processos de transformação global, sobretudo nos grandes centros urbanos. Essa breve citação permite rever uma série de elementos históricos, políticos, sociais,

[26] É importante frisar que são observações genéricas, que têm muito mais um caráter provocativo de reflexão, do que de classificação rígida a respeito desses grupos, já que é preciso considerar o papel da cultura de grupo, de região, de posição de classe, entre outros fatores, como integrantes do perfil de uma geração.

econômicos e culturais que têm se modificado nas últimas décadas, influenciando a constituição das novas gerações. Não se pode falar em grandes mudanças, em globalização, em novas visões de homem, mundo e conhecimento e esperar que elas não aconteçam ou que aconteçam em situações isoladas e convenientes.

De acordo com as autoras, a Geração Y compreende a população nascida entre os anos 1980 e os anos 2000, com cerca de 74 milhões de pessoas, nos Estados Unidos. Trata-se de uma geração superestimulada, exigente, criativa e criada com uma dose extra de autoestima, em relação às anteriores. É uma geração que valoriza o tempo livre, a energia, a saúde no trabalho, o trabalho como parte da vida, mas não o centro dela. É uma geração que fala ao celular e manda mensagens em qualquer hora e lugar, que quer ter horário flexível, que quer ocupar postos de liderança logo no primeiro ano de trabalho, que não reconhece claramente hierarquia (ou ao menos não diferencia o tratamento dispensado a pessoas de hierarquias sociais ou profissionais diferentes), que requer avaliação positiva e reconhecimento de seus esforços e progressos todo o tempo. Se há os que se adaptam bem às exigências de escolas e empresas, há os que não admitem terem de se adaptar. Mas há que se reconhecer que eles têm sido educados assim: "O movimento de autoestima, com mensagens do tipo 'Você pode ser o que quiser.', 'Você é um vencedor.', foram transmitidas sem os benefícios da experiência de vida e uma base de vitórias, humildade e capacidade de aprender com os erros realmente conquistada."(Ibidem, p.12)

O movimento de autoestima foi acompanhado de um movimento de autoinflação, por meio do qual os pais passaram a incentivar as escolas a elogiar até mesmo o desempenho insuficiente, com atitudes de parte a parte – pais e professores – que não contribuíram/contribuem para gerar expectativas realistas, práticas e fundamentadas. Enquanto eram crianças, tudo parecia divertido ou sem maiores consequências. À medida que crescem, tornam-se aborrecentes com dificuldades quanto à disciplina e jovens com dificuldades para assumir responsabilidades dentro de determinadas expectativas, sobretudo num mercado de trabalho bem mais conservador do que quer fazer crer.

Certa ocasião, um grupo de professores, numa determinada instituição, queixava-se muito de características como as enumeradas acima entre os estudantes. Realizamos um encontro em que pedi que descrevessem seus alunos. À medida que o faziam, chamava-me a atenção a quantidade de adjetivos negativos que eram capazes de encontrar e o fato de não mencionarem boas características. Pedi, então, que enumerassem as suas próprias características como educadores dessa nova geração. Fui surpreendida novamente: o grupo só tinha boas palavras para descrever-se. Intrigada, perguntei a todos, como jovens com as características descritas poderiam transformar-se em adultos como eles. Foi a vez de o grupo surpreender-se. Uma situação como esta dos docentes é entendida como centrismo geracional, segundo as referências aqui tomadas.

Meu objetivo nesta seção não é responder ao problema do conflito de gerações ou apresentar fórmulas para lidar com ele, mas chamar a atenção do leitor para o fato de que considerar a questão geracional é de vital importância para o trabalho de formação em qualquer nível educacional, sobretudo na formação superior, uma vez que esta envolve o desenvolvimento de determinados atributos importantes ao exercício profissional, a uma postura ética e uma visão social clara da sua atuação e das responsabilidades sociais que precisa assumir na construção de um mundo melhor.

Professores que não desenvolvem essa capacidade de ver o sujeito discente diante de si, mergulhado numa determinada cultura e sociedade, e que não se assumam como educadores das novas gerações, dificilmente poderão fazer um bom trabalho formativo, não importa quantos títulos alcancem.

O papel do intelectual nesse contexto

Como visto acima, a pesquisa no campo da qualificação profissional tem indicado a necessidade de desenvolvimento de competências e habilidades que deem conta de novas demandas que vêm modificando alguns conceitos sobre o perfil socioprofissional[27]. Em síntese, trata-se de redimensionar o pensamento lógico-abstrato, com nova compreensão não só sobre o desenvolvimento da visão especialista e generalista, mas sobre os papéis do administrador e do empreendedor, assim como a questão da criatividade. Trata-se de observar as mudanças na comunicação e nas linguagens do mundo contemporâneo, considerando as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) em redes, os novos papéis da palavra (escrita e falada) e uma outra dimensão da comunicação não verbal numa sociedade de serviços. Trata-se de reorientar o trabalho em equipes, agora multifuncionais, multidisciplinares e, também, virtuais (como equipes que trabalham por projetos), com distinto significado e papel para a liderança. Trata-se de repensar a adaptação à mudança, que ocorre cada vez mais velozmente, num mundo de compressão espaço-temporal (HARVEY, 1992), exigindo pensamento estratégico e relações pautadas pela responsabilidade social.

Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, é no interior do próprio mercado de trabalho que sobrevivem, atualizam-se e se sofisticam práticas econômicas, sociais e ambientais que ameaçam a sobrevivência global. As abordagens generalizantes são perigosas por isso.

Se tomarmos como exemplo o papel dos profissionais da área de saúde, veremos a impossibilidade de pensar a formação apenas por essa visão genérica. É preciso entrar nas sutilezas do cuidar, entre outros elementos. Por outro lado, quem realiza

[27] Além de ROGGERO, já citada, ver também: BOLOGNA, José Ernesto. Realidades Naturais e Verdades Culturais: valores socioprofissionais no mundo contemporâneo. In: ESTEVES, Sérgio P. (org.) O dragão e a borboleta: sustentabilidade e responsabilidade social nos negócios. São Paulo: Axis Mundi/AMCE, 2000.

esse papel formativo é o intelectual da área que atua na educação superior. Deste intelectual também é exigida uma formação cada vez mais sólida para lidar com os desafios que estão postos na realidade.

Zygmunt Bauman, no livro *Em busca da política* – título instigante para quem procura compreender seu papel de intelectual, nos dias que correm –, afirma acreditar que "evitar fazer perguntas, questionar, é a pior resposta de todas" (2000; p.16). Ele argumenta que, em geral, o erro não está nas perguntas, mas em como as respostas são dadas. As perguntas continuam presentes, no que se refere à educação superior brasileira. Cabe encontrar respostas melhores, e me parece que esse papel cabe aos intelectuais, sobretudo como pessoas que têm acesso a uma educação supostamente melhor. Mas em diálogo com a sociedade, em especial, seus alunos, e com a melhor postura de pesquisador. Bauman parece apostar na perspectiva de manter presente a crítica ao que não esteja funcionando (e para quem não funciona), como uma importante função do intelectual. Penso que o instrumento do intelectual da academia é a pesquisa que não pode ser apenas instrumento de compreensão pessoal e individual da realidade ou instrumento de poder e barganha nas instituições. É aí que se encontra não a sua dimensão meramente pragmática, mas sua dimensão verdadeiramente política.

De acordo com Bauman: "A arte da política, se for democrática, é a arte de desmontar os limites à liberdade dos cidadãos; mas é também a arte da autolimitação: a de libertar os indivíduos para capacitá-los a traçar, individual e coletivamente, seus próprios limites individuais e coletivos." (Ibidem, p.12)

O que temos podido ver é que se aposta em novas tecnologias para melhorar a qualidade de vida e proteger as pessoas, mas não se encontram formas de cuidar uns dos outros (talvez porque os cuidados estejam, hoje, todos mercadorizados), como afirma Peter Burke (2016).

Abordando a história social do cuidado, Burke observa que o cuidado, hoje, está associado ao "perigo da vida diária", presente na expressão comum em várias partes do mundo: "Se cuide", quando as pessoas se despedem. O cuidado consigo mesmo também se tornou uma responsabilidade individual, que só é compartilhada com a família até que o indivíduo possa "cuidar-se sozinho", com base num cuidado formalmente institucionalizado e mercadorizado, por meio do que é supostamente ensinado nas escolas e disponibilizado nos hospitais, além do auxílio da mídia sobre como lidar com os cuidados pessoais necessários à sobrevivência no mundo contemporâneo. O cuidar tornou-se prestação de serviços pessoais e é pago, até mesmo quando se trata do que é oferecido pela burocracia estatal. O cuidado que supostamente promove alguma segurança depende do padrão econômico do indivíduo e do território em que este se encontra. Há territórios que não oferecem nenhuma possibilidade de cuidado (a não ser aquele que a solidariedade produza), portanto, nenhuma segurança: "No mundo darwinista da luta generalizada, o

desempenho obediente das tarefas estabelecidas pelas empresas deve alicerçar-se nessa esmagadora sensação de incerteza paralisante, no medo, no estresse e na ansiedade nascidos da incerteza" (BAUMAN; 2000; p.37). O Estado apresenta-se como capitalista total, e nem mais a família pode ser entendida como um lugar seguro e duradouro, já que se tornou tão fácil de montar e de desmantelar. Ela só precisa existir como base para os cuidados essenciais de subsistência. Assim, o mercado prospera na incerteza do indivíduo sobre sua sobrevivência. E nossa vida segue repleta de paradoxos.

A abordagem de Bauman (2010) quanto aos legisladores – metáfora de que se utiliza para analisar os intelectuais na modernidade – e os intérpretes – a metáfora para os intelectuais da contemporaneidade – põe a nu uma das questões que me parece fundamental nos tempos que correm: a relação entre absolutismo e relativismo, de forma talvez não experimentada antes. Sob a defesa insistente do relativismo, valemo-nos cada vez mais fortemente dos jogos de linguagem. Esses jogos de linguagem consistem em dizer qualquer coisa com um tom de seriedade, verdade e compromisso, mesmo quando não há seriedade, verdade ou compromisso que sustentem o discurso.

É muito fácil encontrar esse tipo de jogo praticado na política, mas também tem sido frequente nos meios acadêmicos. Uma lógica contábil legitima muitas das falas, que não precisam de qualquer critério de relevância. É preciso superá-la, se concordamos com a importância e queremos o diálogo.

Temos, então, demandas crescentes para a educação superior no ambiente de uma instituição social – a universidade – em crise profunda e multifacetada e num processo de transformação que inclui a emergência de novos paradigmas (ainda não totalmente estabelecidos) para a construção e a disseminação do conhecimento, que deve preparar as novas gerações para o exercício de competências e habilidades num mercado de trabalho também em mutação, que entende conhecimento como recurso econômico e que mantém e aprofunda fortes contradições internas as quais se espraiam sobre toda a vida social.

Ainda que numa exposição breve e superficial, do ponto de vista teórico e conceitual, apresentei notas sobre questões que entendo relevantes em relação à formação de nossos estudantes, considerando: (a) uma perspectiva multi e interdisciplinar de abordagem de questões relativas às múltiplas linguagens que se explora na contemporaneidade da ciência e do mundo do trabalho; (b) à tecnologia, cujas inovações têm produzido avanços sem precedentes para a qualidade de vida humana e, ao mesmo tempo, contradições que exigem atenção permanente; e (c) aos valores que são questionados e reclamam a construção de uma nova ética no mundo globalizado – até porque, mesmo que contenham contradições, é a partir da identificação e enfrentamento delas que podemos encontrar formas de superação. Parece-me, apenas, que as possíveis soluções exigem ampliação de nossa capacidade de diálogo.

Nessa direção, aposto no papel do intelectual disposto a assumir o risco de ser mais que legislador, mais que proprietário do conhecimento, mais que intérprete, mais que estudioso. Um intelectual que se torne capaz de utilizar a consciência da sua própria alienação às forças sutis do mercado como mola propulsora para a emancipação da condição colonizada em que permanecemos.

Como tenho defendido em várias ocasiões, penso que para isso parece que o intelectual precisa assumir o papel de cuidador de uma sociedade que mal pode sustentar esse nome, tal a fragilidade em que se encontram seus homens e mulheres, jovens e velhos, quanto à possibilidade de serem sujeitos de direitos e livres. O intelectual precisa amá-los para além de demagogia e da pieguice. Falo de amor como condição primordial de humanidade.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. *Indústria cultural:* o esclarecimento como mistificação das massas. In: Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 113-156.

BAUMAN, Z. *Capitalismo parasitário*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p. 16.

_____. *Legisladores e intérpretes*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRAGA, R. et al.. *Análise setorial do ensino superior privado no Brasil*. Tendências e Perspectivas 2005-2010. Brasil: Hoper, 2005.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento* – de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. *Como cresceu a ideia de cuidado. Vídeo*. Disponível em www.cpflcultura.com.br/site/2010/09/08/como-cresceu-a-ideia-de-cuidado-%e2%80%93-peterburke-2/ Acesso em: 20 mar. 2016.

CAMARANO, A. A.; MELLO, J. L. e; KANSO, S. *Um olhar demográfico sobre os jovens brasileiros*. In: Juventude e Políticas Sociais no Brasil. Brasília: IPEA.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*, *uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

LIPKIN, N.; PERRYMORE, A. *A Geração Y no trabalho*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. p. 15.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. *A Cultura-Mundo*, *resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MARCUSE, H. *Sobre o caráter afirmativo da cultura*. Cultura e sociedade, vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MORIN, E. *Método 6* – Ética. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NERI, M. *Motivos da evasão escolar*. São Paulo: Movimento Todos pela Educação / Fundação Educar DPaschoal / Instituto Unibanco / FGV, 2010.

ROGGERO, R. *A revolução microinformática no setor terciário*: impactos e tendências para a qualificação profissional e para a Educação. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia. PUCSP, São Paulo, 1995.

_____. *São Paulo, megacidade do século XXI*: reflexões sobre a educação para uma sociedade sustentável. In: Responsabilidade social das empresas – A contribuição das Universidades,,vol. 8. São Paulo: Peirópolis e Instituto Ethos, 2010, p. 317-348.

WELLER, W. *A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim*. Dossiê A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. Sociedade e Estado, vol. 15, n. 2, Brasília, mai./ago. 2010.

AS RELAÇÕES ENTRE ARTE E FORMAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA UNIVERSIDADE

Jaquelina Imbrizzi

Para Carlos Henrique Imbrizzi

Antes de tudo, quero compartilhar com o(a) leitor(a) o lugar que ocupo quando escrevo este capítulo de livro sobre as relações entre arte e formação para uma coletânea da Cátedra Paulo Freire. Vou começar por aquilo que não sou e não tenho: eu não sou artista, não venho de uma família de artistas e não tenho uma obra de arte de minha autoria para apresentar aqui para você. Muito menos exerço a profissão de crítica de arte, mas desenvolvi uma sensibilidade com as coisas e com o pensamento da arte, principalmente com a literatura e o cinema, apresentados a mim por meu irmão mais velho, a quem dedico o texto. Sempre com um livro na mão ou com recortes de jornais sobre os últimos lançamentos de filmes no Brasil – a despeito de morarmos àquela época em uma típica cidadezinha do interior na qual nem todas as películas eram exibidas na única sala de cinema da região –, ele foi o responsável por me apresentar as duas produções artísticas que me arrebataram: a literatura – minha companheira desde o ensino fundamental – e o cinema, desde os bons filmes transmitidos na televisão até a primeira experiência em frente à telona. Acrescente-se a isso o fato de que meus pais puderam oferecer a mim uma boa formação educacional que alimentou meu desejo por conhecimento e minha necessidade de arte. Assim, quando rememoro o período da infância, as imagens que vêm à mente são as de uma criança observadora que visualizava pessoas assoberbadas com tarefas práticas visando garantir o sustento da família, em contraposição ao que despontava na figura desse irmão, o primogênito visto através dos olhos da irmã caçula, que tinha sempre a companhia dos livros como modo de usufruir seu tempo livre. Sem o saber e à sua revelia, ele me apresentou outro ritmo de vida e o objeto enigmático, o livro, carregado somente por suas mãos naquela pacata casa de classe média. Portanto, falo do lugar de alguém que desenvolveu uma sensibilidade pelas artes mediada por essa "partilha do sensível" (RANCIÈRE, 2005), advinda da admiração silenciosa por essa figura masculina. Parto assim do pressuposto de que a sensibilidade para as artes pode ser exercitada no cotidiano e compartilhada entre as pessoas, e entre elas e os objetos. "Partilha do sensível" que não se dá apenas no campo do dizível, mas que se refere a certo modo de ocupar lugares no espaço, ao regime de visibilidade

produzido, à dimensão afetiva, à transmissão de saberes, às novas temporalidades e à invenção de estilos de vida que vão tomando forma num processo sem fins previamente determinados (RANCIÈRE, 2005, 2010).

A sensibilidade com as artes também pode advir de certo efeito do contato com as produções artísticas, um estranhamento (FREUD, 1976), a recepção estética (FRAYZE-PEREIRA, 2005) e a experiência estética (KASTRUP, 2010). Apesar das diferentes denominações, esses autores afirmam a potência do encontro entre o sujeito e as manifestações artísticas, que pode vir a produzir outras formas de fruição dos cinco sentidos: visão, tato, audição, paladar e olfato. É possível enxergar o mundo de outra maneira, sob perspectivas diferentes daquelas autocentradas, e, mais do que isso, é praticável mudar o jeito de levar a vida, é exequível transformar a realidade e produzir subjetividades performativas que ocupem espaços de convivência na cidade. É factível suspender, mesmo que contingencialmente, o tempo da produtividade, da utilidade e da rapidez. Então, falo aqui do potencial transformador e inovador da arte. Essas características se avizinham das considerações de Rancière (2010) sobre a política da arte. Para esse filósofo, a arte é política

> [...] antes de mais nada pela maneira como configura um sensorium espaço-temporal que determina maneiras do estar junto ou separado, fora ou dentro, face a ou no meio de… Ela é política enquanto recorta um determinado espaço ou um determinado tempo, enquanto os objetos com os quais ela povoa este espaço ou o ritmo que ela confere a esse tempo determinam uma forma de experiência específica, em conformidade ou em ruptura com outras: uma forma específica de visibilidade, uma modificação das relações entre formas sensíveis e regimes de significação, velocidades específicas, mas também e antes de mais nada formas de reunião ou de solidão. (RANCIÈRE, 2010, p. 46)

Outro modo de favorecer a sensibilidade com as artes está em incluí-las no processo de formação e, para isso, seria necessário preparar o ambiente e um clima cultural para que a "partilha do sensível" aconteça dentro e fora das instituições escolares e universitárias. Portanto, faz-se imprescindível abrir espaços na produção de conhecimento não só para o protagonismo e a experiência dos estudantes – condições para as quais Paulo Freire (1921-1997) há muito nos havia alertado –, mas também para o encontro entre os alunos e os artistas, as performances, as intervenções urbanas, os materiais audiovisuais, as produções cinematográficas, a literatura, a poesia etc. Como afirma Favaretto (2010, p. 225): "o essencial é o acesso à experiência estética a partir do contato com a atitude e o trabalho dos artistas".

Assim, a despeito de eu não ser artista e não vir de uma família de artistas,

escrevo este capítulo, sobre os desafios e perspectivas da universidade, de um lugar específico que é o de uma professora que visa inserir a arte no processo de ensino/aprendizagem, principalmente a partir da experiência produzida nos últimos dez anos nos cursos de graduação e, mais recentemente, na pós-graduação em Ensino em Ciências da Saúde, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – Câmpus Baixada Santista. Pois, "[...] um requisito indispensável para aquele que ensina é que faça ele próprio o trajeto pela experiência da arte, simultaneamente como praticante, amador ou pensador das artes" (FAVARETTO, 2010, p. 234). Assim, a visita a exposições de arte, a participação em intervenções culturais e urbanas, a frequência assídua ao cinema, o exercício da escrita de si, o contato com artistas e a pesquisa sobre os autores e filósofos que discutem as relações entre as produções culturais e o contexto social e histórico têm preparado esta professora para a lida com a arte nos processos de ensino/aprendizagem.

Algumas problematizações já podem ser anunciadas em decorrência desse modo de introduzir as ideias neste capítulo: Quais as forças levam a escritora a adotar a primeira pessoa do singular para iniciar a escrita deste texto? Qual a concepção de sujeito que pauta o fato de que a professora opta por enfatizar a falta: aquilo que ela "não é" e "não tem para oferecer" aos seus estudantes? Por que escolher aspectos de uma trajetória de vida como mote para falar do lugar no mundo de uma pesquisadora que oferta arte na formação? Será que já estaria aqui um modo de pensar arte e um jeito de lidar com as produções culturais e artísticas?

1. Um modo de pensar arte

"Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo."
(Fernando Pessoa)

Alguns autores e diversas abordagens teóricas têm nos acompanhado nesta trajetória de inserção da arte no processo de formação – percurso que não deixou tão longe no tempo a criança e a adolescente que admirava o irmão mais velho no trato com os livros e as matérias de jornal sobre cinema. Entre a criança e a mulher adulta, permanece a atemporalidade do inconsciente de quem escreve e de quem experimenta as vicissitudes da vida. Como parte desse processo de rememoração, só atribuímos significados e adquirimos maior clareza do que acontece em nossa trajetória em um tempo posterior (FREUD, 2010).

Para Favaretto (2010), essa característica está relacionada ao legado de autores como Foucault (1984) e Agamben (2009), que problematizam simultaneamente

nossa relação "[...] 'com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si como sujeito autônomo' – um modo de problematização, contudo, [...] de reativação da atitude de crítica do permanente da atualidade, própria do ideal das Luzes, de tensionamento dos nexos entre passado e presente" (FAVARETTO, 2010, p. 229).

Destarte, enquanto iniciei a escrita deste capítulo em primeira pessoa do singular, fui paulatinamente percebendo certa intenção de colocar o problema da análise das implicações de quem escreve um texto com o tipo e o estilo da escrita, as relações entre forma e conteúdo, como também com as determinações e indeterminações do contemporâneo. Uma escrita reflexiva capaz de questionar o escritor sobre o que tem feito de si mesmo e que também tem a necessidade de compreender sua existência perante seu tempo (cf. TEIXEIRA, 2003). É nessa perspectiva que dialogamos com alguns autores que poderão nos alertar sobre o modo de cada sujeito se colocar em questão, como um processo que não é só racional, mas inclui os estranhamentos e as afecções e as formas de se afetar com as pessoas, os objetos e os ambientes.

Assim, à luz das ideias de Theodor W. Adorno, também se parte aqui do princípio de que: "[...] a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica" (ADORNO, 1995, p. 121), como também há que se inspirar nas ideias de Walter Benjamin, para quem: "Nunca houve um documento da cultura que não fosse simultaneamente um documento de barbárie. E, assim como o próprio bem cultural não é isento de barbárie, tampouco o é o processo de transmissão em que foi passado adiante" (BENJAMIN, 2012, p. 245). Portanto, faz-se necessária uma reflexão sobre o contexto cultural, econômico e social no qual o sujeito que exercita a autorreflexão está inserido, como também há que se problematizar o modo como se produzem e transmitem os conhecimentos dentro de um processo que considera as relações entre arte e formação.

Essas noções também se aproximam do legado psicanalítico ao recuperar a concepção de um sujeito inacabado, sempre em processo e por se fazer, atrelado à atemporalidade de seu inconsciente e arremetido para o tempo linear e lógico do mundo da produtividade no capitalismo tardio. Um sujeito cindido entre as moções de vida e de morte, por um Eu que não é senhor em sua própria casa, assombrado por forças externas e internas que, eventualmente, desconhece. O que resta é uma reflexão constante sobre o que reproduz em seus próprios atos da barbárie que assola o mundo contemporâneo. Assim, se cada sujeito é moldado por romances familiares e constrói uma ficção sobre si mesmo, caberia circunscrever a verdade do sujeito e possibilitar que ele não ceda em seu desejo e, dessa forma, possa se reinventar. Há, assim, uma proposta de formação que ressalta a relevância de uma escrita reflexiva sobre a trajetória do sujeito na cultura, suas escolhas, os avanços e retrocessos em direção às trocas subjetivas no espaço social.

Essa concepção psicanalítica do sujeito pode ser a pauta para a inserção da arte no processo de formação. Uma arte que faz sentido quando remete a uma inflexão

em direção ao sujeito e a sua relação com o contemporâneo, com vistas a não repetir o passado, mas, sim, superar ressentimentos e (re)inventar o presente (GAGNEBIN, 2006).

Do ponto de vista das reflexões sobre minha trajetória profissional, só num tempo a posteriori é que fiquei mais confortável para – e só assim autorizei a mim mesma a – pesquisar as relações entre arte e formação e falar sobre arte em sala de aula, pois achava que isso seria privilégio de alguns artistas. Isso se devia, provavelmente, ao fato de que eu estava impregnada por certa concepção romântica de arte subsidiada num tempo em que os artistas eram vistos como gênios e outsiders que pairavam para além do bem e do mal e recebiam inspirações de elementos transcendentes que se contrapunham à vida ordinária.

Ao contrário desse distanciamento do artista em relação às coisas do cotidiano é que cabe aqui a aproximação com a arte contemporânea, caracterizada por certo deslocamento entre arte e vida (FAVARETTO, 2011). É nesse movimento, no qual a arte não está mais apenas enclausurada em espaços fechados – como nos museus e nas galerias –, nem se refere aos artistas como gênios imperturbáveis, que há o interesse por atividades artísticas e por processos criativos na educação. Lima e Pelbart (2006) e Lima (2006) são autores que indicam as contribuições da arte na contemporaneidade, cuja ênfase não está no produto final e, sim, no processo, seja o de criação, seja o de feitura dos objetos. Exemplos disso são as instalações, como a Cosmococa, de Hélio Oiticica, que convida o homem comum a um contato sensorial em um ambiente composto de objetos dispostos pelo artífice, sendo as intervenções artísticas de uma beleza que não se situa na durabilidade, mas no efêmero e no transitório. Em síntese, há que se compreender a arte como processualidade, efemeridade e transitoriedade, o que, nesse sentido, se aproxima de uma experiência estética que possibilita repensar e inventar modos de existência (cf. FINOCCHIARO; IMBRIZI, 2015).

Esse deslocamento entre a arte e a vida também se refere não só a uma suposta coerência entre a produção artística e as ações no cotidiano, mas também aponta certo descompasso que se refere ao inacabamento do sujeito, sempre tateante à procura de uma saída e da necessidade do exercício de uma inflexão sobre o seu lugar no contemporâneo, sobre o que tem se tornado e no que gostaria de se transformar. Esse raciocínio produz a aproximação com as ideias de Foucault (1984, p. 261) sobre a vida como obra de arte, anunciadas em uma de suas últimas entrevistas: "O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado apenas em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida. [...] Porém a vida de cada pessoa não poderia se tornar uma obra de arte"?

A ideia "de vida como obra de arte" está articulada ao conceito de estética da existência que não visa destrinchar a intimidade de um artista nem fazer um diagnóstico do sujeito a partir de suas produções artísticas, mas sim mostrar como a

arte faz parte da vida e, mais do que isso, que podemos levar a vida de forma bela com vistas à alteridade. Favaretto (2011) associa essa ideia a "[...] uma sabedoria estética, portanto, pensada de Montaigne a Foucault, 'como escolha pessoal de viver uma bela vida e deixar aos outros a lembrança de uma bela existência'" (FAVARETTO, 2011, p. 108). Ou seja, cada sujeito pode fazer escolhas originais no percurso do tempo e pode alcançar modos de vida singulares, espontâneos e criativos em sua busca pela felicidade ou pela ética dos prazeres. Essa noção não se encarcera no sujeito fechado em si mesmo, mas está articulada aos diferentes laços sociais que podem ser construídos e produzidos no coletivo. Ideias que apontam para a construção de si e do mundo e se referem à valorização dos processos que compõem o cotidiano, com vistas à participação dos sujeitos na vida política e à convivência com o diferente, a diferença e o novo na cidade.

Essa noção de vida como obra de arte está vinculada às técnicas de si que retomam os modos como gregos e romanos investiram na produção de subjetividade (FOUCAULT apud RAGO, 2013). Essas tecnologias incluíam a meditação, a dieta, os exercícios físicos e espirituais, a coragem de dizer a verdade e a escrita de si. Essa última está associada ao cuidado de si, mas também à abertura ao outro, como atividade sobre o próprio Eu num contexto de relações e laços sociais.

Foucault (1992) cita duas formas de escrita de si: hypomnemata e correspondência. Os primeiros eram cadernos de notas que, em si mesmos, constituíam registros sobre a fala de alguém e um texto lido, que poderiam ser utilizados para meditação ou reflexão pessoal. Já nas diversas formas de correspondência endereçadas ao outro, na maioria das vezes os assuntos versavam sobre modos de compartilhar notícias sobre questões de saúde e atividades cotidianas. O filósofo insiste que, ao escrever para outro, o sujeito é surpreendido com ideias que desconhecia anteriormente. "Escrever é, pois, 'mostrar-se', dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro" (FOUCAULT, 1992, p. 150). Ou seja, as possibilidades de transformação dos sujeitos estão abertas para quem escreve e para quem lê.

Em síntese, a relação entre escrita e cuidado de si faz referência ao cultivo da sensibilidade e dos elementos da cultura contemporânea que possam fazer sentido para uma vida ética e política no convívio com o outro, com os grupos e coletivos.

2. Um jeito de lidar com as produções culturais e artísticas

No segundo ano dos cursos de graduação da Unifesp, há um módulo no qual duplas de estudantes, de graduações diferentes, fazem visitas domiciliares às pessoas e famílias com o objetivo de produzir uma narrativa de história de vida. Trata-se de favorecer o exercício da escuta e contextualizar as experiências do sujeito com sua cultura e sociedade, seus territórios existencial e geográfico e suas escolhas

profissionais e afetivas (IMBRIZI et al., 2009). Essa atividade tem se multiplicado em nossa forma de produzir conhecimentos, na publicação de artigos científicos e capítulos de livro, no processo ensino-aprendizagem, nas orientações e criações de projetos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), de Iniciação Científica (IC), de Extensão Universitária e de Pesquisa. Penso que isso ocorre tanto em decorrência do interesse dos estudantes que me procuram para orientação como também pelo fato de que o desejo de pesquisar mais sobre narrativas, investigar o processo de produção escrita e estabelecer paralelos com as obras literárias começaram a se delinear e a se fortalecer no âmbito dos meus interesses acadêmicos.

No ensino, principalmente no módulo "Psicologia, Ideologia e Cultura", oferecido para o terceiro termo do curso de Psicologia, os estudantes são convidados a apresentar um memorial (um exercício de escrita de si), que substitui a clássica prova, cujo objetivo é o de narrarem sua trajetória de vida e exercitarem uma psicologia crítica da cultura. Trata-se de uma experiência de formação que utiliza a escrita de si como elemento no processo ensino-aprendizagem (IMBRIZI, 2014). O memorial funciona, assim, como um dispositivo de formação que, no momento da escrita de si, pode disparar e produzir reflexões sobre a formação cultural de futuros psicólogos. Ou seja, significa importante oportunidade para que o estudante exercite a autorreflexão, problematize sua singularidade e questione alguns aspectos da cultura contemporânea que corroboram o individualismo e a concepção de que o sujeito se faz sozinho, em detrimento das condições oferecidas por uma sociedade marcada pela desigualdade. Mais do que isso, pode ser uma boa oportunidade ofertada a esses universitários para que pratiquem as técnicas de si: as narrativas escritas de si podem funcionar como práticas da liberdade que inventam novos modos de existência que se contrapõem aos discursos normalizadores e às imposições hegemônicas de modos de estar no mundo. Portanto, há a perspectiva da prática renovada da relação de si para consigo e para com o outro.

No que se refere às atividades de pesquisa, no ano de 2014 foi aprovado pelo comitê de ética da universidade o projeto "Narrativas de Si: o Enlace Arte, Experiências e Conhecimentos na Produção Escrita e nos Processos de Subjetivação" (IMBRIZI, 2014a), que objetiva discutir a narrativa de si na formação dos estudantes de modo a destacar, reciprocamente, o processo de reflexão como experiência e o exercício da reflexão sobre a experiência da escrita.

No que se refere aos projetos de extensão, desde 2014 coordenamos o projeto "Arte, Cultura e Sociedade: Modos de Entrelaçar Produções Culturais e Artísticas que Acontecem na Universidade e nas Cidades da Baixada Santista" (IMBRIZI, 2014b), no qual os estudantes elaboram narrativas de história de vida dos artistas da cidade de Santos e imediações. O projeto "Cinema, Subjetividade e Sociedade: a Sétima Arte na Produção de Saberes" (MARTINS; IMBRIZI; GARCIA, 2015) exibe filmes no ambiente universitário com o objetivo de refletir sobre as configurações

subjetivas contemporâneas.

São projetos de ensino, pesquisa e extensão que se inserem no campo das pesquisas autobiográficas que inclui os "[...] diferentes tipos de narrativas de si, entre memórias, depoimentos, entrevistas, correspondências, diários ou blogs" (RAGO, 2013, p. 33).

2.1. O projeto de pesquisa "Narrativas de Si"

Colocar a experiência em reflexão, a minha e a dos outros, pode ser um bom motivo para escrever um projeto de pesquisa. Durante um percurso de 17 anos como professora universitária, entre universidades privadas e públicas, percebo que a atividade de orientação de trabalhos, que inclui leituras e escrita de textos, é a que mais prezo. Parar, estar presente e refletir sobre essas experiências, que compõem o ofício cotidiano de uma professora universitária, parece ser profícuo: a relação que estabelecemos com os textos literário e acadêmico, a produção escrita de projetos, ensaios e relatórios, assim como a leitura quase cotidiana de projetos de pesquisa, relatórios de extensão e monitoria, memoriais e narrativas de histórias de vida.

Entendemos também que a reflexão é um modo especial de experiência, na qual o sujeito está presente naquilo que está fazendo e desenvolve uma atenção para o que acontece na intempestividade do presente e no seu entorno, composto dos contatos com as pessoas que habitam o território. Trata-se de exercitar uma reflexão articulada à vida corporal. Os autores Hack, Raniere e Maraschin (2013) associam essa qualidade reflexiva à meditação budista que, como filosofia prática, ajuda no entrelaçamento corpo/mente e produz, mesmo que temporariamente, uma consciência presente.

Nos trabalhos escritos que oriento e, portanto, com os quais compartilho o processo da escritura, sempre solicito aos estudantes que insiram um item, que denomino "apresentação", antes da parte introdutória do projeto de pesquisa. Essa solicitação ao aluno se refere a um momento no qual, ao ocupar o lugar de autor, ele terá maior liberdade de escrever sobre o que mobiliza seu interesse pelo tema e a escolha do caminho a ser percorrido na pesquisa. Na primeira etapa do item apresentação, o estudante é convidado a escrever uma carta de intenções sobre seus desejos e suas necessidades em pesquisa e, no percurso da escritura, alcança reflexões sobre os acontecimentos em sua trajetória de vida que desencadearam em sua curiosidade pelo problema, até chegar à delimitação do objeto a ser pesquisado. Há o interesse em trazer à luz o modo como se acompanha o processo de pesquisa e a forma como a produção de conhecimentos também é construída na e pela experiência de vida. Nos casos específicos de Trabalhos de Conclusão de Curso, o estudante é convidado a situar as disciplinas e módulos apresentados no curso considerados importantes no processo de sua formação e que o ajudaram a delimitar o objeto de

pesquisa. No que se refere aos projetos de pesquisa dos estudantes que cursam o mestrado profissional, o pesquisador é convidado a contextualizar suas experiências de vida e sua trajetória de trabalho de modo a vinculá-las ao desenho do projeto.

Essa proposta tem sido profícua em situar o lugar de onde fala o(a) pesquisador(a). Há uma preocupação em exercitar o estudante na direção de separar um tempo, parar para refletir sobre o que há de autobiográfico no processo de produção de conhecimentos e que delimita um jeito de olhar e o lugar de onde fala o pesquisador.

Esse exercício também está presente nos recursos metodológicos que utilizamos, pois trabalhamos com duas formas de escritura que se aproximam do espaço autobiográfico e que se referem a modos de cartografar a subjetividade.

Um desses modos diz respeito à solicitação de um memorial, como atividade avaliativa, para os estudantes de graduação do curso de Psicologia (IMBRIZI, 2014). O outro diz respeito ao fato de que supervisionamos a produção escrita de narrativas de história de vida em diversas situações: nas atividades de ensino, nos Trabalhos de Conclusão de Curso, nas orientações de projetos de extensão e Iniciação Científica e nas pesquisas desenvolvidas no mestrado profissional.

Se, na narrativa como recurso metodológico em projetos de pesquisa e extensão, o estudante é convidado a contar a história de outro sujeito, ou seja, cartografar a subjetividade de outra pessoa, na narrativa como metodologia de ensino – no caso, a escrita de si na produção de um memorial –, os estudantes são convidados a refletir sobre sua própria trajetória de vida e suas experiências com autores e com o ambiente universitário e, portanto, cartografam sua subjetividade. No primeiro caso, podemos buscar inspiração em Parker (2007), para quem as narrativas de história de vida utilizadas como recurso metodológico em pesquisas têm a possibilidade de estabelecer conexões entre linguagem e experiência, pois é a ocasião de as pessoas organizarem suas palavras em um fio narrativo. O autor parte do pressuposto de que, na medida em que cada sujeito constrói uma história diferente sobre quem é, ele será capaz de abrir novos espaços para desafiar as categorias que são usadas por aqueles que têm poder de aprisionar a subjetividade em determinados lugares e em identidades fixas. No segundo caso, o que se espera é que a produção escrita venha na contracorrente da concepção cartesiana de sujeito – calcada na homogeneidade e estabilidade internas – e afirme a singularidade, a extravagância, as diferenças. Ou seja, que esse seja um momento de "[...] confronto com a fragilidade dos recursos identitários nos quais ilusoriamente pensamos estar situadas a conquista da felicidade e a cura para o mal-estar [...]" (TEIXEIRA, 2003, p. 48).

O método desenvolvido na pesquisa sobre as narrativas de si dialoga com autores e arcabouços teóricos que tomam a reflexão como elemento fundante na produção de conhecimentos e no desenvolvimento de pesquisas científicas.

Num primeiro momento, nos aproximamos das pistas do método da cartografia que apostam na importância de acompanhar processos e na relevância da análise

das implicações do pesquisador (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). Há um movimento de cartografar, ao mesmo tempo, a experiência da escrita e a subjetividade de quem escreve.

Kastrup (2007, p. 17), inspirada nas ideias de Depraz, Varela e Vermesch, ressalta o gesto de suspensão que pressupõe dois destinos para o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo: "O primeiro indica uma mudança da direção da atenção. Habitualmente voltada para o exterior, ela se volta para o interior. O segundo destino implica uma mudança da qualidade ou da natureza da atenção, que deixa de buscar informações para acolher o que lhe acomete". Nesse sentido, a atenção torna-se aberta ao encontro com o imprevisível e aos impactos dessa intempestividade no mundo interno do sujeito. Esses autores, referenciados por Kastrup, têm como correspondência a meditação budista, o olhar para si e a atenção para o que acontece em seu interior, ao mesmo tempo em que não há resistências ao que acontece e afeta esse mesmo sujeito e que vem do ambiente e das condições culturais.

Por sua vez, a contribuição da psicanálise para as entrevistas e conversas entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa está em ressaltar a "[...] dimensão inconsciente presente nas práticas sociais" e para a valorização da escuta da subjetividade que, em sua dimensão política, não desconsidera o sujeito do inconsciente e é transgressora em relação aos fundamentos da organização social (ROSA, 2004; ROSA; DOMINGUES, 2010, p. 187).

O ponto nodal, e que dialoga com todos esses autores, advindos de lugares diversos na produção de conhecimentos, é o destaque atribuído à experiência e à reflexão sobre ela. Colocar em reflexão a produção escrita – a reflexão sobre o próprio método –, questionar o processo de criação e o caminho percorrido para atingir os objetivos propostos. Loureiro (2002), inspirada nas ideias de Freud, afirma que a reflexão sobre o método é sempre a posteriori, pois o processo da pesquisa só pode ser pensado após seu término. Para a autora, "[...] não apenas a totalidade do trajeto só pode ser reconstruída posteriormente como também as inúmeras opções feitas ao longo da pesquisa só adquirem eficácia e significação(ões) depois de concluído o trabalho" (LOUREIRO, 2002, p. 145). A autora propõe uma alternância entre o envolvimento com a escrita e a reflexão sobre o escrever:

> Para além da realização da pesquisa teórica e da atividade teorizante aí exercida, creio que caberia uma segunda atividade, reflexiva, sobre ela. Ou seja: parece-me que a reflexão metodológica pode comportar uma dimensão teorizante, para além da mera descrição. [...], seria interessante se, a todo momento (e sobretudo naquelas etapas em que algo chega a se configurar – um final de capítulo, uma série de leituras etc.), houvesse a disposição de tomar distância do material e tentar discriminar/nomear o que ali se configurou.

Essa autora ressalta que o psicanalista tinha um estilo irônico na escrita, pautado pela consciência dos limites da linguagem e do intervalo entre linguagem e experiência. Esse movimento é descrito pela autora "[...] ao se suspender, 'denunciar' sua materialidade e depois retomar a relação [...] com a experiência" (LOUREIRO, 2002, p. 155).

O exercício de suspensão – tomar distância na produção de um texto – não é incompatível com a proposta de exercitar a reflexão sobre o percurso e a trajetória de vida que desencadeou o interesse pelo tema e moldou o objeto de pesquisa articulado ao respeito à singularidade de cada pesquisador. Se não é incompatível, podemos afirmar que é complementar com nossas preocupações de problematizar os conteúdos autobiográficos que compõem um texto.

2.1.1. Narrativas de história de vida e arte

Para a produção de narrativa de história de vida, inspiramo-nos em um modo de pensar da arte que está presente na produção dos textos literários (IMBRIZI; MATSUBARA; SILVA, 2014; 2015), pois o que nos interessa é favorecer o exercício de contextualização das experiências do sujeito com sua cultura e sociedade, seus territórios existencial e geográfico e suas escolhas profissionais e afetivas (IMBRIZI et al., 2009). É possível fazer a articulação com a seguinte questão: Existiriam acontecimentos e encontros com pessoas e objetos na trajetória do sujeito que possibilitariam a guinada para a sensibilização sobre as questões sociais e para a construção de uma vida digna, criativa e inventiva? Como esses encontros aconteceriam? Nesse sentido, estamos na companhia de autores como Benjamin (2012), Carreteiro (2003), Gagnebin (2006) e Pamuk (2007), que problematizam o papel do narrador, o acontecimento na vida do sujeito e as relações entre memória e cidade.

Outras questões pautaram nosso itinerário no processo ensino-aprendizagem que visa articular arte e narrativa de vida: Como articular o desejo de falar de si com a topografia de uma cidade? Como desenvolver uma escuta da história de vida do outro que venha a produzir uma narrativa que favoreça a visibilidade dos territórios existencial e geográfico do sujeito? Orhan Pamuk (2007), autor de Istambul: memória e cidade, consegue essa proeza quando, ao escrever sua autobiografia, aproxima suas lembranças dos locais, edifícios, personagens e imagens das pessoas que povoam sua cidade natal, descrita como um lugar atravessado por uma cultura que diverge entre valores tradicionais e modernos, modos de vida ocidentais e orientais, tal como seu passado glorioso e o presente decadente (cf. IMBRIZI; MATSUBARA; SILVA, 2014).

A relação que estabelecemos com Pamuk é de reverência a sua obra, pois o autor produz uma narrativa sobre sua história de vida como se fosse uma obra aberta em

direção à cultura, ao contexto social e histórico do qual faz parte. Assim, interessa-nos aprender com esse autor, conseguir inspiração em seus escritos e compreender o pensamento contido em sua arte de escrever. Trata-se de aprender como se produz arte e conhecimentos da tessitura de uma história de vida. Nesse sentido, uma reflexão que se coloca está relacionada às possibilidades de invenção do sujeito que se liberta das amarras de seu contexto social por meio da escrita de suas memórias de vida. Para essa escrita de si, assim como fez Pamuk, é importante que o sujeito trace o movimento necessário e humilde de aceitação do seu lugar de origem, parte do que o constituiu, e só então ouse se reinventar sem ressentimentos, como parte de sua história, mas não toda (cf. IMBRIZI; MATSUBARA; SILVA, 2015).

Outro ponto a destacar na arte de narrar de Pamuk localiza-se na contramão do estilo de uma escrita confessional que apresenta uma ordem linear do tempo e que coloca o herói da história vencendo todas as intempéries da vida – enclausurado na busca por evidenciar somente suas verdades individualizantes –, como se seu bem-estar e sua saúde dependessem da máxima exposição de sua intimidade. Nessa contracorrente, o romancista convida os leitores a refletir como o seu Eu está ceifado pela topografia de sua cidade natal, escreve sobre si e sua família, ao mesmo tempo em que delineia as peculiaridades da cultura de Istambul. Em vez de enfatizar a linearidade de sua trajetória de vida, propõe um movimento extemporâneo no qual ocupa a posição de um narrador que oscila entre o lugar da criança, do adolescente e do adulto, cujas lembranças são transpostas para a escrita no livro. É a atemporalidade do inconsciente e das experiências subjetivas do escritor que povoam o livro. A despeito disso, o romancista compartilha com seus leitores o fato de que espaço e tempo se misturam na escrita de suas reminiscências. Ao descrever suas experiências, reflete sobre o peso da memória coletiva que embaralha fato e ficção. Se há alguma posição para o herói nessa história, é a daquele que ocupa o lugar do protagonista extremamente frágil que sofre com o peso do passado na intempestividade do presente. O autor que é o protagonista dessa narrativa de si nega os extremos ao não reproduzir o estereótipo do artista, seja o daquele que está acima de todos os mortais e da própria cultura, seja o do inútil e perturbado por não ocupar um lugar condizente com os critérios de produtividade e, assim, recusa o lugar de gênio inacessível e de louco irascível. Antes de tudo, nosso herói é um homem comum, com temores e paixões, que explicita de onde recolhe o material para sua imaginação: do cotidiano e do amor por sua cidade natal. Apanha, assim, os restos deixados por outros artistas da imagem e da escrita, principalmente os aparatos produzidos por seus escritores favoritos, retratados como solitários, marginais e melancólicos. O romancista faz, então, um belíssimo movimento de deslocamento entre a arte e a vida.

Assim, nos aproximamos das ideias de Favaretto (2011), para quem a arte no contemporâneo, para além de seus possíveis efeitos para a subjetividade, interpela o sujeito e o deixa frente a frente com o inesperado e com aquelas memórias que

a história oficial faz questão de que ele se lembre de esquecer (cf. IMBRIZI; MATSUBARA; SILVA, 2014).

2.2. O projeto de extensão "Cinema, Subjetividade e Sociedade"

O projeto de extensão utiliza a produção cinematográfica para o aprofundamento de conhecimentos ligados à constituição das configurações subjetivas na contemporaneidade. É composto de estudantes, professores e técnicos, e suas atividades tiveram início em 2015 e se desenvolvem em parceria com projetos de ensino, pesquisa e extensão vinculados à universidade e com alguns dispositivos já existentes na cidade. Seu objetivo é suscitar reflexões sobre temas relevantes, pressupondo que o cinema pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos e propiciar questionamentos sobre as concepções fechadas que o sujeito tem de si, do meio sociocultural, político e educacional em que está inserido. Desenvolve metodologias diversas, entre elas a exibição cinematográfica, a organização de mesas de debates com convidados internos e externos à universidade, além das rodas de conversa entre todos os participantes (MARTINS; IMBRIZI; GARCIA, 2015).

Há articulações entre essa atividade de extensão e o projeto "Narrativas de Si" (IMBRIZI, 2014a) que dizem respeito aos procedimentos metodológicos que previram a análise de filmes que acompanham trajetórias de vidas – principalmente filmes que se inscrevem na linhagem do poder transformador do cinema, histórias ficcionais ou reais que são transpostas para a linguagem cinematográfica e que apresentam vidas que são transformadas por um acontecimento e por encontros com pessoas, eventos e coisas. É o caso do filme A questão humana, do diretor Nicolas Klotz (2007), que versa sobre a trajetória errante do psicólogo Simon (Mathieu Amalric), o protagonista que, no decorrer da trama, vai se reconhecendo como colaborador da lógica da exclusão inerente ao modo de produção capitalista (IMBRIZI, 2015). Assim, "a questão humana", que dá título à narrativa, faz referência ao fato de que os seres humanos são feitos de uma matéria que pressupõe a possibilidade de mudança e de transformação. Algumas pessoas tamponam essa possibilidade real e se escondem atrás de aparatos burocráticos e administrativos, enquanto outras não deixam escapar a oportunidade de se reinventar e de contribuir para mudar a lógica que rege o mundo capitalista. Essa potencialidade não está só no resgate de suas histórias individuais, mas, sim, no entrelaçamento entre suas experiências, os encontros com outras trajetórias de vida e a cultura que as circunscrevem. Para Zizek (2003), existem momentos na existência de cada sujeito nos quais emerge a possibilidade real de tomar uma atitude, de mudar seu estilo de vida, de rebelar-se frente a um fato específico, mas que, muitas vezes, por pressa, distração ou descuido, ele deixa escapar a oportunidade e, em lugar da mudança, produz mesmice e violência. Nesse sentido, essa narrativa fílmica adverte

os sujeitos para que não reproduzam em demasia e ousem inventar outro jeito de produzir cultura e, consequentemente, subjetividade. Nas palavras do autor: "Quando perco uma oportunidade ética crucial e deixo de realizar a ação que 'mudaria tudo', a própria inexistência do que eu deveria ter feito há de me perseguir para sempre: apesar de não existir o que eu não fiz, seu espectro continua a insistir" (ZIZEK, 2003, p. 37).

Nessa linha de raciocínio, o filme é uma produção artística que visa suscitar em seus espectadores sensibilidades diferentes daquelas propiciadas e padronizadas pela máquina do entretenimento. Ou seja, a arte pode ser propulsora de mudanças nos rumos tomados pela história da humanidade e tem a potência de produzir novas racionalidades e percepções de mundo que escapam à lógica da normalização. São contribuições cinematográficas para a produção de narrativas de si reflexivas e questionadoras dos modos de agir impostos pela sociedade contemporânea.

2.3. O projeto de extensão "Arte, Cultura e Sociedade"

Esse projeto de extensão visa entrelaçar os conhecimentos produzidos na universidade e as manifestações culturais e atividades artísticas que acontecem nos territórios da cidade. Trata-se de estabelecer uma aproximação entre as pessoas da universidade e aquelas que habitam os pontos de cultura (oficiais e não oficiais) e, dessa forma, produzir certa visibilidade de modos de vida que são excluídos da comunidade acadêmica e até de alguns espaços de circulação da cidade. Nas atividades do projeto, os extensionistas produzem narrativas de história de vida dos artistas da cidade de Santos e imediações. Portanto, nesse projeto utilizamos as narrativas livres de história de vida como recurso metodológico para a produção de dados e para a aproximação entre as pessoas. Dessa forma, trata-se de cartografar o processo de criação e invenção de modos de existência. Hack, Raniere e Maraschin (2013), interessados nas pesquisas que cartografam os processos de criação artística, afirmam que é necessário priorizar a elaboração de perguntas que acompanhem um processo e, por isso, devem estar pautadas pelo know-how. Ou seja, a ênfase a ser dada é a de como o artista experimenta a arte e compartilha um saber sobre "como faz" e "como é seu fazer cotidiano". Antes de tudo, é importante que o estudante compartilhe com o narrador o saber sobre a experiência do fazer e do criar, como também é fundamental considerar a experimentação presente na reflexão incorporada. Trata-se de localizar um modo de pensamento da arte e um modo de pensar que a arte provoca (RANCIÈRE, 2009; HACK; RANIERE; MARASCHIN 2013).

Atualmente, 15 estudantes do curso de Psicologia participam do projeto de extensão e quatro duplas de alunos foram formadas, de modo que cada uma delas converse com um artista. A organização dos dados produzidos dá-se por meio de atividades diversas: ocorrem reuniões quinzenais nas quais discutimos as narrativas,

fazemos leituras coletivas de textos acadêmicos sobre arte e decidimos as próximas atividades. As narrativas foram iniciadas no primeiro semestre de 2015, finalizadas em setembro, e no mês de outubro iniciamos a análise do material produzido.

Quatro artistas narraram suas histórias de vida: 1. O ator e fundador do Teatro do Kaos, que oferece oficinas de teatro para jovens das escolas públicas da cidade de Cubatão; 2. A arte-educadora que incorpora a personagem Maria do Lixo e oferece oficinas de reciclagem para crianças em instituições escolares; 3.A bailarina que criou o projeto "Cantores do Rádio", que convida idosas e idosos para dublarem e incorporarem antigos cantores de rádios brasileiras; 4. A diretora que coordena oficinas de teatro com pessoas em situação de rua. Os dados produzidos nas narrativas de vida desses artistas foram analisados de modo a mapear os possíveis efeitos do encontro entre os estudantes e os artistas (atitudes, processo criativo e modo de vida).

O que aprendemos sobre arte nessas quatro narrativas produzidas no projeto de extensão? Trata-se de uma arte espraiada, que não se limita ao ego do artista e visa a um movimento de ampliação em direção ao outro, ao cotidiano e à cidade.

Apesar de, em um primeiro momento da proposta do projeto de extensão, estarmos mais interessados nas diversas formas de arte e nos modos de viver dos artistas das cidades da Baixada Santista, o que emergiu foi o teatro, as oficinas de teatro e as performances dos cantores do rádio, que, por meio de seus atores e facilitadores, surgem como modo de intervenção no cotidiano da cidade. Aqui cabe ressaltar alguns autores que defendem um modo de compreender as artes cênicas.

Raniere e Novossat (2015) advogam a favor de um teatro pós-dramático que se interessa pelo fragmento e pela parcialidade, abdica da totalidade, da síntese e da representação e vai na direção de produzir experimentações sensíveis. Antes, é um teatro que "[...] se dispõe à oportunidade (ou ao perigo) de confiar em estímulos isolados, pedaços e microestruturas de textos para se tornar um novo tipo de prática (LEHMANN apud RANIERE; NOVOSSAT, 2015, p. 81).

Rocha e Kastrup (2008, p. 98) ressaltam a relevância das experiências teatrais que possam despertar o desejo das pessoas de estar em grupo e em coletivos nos quais possam partilhar experiências sensíveis. Trata-se de um teatro que interfere na própria organização da cidade: "Um teatro do homem comum, onde a vida seja posta em cena, não no sentido de ser explicada, mas de ser reinventada, de compor novas partilhas do sensível, de misturar os tempos e as ocupações, de libertar os corpos de uma condição histórica de passividade intelectual e sensível" (ROCHA; KASTRUP, 2008, p. 98).

O que aprendemos sobre os modos de vida desses artistas? Eles são pessoas comuns e interferem no cotidiano de muitas pessoas. Seus processos de criação aproximam arte e vida e engendram regimes de visibilidade que questionam o estabelecido e os modos hegemônicos de existência. E, assim como escreveu e cantou Milton Nascimento na música "Nos Bailes da Vida", são artistas que vão "aonde o povo está".

O texto de Favaretto (2011) nos ajuda a refletir sobre os artistas que produzem certo deslocamento entre a arte e a vida e que se refere a certa sabedoria daqueles que escolhem deixar para a posteridade a lembrança de uma bela existência. Vidas artísticas que partilham o sensível ao distribuírem sua arte para as pessoas que ocupam a cidade, aos idosos e às crianças nas escolas, inclusive aquelas que ocupam territórios infames: moradores de rua, jovens das periferias da cidade etc. (IMBRIZI; DELFIN, 2015).

São artistas que fazem uma arte política, interferem nos modos de convivência das pessoas no território e subvertem as relações entre o visível e o dizível. O filósofo Jacques Rancière (2010) faz referência aos regimes de visibilidade na sociedade contemporânea e afirma a importância do universo da arte pública, a arte que se inscreve na paisagem da cidade e da vida em comum. Uma arte que intervém em lugares mais ou menos marcados pelo abandono social e pela violência, e que age modificando a paisagem da vida coletiva no sentido de restaurar uma forma de existência social. A arte é política quando cria outros regimes de visibilidade para aquém e além dos modelos hegemônicos e dá voz às vidas silenciadas pela opressão social e policial.

O projeto "Cantores do Rádio" propõe outra visibilidade para os idosos na cidade de Santos. As mulheres apresentam-se maquiadas e devidamente vestidas como as cantoras Inezita Barroso e Marlene, entre outras. Assim, essas senhoras e senhores arrasam com músicas que remetem às nossas memórias infantis. Há outra proposta de visibilidade para essas mulheres acima de 70 anos que vai na direção contrária do pensamento hegemônico que insiste no fato de que elas deveriam estar escondidas em suas casas e contando o tempo de aproximação da morte. Muito longe desse estereótipo, os(as) participantes do projeto estão prontos(as) para se exibir e apresentar um corpo flexível e preparados(as) para ser observados(as) e admirados(as). Ao espectador, resta cantar, dançar e aplaudir.

No que se refere às oficinas de teatro com moradores de rua, o que está explícito é a possibilidade de essa população ser vista fora dos estigmas que moldam as maneiras como os transeuntes resistem a enxergá-las e as esquecem na próxima esquina. São pessoas que sofrem um processo de invisibilização, principalmente em seus direitos sociais, os quais se referem à possibilidade de ocupar o espaço público e a cidade. A relação entre arte e política está situada nessa vertente que questiona as normas instituídas e produz certo embaralhamento entre as figuras do artista, ator e morador de rua. Trata-se de uma busca incessante pelo respeito às singularidades, apesar da sedução que existe na padronização normativa que impõe formas de enxergar os sujeitos na contemporaneidade.

No caso das oficinas de teatro oferecidas aos adolescentes das escolas públicas da cidade de Cubatão, cabe ressaltar o fato de que é um projeto criado por um ator que torna as artes cênicas acessíveis a muitas pessoas e, assim, demonstra que ser

artista é uma escolha profissional e um estilo de vida.

Quatro artistas com vidas tão diferentes, mas todos com algo em comum: o reflexo de seus trabalhos em um coletivo, em uma comunidade. Há a busca por possibilidades de partilha do sensível e de compartilhamento das experiências estéticas.

Assim, na tentativa de mapear os possíveis efeitos formativos advindos do encontro entre os estudantes que participam do projeto de extensão e os artistas da cidade, é possível afirmar que oferecemos a cada um desses estudantes o acesso a outra lógica vinculada à estrutura de pensamento que está contida na arte (RANCIÈRE, 2005; 2009). Trata-se de considerar o estranhamento, a irracionalidade, a desrazão e o imponderável contido no processo de criação, cujas palavras são insuficientes para sua expressão. Pois, para esse filósofo da estética, trata-se de localizar não só um modo de pensamento inerente às produções artísticas, mas também o que ele pode provocar no receptor. Trata-se também de valorizar uma arte que está vinculada à revolução propiciada pelo regime estético da arte: a identidade dos contrários, um saber que se define como determinado afeto, a ambiguidade do sujeito e dos temas desenvolvidos nos textos e nas manifestações artísticas, o confronto com o desconhecido, a identificação da modalidade inconsciente do pensamento e a abolição de um conjunto ordenado de relações entre o visível e o dizível. Afirmamos junto com Rancière (2009, p. 10) que esse modo de pensar seria o movimento próprio da arte, como também das produções do inconsciente. Para esse autor, por serem as coisas da arte também coisas do pensamento é que elas podem criar modos inusitados de pensar a sociedade e a realidade.

Ao estudante que entra em contato com a atitude e o estilo de vida desses artistas, são apresentadas, no mínimo, perspectivas não hegemônicas de modos de sobreviver e de conduzir a vida que resistem à lógica da sociedade capitalista.

3. Desafios e perspectivas da universidade

O Câmpus Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo, implantado em 2005, oferece seis cursos de graduação: Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia, Terapia Ocupacional e Serviço Social. A inovação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) está no fato de que a organização das atividades de ensino rompe com a formação específica de determinado perfil profissional e prioriza a formação interdisciplinar para a atuação interprofissional no Sistema Único de Saúde e na Assistência Social. Nesse processo, são valorizadas as experiências partilhadas entre as diferentes áreas de conhecimento. Essa abertura para a interdisciplinaridade foi um campo fértil para a produção de um clima cultural propenso para a inserção da arte nos processos de formação dos estudantes nesse câmpus. Há, portanto, espaço para a articulação entre as atividades de ensino, extensão e pesquisa – como as que

apresentamos aqui –, que incluem as atividades artísticas e as manifestações culturais na produção de conhecimentos.

Assim, como demonstramos no desenrolar deste capítulo, em nossa produção de conhecimentos sobre a relação entre arte e formação, cada vez mais o que nos interessa é o entrelaçamento entre diversos saberes e discursos que abarquem a experiência e a tessitura da vida em suas relações com os processos de criação. Assim, pudemos apresentar o modo peculiar como entendemos a formação cultural: um processo que pode dar oportunidade à reflexão sobre a cultura na qual se está inserido, pois ela e a sociedade, mais do que um pano de fundo, precisam ser discutidas como produtoras de subjetividade. Apresentamos também, em nossa trajetória teórica, certo deslocamento em direção à arte que se refere à aposta de que, se existe alguma alternativa para que o sujeito exercite sua liberdade, ela estaria vinculada a certas produções artísticas. Trata-se de colocar determinadas formas de arte como alternativa crítica e transformadora na construção de uma cultura resistente ao processo de padronização dos sujeitos.

Assim, pudemos avançar nas seguintes compreensões: 1. A arte pode ser disparadora de inflexões dirigidas ao sujeito que recuperem sua fragilidade e sua incompletude na direção de questionamentos sobre o que cada um de nós tem se tornado na contemporaneidade; 2. A arte é política enquanto interfere nos espaços de coexistência na cidade, produz novas visibilidades e dá voz a vidas infames; 3. A arte é manifestação cultural que possibilita a formação de sujeitos mais abertos aos diversos modos de vida e, quiçá, mais sensíveis à convivência com o diferente e a diferença na cidade.

Desse modo, visamos confirmar com este capítulo de livro a importância de expor os estudantes a manifestações artísticas e a produções culturais para que experiências sensíveis sejam compartilhadas entre os sujeitos nos ambientes de formação que hoje estão sendo oferecidos pelas universidades brasileiras.

Referências

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó (SC): Argos, 2009.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. E*nsaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CARRETEIRO, T. Acontecimento: categoria biográfica individual, familiar e histórica. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (Org.). *Família e casal*: arranjos e

demandas contemporâneas. São Paulo: Loyola, 2003.

FAVARETTO, C. Deslocamentos: entre a arte e a vida. *Revista ARS*, São Paulo, v. 9, n. 18, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ars/article/view/52788>. Acesso em: 26 mai. 2013.

_____. Arte contemporânea e educação. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 53, p. 225-235, 2010.

FINOCCHIARO, L.; IMBRIZI, J. Oficinas de arte e a formação em saúde: uma experiência no Laboratório de Sensibilidades da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – Câmpus Baixada Santista. Artigo aprovado para publicação na Psicologia em Revista, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2015.

FOUCAULT, M. *A escrita de si.* O que é um autor? Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

_____. *O dossiê*: últimas entrevistas. Tradução de A. M. Lima e M. G. Silva. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

FRAYZE-PEREIRA, J. A. *Arte, dor*: inquietudes entre estética e psicanálise. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

FREUD, S. O 'estranho'. In: FREUD, S. *Uma neurose infantil e outros trabalhos*. Obras completas, v. 17. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 273-314. (Original publicado em 1919.)

_____. *História de uma neurose infantil* (O homem dos lobos). Vol. 14. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-138. (Original publicado em 1918.)

GAGNEBIN, J. M. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: 34, 2006.

HACK, L.; RANIERE, E.; MARASCHIN, C. Entrevistarte: experiência, arte e contemporaneidade. *Revista Polis e Psique*, v.3, n.2, p. 113-131, 2013.

IMBRIZI, J. The human question: A contribution of literature and Cinema to reflect on the role of psychologists in organizations. In: CRESSWELL, James (Org.). *Dialogue and debate in the making of Theoretical Psychology*. Canadá: Captus Press, 2015.

_____. *Narrativa de história de vida como dispositivo da formação em psicologia.* IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. Rio de Janeiro: BIOgraph. 2014.

_____. *Narrativas de si*: o enlace arte, experiências e conhecimentos na produção escrita e nos processos de subjetivação. (Projeto de pesquisa. CEP número 933.093.), 2014a.

_____. *Arte, cultura e sociedade*: modos de entrelaçar produções culturais e artísticas que acontecem na universidade e nas cidades da Baixada Santista. (Projeto de extensão universitária.), 2014b.

IMBRIZI, J.; CASETO, S.; CASTRO, C.; CAPOZZOLO, A. Produção de narrativa de história de vida na área da saúde e formação do psicólogo. XV ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PSICOLOGIA SOCIAL (ABRAPSO). Maceió, 2009.

IMBRIZI, J. M.; MATSUBARA, F. K.; SILVA, M. L.F. Na companhia de Orhan Pamuk: literatura e narrativas de história de vida. In: LAGES, R. (Org.). *Psicologia Social em experimentações*: arte, estética e imagem. Florianópolis: Abrapso/Edições do Bosque, 2015. (Coleção Práticas Sociais, Políticas Públicas e Direitos Humanos.)

_____. *A arte de narrar a história de uma vida em Orhan Pamuk*: possíveis aproximações com as ideias de Sigmund Freud. Fractal, Rev. Psicol., v. 26, n. esp., p. 695-714, 2014.

IMBRIZI, J. M.; DELFIN, L. *Histórias de vidas artísticas*: experiências de formação em Psicologia Social. Apresentação oral no Grupo de Trabalho Arte e Testemunho: da Formação em Psicologia Social e dos Territórios Infames. VXIII ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO – PSICOLOGIA SOCIAL E OS ATUAIS DESAFIOS ÉTICO-POLÍTICOS NO BRASIL. Fortaleza, 2015.

KASTRUP, V. Experiência estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. *Revista Informática na Educação*: Teoria e Prática, Porto Alegre, v. 13, n. 2, jul.-dez, 2010.

_____. *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*. Psicologia e Sociedade, v. 19, n. 1, jan.-abr. 2007.

KLOTZ, N. *A questão humana*. DVD, distribuidora Imovision/Sonopress, 2007.

LIMA, E.; PELBART, P. Arte, clínica e loucura: um território em mutação. *Revista História, Ciência e Saúde*: Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, jul.-set, 2007.

LIMA, E. M. F. A. *Por uma arte menor*: ressonâncias entre arte, clínica e loucura na contemporaneidade. Interface – comun. saúde educ., v. 10, n. 20, p. 317-329, 2006.

LOUREIRO, I. Sobre algumas disposições metodológicas de inspiração freudiana. In: QUEIROZ, E.; SILVA, A. (Org.) *Pesquisa em psicopatologia fundamental*. São Paulo: Escuta, 2002.

MARTINS, E.; IMBRIZI, J.; GARCIA, M. L. *Cinema, subjetividade e sociedade*: a sétima arte na produção de saberes. Universidade Federal de São Paulo – Câmpus Baixada Santista. (Projeto de Extensão Universitária.), 2015.

PAMUK, O. *Istambul*: memória e cidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PARKER, I. Critical Psychology: What it is and what is not. Social and Personality Psychology Compass 1/1, p. 1-15, 2007. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-9004.2007.00008.x/abstract>. Acesso em: 29 jul.2015.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia*: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RAGO, M. *Introdução – Balizas*. A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções de subjetividade. Campinas: Ed. Unicamp, 2013. p. 23-59.

_____. *Política da arte*. Tradução de M. S. Costa Netto. Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas, v.1, n. 15, p. 45-59, 2010.

_____. *O inconsciente estético*. São Paulo: 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: 34, 2005.

RANIERE, E.; NOVOSSAT, C. S. Testemunho da espera e do silêncio. In: REIS, A. C. et al. (Org.). *Psicologia social em experimentações*: arte, estética e imagens. Florianópolis: Abrapso/Edições do Bosque, 2015.

ROCHA, T. G.; KASTRUP, V. A partilha do sensível na comunidade: interseções entre psicologia e teatro. *Estud. psicol.* v. 13, n. 2, maio-ago, 2008.

ROSA, M. D. *A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos*: metodologia e fundamentação teóricas. Mal-estar e subjetividade. Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 329-348, set. 2004.

ROSA, M. D.; DOMINGUES, E. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. *Psicologia e Sociedade*, v. 22, n. 1, p. 180-188, 2010.

TEIXEIRA, C. L. Escrita autobiográfica e construção subjetiva. *Psicologia USP*. São Paulo. Universidade de São Paulo, v. 14, n. 1, p. 37-55, 2003.

ZIZEK, S. *Bem-vindo ao deserto do real.* São Paulo: Boitempo, 2003.

PAISAGEM SONORA – UM FESTIVAL E A IDENTIDADE COM SANTOS

Antonio Eduardo Santos

1. Gilberto Mendes e o Manifesto Música Nova

Na qualidade de compositor contemporâneo, a literatura de Gilberto Mendes, de dimensão maior que a histórica, enfatiza a busca de diferentes idiomas musicais e incorpora todos os meios de expressão da tecnologia moderna. Nesse sentido, a comunicação de massas torna-se elemento do credo artístico do compositor, sempre à cata de recursos que respondessem às influências por ele sofridas, sejam de Satie, de artistas *pops* como Rauschenberg, de escritores como Ezra Pound e Kafka, ou de filmes de diretores como Goddard, todos estimulando seu interesse em explorar os diferentes aspectos da música universal. Seus novos rumos estavam assim definidos.

Gilberto Mendes passa a integrar, em sua linguagem composicional, todo o material e meios à disposição; ou seja, cria uma arte semântica, passando pelos timbres jazzísticos dos musicais norte-americanos dos anos 1930 e 1940, por músicos como Friedrich Hollaender, David Raksin, ou nomes como Count Basie, Earl Hinnes e o pianista Teddy Wilson, a quem considerou um *Mozart* do jazz, não deixando de lado, porém, a música popular brasileira.

Tendo em vista todas as ideias veiculadas em sua obra, e partindo do MANIFESTO MÚSICA NOVA, sua produção comprova um inter-relacionamento de sua produção com os novos aspectos da realidade concreta, uma busca de atualização e internacionalização da música brasileira, e possíveis propostas de outras modernas soluções sonoras. É assim que, deixando de lado o tradicional, Gilberto Mendes cria uma outra música, um outro discurso harmônico, uma experiência criativa estreitamente relacionada com o mundo contemporâneo.

Provavelmente, sem consciência científica da questão mas com a consciência que define um compositor experimental, Gilberto Mendes buscou (marcando-se pela ironia, alegoria e "humor") um teatro musical que acabou por diferenciar esse gênero de outras manifestações multimídia, e em especial do teatro tradicional.

Deveríamos estabelecer porém que foi a partir de sua atuação no MOVIMENTO MÚSICA NOVA[1] que ele assume outros princípios composicionais que irão

[1] O GRUPO MÚSICA NOVA, de grande importância na produção de Gilberto Mendes, surgiu em São Paulo, no final dos anos 1950. Foi criado por um grupo de jovens compositores e músicos de São Paulo, que trabalhavam com a música aleatória, visual, concreta, com a nova notação musical, mixed

alimentar sua produção musical, definindo-o como um compositor singular, orientado para o experimentalismo, pela exploração que faz da eletroacústica, da aleatoriedade e da ideia de série como base estrutural. Enfim, um compositor caracterizado pela plurissensorialidade do universo artístico.

Outras influências mapeariam esse seu novo perfil: a *pop-art*, a arte conceitual, a estética neodadaísta, o concretismo e os irmãos Campos. Sem consciência *teórica* dessas influências, Mendes traz ainda para a sua obra todo aquele universo de informações colhidas nos cursos de Darmstadt, cujas lições seriam aplicadas a seu modo no sentido de uma "linguagem musical particular" (e não simplesmente no sentido de seguir as pegadas das tendências desenvolvidas então no velho mundo), procurando dessa maneira criar obras que pudessem ser o primeiro exemplo conhecido de um novo processo. Perseguiu tudo o que estivesse ao seu alcance e, em troca dessa assimilação, construiu uma literatura marcada pela inovação e pela renovação da tradição.

Gilberto Mendes assume uma postura vanguardista na produção musical brasileira, refletindo com sua obra experimental a contemporaneidade, na qual a *palavra arte é uma sofisticação da interpretação dos nossos gestos cotidianos* (SERRANO JR., 1991).

Sua segunda fase composicional, experimentalista, fase que vai florescer nas edições do FMN, é marcada pela geração de uma técnica avançada, assim como de uma outra grafia musical, em razão mesmo dos procedimentos por ele utilizados: aleatórios, neodadaístas, concretos. Nesse período, nos anos de 1962 a 1968, ele frequenta, como bolsista, os cursos de férias de Darmstadt. Assiste a aulas-conferência de Henri Pousseur, Pierre Boulez e Karlheinz Stockhausen. É a fase de sua associação ao grupo dos poetas concretistas (Grupo Noigandres), estimulando-o na busca de um novo idioma musical, com base na poesia concreta.

Voltando ao sentido da universalidade, Gilberto Mendes apresenta "o ecletismo antropofágico que alimenta a sua produção", como afirma:

> Tendo em vista todas as ideias veiculadas na obra do mestre, e partindo do Manifesto Música Nova, pesquisamos o ecletismo antropofágico que alimenta a sua produção, comprovando, por outro lado, um inter-relacionamento de sua obra com os novos aspectos da realidade concreta, uma busca de atualização e internacionalização da música brasileira, e possíveis propostas de novas soluções sonoras.
>
> [...] O resultado é um discurso harmônico novo, uma experiência criativa estreitamente relacionada com o mundo contemporâneo. (SANTOS, 1997, p. 15-16)

---

media, tudo à luz das diretrizes européias

E assim, como afirma Elina Padilha, "temos em Gilberto Mendes a percepção de que a música nova foi recebida e transformada de maneira muito particularizada – um Antropofagismo, como SANTOS (1997) destaca", num processo com tentativas locais de reprodução da paisagem sonora acústica europeia, resultando em obras pioneiras, numa vanguarda que transitava à sua maneira em sonoridades e recursos disponíveis naquele momento.

2. Sons de um laboratório musical em Santos

• O Grupo Quorum – referencial do Festival
• Madrigal Ars Viva

O FMN resultou do entusiasmo e idealismo do compositor Gilberto Ambrósio Garcia Mendes, músico nascido na Praia do Boqueirão, cidade de Santos (SP), no dia 13 de outubro de 1922, filho do médico Odorico Mendes e da professora Ana Garcia Mendes. Como afirma em seu livro *Odisseia Musical*, nasceu quando ainda nem mesmo rádio havia, e música, só ao vivo, em casa ou na casa de amigos, com um repertório tradicional que variava entre Mozart, Chopin, Liszt e Schumann (1994; p.7).

Parecendo vir de um ventre paralelo (ESCOBAR, 199, p. 9), Gilberto Mendes chegou ao mundo nove meses depois da Semana de Arte Moderna, no mesmo ano da publicação de *Ulisses*, de James Joyce. Esse foi também o ano da estreia do *Pierrot Lunaire*, de Arnold Schoenberg, uma época marcada pelo desenvolvimento do método composicional baseado no sistema de doze sons. No Brasil acontecia a fundação do Partido Comunista; no mundo, a efervescência industrial tentando cicatrizar as feridas da Primeira Guerra Mundial. A mecanização da vida urbana europeia era acompanhada no Brasil por uma crescente classe média com características peculiares de um país latino-americano, ou seja, com itens diferenciados daqueles que mobilizavam a sociedade europeia.

Esses fatos irão emergir e refletir na produção posterior do mestre santista, formando sua personalidade *humana e artística,* tornando-se registros indispensáveis e fundamentais no traço de sua produção musical inovadora no cenário da música contemporânea brasileira.

Santos, cidade portuária, recebendo muitos visitantes, cheia de estrangeiros, cidade com características de internacionalismo, vai alimentar a inspiração de Gilberto Mendes, desde sua formação musical iniciada aos 18 anos no Conservatório Musical de Santos. Sua bagagem musical seria eclética, vinda sobretudo das ondas da rádio Gazeta de São Paulo e das rádios argentinas e uruguaias, captadas por ondas longas em Santos.

Outro aspecto de sua formação seria o cinema, visceralmente ligado à sua música,

inspirando-o e injetando-o de estímulos expressivos e sonoros com seus heróis atores, diretores, músicos, discursos, poética e cenários.

O FMN, ao longo de sua trajetória, tornou-se palco de fomento e registro histórico-musical de determinado segmento da vida cultural brasileira, voltado à criação musical de vanguarda, à criação de novas linguagens, novos materiais e técnicas de composição, em conformidade com o avanço tecnológico, assim como com as teorias semiótica, cibernética, da informação, dos "quanta" e estocástica, entre outras.

Nas investigações empreendidas durante a pesquisa, pudemos confirmar a importância da participação do Madrigal ARS VIVA, dirigido inicialmente pelo maestro Klaus-Dieter Wolff, um laboratório vocal de fundamental importância na concretização do pensamento musical de compositores afinados com as propostas do MOVIMENTO MÚSICA NOVA. Desse coro surgiram outros compositores, entre eles, os santistas Gil Nuno Vaz e Roberto Martins, o segundo regente do Madrigal ARS VIVA.

Seus programas ratificam a ideologia do FESTIVAL e sua procura de uma nova linguagem que acabou por superar a fase romântico-nacionalista. Para tanto seriam incorporados sons condizentes com o novo pensamento musical, sons eletrônicos, ruídos, microtons; incorporados novos gestos, poéticos, teatrais, visuais, novas grafias, novas tecnologias, a exemplo da *Neue Musik* internacional, transformações, dialéticas e polêmicas daí advindas. Uma multiplicidade fascinante de tendências, estilos e invenções.

Nos anos 1960, o FMN apresentou as primeiras manifestações experimentalistas ao lado de um modernismo tardio; num segundo momento, ele se caracteriza como uma revitalização da herança da vanguarda europeia, submetida a um processo de americanização configurada no círculo *Duchamp – Cage – Warhol.* Num outro momento, anos 1970 e 1980, o FMN manifesta um movimento marcado pelo ecletismo que, na América Latina, é caracterizado particularmente pelo exercício da metalinguagem.

Como afirmou Koellreuter, em palestra proferida em 1977, durante a programação do XIII FMN: "Essa é a grande novidade na música nova. O material novo é a criação de princípios de ordem".[2]

Gil Nuno Vaz em depoimento:

> o festival era uma espécie de Website não virtual onde tinha ali um espaço, com todas as limitações. Eram tocadas músicas em que davam um panorama do que estava sendo produzido no mundo de então. O Festival, para mim, foi a primeira ponte de informação da produção contemporânea. Logo, como fonte de referência, foi primordial não só para mim mas para todos

[2] Koellreuter analisa a vanguarda. *O Estado de S. Paulo*. 04/10/1977.

> aqueles que estavam começando e se interessavam a fazer música de vanguarda, nessa faixa da década de 60 e 70. Acho que esta foi uma das fontes principais de informação. Isto foi bom para mim e, além disso, estávamos colocando nossa música no meio, e isto era uma oportunidade de expor nosso trabalho, sentindo o impacto desta exposição, passando por um juízo crítico mais apurado. Trazer a informação e colocá-la num ambiente de comparação, pois está-se lá no meio . Então, ao mesmo tempo em que ele te instigava no sentido de dar novos conhecimentos, ele também te colocava no meio sendo confrontado com outros.

Marcando-se portanto como uma 'virtual' escola de composição musical, uma vitrine do pensamento musical, divulgando novas obras e novos compositores, incentivando autores e intérpretes, pudemos observar, a partir da análise dos programas do FMN e entrevistas, que esta "escola composicional" é confirmada participação do compositor santista Gil Nuno Vaz e traz para essa edição do Festival Música Nova a proposta multidisciplinar do Grupo Quorum[3], apontado por J. J. Moraes como um ponto positivo do Festival, formado por grupo de universitários santistas, composto por Luis Monforte e pelo compositor Lelio Kolhy, dentre outros, combinando artes plásticas, poesia, música, fotografia, trabalhando as relações entre cor e som, entre som e emoção e buscando *explorar e desenvolver a criação artística em geral.*[4]

A arte veiculada pelo Grupo Quorum caracterizou-se como uma prática da experimentação, unindo-se ao movimento internacional de "trans-formação" do mundo, e a singularidade de cada artista participante ganhando expressão na composição musical tanto quanto nos procedimentos que materializam sua criação.

De sua participação no Festival Música Nova, nos anos de 1973 e 1974, foram apresentadas as seguintes obras em estreia mundial:

GRUPO QUORUM

Gil Nuno Vaz:
-*H2O (1973).*
-*Sgneo 1*
-*Ion*

[3] Quorum: palavra viva de língua morta, é uma condição quantitativa, em bruto, para que um grupo venha a realizar algo. Assim, o grupo Quorum, por ter a ideia quantitativa de que cada um faz alguma coisa, propunha-se a apresentar as ideias em bruto que sacrificam a técnica em favor de uma observação necessária à orientação a futuros trabalhos." Gil Nuno Vaz, segundo depoimento.
[4] Cf. A Tribuna em 18/08/1973.

Lelio Marcus Kolhy:
-*Mundiversos (1972). Grupo Quorum*
-Alturas (1972) (decodificação do poema de Aleksiéi Krutchonik , por Georges Lote)[5]

O trabalho experimental multimedia do *Grupo Quorum*, formado por universitários da área de Comunicação e Artes Plásticas, apresentou obras que integram "slides, desenhos e esculturas, gravação de vozes superpostas, teatro e participação do público", conforme o programa que segue:

QUORUM

Grupo Universitário Santista no campo da música e comunicação

Gil Nuno Vaz: Partitura (1974); desenho de Luiz Monforte (subcutâneo) e Inês Teixeira (seticlavio). Poema de Hugo Leal e citações diversas:

. protofonia (mostras ...)
. ato I – percussão
. ato II – fricção
. entreato (... perfiguram ...)
. ato III – sopro
. ato IV – ficção
. coda (... sinapses)

[5]...A obra **H20**, segundo o autor, conjuga imagem através da projeção de slides e fita. Trata-se de um ensaio sobre a mudança de percepção, em relação a materiais e objetos em função de uma mudança da dimensão humana. As fotografias apresentadas são do próprio autor e dos fotógrafos Araquém de Alcântara e Ricardo Condo. "Recreio", obra interativa, exigindo a participação do público. Um trabalho de criação coletiva dividido em três partes: "**Signeo I**" , "**Ion**" e "**Signeo II**". De Lélio Kohly foram apresentados dois trabalhos: "Mundiversos", que foi escrito para oito vozes e em fita. Uma justaposição de fonemas buscando evocar na percepção do ouvinte a mais completa imagem do texto. Das junções fonéticas então executadas resultam palavras inexistentes no texto original, verdadeiros subprodutos, ruídos da linguagem cotidiana e gasta. "Alturas" é uma composição vocal-cenário-instrumental, feita para sete vozes, duas fitas magnéticas, expressão e cor é baseada na poesia "Alturas", do russo Aleksiel Krutchomink e decodificada segundo o quadro sistemático resumido por George Lote para estudo da poesia simbolista. Para essa obra o autor utilizou pesquisas de correlações entre cor-som-expressão, feitas por Arthur Rimbaud, René Ghil, Schlegel e pelo próprio George Lote. O autor procurou significados pessoais e independentes às cores, abstraindo-se de fenômenos concretos e buscando correlações absolutas entre cor e som, entre cor e emoção. Cf. *A Tribuna*, 18/08/1073.

Lelio Marcus Kolhy e Anna Mantovani: estudo sobre movimento ilusório (1974) fotografia de Ana Maria Gregório
Gil Nuno Vaz : paralaxe zero (1974) para vozes (objeto), percussão (observadores) e piano (fundo).
Lelio Marcus Kolhy : improvisações (1974)
Lelio Marcus Kolhy: marolhar (19740
Luiz Monforte reflexões (1974) poema de Lara de Lemos e fragmentos do I ato de *Yerma*, de Federico Garcia Lorca.

A primeira peça, *Partitura,* fragmenta-se em 4 atos e 16 cenas, com diversas continuidades em partes de espetáculo intercalando-se com obras dos demais participantes, geradas no momento, pondo em relevo o processo de criação. Segundo Gil Nuno Vaz, a ideia de *Partitura* "é o conjunto das possibilidades que compõem o imaginário da ficção científica".[6]

São explorados elementos cênicos, sonoros, literários e visuais, conjugados numa estrutura de inter-atuação: sons ao vivo e em fita combinados de vários modos (por sucessão, simultaneidade, intercalação); a luz dos projetores é utilizada figuradamente, mediante enquadramento (em janelas), e o processo de criação é abordado sob diferentes aspectos ao mesmo tempo (oral, escrito e visual)[7]

Outra obra, *Estudo*, sobre movimento ilusório (1974), com fotografia de Ana Maria Gregório, procura demonstrar como um "objeto estático" adquire movimento, ainda que ilusório, através da manipulação de material sob influência da luz. Segundo o autor, "A ilusão ótica criada prova que nem tudo o que se vê ou se ouve é real; um ruído pode causar distorção na mensagem objetiva do artist*a*"[8].

Lelio Marcus Kolhy, em suas *Improvisações*, pesquisa o aleatório no cotidiano. No início da apresentação da obra, Kolhy distribuiu ao público fitas gravadas, para serem cortadas por quem as recebia. Posteriormente ele remontou essas fitas, cujo resultado foi uma nova significação, ou seja, um espetáculo inteiramente novo, produzido com a participação do público, num trabalho de "interação criativa".

Ao final, o autor levanta três questionamentos:

> 1- O repertório é indispensável para a construção de uma estrutura de mensagens?
>
> 2. A sequência imprevisível dos signos gera alguma significação?
>
> 3- O aleatório absoluto corresponde a uma problemática, sem determinação?[9]

Marolhar, também de Marcus Kolhy, é obra inspirada no fluxo e refluxo das marés. A experiência é sustentada pelo som da voz humana e articulada em diferentes movimentos, partindo daí para uma montagem que explora a superposição na fita

[6] Gil Nuno Vaz em depoimento a este pesquisador.
[7] Apostila do Grupo, porém não publicada.
[8] Cf A Tribuna, de 29 de setembro de 1974.
[9] Idem.

magnética.

Dessa forma, o grupo Quorum, cuja produção apresentada no FMN acontecia em sintonia com um importante momento de virada na arte internacional, num período de transição da arte moderna para a contemporânea. Como diz Suely Rolnik

> a arte moderna abandona a tradição da arte como representação, tradição que pretende submeter à matéria supostamente indiferenciada a uma hipotética 'forma pura.(2002, p.369)

Madrigal Ars Viva

Na cidade de São Paulo, na esteira do industrialismo "juscelinista", surgem grupos artísticos que se articulam, procurando integrar as informações cada vez mais abundantes recebidas do exterior às relações de produção cultural brasileira. Esse é o momento do nascimento de uma nova onda vanguardista e, sobre ele, Gilberto Mendes nos afirma em depoimento, que:

> *Os dois grandes lances do movimento musical de São Paulo nessa época foram o Movimento ARS NOVA, por um lado, e a Orquestra de Câmara de São Paulo, de outro. Esse movimento tão forte, curiosamente não desperta a atenção para uma abordagem acadêmica dos anos 50, que foram riquíssimos . Isso, sem falar que esse mesmo momento coincidiu com o advento do longplaying, tendo-se assim um acesso enorme a um repertório que era tão difícil de encontrar, em comparação aos discos antigos. Surgiram os primeiros discos de música concreta, música eletrônica, que apareceram na loja de discos Brenno Rossi, em 1953, loja que importava os mais modernos lançamentos, como o Panorama da Música Concreta, O Marteau sans Maitre [Pierre Boulez]. Curiosamente, havia na Casa Bevilacqua um vendedor interessado em música contemporânea, que sempre telefonava assim que aparecia algum lançamento do gênero. Todos estes fatores tornavam nosso Movimento efervescente, e assim as primeiras produções de Stockhausen e Boulez já estavam aparecendo aqui no Brasil.*[10]

A década de 1960 encontrava um ambiente favorável em que permeava a pesquisa de uma proposta de renovação e possibilidade de exploração musical aliado a "uma nova vertente poética que começava a se impor: a poesia concreta". (RIZZO, 2002, p. 65)

A poesia concreta concreta fornecia o texto, que não era um material qualquer,

[10] Depoimento a este pesquisador.

mas uma elaboração dotada de um alto grau de invenção e ousadia, tanto quanto à forma, quanto à estrutura, permitindo trilhar um novo caminho composicional Foi na poesia concreta que Gilberto Mendes e Willy Correa de Oliveira encontraram poemas que serviriam de estímulo para criarem, no Brasil, um tipo de música original, dotado de personalidade própria. Tendo a poesia concreta brasileira um caráter eminentemente sonoro, era natural que a música escrita sob sua inspiração privilegiasse a voz.

Diferentemente da escrita de câmara para canto e piano, ou voz e instrumentos, a escrita coral surgia assim como um grande desafio aos compositores. Como uma massa vocal que necessitava ser repensada, retrabalhada como forma musical, reestruturada como linguagem. Nesse trabalho, surgiam dúvidas e incertezas na abordagem do meio e conhecimento de suas possibilidades e limites. Movia o reconhecimento de que a voz humana é o instrumento mais rico e flexível que um compositor pode ter em mãos

> [...] Era uma maneira viável e econômica de escrever para vozes, imaginar sonoridades e conferir resultados. Era, também, uma maneira rápida e direta de divulgar o próprio trabalho, fazendo-o chegar ao público nos concertos corais e no F.M.N. (RIZZO, 2002, p. 63)

Criado em no dia 29 de abril de 1961, o Madrigal Ars Viva apareceu num momento em que havia no ar um desejo de resgate da música renascentista, ao mesmo tempo em que se tornava mais conhecido a MOVIMENTO MÚSICA NOVA. Uma tendência logo captada pelos compositores Gilberto Mendes e Willy Correa de Oliveira, e também das professoras Adriana Oliveira e Dulce Fonseca, do Conservatório Lavignac.

Na verdade, o Ars Viva transformou-se, de conjunto vocal, em um grande laboratório para compositores, maestros e professores. Trabalhava-se aí com peças de compositores vivos, inclusive os de vanguarda e os experimentais.

O Madrigal Ars Visa "foi o porta-voz na música coral do movimento Música Nova e participou de todos os festivais''. ''Todos os compositores eruditos do Brasil conhecem o coral, que figura em todas as enciclopédias de música''.[11]

Se o Madrigal Ars Viva foi o "laboratório musical" do Movimento Música Nova, foi também um "formador" de compositores que, vivenciando o ambiente experimental dos anos 1960 e 1970 contribuíram para a literatura musical contemporânea e reconheciam a importância de poder cantar e compor para o Ars Viva, o espaço à disposição para experimentar e criar. Dois compositores santistas merecem alusão: Roberto Martins (1943), segundo regente titular do Grupo Coral após a morte de seu primeiro regente, Klaus Dieter Wolff, e Gil Nuno Vaz (1947), compositor, poeta, foi membro atuante do Grupo Quorum, com artistas de

[11] Depoimento pessoal do maestro Roberto Martins.

diversas áreas, por estudantes da área de comunicação e com ativa participação no Festival Música Nova, na segunda metade dos anos 1970, em Santos, criando peças multimídia, de ação musical e interativas.

Sua produção emerge do experimento e das possibilidades de exploração musical desta massa vocal, que necessitava ser "repensada e retrabalhada como forma musical e reestruturada como linguagem" (RIZZO; 2002, 63). Foi antes de tudo, sem querer realizar uma cópia da música de vanguarda europeia, uma maneira viável e econômica de escrever para vozes e imaginar sonoridades e conferir resultados.

Refere-se assim Gilberto Mendes:

> [...] o Madrigal "Ars Viva" é realmente um laboratório de pesquisa, e quando a gente fazia música, uma música que era altamente experimental, logo a gente já ia experimentando no próprio ensaio. E, no que surgia uma necessidade de uma mudança, a gente mudava; realmente, foi laboratório; não era para chegar, entregar a música feita, ensaiar e pronto. Não, a gente mudava alguma coisa; o que fosse necessário, a gente mudava.

Páginas requerem estudos posteriores para assim revelarem a produção musical, sobretudo ao grupo de Santos, que participou ativamente no movimento de renovação de linguagem.

> [...] partíamos do que víamos em Boulez, John Cage, mas não imitávamos.
> Fizemos uma obra de grande originalidade...

Concluímos que essa experiência vivida, o real sentido percebido, realizado e/ou compreendido, é mediado pelo signo musical veiculado por esse movimento, numa semiose tributária da atividade do compositor Gilberto Mendes.

Da mesma forma, o FESTIVAL MÚSICA NOVA de Santos, que com o mesmo espírito integracionista de seu criador, querendo fundir e fazer uma geleia de tudo, onde o aleatório, o visual, o concreto, o atonal, o microtonal, os *mixed media* e a tecnologia moderna nutrem uma produção altamente significativa, definidora dos novos meios de expressão que alimentam a música contemporânea brasileira.

Referências

AGUIAR, Beatriz Alessio de. *Os Sete Estudos para piano de Gilberto Mendes*. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ESCOBAR, Aylton: Gilberto Mendes: geometria e emoção (Pesquisa –1989-1991), vol.1. ECA/USP. Trabalho não publicado.

FERNANDES, Elina Padilha. *Jorge Antunes*: poética política e militância Artistica. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá , 2015.

KATER, Carlos. *Música Viva e H.J. Koellreuter*: movimentos em direção à modernidade . São Paulo: Musa/Atravez, 2001.

NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1977.

PRADA, Teresinha. *Gilberto M,*; 2010.

SANTOS, Antonio Eduardo. *O antropofagismo na obra pianística de Gilberto Mendes*. São Paulo. Anna Blumme, 1997.

_____. Os caminhos de uma "Odisséia Musical". *Revista Multi* (Revista de Pós-Graduandos em Ciências Humanas- PUC/SP), São Paulo, ano 1, n. 2, jun./jul., 2000.

_____. O sentido da trans-formação em Gilberto Mendes. *Revista Ângulo*, abr.- jun., 2001.

SERRANO Jr., J. M. Não me interessam mais as discussões estéticas. (Entrevista com Gilberto Mendes. Caderno de Música. Folha de S.Paulo. Ilustrada. São Paulo, 30/04/1979.

ROLNIK, Suely. Arte Cura Lygia Clark no limiar do contemporâneo. In: Bartucci, Giovanna et al. Psicanálise, arte e estéticas de subjetivação. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

RIZZO, Luiz Celso. 2002. A Influência da Poesia Concreta na Música Vocal dos Compositores Gilberto Mendes e Willy Corrêa de Oliveira. Dissertação de Mestrado. Universidade "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Artes. São Paulo.

A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS COLETIVOS

Maria da Gloria Gohn

Este texto objetiva resgatar alguns elementos sobre o papel da educação popular na constituição de sujeitos sociopolíticos, especialmente junto aos movimentos sociais. A preocupação com a questão do sujeito advém da sua importância no processo de mudança e transformação social. A categoria sujeito confere protagonismo e ativismo aos indivíduos e grupos sociais, transformam-nos de atores sociais, políticos e culturais em agentes conscientes de seu tempo, de sua história, de sua identidade, de seu papel como ser humano, político, social. Os sujeitos se constituem no processo de interação no cotidiano com outros sujeitos, na sociedade civil e em instituições, privadas e públicas, estatais ou não estatais. O texto divide-se em três partes. A primeira faz um resgate histórico da educação popular (EP) no Brasil após 1950 e o papel de Paulo Freire nesse processo. A segunda destaca mudanças operadas nas diferentes agendas construídas ao redor da temática da educação popular e as metodologias e ferramentas de sua operacionalização. A terceira discute um sujeito sociopolítico específico – os movimentos sociais e suas relações com a educação popular. A principal fonte de dados deste texto advém de uma revisão crítica sobre a produção bibliográfica dos anos 1980-2010 sobre educação popular e o papel dos movimentos sociais na mesma. Concluiremos com a seguinte constatação: a educação popular desempenhou diferentes papeis junto a este sujeito coletivo – movimentos sociais, ora atuando como agente de formação e conscientização, ora atuando via o 'empowerment' da comunidade – visando processos de inclusão social; ora sendo recriada pelos movimentos dos indignados nas marchas e manifestações na atualidade.

Ao longo dos anos, estudando, analisando e escrevendo sobre o tema da participação popular, sua importância nos sistemas democráticos, etc., tenho observado que sem sujeitos sociopolíticos críticos e atuantes as mudanças sociais e culturais são muito mais difíceis e muito lentas. Mas como se formam estes sujeitos? Resolvi recorrer à área da educação e, nesta, retomar a famosa e esquecida questão do processo de conscientização na formação de sujeitos coletivos, tema bastante presente nos debates na área da EP nos anos 1970 e 1980.

A preocupação com a questão do sujeito advém da sua importância no processo

de mudança e transformação social e da confusão ao redor desse termo, utilizado segundo diferentes concepções e paradigmas epistemológicos: no passado já significou agente histórico de processos revolucionários, mas depois esta interpretação foi negada por muitos como ultrapassada; foi substituído pela categoria ator social, assim como foi mistificado e banalizado. Para nós, é uma categoria fundamental, que constitui e posiciona indivíduos na história dos processos sociais, culturais e políticos de uma sociedade. A categoria sujeito confere protagonismo e ativismo aos indivíduos e grupos sociais, transformam-nos de atores sociais, políticos e culturais em agentes conscientes de seu tempo, de sua história, de sua identidade, de seu papel como ser humano, político, social. O sujeito é reconhecido – objetivamente e se reconhece subjetivamente – como membro de uma classe, de uma etnia, parte de um gênero, uma nacionalidade e, muitas vezes, de uma religião, culto ou crença. Os sujeitos se constituem no processo de interação com outros sujeitos, em instituições, privadas e públicas, estatais ou não.

Sabemos que o paradigma predominante da EP brasileira nos anos 70/80 do século passado foi um conjunto de ideias políticas, filosóficas e pedagógicas que nasceram com os Movimentos de Educação de Base e Cultura Popular no final dos anos de 1950 e início de 1960, e que cresceram no interior da resistência popular dos anos de 1970 e 1980. Segundo o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), alguns pontos deste paradigma são:

> A valorização da cultura popular, a centralidade atribuída ao diálogo, à ética e à democracia no processo de construção de relações sociais mais justas; a necessidade de ter como referência constante, ao longo de qualquer processo pedagógico ou de mudança social, a realidade da vida dos educandos e a forma como eles encaram esta realidade – a relação entre conhecimento e politização, entre educação e movimentos sociais; o estímulo à participação dos educandos em todas as fases do processo educativo; a atenção ao pequeno, ao miúdo, ao cotidiano; a tentativa de fazer com que o ensino seja também pesquisa, uma investigação curiosa sobre a realidade (CEDI – n. 272, 1993).

Em nosso entendimento, Paulo Freire é a síntese deste paradigma, e isso justifica sua escolha como o pensador que tomamos como ponto de partida neste capítulo.

Segundo Gadotti (1999), o método[1] de Paulo Freire representa, na América Latina (e em outras partes do mundo também), um dos mais importantes paradigmas

[1] Sabemos que a existência de um "método" na obra de Freire é polêmica, e ele mesmo concordou certa vez, em uma entrevista em João Pessoa, com uma afirmação de que o método não existia. Entretanto, muitos pesquisadores que seguem a teoria freiriana utilizam a expressão e localizam no apêndice do livro A educação como prática da liberdade (FREIRE, 1979, 9. ed.) a caracterização desse método. Não entraremos na polêmica e utilizaremos a expressão "método" ao nos referirmos às propostas de Freire para a educação ou à fala de seus seguidores.

da educação. Quando ele surgiu, significou uma alternativa emancipatória e progressista face aos programas extraescolares predominantes na época, patrocinados por agências norte-americanas e de outros países, com programas de extensão rural, desenvolvimento de comunidade, etc. Esses programas estavam sendo desenvolvidos na América Latina desde o término da Segunda Guerra Mundial. A obra de Paulo Freire e sua abordagem da realidade têm um caráter multidisciplinar e contemplam diversas dimensões, destacando-se a do educador-político. Freire postula uma educação libertadora e conscientizadora, voltada para a geração de um processo de mudança na consciência dos indivíduos, orientada para a transformação deles próprios e do meio social onde vivem (FREIRE, 1970).

Inicialmente, o método estava mais centrado no tema da consciência, buscando o desenvolvimento de uma consciência crítica. Posteriormente, os temas da organização e do trabalho foram ganhando também relevância, no próprio processo de construção daquela consciência. Sabemos que o método foi aplicado originalmente em programas de alfabetização de jovens e adultos da área rural do Nordeste e ampliou-se para todo o território nacional, entre junho de 1963 e o golpe militar de março de 1964; a partir dos anos 1970, ele foi aplicado em várias regiões do mundo em "trabalhos de base" em geral. Recordamos que o método consistia em três momentos básicos: a investigação temática (busca de palavras e temas-chave no universo vocabular do(s) aluno(s) e da sociedade onde vive(m)), a tematização (a codificação/decodificação desses temas/palavras e seu significado social) e a problematização (busca de superação das primeiras impressões por uma visão crítica).

Destacamos que uma das maiores inovações do método de Freire, quando surgiu e também atualmente, é o fato dele ter como base o diálogo. Portanto, nos anos 1960, quando o método foi elaborado, ele era moderno e avançado para sua época, pois dava grande ênfase aos processos comunicativos. Sabe-se que o tema da comunicação entrou na agenda contemporânea da comunidade dos acadêmicos e dos planejadores públicos como "obrigatória" apenas nos anos 1980, dado o avanço dos meios de comunicação, novas tecnologias e o papel da mídia. Para Freire, "o diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas" (GADOTTI, 1999, p. 9). A reflexividade – tão aclamada nas teorias dos anos 1990 – já estava colocada no método de Freire, na medida em que o oprimido só se liberta quando adquire a capacidade de refletir sobre as condições de sua própria vida e conquista autonomia para realizar seu destino histórico. A pedagogia do diálogo redefiniu a relação pedagógica na medida em que redefiniu a relação professor/aluno, educador/educando. O professor é visto por Freire como alguém ao lado do aluno, um ser que também busca e também aprende; o aluno passa a ser sujeito das ações educativas e não mais objeto, ganhando dignidade no processo educativo.

As experiências de Freire no Chile e na Guiné-Bissau, ao final dos anos 1960

e nos anos 1970, foram decisivas para a redefinição de algumas de suas concepções iniciais, que destacavam mais as ações – culturais e problematizadora – como geradoras da consciência. Freire passou a enfatizar também a importância da organização (a ação organizada) e da consciência gerada via a experiência profissional, no processo produtivo de trabalho. Ele chamou a atenção dos educadores – na primeira fase do método, quando se procura descobrir o universo vocabular do grupo – para que atentem tanto para as palavras carregadas de sentido existencial (cunho emocional) como para outras experiências típicas da vida cotidiana dos educandos, expressas por "formas de falar particulares, palavras ligadas à experiência do grupo, especialmente à experiência profissional" (FREIRE, 1980, p. 42).

Portanto, para Paulo Freire, a conscientização não significa um ato mecânico, instantâneo, de tomada de consciência da realidade. Ela é um processo construído por momentos em que se caminha do nível espontâneo e ingênuo, que ocorre quando a pessoa se aproxima da realidade, para uma tomada de consciência.

> A conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação-reflexão. [...] Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. [...] A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. [...] A conscientização [...] supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada (FREIRE, 1980, p. 26 e 90).

Na obra de Paulo Freire, a educação, como ato educativo de conhecimento e como prática de liberdade, é, antes de tudo, conscientização. A educação é pensada por Freire como um ato político, ato de conhecimento e ato criador. Seu ponto de partida é a realidade dada, que precisa ser transformada. Para que ela possa ser libertadora, é vista como um processo longo; precisa construir nos(as) educadores(as) uma consciência histórica, que demanda tempo.

Os postulados freirianos tiveram um papel fundamental na atividade educativa gerada pelas atividades político-organizativas nos anos 1970 e parte dos anos 1980. Foi um período em que, na América Latina em geral, e no Brasil em particular, a EP se tornou sinônimo de movimento social popular, pois a principal estratégia educativa utilizada, a conscientização, situava em uma mesma linha de objetivos a prática política e os processos de aprendizagem. E essas duas ações se articulavam em um plano de ação política (MEJIA, 1991; TORRES, 1994; DAM, 1996). Nos anos

1970, este plano teve um espaço privilegiado para seu desenvolvimento, a saber: as ações das comunidades eclesiais de base cristãs. O trabalho educativo de formação de lideranças gerou também inúmeras iniciativas populares que contribuíram para a organização das massas populares, especialmente urbanas, tais como: bibliotecas populares, rádios comunitárias, centros culturais de bairros, grupos de teatro, inúmeros cursos de formação em centros populares e operários, boletins e uma variada gama de mídia alternativa, músicas e concursos populares, etc. A EP era vista como parte integrante do processo organizativo das classes e camadas populares, que era desenvolvido pela Igreja, clero, facções políticas novas, e não somente uma tarefa dos partidos e sindicatos. Ao contrário, em alguns casos havia tensão e conflitos entre os programas de alguns partidos de esquerda – considerados como radicais – e as novas organizações populares, mais afeitas às orientações cristãs-neomarxistas ou socialistas-libertárias (GOHN, 1997).

Um aspecto relevante da obra de Paulo Freire é a sua utilização junto aos movimentos populares. Sintetizando esta questão, nos anos 1990 observam-se: 1a – a continuidade do uso do método Paulo Freire nos movimentos populares urbanos que sobreviveram dos anos 1980 – especialmente na luta pela moradia; 2a – a continuidade do uso do método na área da educação, não apenas nos programas de alfabetização de adultos desenvolvidos por entidades do terceiro setor e por programas oficiais nacionais, mas também na área da educação não formal (GOHN, 2011), em trabalhos com crianças e jovens adolescentes em situação de risco; 3a – o uso do método em programas relativos ao meio ambiente – nas escolas e junto às comunidades. A obra de Freire (1995) À sombra desta mangueira tem sido uma referência sobre a ecologia; 4a – Destaca-se ainda a grande importância da utilização do método em programas junto a grupos de mulheres – sobre seus próprios problemas de saúde e sexualidade; sobre seu lugar na família, relações com filhos e com seu companheiro; sobre seu papel na sociedade, no sentido da igualdade de gênero, além de programas socioeducativos contra todo tipo de violência e discriminação; e a utilização dos ensinamentos de Freire sobre gênero nas escolas, a partir de seu livro Professora sim, tia não (1993); 5a – Um olhar sobre a educação no campo, no mundo rural, talvez, possamos constatar que o método de Paulo Freire tem sido o mais utilizado desde os anos 1990. Trata-se do uso/aplicação ou readaptação do método pelo MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. (GOHN, 2012, 2011, 2000a, 2000b, 1997). O método foi (e continua sendo) utilizado tanto em trabalhos da educação escolar – principalmente na alfabetização e outros níveis da educação fundamental, em escolas do próprio MST – como nos cursos e demais atividades de formação de lideranças e de organização do trabalho nas cooperativas dos assentamentos.

Mudanças nas análises sobre o papel do sujeito na história e a educação popular

A educação popular no Brasil e demais regiões da América Latina, nos anos de resistência aos regimes militares e no período da transição à democracia, teve uma natureza essencialmente sociopolítica, porque ela era um instrumento de mobilização e organização popular. Este período gerou, além de inúmeros movimentos sociais populares na sociedade civil, que tiveram um papel decisivo para a mudança do regime político vigente, uma série de técnicas e metodologias de trabalho de campo, de natureza ativa e participativa. Destacam-se: o sociodrama, o teatro de comédias e pantomimas, jogos de papéis, dinâmicas grupais; produção de audiovisuais, vídeos populares, cartazes, cartilhas, leituras coletivas de textos, etc., num jeito novo e livre de "fazer política" no cotidiano questionando a ordem dominante.

Alguns pesquisadores latino-americanos, adeptos dos métodos participativos nos anos 1970 e 1980, reviram suas abordagens afirmando que nos anos 1990 as práticas educativas de conscientização durante mais de uma década:

> Alimentou e provocou mudanças na forma de fazer e pensar a educação de adultos e, mais especificamente, a educação de adultos dos setores populares [...] Tais necessidades foram concebidas como direitos dos cidadãos e deveres do Estado. [...] mas são poucos os países onde o Estado consegue responder a estas demandas [...] A conscientização em décadas passadas, como na atualidade em algumas experiências de educação popular e investigação participativa, não oferece alternativas sobre como satisfazer tais expectativas e demandas (GAJARDO, 1994, p. 278 e 274).

Segunda essa autora, a sobreideologização do discurso político-pedagógico impediu uma articulação entre as demandas populares por educação e outras reivindicações básicas. O fracasso de algumas experiências de conscientização é atribuído aos vazios teóricos e imprecisões conceptuais existentes nestas. Lamentam-se a ausência de princípios educativos que pudessem operar como elementos de coesão social e a falta de clareza quanto ao papel do Estado e da sociedade civil, e indaga-se sobre quais seriam as reivindicações possíveis e o desenho de estratégias que possibilitassem aos grupos demandantes apropriar-se dos espaços que existem na sociedade (GAJARDO, 1994). Ou seja, a revisão da EP e a sua aproximação às políticas públicas levaram à retomada de certas práticas nas quais se espera que o "desenho" ou uma "boa estratégia" de uma proposta, programa ou projeto resolvam problemas da EP.

Em relação ao Estado, os mesmos analistas reconhecem sua importância como

elemento-chave na definição e formulação dos serviços educativos oferecidos aos setores populares. Destacam que a educação, enquanto uma das ênfases centrais nas políticas e discursos oficiais nos anos 1990, criou um campo de negociação, de acordos e conflitos, em que o resultado depende da força dos diversos atores que participam. É interessante observar que essas análises sobre a "governabilidade" da educação colocam-na, agora, menos como um direito e mais como um serviço. Fala-se em forças dos atores, mas não se fala da força política desses atores para reverter o quadro de miséria e de exclusão social que as políticas neoliberais geraram em todo o continente latino-americano.

O paradigma teórico que passou a alicerçar as novas orientações é uma mistura de velho e novo (GOHN, 2014c). De velho, temos o retorno às teorias do interacionismo simbólico, a redescoberta do indivíduo e da psicologia social, renovada. De novo, temos as modernas teorias da comunicação, da semiótica e da linguística. O interessante desse processo será a redefinição do sentido do processo de conscientização, antes centrado na política com P maiúsculo, utilizando metodologias mais inquisitivas, questionadoras do status quo, passando-se para um sentido da conscientização como processo de negociação de atores sociais em posições diferentes: quem ensina, quem aprende. A horizontalidade da relação é posta em questão. As novas orientações enfatizam um processo de conscientização de ordem mais psicológica – de um lado, ele está centrado nos indivíduos, em sua cultura; de outro, trabalha o emocional, estimulando a expressão dos desejos e aspirações. Trata-se, agora, de um processo focado numa mudança de comportamento e atitudes, na incorporação de novos valores e práticas. A metodologia de trabalho é mais problematizadora no sentido da busca de formulações e soluções alternativas sustentáveis; a interação é estimulada para o pensar coletivo sobre "como fazer", "como resolver", "como agir", "como intervir a partir de um projeto, de uma ideia".

Sabemos que a conscientização não opera num vazio, não é um processo individual, mas ocorre por etapas, em processos de interação do indivíduo em coletivos organizados; ela é um ato político. Não poderá ser vista e trabalhada como uma relação individual, isolada, centrada apenas no educador/educando, descontextualizada de outras variáveis, tais como os valores que informam essa relação, o ambiente onde ocorre, o contexto do programa onde se desenrola. Estamos entendendo a conscientização como um processo transformador, que vislumbra, de um lado, mudanças estruturais que venham a promover os direitos de uma cidadania plena, isto é, a justiça social, a igualdade, a liberdade, fraternidade, solidariedade, etc., e, de outro lado, como um processo que atua sobre a consciência dos indivíduos, propiciando-lhes compreender o universo de valores, símbolos e códigos que permeiam sua realidade imediata, decodificando-os de forma a poder estabelecer diferenças entre aqueles que contribuem para a liberdade e autonomia dos indivíduos, enquanto seres humanos, e aqueles que os oprimem e aprisionam.

Nesse segundo aspecto, os analistas da EP têm razão ao destacar que não se trata de um processo de simples absorção de conhecimentos ou informações vindos de fora para dentro; trata-se de um processo de interação entre o que o indivíduo sabe – por herança cultural ou experiência vivenciada – e o que ele recebeu como estímulo – na interação gerada no próprio processo educativo.

A mudança operada na metodologia de trabalho desenvolvida pela EP nos anos 1990 passou, na atuação em periferias carentes das grandes cidades, de áreas problemas para áreas temáticas específicas. Nos anos 1970/80, a EP atuava sobre um leque enorme de demandas dado pelos problemas de moradia/favelas e loteamentos clandestinos; falta de creches e escolas fundamentais; carência de transportes públicos e asfalto; ausência de postos de saúde e de profissionais para o seu atendimento; absoluta falta de segurança, postos policiais, ou locais próximos para a retirada de documentos; não existência de cemitérios; inexistência de varejões – postos de abastecimentos de gêneros alimentícios de primeira necessidade; além do não saneamento com esgotos, etc. Nos anos 1990, a atuação da EP concentrou-se em áreas temáticas específicas: produção cooperada, educação infantil, escolar, saúde das mulheres, proteção do meio ambiente, cultura local, tradições culturais, lazer e esporte para jovens e adolescentes, programas educativos para crianças fora do horário escolar, apoio escolar, etc. As novas ações são desenvolvidas com grupos sociais específicos – mulheres, crianças, jovens, idosos, comunidades indígenas, desempregados, pessoas portadoras de limitações físicas ou com doenças de risco, etc. Essa mudança alterou o sentido da ação social coletiva. As ações deixaram de ser uma meta externa a ser atingida – via a pressão sobre aqueles que coordenam ou detêm o poder de decisão – nas áreas problemas e passaram a ser metas que visam operar mudanças nos próprios indivíduos – para que eles revejam suas práticas e valores e se incorporem em coletivos propositivos – nas áreas temáticas. Antes se reivindicava e ficava-se à espera da resposta dos poderes constituídos, ou da reação dos poderes públicos face às pressões. As ações coletivas eram ativas até certo ponto (organização, mobilização e pressão). Depois elas se estancavam na espera. Construíam-se na heroica resistência de seus demandantes: os oprimidos. Algumas se perdiam, pelo desânimo e descrença dos demandantes, dado o não atendimento das demandas pelos poderes públicos; outras mudavam de caráter porque seus componentes/participantes escolhiam outras vias de atuação, via os partidos de esquerda ou ações conjuntas com os sindicatos; outras ainda se transformaram em práticas emancipatórias que ainda persistem, sem perderem a radicalidade, mas se organizaram de outra forma, aproveitando todas as oportunidades políticas que foram surgindo nas brechas e espaços da conjuntura do país.

De forma geral, apesar da politização geral que as ações propiciaram em passado recente, havia muitos problemas porque os indivíduos e grupos, sob a ação da EP, permaneciam muito dependentes de seus articuladores, coordenadores, das

redes que estruturavam os trabalhos, etc. Poucos, de fato, atingiam a autonomia no pensar e no agir, ainda que, no conjunto, o resultado tenha sido grande em termos de ganhos sociopolíticos, no sentido da conquista de espaços democráticos na sociedade civil e política. De fato, não havia horizontalidade entre os participantes – não o tipo de horizontalidade a que aludem os revisores da EP, centrada na relação professor/aluno, educador/educando. A não horizontalidade estava basicamente entre os que programavam as ações e os que as executavam na base. Entre a base e os articuladores – nacionais/estaduais ou locais – e os outros membros da rede associativista. As hierarquias de poder nem sempre eram formais, mas usualmente informais. Mas todos as conheciam e as vivenciavam.

Nos anos 1990, em geral, predominou um estilo de atuação da EP em que as ações são instrumentalizadas/suportadas/estimuladas pelos educadores da EP (com seus projetos), pelas políticas públicas (com suas diretrizes e programas) e pelos organismos financiadores internacionais (que exigem percentuais ou cotas de aplicação dos empréstimos, em projetos sociais, etc.). Em consequência, todos tiveram que reorientar suas atividades no sentido ativo/propositivo.

Transformações no novo século: novíssimos sujeitos em cena – os Indignados

Há um novo cenário do associativismo civil no novo milênio: novos tipos de movimentos, novas demandas, novas identidades, novos repertórios (GOHN, 2013). Proliferam movimentos multi e pluriclassistas. Surgiram movimentos que ultrapassam as fronteiras da nação, são transnacionais, como o movimento alter ou antiglobalização, presente no Fórum Social Mundial, por exemplo. Eles atuam em redes conectadas via meios tecnológicos da sociedade da informação. As novas tecnologias, uso da Internet, e-mails, celulares, etc., são uma das novidades que alteraram as formas de associativismo existentes. Os movimentos globais ou globalizantes, ou transnacionais como o Fórum Social Mundial, são lutas que atuam em redes sociopolíticas e culturais responsáveis pela globalização de muitos movimentos sociais, regionais, nacionais ou transnacionais. Na realidade, esta forma de movimento constitui a grande novidade deste novo milênio e ela foi estruturada ao longo dos anos 1990. Na década de 1980, esses movimentos estavam ainda embrionários, configurados enquanto redes sociais locais e nacionais de luta com pautas e demandas mais circunscritas territorialmente. A partir dos anos 90, várias lutas sociais se internacionalizaram rapidamente. Novos conflitos sociais eclodiram, abrangendo temáticas que vão da biodiversidade, biopoder, lutas e demandas étnicas até as lutas religiosas de diferentes seitas e crenças. Nesta categoria encontramos organizações que atuam em redes, como a CLOC – Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo, que não se estrutura como um movimento com sede,

um corpo diretivo, etc. Atuam mais virtualmente, como uma rede, e novas pautas surgiram nas demandas e lutas. Eles colocam questões instigantes e completamente novas. Movimentos com demandas seculares, como a terra para produzir (MST) ou para viver seu modo de vida (indígenas), Movimentos identitários, reivindicatórios de direitos culturais que lutam pelas diferenças: étnicas, culturais, religiosas, nacionalidades, etc. se expandiram. Movimentos comunitários de base, amalgamados por ideias e ideologias, foram enfraquecidos pelas novas formas de se fazer política, especialmente pelas novas estratégias dos governos, em todos os níveis da administração. Surgiram novos movimentos comunitaristas, organizados de cima para baixo, em função de programas e projetos sociais estimulados por políticas sociais governamentais.

O Estado promoveu reformas, descentralizou operações de atendimento na área social, criou canais de mediação e inúmeros novos programas sociais. Institucionalizaram-se formas de atendimento às demandas. De um lado, observa-se que este fato foi uma vitória porque se reconheceram demandas anteriores como direitos, inscrevendo-as em práticas da gestão pública. De outro, a forma como foram implementadas as novas políticas, ancoradas no pragmatismo tecnocrático, resultou em que a maioria dos projetos sociais implementados passou a ter caráter fiscalizatório ou fazia parte de redes clientelistas, e não de controle social de fato. As novas políticas do Estado globalizado priorizam os processos de inclusão social. Nos anos de 1980-1990 se falava muito em cidadania; progressivamente, o termo foi sendo substituído por inclusão/exclusão. Vemos que as categorias que nomeiam os problemas sociais também se alteram ao longo da história.

Acrescentem-se ao cenário acima as inúmeras ações e redes cidadãs que se apresentam como movimentos sociais, mas na realidade são organizações civis atuando em fóruns, conselhos, câmaras, consórcios, em escala local, regional, nacional, etc. Elas passam agora a ser analisadas sob outra rubrica – a da participação social institucionalizada. A participação nos conselhos, conferências nacionais e assembleias organizadas por esferas do poder público é outra arena no novo associativismo civil deste novo milênio. Essas novas formas atuam no campo das políticas públicas, que prosseguiram na focalização do atendimento aos usuários/cidadãos com redes de proteção para camadas em situação de vulnerabilidade socioeconômica (com inúmeros tipos de bolsas e auxílios financeiros) e programas de inclusão social para segmentos historicamente excluídos, como o PROUNI (Programa Universidade para Todos), no campo da educação. A educação formal passou a ser um requisito classificatório das pessoas ao mundo do trabalho, e a educação não formal (GOHN, 2010) um complemento na vida dos cidadãos, independentemente de classe ou camada social, por meio da participação em cursos, programas e projetos sociais, desenvolvidos na sociedade civil, com apoio ou parcerias com órgãos públicos. Estes projetos, no meio popular, desenvolveram

novas formas de associativismo civil. Muitos deles são também eixos de mobilização social, especialmente para a participação em eventos articulados no plano nacional, alguns organizados por entidades governamentais, a exemplo das conferências nacionais (educação, saúde, alimentação, etc.). As conferências nacionais tornaram-se a forma principal de articular a participação da sociedade civil e, ao mesmo tempo, estabelecer acordos e marcos regulatórios. As conferências se transformaram no suporte para dar legitimidade às políticas públicas no campo social.

Portanto, olhando o cenário do associativismo civil brasileiro nas últimas décadas do século XX e comparando-o com o da atualidade, merecem destaque as diferenças nos processos educativos. Conforme assinalamos acima, durante os anos de resistência ao regime militar e de transição à democracia, o processo educativo desenvolvido nos movimentos tinha natureza essencialmente sociopolítica porque ele era um instrumento de mobilização e organização popular. Era um processo permanente de aprendizagem a partir da prática, geradora de processos organizativos e de consciência social nas classes populares.

Na atualidade, os métodos e processos de construção das ações coletivas civis alteraram-se, e os processos socioeducativos também. As pedagogias utilizadas nos movimentos e associações civis mudaram porque a conjuntura sociopolítica, econômica, cultural e tecnológica é outra. Predominam nos movimentos sociais manifestações, marchas e ocupações promovidas por coletivos organizados que convidam outros participantes online, via blogs e redes sociais como Facebook, etc. A participação nos eventos acontece via agregação ad hoc. De simpatizantes da causa, os sujeitos que vão aos atos de protesto poderão se tornar ativistas de um novo movimento social. A sensibilização primeira é para uma causa, vista como um problema social, seja a corrupção de políticos, a ganância de banqueiros ou o preconceito contra gays, etc. As manifestações, os atos, são o chamariz, que poderá se transformar em motivação na vida dos sujeitos mobilizados. São ativistas, não militantes (GOHN, 2014a e 2014b). Registre-se que a maioria desses ativistas é de jovens pertencentes a camadas médias da população, e eles participam por suas identidades e pertencimentos temáticos e não por lutas classistas ou sindicais. As marchas e manifestações atuais negam a política e o comportamento antiético de muitos políticos. As pedagogias alternativas continuam, não mais no estilo da educação popular das décadas anteriores, voltadas para organização e desenvolvimento da consciência social. Agora, formas de participação online dos movimentos sociais convivem com formas de participação direta nas associações civis, onde há pedagogias baseadas em métodos focais, participação em oficinas e em projetos sociais, redes de cooperativas de geração de renda, cursos de curta duração, viagens e participação em grandes eventos e conferências. Tudo isso ocupa a maior parte da agenda dos participantes, organizados em movimentos ou associações civis nucleadas por projetos sociais. Aprendizagens e construção de saberes continuam a

ser gerados. O sentido e o significado dessas aprendizagens, em termos de processos de mudança e transformação social, são variados e necessitam ainda de avaliação, reflexão e análise. De toda forma, é importante diferenciar as ações coletivas advindas das associações civis das promovidas por movimentos sociais, no que se refere especialmente ao caráter das aprendizagens (GOHN, 2015).

Os objetivos das ações coletivas, antes focadas no protesto e nas demandas por cidadania pelos movimentos, agora estão voltadas prioritariamente para processos de inclusão social, processos estes mediados por ONGs e entidades do terceiro setor; são entidades civis sem fins lucrativos, com formação ideológica híbrida, que descartam a política e os conteúdos formativos de uma cultura política crítica, desenvolvendo conteúdos humanistas, de ações solidárias. Em consequência, ao falarmos do campo do associativismo brasileiro atual, temos sempre que usar o plural porque não há um modelo ou uma forma hegemônica. Há uma pluralidade de formas; a maioria abriga-se em processos institucionalizados, que não tensionam o status quo vigente.

Em síntese, em um breve olhar sobre os movimentos sociais atuais observam-se: movimentos transnacionais (anti e alterglobalização) em que o escopo das lutas ampliou-se para dimensões territoriais além do Estado-nação; marchas contra a falta de ética e a corrupção mobilizaram pessoas nas principais capitais brasileiras de 2011 a 2015. Criaram-se movimentos e associações civis relacionados à questão da produção e distribuição dos alimentos, etc. Os movimentos rurais se multiplicaram e abriram-se para ações transnacionais, em redes, como a Via Campesina. Antigos movimentos sociais, a exemplo da luta pela moradia ou luta pela terra, convivem com novos movimentos, organizados segundo múltiplas identidades – ser negro, mulher, idoso, jovem/adolescente, etc. Lutas sociais por reconhecimento convivem com lutas pela redistribuição e acesso a bens e serviços.

No novo contexto, o método de Paulo Freire continuou a ser uma referência, pois contém muitos dos princípios delineados nas reformulações da EP: ele destaca a cultura e a dialogicidade do ato educativo. Entretanto, sua utilização a partir dos anos 1990 ocorreu menos pela sua dimensão política-participante – que deu espaço aos movimentos populares e aos militantes de facções político-partidárias, nos anos 1970-80, para realizarem um trabalho "de base", gerador de consciências críticas no sentido pleno da transformação social, contestador da ordem social vigente – e mais pela sua dimensão de "empowerment" dos indivíduos e grupos de uma comunidade – gerando um processo de incentivo às potencialidades dos próprios indivíduos para melhorarem suas condições imediatas de vida, promovendo o "empoderamento" da comunidade, isto é, a capacidade de gerar processos de desenvolvimento autossustentável, com a mediação de agentes externos – os novos educadores –, atores fundamentais na organização e no desenvolvimento dos projetos (GOHN, 2010).

O significado e o resultado do uso da dimensão do "empowerment" não

têm um caráter universal, pois este tanto poderá, de fato, promover e impulsionar grupos e comunidades no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas em sentido material e como seres humanos dotados de uma visão crítica da realidade social), como poderá promover simplesmente a pura integração dos excluídos, carentes e demandantes de bens elementares para a sobrevivência, serviços públicos, atenção pessoal, etc., em sistemas precários, que não contribuem para organizá-los, porque os atendem individualmente, numa ciranda interminável de projetos de ações sociais assistenciais. Vários fatores determinam a diferenciação dos dois tipos de processos e seus resultados, o principal deles é a natureza, o caráter e o sentido do projeto social da(s) instituição(s) que promove(m) o processo de intervenção social. Outro fator é o tipo de movimento (ou, mais precisamente, qual movimento), examinando-se a sua trajetória histórica: origem, composição social, entidades articuladoras, redes sociais a que pertence, lutas que desenvolveu, projetos que elaborou, sucessos, perdas, etc.

Portanto, o pensar, o refletir criticamente via a aprendizagem gerada no processo da EP deslocou-se de sentido lentamente. Em geral não se trata mais de processos de lutas no sentido de embates político-ideológicos contra uma dada ordem sociopolítica. Trata-se, agora, de aprender a gerar renda, aprender a se inserir numa economia desregulamentada, num mercado de trabalho sem direitos sociais.

Os novíssimos movimentos sociais dos indignados que passaram a ocorrer em várias partes do mundo, e mais especificamente no Brasil a partir das manifestações nas ruas, em junho de 2013, alteram novamente o sentido do caráter educativo das práticas dos movimentos. A massiva participação de jovens, especialmente pertencentes às camadas médias da população, irá questionar os processos de formação vinculados a partidos, sindicatos ou qualquer outra organização. Organizam-se em coletivos estes novos sujeitos históricos e fazem da multidão seu grupo de inclusão e não as políticas ou os projetos socioeducativos das ONGs e outros (GOHN, 2014a).

Concluímos este capítulo com a afirmação: a educação popular desempenhou diferentes papéis junto ao sujeito coletivo "movimento social", ora atuando como agente de formação e conscientização (décadas de 1970-1980); ora atuando via o "empowerment" da comunidade – visando processos de inclusão social(1990-2010); ora sendo recriada pelos movimentos dos indignados nas marchas e manifestações na atualidade (década de 2010 em curso). No cenário atual ocorrem mudanças no perfil e na formação dos educadores(as) populares. Ser apenas "ativista", ter um largo currículo de militância ou de compromisso com certas lutas sociais não é mais suficiente para qualificar uma pessoa para o desempenho de suas tarefas. Exigem-se outras qualificações, tais como ser membro de redes sociais e ter habilidades comunicativas on line.

REFERÊNCIAS

CEDI -Centro Ecumênico de Documentação e Informação, *Tempo e Presença*, n. 272, 1993

DAM, Anke van; MARTINIC, Sérgio. Educación popular en América Latina. Santiago do Chile: CIDE, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Educação como prática da liberdade. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Professora sim, tia não. São Paulo: Olho D´Água, 1993.

_____. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

GADOTI, Moacir. Paulo Freire – da "pedagogia do oprimido" à "ecopedagogia". São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996. (Cadernos Pensamento Paulo Freire). 1999

GAJARDO, Marcela. La conscientización en América Latina: una revisión crítica. In: Educação popular: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/ Edusp, 1994. p. 271-280.

GOHN, Maria da Glória (Org+) Educação não formal no campo das artes. São Paulo, Cortez, 2015.

_____. Manifestações de Junho de 2013 no Brasil e as praças dos indignados no mundo. Petrópolis: Vozes, 2014a.

_____. Sociologia dos Movimentos Sociais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014b.

_____. Teorias dos movimentos sociais. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2014c.

_____. Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Movimentos sociais e educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012

_____. Educação não formal e cultura política. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Educação não formal e o educador social. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILLI, Pablo (org.). Educação, trabalho e exclusão social. Petrópolis: Vozes/CLACSO, 2000a.

_____. Mídia, terceiro setor e MST. Petrópolis: Vozes, 2000b._____. Os

sem-terra, ONGs e cidadania. São Paulo: Cortez, 1997.

MEJÍA, Marco R. La educación popular en América Latina: en busca del rigor para definir su calidad. In: DAM, Anke van; MARTINIC, Sérgio; PETER, Gerhard. Educación Popular en América Latina: crítica y perspectivas. Santiago de Chile: CESO, 1991.

TORRES, Carlos Alberto. Educação de adultos e educação popular na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Educação popular: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994. p. 249-270

A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO SOCIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria de Fátima B. Abdalla

> Se existe uma verdade, é que a verdade é uma aposta de lutas. (BOURDIEU, 1996a, p. 332)

Pensar a Universidade como espaço social de formação de professores é, sobretudo, refletir sobre essa instituição como lugar da "verdade" e como "aposta de lutas", conforme afirma Bourdieu na epígrafe inicial. Com esta intenção, o trabalho que aqui apresentamos resulta de várias inquietações, que ainda hoje nos desafiam, quando se procura compreender qual é o papel da Universidade na formação de professores. Em relação a esse questionamento, a reflexão proposta funda-se na ideia de que, do ponto de vista histórico, a Universidade passou por diversas mudanças que a tornaram bastante complexa, principalmente quanto à necessária articulação da Universidade com a formação de professores que atuam ou poderão atuar na educação básica.

Sob essa ótica, o texto se estrutura em três partes. Na primeira, a Universidade situa algumas questões a fim de se compreender a relevância e o compromisso político desse espaço para a formação dos professores e de seus estudantes (ou futuros professores). A segunda apresenta uma breve sistematização de princípios e noções da Teoria de Ação, de Bourdieu (1997, 1998a, 1998b), que tem como ponto central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do habitus). E a terceira reinterpreta três noções mais específicas propostas pelo autor: a estrutura, o habitus e a prática (BOURDIEU, 1998a), buscando indicar pistas para compreender melhor a Universidade como espaço social de formação de professores.

Procura-se, com isso, estabelecer uma breve relação com a leitura que se tem feito das experiências de formação, utilizando-se de dados de pesquisa (ABDALLA, 2006, 2009, 2013). E, por fim, busca-se refletir, ainda, sobre algumas implicações para o campo da formação de professores, tirando, assim, na perspectiva de Bourdieu (1997, 1998a, 1998b), algumas consequências teórico-metodológicas para pensar a Universidade como espaço social de formação dos sujeitos que ali estão.

A Universidade como espaço social de formação de professores: algumas questões

> Compreender é reaprender uma necessidade, uma razão de ser. (BOURDIEU, 1996, p. 337)

Com efeito, é preciso "compreender" o que significa a Universidade como espaço social de formação de professores. E, nesse sentido, é preciso "reaprender", como diria o autor da epígrafe acima, o seu significado, a sua "razão de ser", apesar de se estar vivenciando um momento de descrédito e desencanto pela sociedade, que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor e, na Universidade, como espaço social de formação de sujeitos para a sociedade que aí está. Entretanto, para problematizar esta questão, é necessário olhar a formação nas últimas décadas, no percurso de nossa história brasileira e educacional.

Do ponto de vista social, a Universidade, seus professores e estudantes vivenciaram o período da ditadura militar, nos meados das décadas de 1960 a 1970, que gerou uma crise econômica, política e cultural, na medida em que fortaleceu a reprodução acelerada da divisão de classes, o surgimento das multinacionais, o autoritarismo do governo e a repressão. No final da década de 1970, no contexto da abertura política, é que a Universidade e seus atores, de forma mais organizada, passaram a posicionar-se a favor de uma educação mais democrática, justa e igualitária, percebendo a necessidade de se fazer a ruptura com o tecnicismo do governo anterior. A partir daí, foi possível revigorar, nos anos 1980, a luta pela redemocratização, para superar as condições impostas pelo capitalismo, agravadas pelas políticas do Banco Mundial, que, desde então, vem revigorando o enxugamento dos recursos do Estado para a Educação. A década de 1990 foi a "Década da Educação", e atualmente o que se percebe é o aprofundamento das políticas neoliberais e os incontroláveis efeitos da globalização, tornando ainda mais complexa a Universidade como espaço social de formação e a sua articulação com o mundo do trabalho, ou seja, com as Escolas.

A fim de acompanhar as mudanças, houve um movimento de amplas reformas educativas, mas que não resolveu os múltiplos desafios na área de formação de professores, como denunciam Freitas (2004), Abdalla (2006, 2009, 2015), Aguiar e Scheibe (2010) e Terrazan et al. (2012). Dentre eles, destacamos: as contradições das políticas educacionais; a precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo das escolas públicas; a desvalorização e a degradação do status profissional; os baixos salários e a falta de perspectivas de trabalho mais digno; os conteúdos cada vez mais fragilizados, decorrentes de práticas fragmentadas; a cultura negativista e autoritária das instituições.

Diante desse cenário, a Universidade e seus professores precisam rever

algumas questões de fundo que destacamos a seguir, buscando indicar pistas para o enfrentamento desses desafios.

• Que aluno se deseja formar na Universidade?

Esta é uma das questões que os professores enfrentam, tendo em vista a realidade atual e, em especial, da escola pública. Na perspectiva de dar alguma direção, talvez fosse necessário, conforme destaca Popkewitz (1986), fazer o aluno aprender, primeiro, o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de alterá-la. O que implica compreender as interações desenvolvidas entre três contextos diferentes: o pedagógico – formado pelas práticas cotidianas de sala de aula e que define as funções dos professores; o profissional – que traduz um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas etc.), produzindo um saber técnico e legitimando as práticas; e sociocultural – que indica valores e conteúdos que são considerados importantes na tarefa de ser professor.

Entretanto, não basta propor estratégias que preparem os futuros professores para compreender a interação entre esses diferentes contextos, é preciso, como aponta Esteve (1999, p. 117), "preparar os professores para enfrentar o desajustamento produzido pela aceleração da mudança social, com objetivo de reduzir os efeitos negativos do mal-estar docente". Nesta direção, o autor (1999, p. 117-120) indica três grandes linhas de atuação na formação inicial:

1ª o estabelecimento de mecanismos seletivos de acesso à profissão docente baseados em critérios de personalidade, e não apenas em critérios de qualificação intelectual – para evitar transtorno à instituição e/ou "efeitos psicológicos negativos nos alunos" (p. 118);

2ª a substituição de abordagens normativas por abordagens descritivas – pois, segundo o autor, as abordagens normativas são "programas de formação orientados por um modelo de professor eficaz ou bom", implicam uma constante comparação com o modelo de "professor ideal" (p. 118). E as abordagens descritivas, ao contrário, colocam em questão a atuação dos professores iniciantes no enfrentamento de suas dificuldades e em resposta ao conjunto de condicionantes que influenciam a interação na escola e em sala de aula;

3ª adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do ensino – Esteve (1999, p. 118-119) indica, também, que há várias pesquisas assinalando que a formação de professores está mais voltada para os aspectos cognitivos, e que não prepara os alunos para o entendimento das relações humanas e das organizações. Segundo ele, o futuro professor deveria ser preparado para uma formação prática, que contribuísse para: a) identificar a si próprio como professor – aprendendo os estilos de ensino que é capaz de utilizar, e avaliando seus efeitos sobre os alunos; b) ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho em sala de aula para

torná-lo mais produtivo – superando os problemas de disciplina e da organização da classe; c) ser capaz de resolver os problemas decorrentes das atividades – para dar sentido/significado aos conteúdos de ensino. E o outro lado do problema seria perguntar:

• O que estes futuros profissionais desejam ou necessitam para a sua formação/profissão?

A partir de algumas pesquisas desenvolvidas com estudantes de licenciaturas e seus professores (ABDALLA, 2009, 2013; ABDALLA, MARTINS; SILVA, 2012), é possível delinear que: 1º desejam a transformação social; mas, ao mesmo tempo, têm consciência de que pouco podem fazer; 2º necessitam de atualização constante, em relação aos conteúdos, aos métodos pedagógicos e à organização da prática e dos saberes que a envolvem; 3º precisam entender a multiplicidade de aspectos que envolvem o professor – pessoal, interacional, profissional e institucional – e exercer, ainda, uma postura integrativa e interdisciplinar para dar conta da realidade; 4º querem compreender melhor suas "funções[1]" e o "tipo de formação[2]" que estão tendo e/ou que precisam desenvolver com seus estudantes.

Tendo em vista as questões anteriores – que aluno se deseja formar na Universidade e o que os futuros professores desejam ou necessitam para a sua formação profissional –, tecemos a seguir algumas reflexões sobre a Teoria de Ação, em Bourdieu (1997, 1998a, 1998b), e outros referenciais que a complementam (BOURDIEU, 1994, 1996, 2002, 2004, 2007, 2008, 2011). Tais reflexões nos ajudam a compreender o significado da Universidade como espaço social de formação de sujeitos e, em especial, de professores.

Da teoria da ação em Bourdieu para repensar a Universidade como espaço social: revisitando princípios e noções

> O espaço social me engloba como um ponto. Mas esse ponto é um ponto de vista, princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma perspectiva definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida. O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais

[1] Como *funções,* estudantes e professores entendem: o "desenvolvimento competente das atividades docentes"; a "articulação entre as diferentes áreas de conhecimento"; o "bom relacionamento com os alunos"; a "preocupação em solucionar suas dificuldades pedagógicas"; o "envolvimento com o coletivo escolar"; e as "reflexões para que se desenvolva um bom ensino" (ABDALLA, 2009, p. 42-43).
[2] Segundo Dubar (2003, p. 50-51), o *tipo de formação* significa "um sistema de objetivos, de métodos pedagógicos e de organização da prática".

podem ter dele. (BOURDIEU, 1997, p. 27)

A contribuição de Bourdieu (1997, 1998a, 1998b) encaminha-se, então, no sentido de privilegiar uma leitura relacional dos diferentes pontos de vista que constituem o espaço das posições e das tomadas de posição em um campo determinado de produção, ou seja, na Universidade. Entre os diferentes pontos de vista, tal como Bourdieu (1997, 1998a, 1998b, 2002, 2004, 2007, 2008, 2011), selecionamos alguns princípios estruturantes de sua filosofia de ação que nos permitem entender melhor a sua matriz de concepção, para compreender o espaço da Universidade na formação de professores.

• O princípio da relação

Um princípio fundamental da filosofia de ação em Bourdieu (1997, 1998a, 1998b) é apreender as coisas em relação. Segundo ele (1998b, p. 31), o real é relacional e é preciso pensar relacionalmente (p. 28).

Mas o que é pensar relacionalmente? É pensar em um espaço de relações. Ou seja, pensar em um espaço social, em que os agentes ou os grupos são distribuídos em função de sua posição, formado por estruturas objetivas, a que o autor dá o nome de campos sociais, e estruturas incorporadas, ou seja, o habitus.

Para ele, o espaço social mais global é considerado como campo. Também denominado campo de forças ou campo de lutas/de poder, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, para conservá-la ou transformá-la (BOURDIEU, 1997, p. 50).

Para compreender o campo em sua gênese social, é preciso, insiste o autor (1998b, p. 69), "apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram". A análise da história do campo é, em si mesma, a única forma legítima da análise da essência das coisas em relação.

E o habitus, o que vem a ser? Conforme Bourdieu (1998a, p. 349), poderia ser definido como "o sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações características de uma cultura".

O princípio da relação explicita, segundo o autor (1997, p. 18), a primeira condição de uma leitura adequada da análise da relação entre as posições sociais (conceito relacional), as disposições (ou o habitus) e as tomadas de posição, ou seja, as "escolhas" que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática.

Nessa perspectiva, o princípio relacional assinala uma propriedade que só existe em relação a outras propriedades, reforçando a diferença, a separação, o traço distintivo, a própria noção de espaço – "conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras..." (BOURDIEU,

1997, p. 18-19).

Assim, o espaço social e as relações e diferenças que nele se tramam tendem a organizar um espaço de estilos de vida (habitus), segundo uma lógica da diferença e de acordo com um princípio da diferença ou diferenciação, explicitado a seguir.

• O princípio da diferença ou diferenciação

O princípio da diferença ou diferenciação completa o sentido do princípio relacional, na medida em que se inscreve na própria estrutura do espaço social.

Segundo Bourdieu (1997, p. 19), há nas sociedades dois princípios de diferenciação que se relacionam: o capital econômico e o capital cultural. Para explicitar, ilustra com o seguinte exemplo: os professores, relativamente mais ricos em capital cultural do que em econômico, opõem-se, de maneira nítida, aos empresários, relativamente mais ricos em capital econômico do que em capital cultural.

Em nome dessa distinção espacial e social, existe uma expressão mais genérica que Bourdieu denomina de capital simbólico. Para ele (1998b, p. 145), o capital simbólico "não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação de estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio".

O que fica claro é que os agentes detêm um determinado poder a partir do capital que assumem e em proporção ao reconhecimento do grupo a que pertencem (BOURDIEU, 1998b, p. 145), pois o que está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo por meio dos princípios de di-visão, que orientam as relações de força.

• Os princípios de visão, de *di-visão* e da identidade

Consideramos que a existência real da identidade supõe a manifestação da individualidade nos diferentes campos de atuação, assumindo princípios de visão e de di-visão por meio das categorias de percepção sociais e dos esquemas classificatórios.

Segundo Bourdieu (1998b, p. 113), a luta pela identidade passa pelo "poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de di-visão que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo". Este ato produz a existência daquilo que enuncia: uma capacidade de impor classificações, um estado de relação de forças.

Possuir uma identidade, conforme Bourdieu (1998b, p. 129), é "se compreender na lógica propriamente simbólica da distinção, em que existir não é somente ser

diferente, mas também ser reconhecido legitimamente diferente". E isso envolve uma participação na realidade, apreendendo o princípio que a define e vivenciando os jogos que a constituem, "(...) com os objetos, as regras ou as regularidades que lhe são próprios, os bloqueios específicos que nele se engendram e os interesses que com ele se satisfazem" (BOURDIEU, 1994, p. 21).

• Do princípio da realidade ao princípio da alquimia

Mas como é possível fazer a leitura sistemática do real, de tal modo que a interpretação tenha algum sentido? Penso que é preciso compreender a lógica específica das práticas: o princípio da realidade. Princípio este que orienta a relação entre as posições dos agentes e as disposições, traduzidas por Bourdieu (1997, p. 208) como princípio da disposição ou habitus, que "guia a ação à maneira de uma necessidade lógica". É, portanto, através das disposições dos agentes que se realizam as potencialidades, inscritas nas posições.

A confrontação entre as posições e as disposições, entre o esforço para construir o "posto" e a necessidade de se habituar ao "posto" (BOURDIEU, 1996a, p. 303), e as decorrentes tomadas de posição vão vivificando o princípio da realidade. Pensar nesse princípio é também refletir sobre dois outros: o da pertinência e o da ação histórica. Na medida em que estamos sendo orientados pelo princípio da pertinência (BOURDIEU, 1994, p. 43), assumimos uma forma particular de relação com a realidade.

O princípio de pertinência ou de pertença à realidade permite que estejamos nos inscrevendo em um campo determinado, para constituí-lo, ocupando assim uma posição na estrutura da distribuição do capital simbólico específico e dispondo de uma parte de autonomia para ser possível tomar algumas decisões.

Pertencer a um grupo é encarnar um pouco do mundo social, fruto da ação histórica. Aí se configura, então, o princípio da ação histórica. Como afirma Bourdieu (1994, p. 40-41), "ele não reside nem na consciência, nem nas coisas, mas na relação entre dois estados do social, ou seja, entre a História objetivada nas coisas, na forma de instituições, e a História encarnada nos corpos, sob a forma desses sistemas de disposições duráveis, que ele denomina de hábito". Ou seja, "o corpo está dentro do mundo social, mas o mundo social está dentro do corpo".

Com efeito, os princípios aqui enunciados, encadeados didaticamente, tiveram a pretensão, ainda que incipiente, de pensar a teoria de ação proposta por Bourdieu (1997, 1998a, 1998b). Mas pensá-la, tendo como ponto central nortear a formação do professor – agente histórico historicamente situado e sujeito social, socialmente determinado.

Para nós, a questão dos princípios fundamenta um possível consenso sobre o sentido do mundo. Mais do que isso: abre um espaço "do que é possível, concebível,

nos limites de certo campo" (BOURDIEU, 1996a, p. 267). E a formação do professor encerra um direito a este espaço.

Não há dúvida de que, ao se delinear este espaço dos possíveis pontos de vista sobre a questão dos princípios, temos a convicção de que é o princípio da alquimia que se sobressai, pois, como nos revela o autor (BOURDIEU, 1997, p. 89), é ele "que transforma o apetite de reconhecimento em um interesse de conhecimento". É ele que dá sentido à produção da crença e do poder simbólico na concepção dos campos específicos.

Para melhor compreender um desses campos específicos, o da formação de professor, penso que é preciso considerar, ainda, algumas noções de Bourdieu (1997), que tecem esse espaço do possível, caracterizado por esses princípios estruturantes. Tomo essas noções como "instrumento de ruptura com uma visão encantada e mistificadora da conduta humana", assim como o autor (p. 137).

As noções de Bourdieu como ferramentas de reflexão

A análise de Bourdieu (1996a, 1996b, 1997, 1998a, 1998b) encorajou-me, assim, a levar a cabo, a despeito dos obstáculos enfrentados, a transferência para o domínio do campo de formação de professores daquilo que ensinou a respeito da lógica específica do senso prático. O que permitiu estabelecer as diferenças e assumir, aqui, algumas posições, desde a escolha das noções que mais fizeram sentir a especificidade da Universidade como espaço social de formação.

Com tal condição, as noções poderão ser tratadas como ferramentas de reflexão em torno do campo de formação do professor. Dentre elas, inicio com a noção de interesse. Como diria Bourdieu (1997, p. 137): "por que a palavra interesse é de certo modo interessante? Por que é importante questionar o interesse que os agentes podem ter em fazer o que fazem? É possível um ato desinteressado?".

Segundo Bourdieu (1997, p. 138), há sempre uma razão para os agentes fazerem o que fazem, "razão que se deve descobrir para transformar uma série de condutas aparentemente incoerentes, arbitrárias, em uma série coerente, em algo que se possa compreender...". Nesse sentido, os agentes não realizam atos gratuitos e desinteressados.

Partindo do sentido etimológico, a palavra "interessante" significa "estar em". É, enfatiza Bourdieu (1997, p. 139), "participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos".

A noção de interesse opõe-se a de desinteresse, mas também a de indiferença. É estar envolvido, é estar preso ao jogo, é ter ilusão de jogar. Ou seja, a noção de ilusão (illusio), palavra latina que vem da raiz ludus (jogo), reforça o sentido do interesse como um jogo social, percebido pelos envolvidos, aqueles que "estão nele".

A noção de interesse também apresenta duas outras dimensões: a de investimento, no sentido psicanalítico e econômico, e a de libido, que é o que transforma as pulsões em interesses específicos, socialmente constituídos (BOURDIEU, 1997, p. 140).

Outro conceito que decorre do interesse é a noção de interação. Conforme o autor (1998b, p. 55), a interação pode ser compreendida como a resultante visível e puramente fenomênica da interseção entre agentes na luta para fazerem reconhecer a visão de mundo que possuem e a relação de forças das respectivas posições. Segundo ele (p. 55), o espaço de interação funciona como uma situação de mercado linguístico, que: 1°. é um espaço pré-construído, pois a constituição do grupo já está determinada; 2°. possui leis de formação do grupo, definindo quem está excluído e quem se exclui; 3°. nele, é possível exercer (ou não) uma forma de dominação sobre um espaço do jogo, impondo normas de "objetividade" e "neutralidade"; 4°. é o lugar da atualização da intersecção entre os diferentes campos (dependendo do grau de pertença).

É importante retomar, também, a noção de diferença, base do princípio da diferenciação. Conforme Bourdieu (1998b, p. 98), "as diferenças nas atitudes, tal como as diferenças de posição (...), estão na origem de diferenças de percepção e de apreciação e, por isso, de divisões bem reais". A diferença permite compreender o espaço social, que é, em si, uma estrutura de diferenças, de "distribuição das formas de poder" (BOURDIEU, 1997, p. 50).

Outra noção que está atrelada às demais é a noção de estratégia. O autor a entende como uma ação prática inspirada pelos estímulos de determinada situação histórica. A estratégia envolve, também, um "apostar (no sentido de empenhar-se)" (BOURDIEU, 2002, p. 196), um arriscar-se no jogo da vida. Ao mesmo tempo, "visa limitar a insegurança que é correlativa da imprevisibilidade" (p. 197).

Por último, um conceito mais abrangente é o de representação, que inclui as noções anteriores e outras tantas, relacionadas ao sistema completo de relações simbólicas e não simbólicas, que permeiam as condições de existência material.

Como nos diz Bourdieu (1998b, p. 129), é preciso reconhecer a "contribuição dada à construção do real pela representação que os agentes têm do real, e compreender, também, a real contribuição que a transformação coletiva da representação coletiva dá à transformação da realidade". Nessa perspectiva, o autor (1998b, p.108) afirma que a realidade é, primeiro, representação e "depende tão profundamente do conhecimento e do reconhecimento" que se tem da organização do campo simbólico.

Ao fazer a revisão das noções mais gerais aqui descritas (interesse, interação, diferença, estratégia e representação), destacamos mais três específicas – a estrutura, a prática e o habitus. Foram escolhidas de forma a operar nossas hipóteses e experiências frente ao que foi possível sistematizar em relação aos princípios/conceitos da filosofia de ação de Bourdieu (1997, 1998a, 1998b). A pretensão é de indicar alguns princípios de composição, que vivifiquem as posições e tomadas de

posição/decisão frente à realidade: contexto de formação – a Universidade – em articulação com o contexto de trabalho – o da Escola.

Posições e tomadas de posição: a estrutura, a prática e o *habitus*

A análise, que pretendemos fazer, parte em direção a algumas possibilidades, no sentido de decifrar as significações contidas na reconstrução das noções de estrutura, de prática e de habitus, redimensionando-as para o campo de formação de professores, na tentativa de criar, também, algumas trocas simbólicas (BOURDIEU, 1998a).

Da perspectiva adotada, sem a intenção de formular um quadro teórico substancial, importa revelar que passamos: de uma apreensão externa e objetiva dos dados coletados (ABDALLA, 2006, 2009, 2013) para uma apreensão subjetiva, procurando separar, pelos princípios/noções assinalados anteriormente, aspectos relacionados: 1º aos contextos de formação e de trabalho, ou seja, à sua estrutura (no caso, a Universidade em articulação com a Escola); 2º ao entendimento da prática docente; e 3º às maneiras de ser e estar na profissão (habitus).

• Da estrutura da Universidade e da Escola (dos contextos de formação e de trabalho)

Para a análise da estrutura interna da Universidade e da Escola, tomamos emprestado a Bourdieu a noção de campo de poder (1997, p. 51), porque, assim como ele, tínhamos interesse nos possíveis efeitos estruturais da Universidade e da Escola na formação do professor.

Partimos da ideia de que o campo de poder é o espaço de relações de força (BOURDIEU, 1997, p. 52) e de que a estrutura da Universidade e/ou da Escola é um espaço de relações. É a estrutura que vai organizar o espaço de relações de força, pois permite legitimar um determinado regime de dominação. Em outras palavras, a estrutura da Universidade e da Escola é tecida por diferentes interações simbólicas, socialmente estruturadas e, possivelmente, estruturantes, na medida em que se mantém certo grau de autonomia interna.

Dessa perspectiva, verificamos o modo pelo qual se pode analisar a estrutura da Universidade e da Escola, para apreciar a prática de, pelo menos, um grupo de professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor (ABDALLA, 2013). Neste processo, tentamos esclarecer certos problemas, tais como: a) quais indicadores da estrutura instituída/estruturada poderiam ser instituintes/estruturantes; b) por que escolhemos tais indicadores e não outros; c) quais seus efeitos no trabalho das professoras; d) em que medida o entendimento da estrutura da Universidade e/ou da Escola, como

campo de poder, foi delineando certas propriedades das práticas e representações. Aspectos estes que foram explicitando, para nós, a importância dos princípios de diferenciação, de visão/di-visão, de identidade, de realidade e o princípio relacional.

Como indicadores de análise, escolhemos os seguintes: a gestão, o projeto pedagógico, a organização e a articulação curricular e o (des)investimento da Universidade e/ou da Escola no desenvolvimento profissional de seus professores. Pensamos nesses indicadores, porque eles estruturavam/instituíam a realidade desses espaços que deveriam ser articulados, ainda que em alguns momentos pudessem ser estruturantes/instituintes de processos mobilizadores de ações docentes/discentes, como já havíamos descrito em um trabalho anterior (ABDALLA, 2006). Senão vejamos.

Os aspectos da gestão, primeiro indicador, levaram a formar, como nos diz Bourdieu (1996b, p. 103), o sentido dos limites, que cerceavam as ações das professoras. Entre eles, destacamos: o estilo autoritário da direção; os mecanismos de controles burocráticos; a falta de entrosamento entre coordenação/corpo docente e discente.

O segundo indicador foi a falta do projeto pedagógico, que conduzisse as professoras e o corpo docente, em geral, a discutir com a direção/coordenação as questões em torno de sua gestão. Entre os problemas relacionados quanto ao projeto pedagógico, consideraram que as questões em torno da organização e articulação do currículo, o terceiro indicador, estavam sendo fundamentais para o entendimento da escola enquanto contexto da profissionalização docente. Segundo elas, a Pedagogia/Parfor contribuiu para que compreendessem o espaço da escola como campo de reflexão sobre o conhecimento e o trabalho com o conhecimento.

O quarto indicador – o (des)compromisso da escola com o desenvolvimento profissional de seus professores – tem a ver com as possibilidades de trabalho que a escola oferece aos seus professores, para que eles cresçam profissionalmente. O que pudemos constatar é que as professoras compreenderam a importância de que haja, na escola, um projeto educativo, que refletisse, sistematicamente, sobre o desenvolvimento das atividades de seus professores; assim como elas estavam refletindo nos momentos de formação da Pedagogia/Parfor, e que registraram em suas crônicas pedagógicas, conforme indicam Abdalla, Pontes e Martins (2015).

São muitos os efeitos da estrutura da Universidade e/ou da Escola no jeito de ser dos professores. Tais efeitos determinam traços funcionais – tomadas de posição, "em função de sua posição no polo dominante ou no polo dominado do campo" (BOURDIEU, 1997, p. 63) – e traços contingentes (eventuais) – em direção "a possibilidades que seja preciso criar do nada" (p. 63). A compreensão desses efeitos da estrutura da Universidade e/ou da Escola determinando as maneiras de ser e estar na profissão traduziu, para as professoras, um campo de poder simbólico. Delineou certas propriedades das práticas e representações (BOURDIEU, 1997, p. 51), como

modos de adaptação/conformismo e resistência/mudança à situação da prática, acentuando, em especial, os princípios da realidade e o da identidade, o sentido de pertença a ela.

• Das práticas das professoras (da profissionalização docente)

Se as práticas resultam da relação dialética entre uma "estrutura – por intermédio do habitus como modus operandi – e uma conjuntura entendida como as condições de atualização deste habitus e que não passa de um estado particular da estrutura", conforme Miceli (apud BOURDIEU, 1998a, p.XL), perguntamos: quais aspectos dessas práticas – maneiras de ser e de estar na profissão – puderam se traduzir em condições de atualização de novos habitus na produção de uma profissionalização docente?

Há vários modos de tratar desta questão. Propomos analisar as necessidades das professoras como prática de ação e de mudança, tendo como eixos de referência as formas de gestão, o projeto pedagógico (ou sua ausência) e o modo como se organiza e se articula o currículo das escolas pelas professoras por meio do que foi possível apreender no contexto de formação, ou seja, na Pedagogia/Parfor. Nesta análise, pudemos identificar algumas dimensões em que elas assumiram "novas representações" sobre suas práticas. Entre elas, destacamos:

✓a ***pessoal*** – na medida em que revelaram suas necessidades pessoais, os saberes de suas experiências, ampliando o conhecimento prático/profissional, construindo, assim, uma identidade mais autônoma, disposta a superar-se a si mesmo;

✓a ***didática*** – quando assimilaram as tecnologias de informação e comunicação (TICs); circularam informações, conhecimentos e experiências; enfrentaram os desafios das situações pedagógicas. Nesta dimensão, três aspectos foram incorporados pelas professoras-estudantes: o tratamento da matéria de ensino; a interdisciplinaridade, que proporcionava a interconexão com outros temas e áreas de ensino; e a relação social que se tornava mais horizontal e mais humana;

✓a ***institucional/organizacional*** – compreendendo o quanto a cultura e o clima institucional afetavam suas atuações como professoras. Nesse sentido, ressignificaram a escola como objeto social e científico – "campo das práticas sociais educativas" (CANÁRIO, 1996, p. 137) –,, em que é possível e necessário desenvolver "atividades investigativas pertinentes" (p. 137), para construir um sentido à ação docente. Sentido este tão bem

descrito nas crônicas pedagógicas, conforme Abdalla, Pontes e Martins (2015), e nos vídeos elaborados por essas professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor;

✓a ***profissional*** – na medida em que refletiam sistematicamente sobre suas práticas, utilizando os resultados da reflexão para melhorar a qualidade de sua atuação.

O que percebemos, com o tempo, é que as representações das professoras sobre o fenômeno educativo foram se tornando *esquemas* – uma *força formadora de hábitos* (BOURDIEU, 1998a). Alguns desses esquemas geraram novos *habitus*, pois eles foram se convertendo em meios para interpretar e avaliar suas diferentes experiências.

• Do *habitus* (maneiras de *ser* e de *estar* na profissão)

Tomando como referência o conceito de habitus como princípio gerador e unificador (BOURDIEU, 1997, p. 21-22), duas observações merecem ser destacadas: 1ª todo novo habitus consiste na plena tomada de consciência dos agentes envolvidos na ação, que, de forma consciente (ou não), já o vinham vivenciando; e 2ª que este não se imprime só através das intenções: precisa ser interiorizado, consumido, incorporado, criado, gerado, encarnado, diria Heller (1992, p. 15).

Em relação às professoras-estudantes, pudemos perceber, principalmente, que reestruturaram o modo de conduzir o ato educativo: de uma aula que era expositiva/informativa para mais dialogada, passando a propor, desenvolver e discutir os trabalhos realizados junto com os alunos. Nesse processo, reconheceram a importância das vivências educativas, dos diários reflexivos, das crônicas pedagógicas; enfim, dos registros realizados durante a Pedagogia/Parfor, que foram, também, compartilhados na Escola em articulação com a Universidade (ABDALLA, PONTES, MARTINS, 2015).

Este caminho foi imprimindo um novo habitus, na medida em que as professoras foram conhecendo, compreendendo e transformando a sua própria ação, a estrutura da escola, da sala de aula e da própria prática docente. É uma espécie de esquema gerativo (habitus), diria Bourdieu, ao empregar um termo de Chomsky (BOURDIEU, 1998b, p. 61), pois, aos poucos, as professoras tomavam novas posições, gerando novas práticas docentes (resistindo, assim, à acomodação e imprimindo novos habitus).

Com efeito, estas noções – a estrutura, a prática e o habitus – fizeram com que conhecêssemos e aprendêssemos um pouco mais sobre a formação e a profissão docente. Formação e profissão que, como toda operação, por mais rotineira e rotinizada que seja, deve ser repensada (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 1999).

E talvez esteja aí o espaço do possível de que tanto falamos, para ser e estar professor (ABDALLA, 2006). O espaço da "composição" de princípios/noções estruturantes para que se possa renovar continuamente o espaço social da Universidade e da própria formação e profissão docente.

Algumas implicações para o campo de formação do professor

> [...] a conversão teórica possibilitada pela reflexão teórica sobre o ponto de vista teórico e sobre o ponto de vista prático, portanto, sobre a diferença essencial que os separa, não é puramente especulativa: ela é acompanhada de uma mudança profunda nas operações práticas da pesquisa e obtém proveitos científicos bem palpáveis. (BOURDIEU, 1997, p. 205-206)

Se tomarmos o pensamento de Bourdieu, de forma a fazer uma reflexão teórica sobre o ponto de vista teórico e sobre o ponto de vista prático, pode-se, ainda, encaminhar algumas posições, colocações e deslocamentos a respeito dos aspectos que foram sendo privilegiados no decorrer deste trabalho.

Uma primeira posição: estabelecemos, de acordo com Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 9-22), que "não é possível evitar a tarefa de construir o objeto sem abandonar a busca pelos objetos pré-construídos, fatos sociais separados, percebidos e nomeados". Nesse aspecto, definimos que iríamos praticar um diálogo entre alguns elementos retirados da teoria de ação em Bourdieu – determinados princípios e conceitos – e relacioná-los com a nossa experiência, de forma a repensar a Universidade como espaço social de formação de professores.

Outro posicionamento suscitado pelo próprio pensamento do autor foi a necessidade de compreender os princípios geradores e unificadores de um sistema de relações, que dão "plena satisfação às exigências do rigor na ordem da prova e da fecundidade na ordem da invenção, aliás, características que definem uma construção teórica" (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 1999, p. 72). Na relação com o campo de formação de professores, a reflexão sobre esses princípios marcou um certo tratamento epistemológico e metodológico para os aspectos abordados. O ponto nodal foi tomar posição na escolha das categorias enunciadas –, os princípios e as noções -, no sentido de pensar relacionalmente, situando as representações/manifestações, dispondo-as para ser possível a transposição, novas colocações/deslocamentos – a transformação do habitus.

É importante assinalar, que, nesse movimento, tomamos emprestado o significado de poder simbólico, em Bourdieu (1998b), para compreender o espaço social da Universidade em articulação com a Escola – campo de forças e de lutas – em que vivem professores e estudantes. Se considerarmos o poder simbólico como

um poder de construção de realidade que tende a estabelecer o sentido imediato do mundo, entendemos que é esse poder simbólico (força da representação) que faz com que o professor aprenda a conhecer a sua realidade e profissão.

Para nós, essa conversão do olhar, essa ruptura (BOURDIEU, 1998b, p. 49), se dá quando colocamos a formação constantemente em dúvida, problematizando-a, e, com ela, o seu campo de atuação: a Universidade.

Essa tomada de consciência exige pesquisa; exige conhecimento que pense certo, que seja crítico e prenhe de possibilidades. Suscita uma reconstrução permanente dos saberes da docência e do campo de suas relações: em que fique evidente uma Universidade mais dialógica, humanizadora e que contemple a "verdade" como "aposta de lutas" (BOURDIEU, 1996, p. 332). Isso também implica, como nos diz Bourdieu (1998b, p. 63), compreender que os trabalhos científicos, "diferentemente dos textos teóricos, exigem não a contemplação, mas a aplicação prática, é fazer funcionar...". Implica, ainda, tomar como referência o pensamento metafórico do autor, ao considerar que "os trabalhos científicos são parecidos com uma música que fosse feita não para ser mais ou menos passivamente escutada, ou mesmo executada, mas sim para fornecer princípios de composição".

Nessa perspectiva, para compreender e repensar a formação do professor, é necessário tomar consciência do sistema de possibilidades que são oferecidas e estabelecer posições, tomar decisões, assumir pontos de vista que possibilitem *princípios de composição*. Princípios que possam compreender o espaço social da Universidade como formadora de sujeitos sociais, capazes de enfrentar seus desafios e lutas, a fim de tentar, como diria Bourdieu (1996a, p. 332), "(...) estabelecer a verdade dessas lutas pela verdade e apreender a lógica objetiva segundo a qual se determinam as apostas e os campos, as estratégias e as vitórias (...)".

Referências

ABDALLA, M. F. B. O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Representações sociais dos professores formadores: o sentido do trabalho docente e a profissionalização. *Nuances*: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP. Ano XV, v. 16, n. 17, p. 35-52, jan./dez. 2009.

_____. Entre desafios e proposições: algumas implicações da Pedagogia/Parfor na formação de professores. In: ABDALLA, M. F. B.; MAIMONE, F. C.; MOREIRA, M.S. (Orgs.). *Caderno Parfor*: da política de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa. Santos: Universitária Leopoldianum, 2013, p. 231-242.

_____. Política nacional de formação de professores: uma análise das

proposições, dos desafios e possibilidades do PARFOR. In: ENS, R. T.; BÔAS, L. B. (Orgs.). *Espaços educacionais*: das políticas docentes à profissionalização. Curitiba: PUCPRess; São Paulo: FCC, 2015, p. 191-231.

ABDALLA, M. F. B.; MARTINS, M. A. R.; SILVA, A. F. L. Representações sociais em movimento: professores-estudantes em Curso de Pedagogia do Parfor. *Educação & linguagem*, v. 15, n. 25, p. 83-103, jan.-jun 2012.

ABDALLA, M. F. B.; PONTES, R. A. F.; MARTINS, M. A. (Orgs.). *Crônicas pedagógicas*: escrita reflexiva de professores. Santos: Universitária Leopoldianum, 2015.

AGUIAR, M. A. S.; SCHEIBE, L. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. *Retratos da Escola*/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun.2010.

BOURDIEU, P. *Lições da Aula:* aula inaugural proferida no Collège de France. 2. ed. Trad. Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *As regras da arte*: gênese e estrutura do campo literário. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

_____. *A economia das trocas linguísticas*: o que falar quer dizer. Trad. Sergio Miceli et al. São Paulo: Edusp, 1996b.

_____. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. 2. ed. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, Organização e Seleção Sergio Miceli. 5. ed. Trad. Sergio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 1998a.

_____. *O poder simbólico*. 2. ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.

_____. *A produção da crença*: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.

_____. *Os usos sociais da ciência*: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: EDUNESP, 2004.

_____. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

_____. *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

_____. *A distinção*: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____ ; CHAMBOREDON, J-C, PASSERON, J-C. *A profissão de sociólogo*:

preliminares epistemológicas. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. *O estudo da escola*. Porto: Porto, 1996, p. 121-149.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 2003, p. 43-52.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente: In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1999, p. 93-124.

FREITAS, H. C. L. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação. In: SILVA, A. M. M.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Retrato da escola no Brasil*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2004, p. 81-104.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

POPKEWITZ, T. The social contexts of shoolong, change and educational research. In: TAYLO, P. (Org.). *Recent developments in curriculum studies*. Windsor: NFER – Nelson, 1986, p. 205-232.

TERRAZAN, E. A.; PULATI, L. L.; SILVA, A. A.; ZAMBON, L. B.; ALMEIDA, J. X. Incidência de políticas educacionais em escolas de educação básica. In: LARA, A. M.; DEITOS, R. A. (Orgs.). *Políticas educacionais*: um exame de proposições e reformas educacionais. Cascável: EDUNIOESTE, 2012, p. 291-317.

SOBRE OS AUTORES

Ivanise Monfredini

É doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e psicóloga formada pela UMC (Universidade de Mogi das Cruzes). Atualmente integra o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Santos e Coordena a Cátedra Formação de Sujeitos "Paulo Freire". É líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação: Trabalho e Formação. Coordena o Grupo de Trabalho "Ciencia social politizada y móvil en y para una agenda latinoamericana de investigaciones orientada a prioridades desde la universidad" (GT 6 CLACSO 2013-16), membro da rede RESIEDU (Red de Estudios sobre Instituciones Educativas), que reúnem pesquisadores de universidades latinoamericanas. Suas pesquisas privilegiam a investigação das políticas educacionais elaboradas e implementadas no contexto das recentes mudanças estruturais e suas consequências nas universidades, na produção de conhecimento, na formação de sujeitos, no trabalho de professores pesquisadores e na constituição do estatuto profissional docente. Na docência tem atuado especialmente na formação de pesquisadores em educação e de professores para o ensino superior (mestrado e doutorado), e na formação de professores e gestores da educação básica (cursos de pedagogia).

Rosemary Roggero

Possui graduação em Letras pela Universidade de Mogi das Cruzes (1982), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1995) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). É especialista em Gestão de Pessoas pela Fundação Armando Alvares Penteado (1997). Sua experiência no campo educacional inclui atuação, sobretudo a partir de meados dos anos 1990, em especial nos seguintes temas: educação superior, relações entre formação profissional e mercado de trabalho, políticas educacionais e práticas sociais; formação continuada docente; metodologias de pesquisa qualitativa, em especial a história de vida. É membro do Banco de Avaliadores Institucionais do INEP/MEC. A atuação profissional mais recente inclui docência, orientação e pesquisa juntos aos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Gestão de Projetos Educacionais da

Universidade Nove de Julho - UNINOVE, bem como a experiência como Secretária de Educação em Mogi das Cruzes e como Consultora de Projetos Especiais do Gabinete do Prefeito para a criação e implantação da Escola de Governo e Gestão do Município e Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Livre do Meio Ambiente.

Jaquelina Imbrizzi

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1988), mestrado e Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e (2001). Professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista (2006 a atual). Desenvolve atividades na graduação e no Programa de Pós-graduação Ensino em Saúde (Modalidade Profissional). Coordena o grupo de estudos Arte, Cultura e Sociedade e o Projeto de Extensão "Arte, Cultura e Sociedade: modos de entrelaçar produções culturais e artísticas que acontecem na universidade e nas cidades da Baixada Santista". Desenvolve o projeto de pesquisa: Narrativas de si: o enlace arte, experiências e conhecimentos na produção escrita e nos processos de subjetivação. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa Psicanálise e Política. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas: arte, cultura e sociedade; formação para o trabalho em saúde; narrativa de história de vida e grupo como dispositivo. Atualmente realiza estagio Pós-doutorado junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Política.

Antônio Eduardo Santos

Possui graduação em Bacharelado em Instrumento - Piano pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), graduação em Licenciatura História pela Universidade Católica de Santos (1982), mestrado em Artes pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1994) e doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). É professor do Centro de Ciências da Educação da Unversidade Católica de Santos onde coordena Grupo de Pesquisa e Extensão Universitária, junto ao Curso de Licenciatura em Música. É coordenador do PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA e do CURSO DE LICENCIATURA EM MUSICA. É Professor de Piano e Disciplinas Teórico Musicais na Escola Tecnica de Musica e Dança de Cubatão, atuando na coordenação de disciplinas teóricas. É publisher na AVK Éditeur, onde coordena a Antonio Eduardo Collection, dedicada à

divulgação de obras para piano de música contemporânea brasileira. Escreveu para a revista eletrônica Artefato Cultural, cujos artigos foram publicados pela Edições Caiçaras. Foi Curador da Mostra da Musica Contemporânea, em 2010 e 2011. Junto à Secretaria de Cultura de Guarujá coordenou, durante o ano de 2013, os cursos e os corpos estáveis de musica mantidos por esta Secretaria.

Maria da Glória Gohn

Doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1983) e pós-Doc em Sociologia pela New School University, Nova York, EUA (1997). É professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e membro da Coordenação do Comitê 'Social Movements and Social Classes' da Associação Internacional de Sociologia (ISA). Pesquisadora 1A do CNPq.Tem experiência na área de Sociologia, Educação e Políticas Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais, participação social, educação não formal, associativismo e cidadania.

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP e pós-doutora em Psicologia da Educação (PUC/SP). Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos. Atualmente, coordena o Núcleo de Pesquisa do Parfor/NPP, o Grupo de Pesquisa "Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas", certificado pelo CNPq, e o Projeto OBEDUC/Capes. Integra o Colegiado do GT de Didática na ANPEd. Pesquisadora associada ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação/ CIERS-Ed/FCC, e pesquisadora do "Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação"/NUPANFOPE. Membro do Fórum Estadual Paulista e do Fórum de Apoio à Formação Docente de São Paulo. Contato: mfabdalla@uol.com.br

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Afiliado

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ABEC
Associação Brasileira de Editores Científicos

Câmara
Brasileira
do Livro