

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

LÚCIA SCHNEIDER HARDT

OS FIOS QUE TECEM A DOCÊNCIA

PORTO ALEGRE/RS
2004

LÚCIA SCHNEIDER HARDT

OS FIOS QUE TECEM A DOCÊNCIA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para aquisição do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Arabela Campos Oliven

Co-orientador: Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto

Porto Alegre/RS

2004

FICHA CATALOGRÁFICA
Maria da Luz H. Machado – CRB14/129

H266 Hardt, Lúcia Schneider
Os fios que tecem a docência. Porto Alegre: UFRGS,
2004.
257 p.

Tese (Doutorado) apresentada a UFRGS/Faculdade de
Educação.

1. Ensino superior. 2. Professores – Formação.
3. Professores universitários. 4. Pedagogia. I. Título.

CDD 370.7124

LÚCIA SCHNEIDER HARDT

OS FIOS QUE TECEM A DOCÊNCIA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para aquisição do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Arabela Campos Oliven

Co-orientador: Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto

Aprovado em: ____ / ____ / ____

Prof^ª. Dra. Arabela Campos Oliven - Orientadora

**Prof(a). Dr(a).
Professor(a) da FACED**

**Prof(a) Dr(a).
Professor Visitante**

**Porto Alegre/RS
2004**

DEDICATÓRIA

*Para Like, Felipe e Victor:
pela parceria, apoio e compreensão;
para continuar vivendo nossas esperanças ;
para continuar vivendo a singularidade do caminho
que escolhemos fazer juntos, onde tempo e espaço
ficam abertos para que cada um possa existir
plenamente.*

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer:

- à Universidade Federal do RS, pela qualidade do ensino;
- a minha orientadora, Arabela Campos Oliven, pela convivência acadêmica, orientação competente e disposição em concretizar uma interação aberta, franca e autêntica;
- ao Alfredo Veiga-Neto, co-orientador, pelo acesso a uma outra “caixa de ferramentas”, que me fez pensar e agir de um modo diferente;
- ao Pastor Tito Lívio Lermen, Diretor Geral do Bom Jesus/IELUSC, por colocar a instituição à disposição da pesquisa;
- aos diretores de curso do Bom Jesus/IELUSC, pelo apoio e incentivo;
- a todos os professores e funcionários do Bom Jesus/IELUSC, pela compreensão, apoio e colaboração durante a pesquisa;
- às pessoas que participaram da pesquisa como entrevistados(as), partilhando de uma forma comprometida com o cenário da educação superior;
- à Mara, minha eterna revisora de textos, com a qual estabeleci uma relação de carinho, respeito e aprendizagem;
- à Marília, sempre especial como ser humano, dedicada e parceira nos inúmeros e diversos “consertos” técnicos deste trabalho;
- à Rede Sinodal, pelo apoio e incentivo;
- aos funcionários da Secretaria do PPGEDU, que através de um atendimento personalizado, diminuíram as distâncias, fazendo com que os braços do Programa efetivamente ultrapassem as fronteiras da grande Porto Alegre;
- a Edelberto Behs, amigo, ex-colega de trabalho, irmão de fé, parceiro de muitos ideais, pelo ensinamento cotidiano da humildade e da ética, consolidando uma amizade livre das instituições e, acredito, para sempre.

RESUMO

Esta Tese resulta de uma investigação que tem por objeto o estudo sobre a docência no ensino superior. A pesquisa deseja colaborar com um movimento nacional, que vem discutindo a questão da formação do professor. Os dados coletados para o estudo são oriundos da análise de documentos, entrevistas e observação da sala de aula em uma instituição de ensino superior. O cenário da docência em termos históricos é brevemente abordado, para então inserir uma reflexão mais detalhada, considerando quatro dimensões sobre a prática docente: a dimensão ótica, a dimensão da imagem pública da profissão, a normativa e a dimensão sobre as expectativas em relação à educação continuada. Nesse entorno, os fios do controle, dos códigos, da pedagogia, das sensibilidades, da criatividade, dos poderes e saberes vão tecendo a docência, construindo diferentes estilos e práticas. Inspirada em uma perspectiva foucaultiana, a reflexão tem como propósito assegurar um movimento constante de reflexão sobre os processos de fabricação e captura do sujeito no contexto acadêmico, que tende a ajustar o perfil do docente às políticas institucionais. A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior de caráter confessional (luterana) localizada no sul do Brasil, na cidade de Joinville.

Em primeiro lugar, a pesquisa aponta os atravessamentos de discursos, as diferenças entre os discursos oficiais e todos os demais, demonstrando que em uma instituição educacional sempre estão presentes vários discursos que acabam sendo controlados, selecionados e distribuídos conforme determinados interesses e necessidades. A docência, na instituição em questão, desdobra-se em alguns estilos, definidos pela pesquisadora como docente-intelectual, docente-educador, docente-técnico e docente-militante. Na análise destes estilos percebe-se que o “institucional”, em muitas situações, tem mais relação com movimentos de regulação e obediência do que efetivamente com uma vontade de identidade.

A pesquisa destacou uma possível relação entre a docência e a estética, que implica a capacidade de jogar com a verdade de um outro jeito, exatamente por não querer ficar alheio à construção dessa realidade em um cenário institucional. Ficar alheio a esse processo é tão perigoso quanto desejar prescrevê-lo compulsivamente. “Os fios que tecem a docência”, através de um estudo de caso, deseja contribuir com a reflexão a respeito da formação do professor, demonstrando como tal tema não se reduz ao pedagógico, mas está imbricado em toda a configuração institucional que abriga o docente. Olhar para esta paisagem maior implica estar disposto a dar um outro lugar para o docente, reencantar esses sujeitos para que possam coletivamente mobilizar-se para a busca de um compromisso novo com a sociedade no que diz respeito à educação.

Palavras-chaves: Ensino superior: Docência: Pedagogia: Formação Continuada

ABSTRACT

This thesis results from an investigation that has as object the study about the higher education teaching. The research wishes to contribute with a national movement, that has been discussing the issue of the teacher's formation. The data collected for the study are derived from document analysis, interviews and classroom observation in a higher education institution. The teaching scenery in historical terms is briefly broached, for then inserting a more detailed reflection, considering four dimensions about the practice of teaching: the self image dimension, the dimension of the public image of the profession, the normative and the dimension about the expectations in relation to the continuous education. In this sense, control, codes, pedagogy, sensitivity, creativity, power and knowledge wires are weaving the teaching, constructing different styles and practices. Inspired in a Foucaultian perspective, the discussion has as its purpose assuring a constant reflection movement over the processes of fabrication and capture of the subject in the academic context, that tends to adjust the teacher's profile to the institutional policies. The research was carried out in a Higher Education Institution of confessional nature (Lutheran) located in the South of Brazil – Santa Catarina State- in the city of Joinville.

First the research points out the speech crossing, the differences among the official speeches and all the others, demonstrating that in an educational institution several speeches that end up being controlled, selected and distributed according to determined needs and interests are always present. The teaching, in this institution, folds in some styles, defined by the researcher as intellectual-docent, educator docent, technical docent and militant-docent. In the analysis of these styles it can be observed that the “institutional”, in several situations, has more relation with regulation and obedience movements than effectively with a will of identity.

The research points out a possible relation between the teaching and the esthetic, that implies in the ability to play with the truth in another way, exactly for wanting to be distant from the construction of this reality in an institutional scenery. Staying distant from this process is as dangerous as wishing to prescribe it compulsively. “The wires that weave the teaching” through a case study wish, this way, to contribute with the reflection about the teacher's formation, demonstrating how such theme does not reduce to the pedagogical, but is imbricated in all the institutional configuration that shelters the docent. Looking at this broader landscape implies in being willing to give another place for the docent, re-enchant these subjects in order to enable them collectively, mobilizing them in the search of a new commitment with the society concerning education.

Key words: Higher Education; teaching; pedagogy; continuous formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - O FOCO DA PESQUISA, OS CAMINHOS, AS FONTES E OS PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO	14
1.1 Do jogo à virada do jogo.....	15
1.2 Operacionalizando a pesquisa.....	21
1.3 A coleta de dados.....	23
1.4 Do estranhamento necessário:.....	24
1.5. Rastros de uma história	25
CAPÍTULO II - O LUGAR DA PESQUISA- CONTORNOS, LIMITES E POSSIBILIDADES	28
2.1. Referências históricas	28
2.2. Referências de governo	33
2.3. O poder pastoral.....	42
2.4. Cenários e imagens.....	49
2.5. Alguns referenciais para compreender a Mantenedora	57
2.6. Indicadores da instituição.....	67
2.7 Da especificidade dos cursos.....	71
CAPÍTULO III - A HISTÓRIA E A DOCÊNCIA	81
3.1 O jogo da educação – as lições da história	81
3.2 A história do pensamento luterano e a educação	86
3.3 Sobre a conversão do olhar	92
3.4 Representações da docência: entre a fé, a ciência e a fluidez	95
CAPÍTULO IV - ENSINO SUPERIOR - MARCAS, TRAJETÓRIAS E RASTROS	100
4.1 Das metáforas	100
4.2 O entorno do jogo - a docência e o poder	105
4.3 O Ensino Superior no Brasil	110

CAPÍTULO V - OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR	120
5.1 A docência e a vontade de Verdade	120
5.2 Os conteúdos programáticos e seus significados	124
5.2 Das categorias para o governo da subjetividade	173
5.3 Das políticas de formação de professores.....	178
5.4 Estética e docência:	184
ATANDO ALGUNS PONTOS DOS FIOS	187
BIBLIOGRAFIA.....	196
ANEXOS.....	202

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está centrada em um foco em especial: as práticas docentes. Mais especificamente a docência no ensino superior. O objeto de pesquisa exigiu uma interação com diversos sujeitos e documentos. O propósito é participar de um movimento nacional que atinge todos os níveis de ensino preocupados com a questão da formação do professor.

Especificamente nesse trabalho estou interessada em analisar o cotidiano de uma instituição de ensino superior, reconhecendo limites e possibilidades dessa investigação. Os limites delineiam-se por duas razões, uma delas vinculada à impossibilidade de uma análise completa, o que sempre estabelecerá os contornos da investigação. As ferramentas com as quais venho trabalhando são incisivas nesse particular e designam marcas na pesquisa e no próprio texto que aqui será apresentado. A opção de trabalhar com a contingência, a descontinuidade, a inversão, a especificidade e exterioridade dos discursos já indica um outro ingrediente, qual seja, não estar preocupada em discorrer, descrever instrumentos de pesquisa, mas colocá-los em funcionamento enquanto o estudo se concretiza efetivando uma interação teórico-prática. O objeto acabou sendo transformado enquanto a pesquisa acontecia exatamente porque era tocado, tombado por relações não previstas antecipadamente. A segunda razão que justifica o limite refere-se à parte interessada de quem faz a pesquisa. As vinculações existentes com a instituição a ser pesquisada poderão implicar determinados arranjos, lógicas, inclusões, exclusões, configurações específicas de relações de poder e de saber. O risco de um determinado olhar está presente, mas onde não estaria?

A história estabelece sempre novas demandas, possibilita novas perguntas, outras investigações e intervenções. O encontro dessas diferentes demandas está expressa na própria pesquisadora, que desejou, de repente, olhar para a realidade educacional a partir de outros parâmetros, colocando em xeque inclusive uma formação confessional específica. O movimento de olhar de um outro lugar o que antes já estava visto e definido é uma possibilidade de auto-reflexão, que permite reconhecer e transgredir alguns limites, desafiando a nós mesmos a aceitar o desafio de saber se podemos pensar diferentemente do que sempre pensávamos, o que certamente nos assegurará a possibilidade de continuar refletindo. O direito e a liberdade de refletir necessariamente não nos afasta dos lugares onde constituímos nossa primeira formação, por vezes nos oportuniza um retorno que renuncia à segurança de uma ordem do discurso, acumulando forças e criatividade para pôr à prova as

experiências da própria identidade. Nos processos de formação, estão presentes muitas vezes movimentos de tensão, destruição e negação.

A pesquisa de imediato aponta que os fios que tecem a docência são múltiplos, não aparecem todos ao mesmo tempo, alguns se unem, integram-se criando diferentes perfis de docência que designam possibilidades e desafios em termos institucionais. Outros fios enroscam-se, enosam-se, tramando e construindo teias que nos capturam e nos envolvem a ponto de nem percebermos essa dinâmica interessada e imprevista. Os fios do controle, da pedagogia, dos códigos, da sensibilidade, da empatia, da criatividade, do saber, do poder, das identidades, das fronteiras, dos dispositivos ajudaram a configurar o objeto de pesquisa, traçando “linhas de fuga” na tentativa de libertar a vida lá onde ela estiver presa para que a investigação avance para além da própria problematização.

O texto está respaldado na sociologia e filosofia da cultura considerando os estudos de Weber, Bernstein e prioritariamente Foucault. São autores de registros teóricos distintos, que foram utilizados interessadamente a partir de elementos específicos desse estudo de caso. Bernstein entra no cenário quando da análise da instituição considerando as categorias por ele trabalhadas no que diz respeito aos marcadores de fronteira, isolamento, regras de realização e reconhecimento, recontextualização, códigos e controles. Dessas categorias é possível verificar outros sentidos e significados considerando os discursos da mantenedora, no caso, a comunidade luterana de Joinville. Já Weber contribuiu para a análise da gestão da instituição considerando especialmente a abordagem da liderança carismática. Para refletir sobre a complexidade dos fios que tecem a docência, a análise prioritária é a foucaultina pois viabiliza aprofundar os diferentes cruzamentos e atravessamentos de discursos. Na pesquisa em questão esse foi um esforço necessário, uma vez que existem diferentes topografias de poder e saber que de certa forma disputam espaço e legitimidade.

Para essa investigação a redefinição do papel da linguagem tem uma importância fundamental. Ela deixa de ser entendida como um meio privilegiado de transmitir idéias e significados para ser enfocada como uma instância da constituição de sujeitos. Nesse contexto, a genealogia busca fazer a análise histórica das condições de possibilidade dos diferentes discursos com os quais nos deparamos para buscar uma lógica na exterioridade dos textos, procurando estabelecer as relações entre os enunciados e aquilo que eles descrevem. Significa que a leitura aqui estabelecida não se fixou na linearidade e internalidade de cada parte e discurso, mas na condição de monumento que cada manifestação adquire no conjunto das informações coletadas. Através da linguagem é que construímos os sentidos, nomeando nossas experiências, formando os objetos dos quais falamos. Esse movimento é múltiplo,

produzindo efeitos de verdade que dividem, separam, legitimam, definem significados. Devemos estar atentos para o atravessamento desses diferentes discursos, uma vez que não está em jogo buscar a origem de nenhum deles, mas investigar como cada um deles inventou sua própria identidade, propondo aos indivíduos formas de experiência do mundo e de si. Isso significa ouvir a história de um outro jeito, verificando como foram criados os pontos de apoio que significam determinados discursos, preservando-os e/ou substituindo-os.

A pesquisa desconfia dos discursos emblemáticos, unitários e generalizantes. Sendo assim, procurou investigar sobre a docência considerando as fragilidades desse entorno, jogando com os saberes presentes no cotidiano acadêmico, oferecendo uma perspectiva de entendimento sobre essa prática humana sem desprestigiar outras e novas contribuições. A proposta implicou debater sobre a docência através da problematização dos diferentes discursos que se atravessam em uma instituição educacional designando expectativas, desejos, vontades, esperanças e projetos. Nesse processo de investigação não existe, a princípio, um desejo de indicar um ideal, um modelo a ser seguido, mas uma vontade de assegurar um movimento constante de crítica e análise da docência, produzindo um ambiente mais acadêmico para as definições de políticas educacionais considerando as possíveis alternativas de formação do(a) educador(a) em um contexto institucional.

CAPÍTULO I

O FOCO DA PESQUISA, OS CAMINHOS, AS FONTES E OS PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

O propósito do trabalho é participar de um movimento nacional que hoje atinge todos os níveis de ensino e implica a questão da formação do(a) professor(a). O foco, contudo, será o ensino superior e suas relações pedagógicas, mais particularmente estudar como a docência se constitui e se materializa através de imagens e procedimentos ancorados em determinadas concepções de saber/poder. A pesquisa está restrita a um lugar, o qual será melhor explicitado posteriormente, mas entende que apesar desse limite os processos de investigação poderão colaborar para ampliar e diversificar os debates sobre a formação de professores(as). A pesquisa não tem a pretensão de anunciar e apontar saídas, mas pode contribuir para fortalecer um movimento maior de análise da docência no cotidiano acadêmico brasileiro. Metaforicamente falando, o cenário desta peça implica o debate sobre a formação do(a) professor(a), mas o protagonista é o(a) docente do ensino superior de uma instituição privada-confessional-comunitária, (denominada Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus/Ielusc, com atuação no contexto da educação básica e ensino superior) localizada em uma cidade no estado de Santa Catarina, chamada Joinville.

O entorno da pedagogia não é um espaço onde necessariamente se possa afirmar que ocorra o desenvolvimento de sujeitos, antes é um espaço onde se produz formas de “experiência de si”, estabelecidas por meio de determinadas tecnologias nas quais os indivíduos se tornam sujeitos de um modo muito particular. No caso específico da docência, a pedagogia estabelece determinadas operações da prática que acabam definindo critérios de avaliação dos docentes em relação com o seu cotidiano.

A pesquisa esteve centrada nas práticas docentes discutindo o aparato significativo de procedimentos e técnicas, expressos nas ações dos indivíduos, em seus discursos, nos discursos dos discentes e afins, em documentos e nas ações concretas em sala de aula. Inspirada em Larrosa, estabeleci algumas categorias de análise que orientaram o processo de coleta e análise de dados. São elas:

- a) dimensão ótica, que designa formas de como o(a) professor(a) se vê.
- b) dimensão pública da profissão, que expressa uma vontade de identidade.
- c) dimensão normativa, que insere o sujeito-professor em um cenário complexo implicado por valores, regras e juízos.

- d) dimensão da prática enquanto formação continuada, que implica descobrir o que o(a) docente imagina poder e dever fazer nas dinâmicas da atividade profissional.

A definição das categorias é uma estratégia de leitura da prática docente no ensino superior. O tema é complexo e pouco discutido no interior das instituições. O próprio ingresso e seleção dos(as) docentes nesse nível de ensino já estabelece algumas configurações muito particulares sobre o entendimento dessa questão. Primeiro, o que vale parece ser a formação específica do(a) professor(a), somente depois e em função de outras demandas a formação pedagógica coloca-se como uma necessidade. Contudo, o lugar desse “pedagógico” na vida profissional dos(as) docentes tem várias representações, com as quais esta pesquisa se preocupou.

O poder, segundo Foucault, é uma ação sobre ações possíveis sobre o outro por meio de solicitação de formas corretas de ver, falar, de julgar, de vivenciar. A docência é também uma expressão de poder que inventa, repete e transmite tecnologias de interação humana. Nesse sentido o poder é produtivo e cria um campo de visibilidade, enunciabilidade e de juízo, que acaba gerando diferentes subjetividades. Aprender a ser professor(a) implica aprender a ser um profissional específico, a nomear o cotidiano segundo determinados critérios, fabricando histórias que procuram gerar estabilidades e sucessos. Na realidade esse caminho não é tão linear assim, pois os(as) docentes, ao se enxergarem de diferentes formas, também apresentam diferentes expectativas em relação ao seu processo de formação. Compreender a docência a partir dessas dimensões pode nos ajudar a relativizar algumas verdades muitas vezes apresentadas em cursos de capacitação, atualização e/ou formação de professores(as).

1.1 DO JOGO À VIRADA DO JOGO

O conceito de virada lingüística designa a falência da autonomia do sujeito e de sua consciência, construídas que são pela e na linguagem, antes do que pelo sujeito. A redefinição do papel da linguagem nos permite dizer que ela passa a ser enfocada como uma instância de constituição de sistemas de significação, representação e organização das diferentes ordens presentes no cotidiano humano. Os sentidos que se dá às coisas vêm mais da linguagem adquirida do que propriamente dos processos de nomeação, identificação e decodificação de uma realidade dada. Segundo Foucault, os discursos não descrevem o real, mas de alguma forma constituem os sujeitos, os saberes, as práticas através de diferenciações, classificações,

inclusões e exclusões. Segundo Popkewitz (1994), uma parte da virada lingüística consiste em:

reconhecer que, quando usamos a linguagem, pode ocorrer que não sejamos nós que estejamos falando, mas a linguagem que nos foi dada através de formações sociais que ocorreram no passado. Por exemplo, um dos compromissos contemporâneos em determinadas pesquisas educacionais é falar sobre a “voz” dos professores e estudantes como próprias, pessoais e autênticas. Mas quando ouvimos a voz das pessoas falando nas escolas, damos-nos conta de que boa parte dessa fala foi construída anteriormente a nossa entrada em cena. (p.195-96)

É importante esclarecer o uso da palavra “discurso”, que estará sempre sendo referida nessa pesquisa. São os discursos, advindos de determinadas relações de poder, historicamente construídas, que interessam enquanto invocam noções particulares de verdade, definem ações, constituem projetos justificados em um determinado campo. Ao trazer o discurso para o foco da pesquisa, não está em jogo uma preocupação em descobrir o que as palavras significam, mas a forma como as palavras, os conjuntos de sentenças e práticas funcionam procurando estabelecer verdades.

Assim os discursos representam vontade de verdade que acabam por implicar a todos, seja em situações individuais e/ou coletivas. Nesse entorno é também necessário esclarecer a relação poder-saber expressa por Foucault. De imediato é importante reconhecer que os dois conceitos não são idênticos, e o que de fato interessa é discutir a relação entre essas duas instâncias. A noção de poder-saber desafia a suposição de que seja possível alcançar alguma verdade que não seja parcial, e/ou distorcida. Portanto o esforço de buscar uma verdade plena sobre as coisas é dispensável, importa isso sim verificar como diferentes regimes de verdade aparecem e por que alguns se consolidam e outros não. No caso específico dessa pesquisa, os discursos utilizados, coletados, investigados estarão à disposição desse olhar mais contextualizado. Não se pretende absolutizar falas, localizando isoladamente o valor de qualquer que seja o discurso. Procura-se sempre analisar os contornos dos diferentes pronunciamentos a partir das ferramentas oferecidas por Foucault, reconhecendo inclusive que qualquer tentativa de discurso radical e emancipatório não tem sustentação nessa análise. A relação entre o saber e o poder é discursiva e, portanto tudo é perigoso, inclusive aquilo que essa pesquisa estará indicando e apontando. O discurso é ambíguo, é uma forma de poder, que pode tanto vincular-se a atitudes de dominação quanto de resistência. Um dos cenários dessas possibilidades é também o campo da educação, e qualquer prática pedagógica será também ambígua, representando poderes dispersos e fragmentados. Existe, assim, um trabalho desconstrutivo a ser feito em cada um (o que implicam seus domínios) e também fora desse

campo, envolvendo o outro e o social. Nesse contexto, qualquer tentativa de asserção de inocência é equivocada e improcedente.

Outro aspecto que considero nessa pesquisa é a idéia de “governo”. Tal conceito não se restringe apenas às estruturas políticas ou administração dos Estados, mas designa, isso sim, a forma pela qual a conduta dos indivíduos ou grupos pode ser dirigida. “Governar é estruturar o campo possível de ações sobre o outro”. Daí virão as idéias do poder disciplinar, do autodisciplinamento regulando e controlando os indivíduos nos mais diferentes ambientes, inclusive nas instâncias educacionais. Esta pesquisa estará abordando tais desdobramentos considerando as vontades institucionais que também são atravessadas pelas vontades dos profissionais da educação.

Alguns exemplos podem ajudar a entender a ambiguidade do discurso. Dispor as classes em círculo de um tempo para cá passou a ser uma recomendação básica, imaginando que tal prática estabeleça os princípios de uma pedagogia progressista. O argumento baseia-se no entendimento de que o círculo se opõe aos formatos convencionais e tradicionais nos quais os alunos apenas fixam o olhar em um foco: o professor e o quadro. A crítica a tal postura procura mostrar que não existe nada de inerentemente libertador nessa prática, nem de opressivo na outra; o que é preciso saber olhar é de que forma os sujeitos se relacionam nesses espaços e quais são as condições de aprendizagem existentes.

Outro exemplo: a defesa por parte de alguns dos professores sobre o trabalho de grupo como um exercício democrático que incentiva e motiva o aluno para a aprendizagem é muito mais um discurso autorizado por supostas novidades pedagógicas, que muito frequentemente mascara os limites de tais práticas do tipo: baixo rendimento operacional, desperdício de tempo, reflexão muito superficial, excessiva ausência do professor como mediador intelectual dos temas propostos. Esse como outros procedimentos não devem ser banidos do cotidiano acadêmico, mas avaliados criteriosamente para enfrentar seus limites e possíveis equívocos.

Nas entrevistas com professores e alunos ficam fortemente indicadas algumas representações produzidas no campo da pedagogia, que autorizam algumas práticas e censuram outras. Ficou indicado, em muitas ocasiões, a necessidade de preparo didático, que deveria vir desse outro lugar - chamado pedagogia - pois tal componente não está nos campos específicos do saber. O que já se pode perceber em alguns casos e será melhor explicitado em capítulo específico é justamente o contrário. Assistindo às aulas de professores(as) que supostamente não teriam formação pedagógica, mas um amplo domínio especializado do seu campo de atuação, foi possível verificar uma prática dinâmica e versátil sem nenhuma carência da didática. Isso nos permite afirmar que o debate sobre formação do professor é

mais complexo do que se imagina. Eventuais especialistas da área da educação não darão conta sozinhos desse desafio, é preciso contar com profissionais de muitos outros campos de conhecimento. O cruzamento desses diferentes discursos poderá indicar algumas novidades.

Minha vontade é participar de um outro movimento que admite a diversidade de olhares e sabe que o seu é sempre parcial e incompleto. O pressuposto primeiro: contestar a idéia de que o sistema educativo baseado em instituições seja resultado de uma progressiva humanização, de transição de métodos mais antigos e crus para métodos mais instrutivos e pedagógicos. Tudo isso fica sob suspeita considerando o referencial teórico dessa pesquisa. A arqueologia foucaultiana analisa os sistemas de conhecimento, investiga os meios pelos quais o discurso modela a prática, estabelece o que é uma formação discursiva, enunciados e condições pelas quais o indivíduo se torna um sujeito. Já a genealogia busca analisar as diferentes modalidades de poder, afirmando que a prática e o discurso estão destinados a modelar um ao outro. Por isso a genealogia tem três projetos básicos: repensar os conceitos de verdade, conhecimento e racionalidade. Todos eles são conceitos que precisam estar relacionados com a história e as condições de possibilidade que lhes garantiram materialidade. Todos eles estão relacionados com a docência.

A genealogia vai se debruçar sobre arquivos, memórias, entrevistas, documentos, livros de registro, estatísticas, com vistas a compreender como um determinado discurso se entrelaça com uma determinada prática. Realizar tal tarefa em uma instituição é um desafio ímpar. O que se pôde verificar é que existem documentos, como por exemplo a *Carta de Princípios da Mantenedora* (anexo 1), extremamente genérica, com temperos humanistas e salvacionistas os quais em sua operacionalização por intermédio dos cursos, inclui outros sabores nem sempre declarados e anunciados. Sistemas normativos passam a ocupar o lugar privilegiado (verificar em anexo o manual do professor - anexo 2), produzindo instâncias para definir formatos de programas, ementas, diários de classe, registros de frequência, tornando bem mais silencioso o discurso inicial socializado pela carta de intenções. O que se está procurando afirmar é que o discurso humanista tem dificuldades de se consolidar não apenas por suas eventuais fragilidades, mas pelos cruzamentos desse discurso com tantos outros, em grande parte não declarados, mas vivenciados. Apontar em uma Carta de Princípios uma concepção de homem e de sociedade não garante a efetivação de um projeto. O funcionamento do discurso produzido pela Mantenedora implica produzir determinados domínios de saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação. Nesse sentido a própria compreensão da Carta como um documento humanista fica relativizado, podendo ser problematizado. Afinal, seria o ensino superior capaz de superar crises do tipo políticas,

sociais, éticas, psicológicas como afirma o documento? E seria capaz inclusive de assumir uma espécie de função civilizadora? A crença de que a educação só acontece quando temos definida uma idéia de homem é uma ilusão e uma ocultação dos mecanismos de funcionamento da pedagogia. Da mesma forma a crença de que as práticas educativas em seu entorno didático sejam meras mediadoras que geram o desenvolvimento dos indivíduos supõe uma supervalorização do pedagógico. A afirmação de Foucault é outra: a pedagogia é um espaço de produção, de fabricação ativa dos indivíduos, que se materializa por meio de procedimentos e técnicas específicos, definidos como “experiência de si”. Tal prática já é um resultado da arqueologia, da genealogia e da ética, de alguma forma etapas não lineares dos estudos foucaultianos. Para analisar os limites da pedagogia, das instituições pode-se recorrer a outros princípios de trabalho sugeridos por Foucault e que designam também outra possibilidade de análise:

- a) Princípio da inversão: nem sempre lá onde está o discurso, a pretensa verdade, o(a) doutor(a), a disciplina, a teoria, os princípios humanistas, está toda a realidade. A ordem do discurso deve nos mobilizar para buscar outros olhares, outras abordagens.
- b) Princípio da descontinuidade: existem topografias variadas do poder, mostrando cruzamentos entre os discursos, toques e interfaces de práticas. (veja em anexo os tangenciamentos entre os discursos do tipo Carta de princípios – anexo 1- e Carta Aberta dos Professores da Comunicação Social bem como a resposta a essa manifestação – anexo 3)
- c) Princípio da especificidade: designa que o discurso é uma determinada violência que fazemos às coisas, em vez de ser um instrumento para apresentar o mundo de uma forma legível e decifrada.
- d) Princípio da exterioridade: mostra a natureza do discurso como um acontecimento, que ao se manifestar, encontra sua regularidade buscando normatizar vontades e contingências. A exterioridade escancara as condições de possibilidade de um discurso, os motivos de sua aparição e duração. (verifique as peças publicitárias divulgadas pela instituição no corpo deste trabalho, capítulo II).

No caso específico do estudo sobre a docência, os quatro princípios foram fundamentais para a análise dos dados. Importante foi não se deixar capturar pelas crenças do jogo pedagógico, buscando discutir imagens e práticas que supostamente são anunciadas

como essenciais para a formação de um professor. Convive-se diariamente com discursos que insistem em exigir posições dos(as) professores(as) sobre suas convicções de natureza filosófico-pedagógica, garantindo que tal postura designará o sucesso e ou o fracasso do profissional. A pergunta que fica está em saber se essa tal convicção implica em um manual de boas intenções, pronunciamentos humanistas genéricos ou disposição efetiva para interagir com o(a) profissional da educação para aprofundar o seu entendimento sobre a profissão. Parece predominar uma versão que de certa forma ameniza quando se depara com discursos padronizados de defesa do homem e sua criatividade, deixando esmorecer todo o resto, ou seja, estar ao lado desse(a) profissional no dia a dia para efetivar uma reflexão sobre como tal discurso cruza com a prática no espaço da sala de aula. As vezes as falas e as políticas de formação de professores(as) designam um discurso violento, perverso e padronizado, sem vínculos com a prática concreta dos(as) profissionais. Essa é uma armadilha sempre presente para quem decide trabalhar em instituições formais. Elas acabam sendo seduzidas por práticas que aliviam tensões através de discursos, sem contudo tocar nas práticas.

A docência aqui investigada acontece no interior de uma instituição, que como diz Foucault, parece ser o lugar do reino universal do normativo, uma vez que o tempo todo anuncia limites entre o sano/insano; saudável/doentio; normal/anormal; pedagógico/antipedagógico. Especificamente sobre a questão institucional, devo afirmar que busquei interessadamente em Bernstein um suporte para a análise. Entendi que a abordagem de Bernstein, integrada a uma outra perspectiva conceitual, poderia contribuir. Fazer esta aproximação: Bernstein-Foucault é uma tentativa ousada, pois são autores e campos que se situam em diferentes matrizes de pensamento. Isso até pode ser produtivo, tanto para aprofundar o entendimento que se tem sobre cada um deles, quanto para retirar dessas aproximações novas maneiras de ver, descrever, problematizar, compreender e analisar e dar sentido ao mundo.

Devo dizer que estou buscando em outros autores porções úteis para analisar o próprio objeto de pesquisa e seus diferentes ingredientes. A escolha em Bernstein tem a ver com a questão da identidade de uma instituição confessional, e para tal utilizei conceitos do tipo: isolamento, marcadores de fronteira, regras de reconhecimento, regras de realização. Este trabalho não se preocupou em definir o que é de fato “identidade”, ainda que admita, concordando com Hall (1998 p. 13), que a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. O que é exposto aqui implica reconhecer o aspecto estratégico e posicional da identidade, e nesse cenário o que Bernstein descreve sobre códigos, classes e controles parece ser significativo. Esse é o uso interessado de Bernstein, circunscrito a um

viés da pesquisa e sujeito, como de resto todo o corpo do trabalho, à avaliação do leitor. Outros autores serão referidos para contribuir com a reflexão, representando uma busca interessada e circunscrita a objetivos específicos.

1.2 OPERACIONALIZANDO A PESQUISA

Estou convencida de um outro pressuposto metodológico: é o olhar que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo e, portanto, podem gerar determinados temas de pesquisa. Como diz Veiga-Neto, “não há problemas em si – sejam eles de natureza científica, filosófica, estética, social - pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera, de serem, antes, encontrados, pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionados pela razão.”(1996)

Existem outros olhares possíveis, pois ao se falar sobre as coisas os sujeitos as constituem, cada um com sua possibilidade e compreensão de mundo. De certa forma a pesquisa é uma oportunidade de representação, onde cada investigador se coloca e apresenta o que ele entende por mundo real, o que não se reduz a um conjunto de sinais, símbolos, códigos, ícones, regras, mas o desejo de publicizar uma determinada forma de dar sentido ao mundo. E esse sentido pode ser dado por meio de enunciados, expressos por intermédio de discursos que não se podem controlar como se imagina.

Estou falando em olhares exatamente porque admito que o princípio da visão iluminada está em crise. A pesquisa não tem como assumir a função de “iluminar” a verdade, antes escondida e agora revelada pelo(a) pesquisador(a). A linguagem não faz a mediação entre o que se vê e o pensamento, mas ela constitui o próprio pensamento. E será esse pensamento que permitirá ver o mundo de um jeito especial. Qualquer pretensão de totalidade segundo esse ponto de vista configura-se inadequada.

Esta pesquisa preocupou-se em “identificar ferramentas que possam ser úteis para o entendimento do mundo”, mais especificamente, entendimento sobre a docência. De certa forma, interessa analisar quais enunciados estão presentes nas falas quando se faz referência à docência e que imagens se constrói sobre ela. Imagens que parecem adequadas e também aquelas que julgamos como inadequadas.

Assim coloca-se em debate o que a pesquisa vem definindo como problema no campo da educação, a considerar a formação docente. Afinal, as imagens que o mundo social apresenta não estão isentas de olhares e, quando se incorporam imagens e discursos, por meio

delas de falam também outros sujeitos e cenários. Isso implica dizer que não basta definir as categorias com as quais vai-se trabalhar durante a pesquisa, pois elas também não são isentas, oriundas que são de determinados olhares e culturas.

É impossível o distanciamento e a assepsia metodológica ao lançar os olhares sobre o mundo. A questão não é a falta de rigor, mas a incapacidade de investigar plena e totalmente. O segundo ponto: o fato de relativizar as categorias de análise não significa ignorá-las, mas estar disposto a fazer outras e novas relações entre as categorias, a fim de compreender também de outras e novas formas. Talvez para alguns, todas as questões postas até agora sejam excessivas, e antes de ajudar, complicam a pesquisa. No meu entendimento, não vejo possibilidade de escapar destas questões; elas não implicam relativismo, ausência de rigor científico, fragilidade ética; pelo contrário, pretendem falar dessas coisas de um jeito diferente, talvez contribuindo para gerar um estranhamento sobre o que antes parecia familiar, abrindo espaços para outras e novas inquietudes no campo da educação.

No caso específico da presente pesquisa, a operacionalização será efetivada a partir de entrevistas, análise de documentos e observação das práticas pedagógicas (aulas). O objetivo principal é o debate sobre a docência e portanto, preocupada em verificar:

- a) Como falamos da relação pedagógica considerando o ensino superior; afinal, qual o sentido dessa prática para os profissionais da educação?
- b) Que tipos de regras devem fazer parte do cotidiano acadêmico; ou seja, qual é o desdobramento normativo da docência?
- c) Afinal, como o(a) professor(a) se vê como profissional da área da educação?
- d) Qual a compreensão de pedagogia dos(as) professores(as), considerando os planos de trabalho e suas práticas efetivas?
- e) O que é considerado fracasso e sucesso no exercício da docência?
- f) Quais as relações entre os discursos e vontades institucionais e os discursos e vontades dos(as) docentes e discentes?

Todas essas questões deverão levar em consideração as características da instituição a ser investigada, suas particularidades e especificidades.

As entrevistas foram realizadas com diferentes sujeitos, assim especificados:

- a) Professores(as): (6); 3 docentes em início de carreira e três docentes com experiência significativa na área da educação.

- b) Alunos(as): (10) considerando a diversidade dos cursos, o(a) aluno(a) bolsista, e aqueles(as) transferidos(as) de outras instituições.
- c) Outros: (14): diretor geral, diretores dos cursos superiores, pastoral acadêmica, secretário executivo do departamento de educação da rede de escolas luteranas (o atual e o anterior), dois estudante e dois professores do ensino médio da instituição, um representante do corpo docente do CTA (Conselho Técnico Acadêmico), uma aluna representante do diretório acadêmico.

Para implementar o processo de investigação, organizou-se um cronograma de visitas de observação às salas de aula. A estratégia utilizada implicou uma pequena correspondência encaminhada a cada professor(a) dos diferentes cursos, no qual foi especificado o objetivo da pesquisa. Muitos(as) professores(as) retornaram deixando claro que a sala de aula estava aberta para a observação. Foram realizadas 20 observações, distribuídas nos diferentes cursos.

1.3 A COLETA DE DADOS

Cada parte adquirida no contato com os sujeitos, com os documentos, com as observações, de alguma forma reunidos traçam uma possível leitura e análise. A leitura dependerá de aportes teóricos que, escolhidos pela pesquisadora, indicarão possibilidades de análise, implicadas em uma teia de saberes e poderes. Esta pesquisa tem como objetivo rastrear os fios que tecem a docência. Ainda que tal coleta de dados se deu em uma instituição por demais específica, basta analisar as suas possíveis denominações: privada, confessional, comunitária, isolada e mesmo assim tal instituição contempla uma possibilidade para a pesquisa. A diversidade do corpo docente é ampla, pois grande parte dos inícios dos cursos dependeram de professores(as) oriundos de outras instituições, públicas e privadas, em geral com larga experiência na docência. Os(as) estudantes, da mesma forma têm um perfil próprio e diverso, o qual será mais detalhadamente exposto posteriormente.

Nessa trajetória da docência importa verificar de onde vêm os inúmeros movimentos e acontecimentos que colaboraram para formar os conceitos que hoje se tem desta prática humana. Nessa proliferação de conceitos sobre a docência, a questão de fundo não é a ética, a epistemologia, a antropologia, mas condições de possibilidade que acabam materializando determinados discursos. A trajetória nessa pesquisa considerará os seguintes passos:

- Em um primeiro momento falar do lugar da pesquisa, descrevendo brevemente a história da instituição em questão, sua especificidade, a construção de sua visibilidade, o perfil dos(as) docentes e discentes, indicadores do planejamento global, missão e objetivos.
- Em um segundo momento o foco será a dinâmica que oscila entre a emergência e a proveniência da docência.
- Em uma terceira etapa identificar marcas, traços e rastros do ensino superior enquanto experiência humana, considerando especialmente o ocidente a partir do período medieval.
- Em uma quarta etapa as tramas da prática estarão sendo analisadas considerando a diversidade dos cursos, dos discursos, das ações educativas procurando ter como referencial as categorias anteriormente citadas.
- Por fim, o trabalho deseja contribuir por meio de sua análise expressa nas considerações finais, para um debate mais intenso e profundo sobre políticas de formação e capacitação de professores(as).

1.4 DO ESTRANHAMENTO NECESSÁRIO:

Metaforicamente, diria que na posição de pesquisadora estou centrada na ponta de um iceberg, que consegue em parte analisar um recorte do cotidiano do ensino superior. O trabalho e as ferramentas oferecidas por Foucault necessariamente levam a desterritorializar, desfamiliarizar, estranhar o cotidiano. Nessa pesquisa foi preciso primeiro compreender em que medida a própria autora estava aprisionada na idealidade de um discurso sobre a docência e a formação de professores(as). O enfrentamento desse discurso veio mais das próprias ferramentas de trabalho do que o contato isolado com sujeitos/docentes. As entrevistas, as observações em sala de aula, a análise de documentos vai tomando um contorno em função das ferramentas de trabalho. Qualquer que seja a pesquisa e o lugar de pesquisa está-se, enquanto pesquisadora, de certa forma comprometida com a contingência metodológico-investigativa.

As ferramentas de trabalho aqui propostas indicam uma vontade de olhar e estudar a docência para além das evidências. A evidência é o que todo mundo vê, aquilo que parece

desprovido de dúvida. De novo as ferramentas de análise mostrarão a contingência das evidências e a complexidade das operações de sua fabricação. Segundo Larrosa:

o que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa dis-posição do espaço, de uma particular ex-posição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar. Por isso, nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos. (1998, p.83)

Ainda que pareça evidente que um pesquisador sem nenhum vínculo com a instituição pudesse ter mais condições de inserção crítica nesse cotidiano, tal evidência pode ser contestada. Os olhares, os meus e o de qualquer outro, estão constituídos por aparatos que fazem ver e ver de uma determinada forma. Qual a saída? Talvez verificar, como diz o autor acima citado, que nosso olhar é por vezes mais livre do que pensamos. Isso porque cada olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e como toda realidade contingente está submetida a possibilidades de transformação. Serão as ferramentas de trabalho, os princípios da inversão, da descontinuidade, da exterioridade e da especificidade que poderão contribuir para que o olhar não se aprisione totalmente. Isso significará uma possibilidade de conduzir a pesquisa de uma outra forma do que aquela restrita às evidências. Será preciso “desprender-se de si próprio” para ver de outro modo, dizer de outra maneira aquilo que já parece totalmente explicado.

1.5. RASTROS DE UMA HISTÓRIA

A análise do protestantismo não é o objeto desta pesquisa; de toda forma, algumas considerações são fundamentais, que vão desde dados históricos até algumas questões pessoais da própria pesquisadora. Vai-se iniciar por este segundo ponto. Minha história pessoal foi muito marcada pela influência da tradição luterana, isto no que se refere à instância do privado e do público. Não foi uma experiência harmoniosa, nem hermética, pois sempre estive vinculada afetivamente a pessoas que ironicamente amavam tal tradição luterana (ainda que sem nenhum pieguismo) ou tinham sérias restrições. Assim, o lugar de tal tradição em minha vida sempre veio depois destas pessoas com as quais tive vínculos fortes. Apesar disso, a presença deste componente na minha formação é indiscutível. Estudei, assim como meus outros três irmãos, desde a educação infantil até o final do ensino médio em escola luterana, por conta de bolsa de estudo a que meu pai tinha direito, por ser professor da mesma instituição. Ele foi professor de latim e matemática e exerceu a docência em escolas luteranas por 42 anos. Meu pai, apesar dos vínculos com a escola luterana, era sempre um

feroz crítico de alguns princípios desta organização. Repudiava a interferência do religioso na educação e foi avesso a qualquer prática confessional. Toda a formação religiosa veio de minha mãe, que sempre cuidou dos afazeres domésticos e da educação dos filhos. O entendimento dela sobre a formação religiosa era uma leitura tranquilizadora, na tentativa de buscar na religião uma possibilidade de viver melhor, com mais dignidade, respeito e amor. Além disso, procurou nos envolver nas práticas da comunidade confessional em função de estabelecer para os filhos vínculos de amizade, bem como programas de final de semana. Eu, em particular, fui a mais envolvida com tudo isso, por ser professora, aos domingos, no culto infantil. Além de dar aulas de flauta, participei ativamente da juventude evangélica.

No último ano do ensino médio, ainda trabalhava no internato masculino e feminino da escola luterana, como assistente para efeitos de apoio nas tarefas de casa, atendia no almoxarifado à noite, vendendo material escolar. Um final de semana por mês fazia plantão no internato para que os(as) professores(as) responsáveis tivessem uma folga. Na verdade, não sei como é que se pôde assumir tudo isso, pois tinha apenas 17 anos, estudava pela manhã e tinha esses compromissos à tarde e à noite. Segundo o diretor da escola Alberto Torres de Lajeado, Friedhold Altmann, tinha perfil de professora e podia assumir tarefas de tal natureza. Todas essas experiências foram muito significativas e em grande parte prazerosas. Quando da saída de Lajeado para estudar, acabei novamente em uma instituição luterana, em São Leopoldo. Participei de um projeto da IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil), que não durou muito tempo, no qual estudantes luteranos avaliados e/ou indicados pelas escolas receberiam bolsa para fazer o ensino superior, considerando dois critérios: primeiro ter acesso a uma universidade da região, optando pelo curso de sua preferência; ao lado disso o aluno deveria cursar o Instituto Superior de Catequese e Estudos Teológicos. O objetivo da Igreja era formar profissionais de todas as áreas para atuar em campos diversos, mas com um diferencial: a formação luterana. Esse projeto durou em torno de cinco anos. Participei de todo o processo fazendo História na Unisinos (com bolsa da Igreja) e ao mesmo tempo fazendo a formação em educação cristã. Foram as minhas condições de estudo. Sem este apoio da Igreja dificilmente teria conseguido estudar. A condição de bolsista era bastante privilegiada, pois se recebia o apoio para as matrículas nas universidades, tinha-se moradia (Morro do Espelho, em São Leopoldo), alimentação a preço de custo, mais o estudo no Instituto Teológico. A minha condição ainda era especial, pois meus pais ajudavam nas despesas gerais e nas férias podia voltar para casa. Já a grande maioria de meus colegas, de origem muito pobre, nas férias trabalhavam como garçon, cuidavam das casas dos pastores que tiravam férias, trabalhavam como balconistas

para reunir algum dinheiro para as despesas do semestre. Foram tempos incríveis, de aprendizagens imprevistas, de amigos maravilhosos. Foram tempos onde se aprendeu a entender melhor a humanidade. Esse projeto acabou e é com uma certa melancolia que digo isso. Depois os estudos continuaram: especialização na Feevale (Novo Hamburgo), e posteriormente o meu contato com a UFRGS (Porto Alegre).

No início dos estudos, nessa última universidade, em 1993, relutei em falar de toda esta história no âmbito acadêmico, em função de uma reflexão que excluía ou ironizava qualquer formação confessional. Reconheço que eu mesma pudesse estar solicitando uma distância de tanta influência luterana, e resolvi, depois de formada, buscar uma outra experiência, que acabou se dando no campo profissional, quando ingressei na Prefeitura de Novo Hamburgo. O trabalho deu-se na Secretaria de Educação, por 14 anos, época de afastamento da rede luterana de escolas. Novamente aprendi muito e percebi que todos os contextos apresentam suas especificidades e de alguma forma assemelham-se, a considerar regimes de poder e saber em suas dinâmicas.

Após esses 14 anos de experiência no ensino público, retornei à escola luterana, agora em um outro Estado. Desde 1994 estou efetivamente trabalhando em Joinville, inicialmente com a educação básica e posteriormente com o ensino superior. Os dois contextos: o público e o privado ensinaram muito. Penso que o primeiro deva ser defendido como um direito inalienável de todo cidadão; contudo o segundo pode ser uma opção em uma sociedade tão complexa como a nossa, desde que critérios mínimos sejam estabelecidos para que estas iniciativas possam se colocar como uma alternativa para a sociedade em geral. Estes são alguns traços da pesquisadora, que podem colaborar no sentido de compreender o texto, as representações e os encaminhamentos da própria pesquisa.

CAPÍTULO II

O LUGAR DA PESQUISA- CONTORNOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

2.1. REFERÊNCIAS HISTÓRICAS

A instituição faz parte de uma história que iniciou em 1866, com a fundação da escola alemã. Com a vinda dos imigrantes para a região norte catarinense, instaura-se todo um ambiente tradicionalmente vinculado à cultura destes indivíduos. Alguns estudos hoje demonstram que a simples relação entre essa cultura e seus desdobramentos práticos, quais sejam a priorização da escola, da cultura, da igreja são discutíveis. Já não se sabe bem se tais valores estavam postos antes ou se interessadamente se materializaram como uma força de organização. De fato, especificidades históricas deveriam ser analisadas para compreender esse processo de inserção do imigrante a um novo lugar e como se deu esta interação com suas devidas representações. O que está em questão, segundo Meyer (2000), inclui uma discussão sobre como populações que partiram da Europa na condição de excluídos sociais passam a ocupar, nos países do Novo Mundo, a condição de povos “superiores e civilizadores”, impulsionadores do progresso e do desenvolvimento. O foco do presente trabalho, porém, não é esse; de toda forma, não há como dispensar essa reflexão, uma vez que a instituição em questão carrega em sua história esse componente cultural e social, muitas vezes reafirmado pelas lideranças em pronunciamentos públicos. As marcas dessa história estão nos documentos, nos projetos, nos indivíduos, nas representações que circulam nas expectativas da sociedade.

A instituição que precedeu ao colégio Bom Jesus foi a “Deutsche Schule Zu Joinville”, ou escola alemã, criada em 1866. No período da nacionalização,¹ a escola enfrentou um período extremamente traumático, que resultou na incorporação da instituição

¹ O período do Estado Novo (1937 –1945) implicou a submissão política das diferentes frações da burguesia nacional, que abriu mão de pretensões ao poder, em nome da paz social, segurança e do progresso econômico. O governo passa a ser exercido por uma elite dirigente que defendia um projeto nacionalista avalizando um Estado autoritário-corporativo. Nesse contexto procedeu-se a uma campanha pela “brasilianização”, que atuou basicamente sobre a área da colonização alemã, onde sobreviviam comunidades étnicas isoladas, falando o idioma alemão. A atuação do governo foi no sentido de proibir o ensino do idioma nas escolas, assim como impedir que jornais, anúncios de lojas e lápides de túmulos tivessem inscrições em alemão. Ao mesmo tempo em que foram criadas várias escolas, “nacionalizaram-se” os estabelecimentos particulares.

pelo Bom Jesus, fundado em 1926/27 pela professora Ana Maria Harger. A ata de dissolução da escola alemã apenas se deu em 1939/40. Ana Maria Harger nasceu em Santa Catarina, município de São José, filha de Erna Thormann Harger e João Leonardo Harger. Com a ajuda da família Hoepeke, Ana dedicou-se às atividades do ensino lecionando em muitos municípios, até que em 1926/7 funda, em Joinville, a Escola Remington Official, e logo em seguida o Instituto Bom Jesus. A escola iniciou como escola de datilografia, cursos na área comercial e contábil. Já no segundo ano, entra em funcionamento o ginásio (Instituto Bom Jesus) freqüentado por jovens da cidade que por algum tempo tiveram que prestar exames para validação de seus estudos em educandários de Curitiba ou Florianópolis. Essa situação perdurou por alguns anos até que o governo federal instalasse a “fiscalização prévia”, assim denominada, pois implicava a primeira etapa para os trâmites de legalização e reconhecimento dos cursos e da própria escola. De 1926 até fins de 1964, Ana esteve vinculada à história da escola, marcando um estilo que resultou em uma dinâmica educativa muito particular. Ela é lembrada como uma mulher forte, determinada, diretiva e absolutamente convencida da necessidade do rigor no processo educativo. Em vez da marca confessional, a professora imprime uma marca étnica: a alemã como expressão de um certo estilo educativo marcado pela disciplina, ordem, respeito e trabalho. Tal postura continua a ser interessadamente utilizada ainda hoje nos pronunciamentos públicos, integrando a essa marca a questão da confessionalidade. Em muitos dos pronunciamentos de professores(as) obtidos na entrevista sobre o luteranismo, essa composição meio eclética de cultura alemã, tradição de ordem e disciplina parece recheiar por meio de diferentes temperos as representações dos mesmos sobre a instituição e suas finalidades.

Em 1964, a comunidade evangélica de Joinville (CEJ/UP-Comunidade Evangélica de Joinville- União Paroquial) adquire a escola de Ana Maria Harger, destacando a partir daí a sua natureza confessional e comunitária. Desde então foi gradativamente ampliando seus quadros docente e discente, espaço físico e infra-estrutura. Em 1965, assume a direção da escola o Pastor Helberto Michel, que permaneceu no cargo por 19 anos e seis meses. Após esse período, assume o Pastor Tito Livio Lermen, diretor geral da instituição até o momento. Na verdade, em quase 80 anos de história a instituição contou com três diretores, o que de certa forma demonstra uma tendência na estrutura da grande maioria das escolas luteranas. Não está presente ainda um sistema de eleição periódico dos dirigentes, com exceção da Escola Superior de Teologia, localizada em São Leopoldo. Tal realidade não tem se constituído nem em um tema de debate do Departamento de Educação, que tem como

função gerenciar a Rede Sinodal² de escolas luteranas no Brasil. Tenho a impressão de que a decisão de algumas escolas em ingressar no ensino superior acabará por exigir uma nova dinâmica em termos de gestão administrativa e processos de formação das lideranças. De toda forma, a atual estrutura administrativa da grande maioria das instituições educativas luteranas tem uma raiz histórica importante, que passa pela quase simbiose entre o público e o privado, onde pessoas dedicaram toda a sua vida para construir e manter projetos pedagógicos. Tal atitude tem sinais visíveis no cenário físico de algumas das escolas, uma vez que um número significativo de diretores tinha sua moradia localizada no interior das instituições. Nesses termos, a vida privada era quase sempre pública, e todos os integrantes da família passam a direta ou indiretamente colaborar com a gestão dos espaços e das pessoas. Nas palavras do diretor geral fica exemplificado esse cotidiano;

“aprendi tardiamente que entrar de cabeça em um projeto de trabalho pode ser um risco em termos de qualidade de vida. Dedicar-se exclusivamente ao trabalho, esquecendo inclusive a família é uma herança que recebemos da igreja, uma visão sacerdotal que se tem do trabalho, do magistério. Esse pressuposto está presente também na igreja católica e de uma forma mais radical, exigindo até o celibato. Deseja-se a dedicação total. Isso gera muitos problemas, por vezes não sabemos mais qual é o limite entre a vida pessoal e a vida pública, o que acaba prejudicando as duas realidades”. (diretor geral; 27/03/03)

O diretor segue explicando que morou por muitos anos dentro da escola, e como era pastor acabava sendo confundido também como pastor de comunidade, tendo que mediar situações no final de semana que incluíam o uso dos espaços, atender a telefonemas, ouvir pessoas em crise. Segundo ele, foi somente quando decidiu mudar de residência que teve a oportunidade de experimentar a dimensão privada da vida e entende que isso é fundamental para qualquer indivíduo.

O suporte das instituições parece garantido em função de pessoas integralmente dedicadas, ainda que confundindo em suas práticas as finalidades públicas com as privadas. Apesar dos limites desse estilo de administração, não há como negar que foi e continua sendo um mecanismo eficiente e de certa forma econômico de manutenção das estruturas institucionais. As práticas de governo de cada diretor estabelecem técnicas de poder e “técnicas de si” e acabam definindo estruturas institucionais carregadas de subjetividades.

² A palavra sinodal vem do grego (syn-hodos) e significa: “caminho em comum”, “reunião”, “concílio”, é “chegar a um lugar”. Tal denominação, desde 1981 começa a ser mais intensamente utilizada para designar o grêmio de escolas luteranas filiadas ao Departamento de Educação, estrutura que nasceu após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de apoiar as escolas em suas práticas cotidianas. Atualmente a Rede Sinodal reúne 53 escolas, a grande maioria localizada no sul do Brasil. Nem todas as escolas existentes no âmbito da IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) estão associadas ao departamento de educação. Atualmente a rede contempla 30.000 alunos.

Nesse cenário, apesar das diferenças, algumas possibilidades de aproximação entre Foucault e Weber são possíveis, especialmente no que se refere à problemática do governo e da direção da vida. Weber concebia o autodisciplinamento do sujeito como forma de vida específica do Ocidente e a ética protestante como a direção de vida que realiza este disciplinamento. Segundo o autor, uma das partes constituintes do espírito capitalista moderno e da própria cultura moderna é uma idéia de direção racional da vida na base do pressuposto da profissão, que nasceu do espírito da ascese cristã. Tal ingrediente designou um estilo, uma regulamentação da vida, um hábito, um determinado entendimento sobre o que seja uma relação social. A compreensão de poder de Weber é de certa forma negativa e jurídica, enquanto para Foucault essa noção é positiva e produtiva. Nesta última abordagem, os processos de disciplinamento constituem formas de direção de vida que produzem práticas e técnicas de governo.

Vale ainda destacar que se está falando de um contexto luterano específico, vinculado à IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) e que em alguns aspectos se diferencia do contexto luterano vinculado à IELB (Igreja Evangélica Luterana do Brasil). As duas igrejas têm origem na mesma reforma feita por Martin Lutero no século XVI. A primeira desenvolveu-se com fortes laços de influência da Europa (Alemanha), enquanto a segunda desenvolveu-se no Brasil como fruto de missão a partir de uma Igreja Luterana dos Estados Unidos, o Sínodo Missouri. Essa vinculação histórica diversa trouxe algumas ênfases doutrinárias diferentes, que começam a ser melhor debatidas por meio de ações de cooperação nas áreas de literatura, comunicação e eventos especiais. A cooperação vem sendo estimulada significativamente pela Comissão Interluterana de diálogo e pelos propósitos comuns fixados no Convênio de Cooperação de 1998.

A IELB tem em torno de 200.000 membros, já a IECLB tem 715.000 membros organizados na forma de comunidades, apresentando estrutura própria. Existem mais de 65 milhões de luteranos no mundo que estão agrupados em dois blocos: a Federação Luterana Mundial (FLM) e o Conselho Luterano Internacional (ILC). A IECLB, desde 1950 está filiada à FLM, que congrega 133 igrejas de 73 países, abrangendo 61,7 milhões de pessoas do total de 65 milhões de luteranos no mundo.

A IECLB, historicamente, sempre esteve vinculada a questões educacionais e na atualidade tem os seguintes centros de formação:

- 1) três centros de formação de obreiros e obreiras: Escola Superior de Teologia-EST,³ localizada em São Leopoldo e reconhecida pelo MEC com ênfase no Pastorado, na Diaconia e na Educação Cristã; Faculdade de Teologia em Curitiba/PR-FATEV com ênfase em Missão; Faculdade Luterana de Teologia-FLT-MEUC em São Bento do Sul/SC autorizada pelo MEC. Essa diversidade em termos de formação tem relação com diferentes posicionamentos teológicos existentes no interior da própria igreja.
- 2) Escolas evangélicas da Rede Sinodal de Educação - 53 escolas de educação básica, sempre articuladas com as comunidades luteranas e, portanto, com a igreja local, considerando as cidades (a grande maioria no RS) onde as escolas estão localizadas.
- 3) Outros centros de formação como: Associação Diacônica Luterana, Instituto Diaconal Bethesda, Centro Educacional Evangélico Internato Rural, Centro de Formação Martim Lutero, Fundação Sinodal Praeses Stoer, Pastoral Popular Luterana (PPL).

Mais recentemente, em 2002, foi assinado um protocolo de intenções entre algumas dessas instituições (9), visando estabelecer um programa de cooperação e integração na área do ensino superior. Isso se deve em função de um movimento recente de inserção no ensino superior de algumas instituições (com exceção da EST/ São Leopoldo e SETREM/Três de maio, que já são mais antigas) que começa a perceber a necessidade de uma articulação de rede também no que se refere ao ensino superior, uma vez que essa já é uma tradição em termos da educação básica. Assim, a instituição em foco nessa pesquisa (BOM JESUS/IELUSC de Joinville⁴) faz parte desse movimento, ao lado de outras instituições que já tem seus cursos iniciados e outras que ainda estão em processo de elaboração dos projetos.

Em muitas situações o cenário acima descrito é confundido com a ULBRA como se todas escolas luteranas pertencessem a uma mesma Mantenedora. A ULBRA está vinculada a uma congregação da IELB em Canoas – RS, e representa hoje um projeto educacional de

³ A Escola Superior de Teologia vem consolidando um outro perfil junto à sociedade e ampliando sua tarefa. No momento tem os seguintes Bacharelados: Teologia, Musicoterapia, Instrumento (Canto, Flauta, Piano, Órgão e Violão), Música (Sacra e Regência Coral); Cursos Técnicos: Música e Enfermagem, Cursos de Lato Sensu (vários) e Stricto Sensu (Mestrado Profissionalizante em Liturgia, Mestrado Acadêmico em Teologia e Doutorado em Teologia, tendo como uma das ênfases a questão da educação). A Pós-Graduação tem mantido a nota 7 nas avaliações realizadas pelos órgãos governamentais.

⁴ Joinville é a maior cidade do Estado de Santa Catarina com aproximadamente 500.000 habitantes, distante 180 km de Florianópolis. Tem sua economia pautada pela indústria e pelo setor de serviços, apresentando desafios sociais significativos oriundos de uma política de concentração de renda dependente de um modelo econômico excludente e frágil em relação à definição de políticas públicas para a população em geral.

certa forma diverso, pois nasceu e se desenvolveu de uma forma totalmente diferente das acima descritas, com um projeto de expansão próprio e articulado com outros referenciais. Tal realidade mereceria um outro estudo. De toda forma, o foco dessa pesquisa não é a IELB e nem a ULBRA, e por isso estarei logo mais adiante diferenciando o contexto luterano que aqui interessa particularmente.

2.2. REFERÊNCIAS DE GOVERNO

Segundo Weber, a busca da legitimidade é sempre um desejo de qualquer tipo de dominação. Segundo o autor, chamamos dominação:

a probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas dentro de determinado grupo de pessoas. Não significa, portanto, toda espécie de possibilidade de exercer “poder” ou “influência” sobre outras pessoas. Em cada caso individual a dominação (autoridade) assim definida pode basear-se nos mais diversos motivos de submissão: desde o hábito inconsciente até considerações puramente racionais, referentes a fins. Certo mínimo de vontade de obedecer, isto é, de interesse (externo ou interno) na obediência, faz parte de toda relação autêntica de dominação.(1991, p.139)

São três os tipos de dominação legítima. A vigência de sua legitimidade pode ser, primordialmente de caráter racional, tradicional e carismático. A dominação racional está baseada na crença da legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que tem nomeação para exercer a dominação legal. Justamente nesses contornos iremos encontrar os pressupostos da burocracia, que através do saber prático dos serviços fortalece uma administração racional. A dominação tradicional está baseada na crença implicada pelas tradições e na legitimidade daqueles que, em virtude de suas raízes históricas, representam a autoridade e como tal devem ser respeitados. Não se obedece a estatutos, mas à pessoa indicada pela tradição. Já a dominação carismática está baseada na veneração de um sujeito, seja pelo seu perfil heróico, caráter exemplar, virtude religiosa, ou qualquer outro traço de personalidade que destaque o indivíduo no contexto social. Tal liderança, de certa forma se mantém enquanto garante bem-estar ao grupo dos adeptos. Nesses diferentes casos, desdobram-se diferentes obediências. No primeiro caso obedece-se à ordem impessoal, sustentada por aspectos legais e regimentais. No segundo caso obedece-se à pessoa do *senhor*, nomeada pela tradição e pelos hábitos que se deseja manter em um contexto social. Já no terceiro caso obedece-se a um líder carismaticamente instituído e que adquire no seu entorno confiança dos seus seguidores. Weber destaca em sua análise que nenhum dos três tipos de

dominação costuma existir de forma “pura”, acabam entrelaçando-se e produzindo efeitos os mais diversos nos contornos da realidade.

Destaca-se em um primeiro momento a dominação carismática, entendendo que ela tem um significado especial para alguns desdobramentos da instituição luterana, objeto desta investigação. Segundo Weber, o quadro administrativo do “senhor carismático” não é preponderantemente um grupo de funcionários profissionais, pois:

ao profeta correspondem os discípulos; ao príncipe guerreiro, o séquito; ao líder, em geral, os homens de confiança. Não há colocação ou destituição, nem carreira ou ascenso, mas apenas nomeação segundo a inspiração do líder, em virtude da qualificação carismática do invocado. (1991, p.160)

A dominação carismática resiste em aceitar pressupostos das outras duas, uma vez porque não quer supervalorizar o racional e o uso de regras, e por outro lado enxerga no passado o risco da continuidade e a impossibilidade da inovação. Tal realidade da mesma forma supervalorizaria a regra e a norma. Contudo, a dominação carismática tem dificuldade de manter-se sem a observância de regras, pois com o tempo coloca em risco inclusive o reconhecimento do carisma pessoal em função da dificuldade de coerência. O líder genuíno, diz Weber:

em geral, anuncia, cria, exige mandamentos novos - no sentido originário do carisma: em virtude de revelação, do oráculo, da inspiração, ou então de sua vontade criadora concreta, reconhecida devido a sua origem, pela comunidade religiosa guerreira, de partido ou outra qualquer. O reconhecimento é um dever. Quando a determinada diretiva se opõe outra concorrente, dada por outra pessoa com a pretensão de validade carismática, temos uma luta pela liderança, que só pode ser decidida por meios mágicos ou pelo reconhecimento (obrigatório) por parte da comunidade, luta em que, de um lado, somente pode estar o direito e, do outro, somente a infração sujeita a expiação. (1991, p.160)

A dominação carismática de toda forma pode tornar-se uma contribuição no que se refere à possibilidade de inovação de algumas práticas em diferentes contextos sociais. É bom que se diga que nesse cenário o conceito “dominação” tem um sentido bastante peculiar, pois resulta de uma ação em relação a valores que passam a ocupar o lugar de um imperativo ou exigência ditados por um determinado senso de dignidade, crença, justiça, moral. A legitimidade vem da certeza do sentido da ação, uma vez que ela se baseia em um pressuposto moral e ético. A possibilidade de dominar é a vontade de legitimar determinados valores que

designam sentido e perspectiva de vida⁵. O que Weber ensina é que o carisma, com o tempo, tende à rotinização, e ao tornar-se permanente em um determinado contexto tende a modificar-se, por vezes tradicionalizando-se ou racionalizando-se (legalizando-se). É claro que isso acaba acontecendo de um jeito muito particular, em função dos seguintes motivos:

- a) o interesse dos adeptos em manter e reanimar o contexto de influência do líder;
- b) o interesse ideal e material do quadro administrativo, dos homens de confiança em manter a existência da relação;
- c) o desejo de destacar a missão e a tarefa a ser cumprida.

O que fica aqui posto implica reconhecer a fragilidade de tal liderança que, contudo, refaz-se e se fortalece enfrentando seu limite, procurando resgatar a idéia da missão e da tarefa (geralmente vinculada a valores) desejando assim garantir a continuidade da direção, ainda que precisando incorporar novos ingredientes, mais legais e racionais. Tal configuração não se dá apenas em função do desejo do líder, mas sobretudo de uma vontade de “obediência” do quadro administrativo que, de certa forma, também preconiza a defesa de alguns interesses e continuidades. A inserção de questões legais pode inclusive integrar uma discussão sobre a sucessão da liderança, que pode resultar na confirmação da mesma ou possibilidades de renovação. Em todos os casos, conforme afirma Weber:

um motivo impulsor da rotinização do carisma é, naturalmente o empenho por assegurar, vale dizer, por legitimar as posições sociais de mando e as oportunidades econômicas para os sequazes e adeptos do senhor. Outro, é a necessidade objetiva da adaptação das ordens e do quadro administrativo às exigências e condições de uma administração cotidiana. Estes constituem, particularmente, pontos de referência para uma tradição administrativa e jurisdicional necessários tanto a um quadro administrativo normal quanto aos dominados. Além disso, é preciso haver alguma ordenação dos cargos dos membros dos quadros administrativos. (1991, p. 166)

A incorporação, portanto, de novos temperos à dominação carismática não se dá simplesmente pela vontade do líder, mas pela vontade de manutenção de toda uma estrutura existente. O que se apresenta até o momento não deixa dúvida sobre o fato de que são extremamente raras as associações de dominação pertencentes somente a um ou outro dos tipos puros de dominação. O que se pode aprender com Weber implica reconhecer que o fundamento de toda dominação, de toda obediência é uma crença na legitimidade, no prestígio de quem domina. Assim sendo, a dominação legal nunca é totalmente legal, pois baseia-se

⁵ No depoimento do diretor geral da instituição fica bem expresso esse desejo de responsabilizar-se por uma direção nos termos expostos por Weber. Defende o entrevistado uma educação que valorize o talento de cada indivíduo, sendo a escola um lugar onde tal empreendimento deva tornar-se possível. Na prática, a consolidação desse princípio em termos administrativos nem sempre encontra guarida, pelo menos isso fica anunciado em alguns pronunciamentos de professores(as).

em uma tradição que sustenta determinados sistemas normativos, repete determinados hábitos e, portanto, deixa-se condicionar por certas tradições. De certa forma é também carismática, quando sustenta que o insucesso contínuo é a ruína de todo o governo, afirmando que a perda de prestígio de um líder mobiliza a busca por outro. Da dominação carismática pode advir o mais puro burocratismo, que ao pressentir a perda de prestígio do líder incita uma busca pela sustentabilidade legal e tradicional. Assim sendo, qualquer tentativa purista de análise não se sustenta e a seguir verifica-se na prática de uma instituição exatamente esse entrelaçamento de dominações, tão bem expresso por Weber.

A perspectiva weberiana, ainda que parcialmente, tem uma contribuição importante para essa pesquisa, especialmente nessa abordagem sobre a ordem legítima e seus desdobramentos institucionais. A presença de uma liderança carismática demarca alguns contornos da instituição em questão. Está em cena sempre a presença de um líder, compreendido como alguém especial no que diz respeito à possibilidade de inovação. A criatividade dessa liderança por muito tempo sustentou sua legitimidade. Mas o tempo, as experiências, os acertos e desacertos da relação do líder com o quadro administrativo mais amplo começam a solicitar outros temperos organizativos. O carisma fragilizado se fortalece no normativo, no legal. Colegiados de todo tipo são constituídos com vistas a deliberar sobre situações do cotidiano, bem como pareceres e resoluções (veja anexo 5). Resoluções são estabelecidas para definir critérios de participação em eventos científicos, sobre concessão de diárias para funcionários e professores, sobre políticas de estacionamento, definição das estruturas dos colegiados de curso com o intuito de remeter o conflito para o papel, para a norma, ainda que nem sempre de lá saia uma deliberação efetiva. De toda forma, a liderança e/ou seus colaboradores criam mecanismos legítimos para administrar e firmar poderes e verdades.

Arrisca-se a dizer que a liderança carismática tem mais sustentação considerando a lógica da educação básica, contudo no ambiente do ensino superior tal estrutura paulatinamente mostra-se insuficiente e frágil exigindo outros procedimentos. A estrutura do Estado avaliativo que se impõe como modelo de interação junto às instituições de ensino superior reforçam esse movimento de consolidação do legal e do normativo. Vale destacar que ainda que estejamos nos utilizando do aporte weberiano, não estamos sustentando que os tipos de dominação expostos pelo autor são os melhores e necessariamente estão presentes em todo tipo de organização. O que a investigação mostrou é uma possível aproximação entre o que se verificou na prática da pesquisa e o modelo teórico criado por Weber.

O líder carismático é aquele que se entrega totalmente a um projeto por acreditar que os valores e conteúdos implicados são fundamentais para dar uma direção a sua vida⁶ e à vida daqueles que vivem o entorno da proposta. A estrutura carismática baseia-se na força da absoluta dedicação e de uma ética pautada na virtude, na suposta capacidade que teria esse sujeito virtuoso de seduzir seus colaboradores para uma ação voltada para o trabalho, destacando uma missão e/ou tarefa a ser cumprida.

Muitas das lideranças das instituições luteranas parecem apresentar esse componente do perfil carismático, muitas vezes entrelaçado ao componente burocrático, produzindo um tipo de gestão muito específico e particular. Os discursos que ficam expressos no interior da escola luterana implicam essa idéia de dedicação absoluta pautada pela virtude e por práticas que designam valores que necessitam ser divulgados e concretizados.

O documento “Fundamentos da Escola Comunitária Luterana” (anexo 6 - alguns excertos) apresenta os princípios norteadores da política educacional da IECLB, o organograma do departamento de educação e a reafirmação do pressuposto da virtude, uma vez que defende a idéia de que o resultado do esforço educacional implica a formação de pessoas sábias que na sociedade são desafiadas a constituir solidariedade, igualdade de oportunidades e justiça para todos.

O que se pode verificar por intermédio das ferramentas de trabalho dessa pesquisa é que o discurso em questão parece não admitir nenhuma soberania exterior a si mesmo, o que para Foucault significa dizer que “existe uma primazia do discurso sobre o visível. O visível não é a base do dizível, ele , depende antes, do discurso (embora não se possa reduzi-lo ao discurso)”. O funcionamento desse procedimento discursivo busca estratégias para aproximar, encaixar o dizível com o visível para produzir efeitos, identidades, descrições e interpretações sobre a escola comunitária luterana. Ainda que o dizível não esteja no visível, a possibilidade está sempre presente e, portanto, justifica o discurso.

O que se pode verificar é que o viés religioso nos diferentes discursos incluiu sempre a questão do seletivo, do virtuoso, do modelo exemplar (veja por exemplo a Carta de Princípios). Os documentos normativos destacam essa função, apresentando a Mantenedora

⁶ Destaco aqui a publicação da tese de doutorado do diretor geral, na forma de livro intitulado: Liderança na gestão por projetos-Desenvolvimento da liderança na gestão de percursos na organização educacional (2003) que justamente ressalta o seu entendimento sobre história de vida e possíveis relações com o desempenho da atividade profissional. A definição de líder apresentada pela publicação destaca a pessoa, sua experiência , analisa a partir de auto-percepções e hetero-percepções o sentido e significado da administração. Conclui apontando que a escola luterana, que advoga o estilo participativo e solidário, entende que são as pessoas que nela trabalham que, pelo seu testemunho, dão nome e conteúdo à escola.

como uma entidade capaz de aprimorar a qualidade de vida dos estudantes por meio de valores humanitários. A Carta expressa isso quando diz:

“A comunidade evangélica de Joinville pretende responder a um clamor da sociedade brasileira, especialmente de sua juventude, na busca de ver e de ter chances de percorrer caminhos que a levem a um futuro o mais humano possível. Julga a instituição que omitir-se desta responsabilidade ou desta resposta, seria falhar com seus deveres mínimos para com a sociedade, a nação e sua própria razão de ser”.

Esse pronunciamento antecipa expectativas, pressupõe tarefas e idealiza ações que posteriormente terão dificuldades de concretizar-se efetivamente. Toma para si ainda falar em nome de outros, no caso a juventude, sem uma prévia aproximação com esse público com o qual terá que conviver e interagir. Essa fala se atravessa com outros discursos (por exemplo aquele que será expresso mais adiante quando do conflito estacionamento) mostrando a fragilidade de alguns pressupostos expressos na Carta de princípios da Mantenedora.

Vários depoimentos de professores(as) dão também o tom, a seu modo, de tal conteúdo:

“sempre associei a imagem de luterano com a imagem de alemão e daí com a imagem de conservadorismo, quando entrei na escola tudo isso existia aqui pelo menos na minha cabeça. O meu primeiro cuidado foi como me comportar. Muitos professores têm essa cautela no início, depois a gente vai vendo que não é isso tudo”. (professor; março/2003)

“o que essa instituição passa para mim é uma coisa assim de muita ordem, disciplina, moral. Com o tempo alguns lugares e debates confirmam tudo isso, outras vezes se descobre que existem outras realidades”. (professor; abril/2003)

“eu não conhecia nada do mundo luterano, e para entender algumas coisas tenho conversado com o pastor Carlos e tem sido interessante. Sempre achei que ao entrar em uma instituição privada teria que seguir à risca o projeto-pedagógico ou estaria fora. Na prática estou vendo que as coisas são bem diferentes e isso tem me agradado”. (professor; outubro/2002)

Os exemplos mostram a diversidade de representações sobre esse espaço educacional e desafiam a incluir esses discursos na análise para procurar entender como e por que as pessoas se relacionam de determinadas formas e qual o significado disso tudo para o processo educativo.

O manual do professor (anexo 2) talvez represente bem essa vontade de ordem da instituição, que define e exige formas de planejamento, cálculos em relação à frequência dos alunos, em relação a notas bimestrais e finais, recuperação de aulas, prazo de entrega de notas, documentação específica para o credenciamento do(a) professor(a). Segundo o Manual, o(a) professor(a) deve:

- a) observar os prazos de entrega de notas na Secretaria;
- b) recuperar aulas que por qualquer motivos não foram ministradas;
- c) controlar a frequência do aluno e o desempenho acadêmico do mesmo;
- d) entregar o diário completamente preenchido, sem rasuras e assinado;
- e) apresentar o programa de cada disciplina na primeira semana de aula para a Secretaria de Ensino Superior, conforme modelo padrão, via e-mail e/ou disquete;
- f) entregar cópia das bibliografias na Biblioteca antes do semestre letivo para aquisição do material;
- g) respeitar prazos, critérios de usos de espaços e equipamentos.

Essa não é uma lógica isolada, mas presente nas instituições em geral. Apesar disso, o que se vê adentrando na secretaria e convivendo com os documentos é muitas vezes o não cumprimento dessas tarefas todas. Os prazos dificilmente são cumpridos por todos, os planejamentos apresentam outros formatos, os documentos que credenciam os professores não estão todos à disposição. Ainda assim a instituição sobrevive, convivendo de certa forma com a “ordem e a desordem”, mas sempre constituindo e produzindo juízos para que, como diz Foucault, cada indivíduo “converta-se em um caso para si próprio, ou seja, que se apresente para si mesmo como alguém que deve ajustar-se à lei e à norma.”

Por essa ética do virtuoso passam também as lideranças institucionais, especialmente os cargos mais diretivos, devendo tais cargos ser exercidos por pessoas exemplares, com uma ética voltada para o trabalho. Atuar sobre as esferas do mundo converte-se para o líder e seus “homens” de confiança numa vocação que precisa ser cumprida existencialmente, o que pressupõe dedicação absoluta, com limites tênues entre o privado e público. Nesse entorno, perder tempo é o primeiro de todos os pecados, assim como a preguiça, o ócio, o luxo. O que importa é desencadear ações sociais que devem nos orientar a trabalhar sem descanso e com produtividade. O clássico de Weber, “a ética protestante e o espírito do capitalismo”, analisa uma das possíveis relações entre o protestantismo ascético e a lógica do início do capitalismo, não pretendendo contrapor tal abordagem ao materialismo de Marx, mas investigar sobre conexões possíveis que produziram uma individualidade concreta- o capitalismo ocidental. Desse cenário, pode-se compreender o depoimento da direção geral quando diz:

“há, pela própria ética protestante, uma dedicação ao trabalho. Um comprometimento com a instituição, que amiúde, retira do profissional o direito ao descanso, é bem verdade. É também fruto de uma expectativa que a Igreja coloca sobre os ombros de seus trabalhadores. Assim como o ministério pastoral, que é fulltime, inclusive aos sábados e domingos, este conceito de sacerdócio perpassa às demais instituições da igreja. A sabedoria reside no equilíbrio”. (diretor geral; março/2003)

Apesar dessa realidade, existem vantagens em estar inserido em uma instituição comunitária e o entrevistado segue afirmando:

“de outro lado, o trabalhador em instituição comunitária precisa sentir-se integrado de tal forma que ele precisa ser mais que um profissional. Diria até, parafraseando recentes teóricos da administração, como por exemplo Peter Drucker, “sentir-se um pouco proprietário da instituição”. O cuidado passa a ser outro no trato com os colegas, com os pais, com os alunos, com o trabalho. Quem sabe não está aqui também uma das variáveis que dá o diferencial: a idéia de time. A dedicação para além das cláusulas contratuais, tem a ver com o cuidado no conceito expresso por Leonardo Boff e com a paixão pela educação e sua gestão, como define Rubem Alves”. (diretor geral; março/2003).

O que se verifica, na prática, é que os seres humanos que imaginam liderar esses processos não dão conta de toda essa expectativa. A suposta ética da virtude não se sustenta plenamente e produz crises, conflitos, rupturas, enfrentamentos, que se materializam em sujeitos concretos os quais em grande parte, têm dificuldade de admitir equívocos e limites no processo de trabalho cotidiano. Apesar disso, as escolas retratam esses contornos humanos e sobrevivem, assim como os próprios sujeitos, infelizmente sem refletir com toda a intensidade necessária as razões possíveis dos cenários de crise que se materializam a partir de questões administrativas, seleção e contratação de pessoal, envolvimento com os projetos pedagógicos, questões salariais, tempo de trabalho e tempo de dedicação.

Por outro lado, uma análise mais detalhada sobre o desempenho das escolas luteranas apontaria contribuições importantes para o processo de defesa de uma educação de qualidade. Os próprios processos de reconhecimento dos cursos de Enfermagem e Comunicação Social destacaram aspectos da organização institucional (vide anexo 7). A avaliação do curso de Enfermagem destaca:

- a) As salas de aula, os auditórios amplos, arejados, bem iluminados e adequadamente mobiliados e equipados. Ressalta, porém, a necessidade de reconfigurar os laboratórios específicos das disciplinas da área básica.
- b) A biblioteca central possui boa área física com uma sala de leitura, porém não tem cabines individuais e coletivas de estudo. Boa iluminação e ventilação. Acervo informatizado, com acesso à internet e ligados em rede. Precisa ampliar o quantitativo de periódicos, livros e outros.
- c) Coordenação do curso bem integrada com o corpo docente, administrativo e discente, todos comprometidos com a qualidade do curso.
- d) A estrutura administrativa do IELUSC está a serviço do curso de graduação.

Diante do exposto e após algumas recomendações, a comissão de avaliação é de parecer favorável ao reconhecimento do curso de Enfermagem, obtendo o mesmo conceito B.

Da mesma forma, o reconhecimento do curso de Comunicação Social destaca a estrutura física, a seriedade das pessoas envolvidas com o curso e faz especialmente recomendações quanto ao projeto pedagógico .

Nas duas situações de avaliação são feitas recomendações quanto à forma de contratação de professores(as), com vistas a ampliar o número de docentes com dedicação parcial e/ou integral, mas ambos reconhecem e destacam a estrutura e seriedade da instituição.

Um outro espaço formal para discutir a dinâmica da instituição luterana é o serviço da pastoral universitária. No instituto em questão, a função na atualidade vem sendo desempenhada por um teólogo com experiência no campo eclesial e no campo pedagógico, uma vez que já atuou nessa função em instituições luteranas brasileiras bem como na Alemanha e nos Estados Unidos. Indagado sobre o significado e importância do ensino superior na Rede Sinodal, afirma:

“acho uma pena que nós luteranos demoramos tanto tempo para entrar no ensino superior, pois dentro de nossa igreja e a partir da dimensão do serviço, temos uma grande contribuição a dar, considerando já nossa experiência em termos de educação básica. Devemos agora fortalecer a própria Rede Sinodal, vislumbrando ações mais coletivas e solidárias colocadas a serviço de todos”. (pastorado escolar/comunidade estudantil; abril/2003).

O entrevistado destaca ainda que gostaria de encontrar no Instituto mais professores(as) luteranos, oriundos das próprias comunidades da IECLB, pessoas inovadoras, críticas, criativas que certamente estariam mais identificadas com o projeto da instituição, podendo contribuir e fortalecer os processos pedagógicos em andamento.

Solicitado a falar sobre sua relação com os(as) estudantes afirma:

“os alunos percebem que levamos tudo muito a sério, somos exigentes, até os professores percebem isso, nosso envolvimento com a educação não é comercial, mas filosófico. Contudo a seriedade não anula a afetividade entre as pessoas, mas compromete as pessoas umas com as outras. Nossa identidade luterana é extremamente importante, não como congregação de fé, não como uma das religiões, mas como instância de luta pelo livre pensar, pela criatividade, pela autonomia, essa é a identidade luterana. Eles percebem isso em nós”. (pastorado escolar/comunidade estudantil; abril/2003)

Ainda que muitos percebam esse contexto descrito pelo pastor Carlos, a pesquisa mostrou que essa não é a única leitura que existe dos luteranos. As representações são inúmeras e circulam na instituição das mais diferentes formas. Ao ser indagado sobre como entende a sua função na instituição afirma:

“a prioridade número um é acabar com os preconceitos e procurar desenvolver uma visão aberta de fé e de igreja. Depois tenho uma outra pretensão que é muito simples, criar principalmente entre os alunos, mas também entre os professores e

funcionários uma atitude positiva, favorável a Deus, a igreja (não necessariamente a nossa), mas à igreja em geral, à fé , à religiosidade, a uma espiritualidade sadia, tranquila que ajuda a pessoa na construção de sua personalidade, da sua imagem. Aos poucos gostaria que o pastor pudesse tornar-se uma referência para as pessoas, não pela pessoa do pastor, mas pelo que ele representa na instituição e na relação com a identidade desse espaço”. (pastorado escolar/comunidade estudantil; abril/2003)

O entrevistado finaliza o diálogo demonstrando interesse em buscar uma maior aproximação com os(as) professores(as) assumindo que ainda não descobriu uma estratégia adequada para fazer isso. Sente contudo que isto seria fundamental: discutir as questões da espiritualidade, as definições de fé, para que a sala de aula fosse mais um espaço possível dessas discussões por meio da ação dos(as) professores(as). Segundo seu ponto de vista, os(as) professores(as), pelo menos alguns(as), são muito dogmáticos(as) na forma de lidar com o seu conteúdo de sala de aula. Acredita que a sua função como teólogo implica mostrar que existem muitas formas de lidar com qualquer conteúdo e essa diversidade precisa chegar até os alunos. Esse poderá ser um diferencial de uma instituição luterana. A pesquisa por intermédio do contato com diferentes sujeitos confirma de certa forma essa suposição de que ainda existe uma distância muito grande entre os(as) professores(as) e a pastoral universitária. O diálogo entre as partes ainda é parcial, efetiva-se com alguns e não acontece ainda com a grande maioria.

2.3. O PODER PASTORAL

Foucault, nesse aspecto, também apresenta uma contribuição interessante através das microfísicas do poder. O poder, para Foucault, está esparramado pelo meio social e não concentrado em lugares específicos. Reduzir o poder a uma perspectiva topológica implica aceitar uma lógica binária. O poder é extremamente produtivo, produz leis, normas, valores, princípios. Para Foucault, diferente do que para os autores já citados anteriormente, o poder não ocorre em função de um projeto político, de sonhos e esperanças ou idéias de revolução. Portanto, ele não utilizará categorias como: dominação, aparelhos de estado, conscientização, mas outras tais como: dispositivos, condições de possibilidade, tecnologias de poder. Assim, para Foucault, na perspectiva de Ewald:

o problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência, ou agir de tal modo que a sua prática científica seja acompanhada de uma ideologia justa, mas saber se é possível constituir uma nova política de verdade. O problema não é mudar a consciência das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico,

institucional, da produção de verdade. Não se trata de livrar a verdade de todo sistema de poder, o que seria uma quimera, porquanto a verdade é, ela própria, poder - mas separar o poder da verdade das formas de hegemonias (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona por enquanto. (1993, p.16)

Foucault rejeita o viés profético na atividade intelectual, designando um outro perfil, qual seja, o intelectual deve ser um destruidor de evidências e de universalidades, reconhecer fraquezas e fragilidades, expressar vontade de deslocar-se, sem cessar, para sempre estar aberto para a novidade. Com esse referencial é preciso analisar as estruturas institucionais e seus múltiplos desdobramentos. Como o foco nesse momento implica uma análise das lideranças, o que se aprende em Foucault é que o poder exercido pelas instituições não se caracteriza como totalitário em termos convencionais, mas como estratégia eficiente para construir subjetividades. O viés da instituição, da educação, do confessional-luterano⁷ parece convidar para um outro cenário, o do poder pastoral. Tal componente é oriundo das instituições cristãs que designam determinadas tecnologias de poder:

- a) O pastor exerce poder sobre o rebanho, mais do que sobre o espaço, a terra.
- b) É o pastor que agrupa, guia, conduz, conscientiza. O rebanho existe por causa do pastor.
- c) O papel do pastor implica a salvação do rebanho.
- d) A bondade do pastor é de fato abnegação, é dever. Cuida de todos para que não se desviem do caminho.

Essa manifestação de poder exercida em vários contextos ao longo da história, desde o religioso, político, familiar mostra que o poder tem um componente produtivo. A formação de muitos grupos sociais é marcada por esses ingredientes. A idéia de dedicação absoluta não é apenas uma convicção humanitária, mas um efeito produtivo dos micropoderes que nos constituíram. O que interessa não é expulsar, excluir o ser humano da sociedade, das instituições, mas integrá-lo, utilizando-se de tecnologias específicas, tais como promessas de cuidado, proteção, sustento, exigindo do sujeito responsabilidades, obediência, ajustamento. O objetivo é sempre econômico e político: disseminar a noção de utilidade econômica máxima

⁷ Estamos utilizando a denominação “luterano”, seguindo uma orientação proposta por Dreher(1999), que a partir de um trabalho de pesquisa analisa as diferentes formas de nomear o contexto em questão, quais sejam: protestante, evangélico, sinodal e luterano, preferindo essa última denominação. Segundo o autor, o nome luterano e a escola luterana são evoluções históricas da IECLB (igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) que precisam ser consideradas. Ainda que essa denominação provoque confusão, pois com frequência ela é vinculada a ULBRA e A IELB (Igreja Evangélica Luterana do Brasil), Dreher sugere a manutenção e a preservação dessa forma de reconhecimento público. Segundo ele, o melhor ainda seria utilizar o binômio: “evangélico-luterano”.

ao nível de força de trabalho e diminuição da capacidade de revolta e resistência de luta contra as lógicas do poder, tornando os homens dóceis politicamente. Estar-se-ia sitiado diante dessa lógica? Talvez não. Apenas é chegada a hora de dessacralizar a pedagogia e sofisticar a leitura sobre o contexto luterano.

A perspectiva weberiana talvez pudesse aqui ser integrada à de Foucault, pois tanto os efeitos e desejos de dominação (seja carismática, tradicional ou racional) quanto o poder pastoral parecem temperar em parte os entornos e contornos de instituições luteranas. Estariam todos e todas as instituições luteranas submetidos a tal lógica? Certamente não, pois acreditar nisso equivaleria a desconhecer o caráter estritamente relacional das correlações de poder. A existência do poder implica, por outro lado, uma multiplicidade de pontos de resistência, que estão presentes em toda teia de poder e dominação. Isso não significa, contudo, que a resistência signifique a pura libertação, mas consolida espaços plurais de outras experiências possíveis, imprevistas, espontâneas, solitárias, planejadas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso ou destinadas ao sacrifício. O mundo luterano, portanto, é constituído por tudo isso, por vontade de dominação, por práticas do poder pastoral, mas também e muitas vezes, concomitantemente, por práticas comunitárias muito específicas, vinculadas a ideais políticos, sociais, educacionais, a segmentos minoritários, à defesa dos direitos humanos, ao debate interreligioso.

Essa outra leitura que se estabelece por meio dessa pesquisa implica admitir alguns limites dessas práticas, ainda centrada, muitas vezes, em uma lógica binária, que insiste em superar a ambiguidade, o entorno do bem e do mal que está em cada um todo o tempo. De certa forma é a condição luterana desdobrada em vontade de resistência que me mobiliza a uma certa descentração, desejando olhar para “além das evidências” e a partir de outro lugar esses cotidianos; não para negar a própria história mas para produzir um outro tipo de inserção em um cenário mais amplo, estabelecendo novos significados e possibilidades de ação em todos os níveis, inclusive confessionais.

A própria denominação “luterana”, entendida hoje como a expressão mais adequada, jamais foi anunciada pelo próprio Lutero. Ele foi contrário ao seu uso, não propugnou pela escola particular luterana, mas pela escola pública, não tutelada pela Igreja. Contudo, o que acabou se estabelecendo na história foi exatamente uma outra possibilidade, que paradoxalmente constitui uma identidade que hoje polemiza com o movimento original. Segundo Foucault, é a história que deve ensinar:

A rir das solenidades da origem. A alta origem é o exagero metafísico que reaparece na concepção de que no começo de todas as coisas se encontra o que há

de mais precioso e de mais essencial: gosta-se de acreditar que as coisas em seu início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes na mão do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã. A origem está sempre antes da queda, antes do corpo, antes do mundo e do tempo; ela está do lado dos deuses, e para narrá-la se canta sempre uma teogonia. Mas o começo histórico é baixo. Não no sentido de modesto ou de discreto como o passo da pomba, mas de derrisório, de irônico, próprio a desfazer todas as enfações.(FOUCAULT, 1992, p.18).

O que Foucault quer ensinar é que o lugar da origem, dos começos não é sagrado. Recontar a história do contexto luterano não me parece necessário, mas talvez seja necessário avaliar essas narrativas e pontuar aspectos dessa história. De toda forma, o reconhecimento do contexto luterano passa pelos processos de transição, desde a vinda dos imigrantes para uma nova terra, enfrentando todo tipo de adversidades, até a construção de identidades em função dos desafios que essa confessionalidade vai enfrentando na nova terra. Hoje, discutir o luteranismo implica reconhecer que a referência de lugar é outra do que na sua origem e, portanto, outras e diferentes noções sobre o que seja comunidade, missão e identidade estão circulando nesse contexto. A origem não é sagrada, é preciso reconhecer nesse início as incompletudes, as narrativas ufanistas, bem como os relatos e registros de uma história tão humana quanto as adversidades enfrentadas por pessoas reais que deram conta de algumas dificuldades, mas sem dúvida não de todas. O que se pretende dizer aqui é que, apesar da luta de muitas pessoas para “reconhecer e realizar” (Bernstein) o contexto luterano, esse entorno é também uma história específica de narrativas sobre o poder e o saber. Também aqui o poder foi produtivo afirmando construções, gerando ajustamentos, criando inserções em nome dos cuidados e da proteção da igreja. Ao lado dessas, estiveram iniciativas dissonantes; ao lado daquelas, formais e institucionais. São muitas as iniciativas de luteranos e de instituições luteranas que buscam através da ação reflexiva relativizar as narrativas oficiais, solenes, ufanistas e desejam contribuir com outras e novas leituras. Nesse contexto sinto-me também à vontade para fazer um outro exercício de reflexão sobre esses temperos todos, incluindo aí a própria história pessoal e institucional. Pode parecer paradoxal, mas sinto que esse é um espaço construído nesse próprio entorno formativo.

A genealogia de Foucault não propõe que o pesquisador recue no tempo para estabelecer a grande continuidade buscando enfrentar a dispersão do esquecimento; sua tarefa não é reafirmar o passado, mas estudar a dispersão, demarcar os acidentes, os desvios, compreender as lógicas que deram concretude ao que existe e tem valor no presente. Significa dizer, segundo Foucault, que é preciso descobrir que na raiz daquilo que se conhece e daquilo que se é não existe a verdade, a essência, mas a exterioridade de uma contingência. Nessa mesma direção a sugestão de Larrosa parece pertinente: “não sejas nunca de tal forma que não

possas ser também de outra maneira”. Muitas vezes, a possibilidade da mudança está em cada um conseguir “desprender-se de si próprio”. A história pessoal da pesquisadora está muito fortemente vinculada ao contexto luterano, o que de toda forma tem um sentido e significado muito pessoal. Mas o vínculo não pode inibir uma vontade de compreensão nova e outra sobre esse entorno, inclusive porque tal atitude concretiza o “desprender-se de si mesmo”, uma atitude desejável a qualquer pesquisador(a). Portanto, não desmereço todo um conjunto de pesquisas e publicações hoje amplamente divulgadas no contexto educacional sobre as experiências, registros e narrativas dessa história em particular, mas resolvi arriscar a falar dessa história de um outro lugar, destacando nesse processo o debate sobre a docência. O entendimento sobre esse lugar no momento restringe-se a um exercício de liberdade, o qual quero vivenciar até as últimas consequências.

Segundo Bernstein, a manutenção de um princípio depende da conservação da intensidade do isolamento e esse implica sempre um princípio classificatório gerado pela divisão social do trabalho. Para que o isolamento seja mantido, devem existir mantenedores do isolamento que atuem para constituir, refinar, clarificar, reparar e defender as fronteiras. Não seria esse um outro parâmetro para definir as mantenedoras das escolas luteranas, por exemplo? Em vez de sempre utilizar o “véu” do cuidado, da proteção, do tom humanitário, trata-se de reconhecer que quando se fala em princípios, tem-se mais marcadores de fronteiras do que defensores de valores universais. Demarcar fronteiras não necessariamente tem o tom da perversidade, como poderia parecer, mas trata-se de reconhecer que os códigos estão interessados em determinados controles. Isso significa dizer que o isolamento pressupõe relações de poder. Segundo o autor acima referido, “o isolamento é o meio pelo qual o cultural é transformado no natural, o contingente no necessário, o passado no presente, o presente no futuro”.

Portanto, a afirmação de princípios tem consequências internas e externas. Primeiro, pretende dar conta do estabelecimento e da reprodução do princípio de classificação e, portanto, da ordem social. Os dilemas são controlados quando o princípio é tomado como dado. Conforme Bernstein, o isolamento cria não apenas a ordem, mas também o potencial de mudança daquela mesma ordem. Assim, as consequências internas têm relação com aquilo que o autor denomina “voz” e “mensagem”,

a voz de uma categoria social (de um discurso acadêmico, de um determinado gênero, de uma determinada ocupação) é construída pelo grau de especialização das regras discursivas que regulam e legitimam a forma de comunicação. Neste sentido, voz é, de certa forma, similar a registro. Entretanto, o conhecimento legitimamente reconhecido dessas regras discursivas é uma coisa e sua realização

em um contexto local é uma coisa completamente diferente. Assim, o conhecimento das regras não permite necessariamente o conhecimento de seu uso contextual. O uso contextual coloca limites à mensagem, mas, veremos, a mensagem se torna um meio de mudança de voz. Podemos ver que o caráter distintivo da voz é uma consequência das relações entre categorias, enquanto a mensagem é uma consequência da prática interativa no interior de um contexto. (BERNSTEIN, 1996, p.41)

A voz estabelece aquilo que deveria ser a mensagem legítima. Criar outra mensagem significaria mudar a voz. Isso levaria a alterações da lógica do isolamento, condição da especificidade. Rever o isolamento significa rever princípios e discutir a pertinência da “voz original”. Essa voz original está diretamente vinculada às regras de reconhecimento que regulam os princípios de geração de significados legítimos. Mas sempre existe um espaço para aquilo que ainda precisa ser “vocalizado” (regras de realização), o que acaba questionando determinados princípios de controle e distribuição de poder, criando lugar para outros códigos.

De certa forma é complicado separar a “voz” da “mensagem”. A voz é sempre anunciada na mensagem, ainda que existam outras vozes. Mas a voz legítima sempre aponta para o sistema classificatório que cria as regras de reconhecimento para cada contexto. Já os princípios de enquadramento estabelecem as regras de realização. Nesse cenário, as primeiras regras criam a legitimidade (geração de significado legítimo) e as outras criam estratégias de como tornar as relações públicas. Dessa forma as organizações são reguladas, bem como os sujeitos que, ao adquirirem os princípios de classificação e enquadramento, localizam-se na especificidade de sua voz e mensagem. Para compreender o contexto luterano foi necessário converter o olhar, e antes de utilizar os códigos, os princípios e os enquadramentos específicos, procurar analisar esse cenário de uma outra maneira. Nessa busca não está nenhuma intenção de julgamento, tampouco de negação de um contexto determinado; apenas, como diz Larrosa (1998) é preciso no processo de leitura, despersonalizar o leitor, é preciso abandonar, num primeiro momento, todas “as formas de individualização próprias do mundo interpretado e administrado”, para que seja possível tomar diante do sabido e superar o olhar apropriador, aquele que só vê o que deveria ser e não aquilo que é.

Considerando os diferentes autores aqui referenciados, pode-se arriscar e dizer que a voz, a mensagem, o líder carismático, os procedimentos burocráticos, as tecnologias produtivas do poder, a ética da virtude são ingredientes da história luterana, que de alguma forma designaram a possibilidade de concretização de um projeto de rede, rede de escolas, de algumas escolas, pois outras não sobreviveram nesse modelo, consolidadas hoje no cenário

nacional, mas precisando ainda inserir em suas práticas reflexivas outras e diferentes narrativas históricas e sociais.

Os clássicos da sociologia de certa forma defendiam a idéia de que era preciso revisitar a história a partir dos desafios do seu tempo, e para isso era necessário compreender as condições herdadas e os antecedentes históricos de cada época. Tal análise implicou a inserção da genealogia, conceito que não é apenas de Foucault, mas de um tipo específico de fazer pesquisa. Está-se referindo aqui a Bernstein, Weber e Foucault, não com a intenção de compará-los, mas com a vontade de buscar neles instrumentos diferentes de análise do poder e seus inúmeros desdobramentos.

A tradição administrativa centrada na dedicação total produz efeitos de verdade e designa configurações institucionais únicas. Isto é tão significativo, que hoje a preservação das instituições luteranas está mais pautada pela premissa da dedicação do que em supostos mecanismos de participação e de administração. A manutenção do instituído parece depender unicamente de pessoas (que vestem a camisa), independente dos sistemas administrativos. O desdobramento disso para quem responde por esses cargos é no mínimo paradoxal, pois ao mesmo tempo que ocupa um lugar de poder e destaque, acaba sendo exaurido em suas possibilidades privadas de autonomia vital, ficando à mercê de expectativas exteriores, produzindo sujeitos que se aprisionam na condição de autoridade. Chega a um ponto que já não se sabe mais se essa vontade de virtude advém de uma memória coletiva ou já se converteu em vontade individual da própria autoridade, que descobre nesse cenário a possibilidade de sobrevivência profissional. Desse lugar acaba submetendo-se “a si mesmo”, cuidando de cada detalhe de sua ação com vistas a contemplar expectativas de todos. O detalhe, segundo Foucault, há muito tempo já foi uma categoria da teologia e do ascetismo, pois:

aos olhos de Deus nenhuma imensidão é maior que um detalhe, e nada há de tão pequeno que não seja querido por uma dessas vontades singulares. Nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, todas as formas, finalmente de treinamento. Para o homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo. (1987, p.120)

De certa forma parece que as lideranças das escolas luteranas, em parte acabaram sendo capturadas por uma determinada noção de governo que pressupõe:

a) tecnologias do eu (relações que o indivíduo deve ter consigo mesmo).

b) relações interpessoais que envolvem alguma forma de controle e regulação, podendo aí incluir-se a necessidade constante de exclusões e inclusões de sujeitos conforme o que fica estabelecido como foco de direcionamento.

c) relações no interior das instituições e comunidades, que implicam moldar, guiar, afetar a conduta das pessoas ou grupo de pessoas.

d) relações referentes ao exercício da soberania política, que implica vontade de permanecer na condição de autoridade.

A pedagogia e a teologia, enquanto discurso e tecnologia, estão implicados no governo da subjetividade. Não se trata mais de procurar descobrir onde isso começou, quem são os responsáveis, mas avaliar como cada um de nós está formado, constituído, regulado por esses pressupostos.

O segundo ponto implica decidir o que fazer com toda essa “herança”, reproduzi-la ou refletir sobre ela buscando estabelecer linhas de fuga, processos de resistências, que designarão outras e novas formas de inserção nos contextos institucionais confessionais.

Tais mecanismos por vezes alcançam outras instâncias, inclusive a docência, que acaba capturada por esse discurso da ética da virtude. Os aspectos profissionais, como o debate sobre a natureza do trabalho, condições salariais, níveis de participação, registro oficial da crítica ficam secundarizados em nome da virtude do “conhecimento” e seus processos de transmissão/construção. A instituição, por conta de sua história, ainda reforça essa prática, desconfiando dos processos de crítica e de enfrentamento articulados pelos sujeitos reais em função de suas necessidades e interesses. Contudo, linhas de fuga também estão traçadas e planejadas sempre, em cada lugar e em algumas instituições específicas, pois o que pode estar inspirando em termos luteranos uma prática burocrática, converte-se em outro lugar em práticas de resistência.

2.4. CENÁRIOS E IMAGENS

Da mesma forma que os contornos sociais e históricos, as questões espaciais e físicas designam algumas características específicas do contexto luterano. Seguem algumas imagens, explicadas por legendas que podem aproximar o leitor ainda mais da realidade e das características da instituição:



Unidade Centro – Ensino Médio, Educação Profissional e Ensino Superior



Unidade Saguçu III – Ensino Fundamental (4ª a 8ª) e Ensino Superior



Unidade Saguau I – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental



Complexo Esportivo – Educação Básica e Ensino Superior

A primeira imagem é bastante elucidativa, uma vez que apresenta o passado e o presente. A igreja no centro designa o início da ação educativa da comunidade religiosa, seguida de uma preocupação formativa, representada por um prédio antigo que abrigou primeiro a escola alemã e posteriormente o Instituto Bom Jesus. Hoje já estão ao redor da igreja muitos outros prédios, que atualmente abrigam o projeto do ensino superior. Afora esse prédio central, estão dispostas as imagens de outras duas unidades localizadas em um bairro, que foram idealizadas para atender a educação básica no período diurno e, no noturno, as necessidades do ensino superior. As imagens já revelam a concretização de objetivos de uma política de expansão iniciada e definida no ano de 2000. Esta tomada de decisão foi motivada pela início do projeto de ingresso no ensino superior e resultou em uma nova configuração de toda a instituição.

Essa expansão nem sempre é bem compreendida por todos, uma vez que alguns cursos da educação básica, de certa forma perderam alguns privilégios, por terem que dividir todos os espaços, recursos e equipamentos para o conjunto dos demais cursos hoje existentes. Administrar toda essa diversidade de interesses e necessidades tem seus conflitos. Em função dessa ampliação e tendo em vista a racionalização de custos e uma vontade de reorganização institucional, a comunidade evangélica de Joinville por meio da Assembléia Geral do Bom Jesus/Ielusc, realizada em 3 de setembro de 2001, aprovou por unanimidade a incorporação do IELUSC (isto quer dizer , o ensino superior) pelo Bom Jesus. Dessa forma, as instituições se fundem numa nova instituição que passa a ser denominada: Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus/Ielusc. Ficava assim estabelecida a existência de uma única instituição, para evitar maiores acirramentos entre os cursos e a disputa de orçamentos.

A paisagem geográfica da instituição é complexa, paradoxal até. Ao lado das aulas, de forma concomitante acontecem casamentos, batizados, festas religiosas, uma vez que a igreja está no centro do contexto espacial. Noivas, noivos, luzes, fotógrafos, concertos de violinos, alunos(as), professores(as), cantina, jogo de truco são ingredientes de uma estética bem particular da instituição em questão. Aparentemente, não há muita sincronia nessas dinâmicas todas, mas elas vêm sobrevivendo ao longo do tempo.

Apesar de todos os discursos de fundo comunitário religioso, seria motivo de uma outra tese descrever os inúmeros conflitos e enfrentamentos já vivenciados entre a diretoria da comunidade e a equipe diretiva da escola, transversalizados pelo corpo discente, tendo como foco desafios do tipo: estacionamento, utilização dos espaços, função dos guardas e seguranças, manutenção e limpeza. Trata-se de dilemas de uma convivência complexa, imprevista no que se refere aos desdobramentos práticos, ainda que documentos oficiais, tanto

da Igreja quanto da instituição educacional, apontem princípios cristãos de trabalho. Toda busca de concretude anunciada pelos papéis oficiais estabelece dramas bem mais agudos do que aqueles que se esgotam apenas no da caneta e do papel quando intencionam registrar e anunciar pressupostos de trabalho motivados por valores e crenças.

Bem recentemente, maio de 2003, o embate sobre a questão do estacionamento culminou em um ponto máximo. Desde 1997, quando teve início o ensino superior, era permitida a entrada de veículos no pátio da comunidade luterana. O número de carros era restrito e perfeitamente administrável. Com o tempo, o número de alunos cresceu, o fluxo de carros extrapolou a capacidade de suporte do espaço referido e os embates se iniciaram. Por meio de interações de toda ordem, legítimas e outras nem tanto, ficou decidido que no início do ano de 2003 não haveria mais estacionamento para alunos. Os enfrentamentos começaram e culminaram com um grande manifesto dos estudantes, que decidiram trancar a saída dos portões da comunidade em uma terça-feira, dia normal de culto (cerimônia religiosa), frequentado por inúmeras pessoas. A atividade religiosa inicia sempre às 18h30min e se estende até as 19h30min. Após esse horário, os alunos cerraram os portões, impedindo os frequentadores do culto de retornarem para casa, pelo menos temporariamente. O movimento incluiu faixas de protesto do tipo: *“Não sou luterano, mas quero estacionar”*. Essa manifestação precisa ser melhor analisada, pois está em jogo a própria história da comunidade luterana no município. De certa forma, existem conexões entre os representantes da classe privilegiada na cidade e a confissão religiosa luterana. Tal realidade não pode ser absolutizada, mas sem dúvida também não pode ser negada. O prefeito da cidade e agora governador do estado de Santa Catarina, Luis Henrique da Silveira, é luterano. Empresários com forte atuação no mercado nacional e internacional são luteranos. Casamentos cheios de requintes são realizados nesse espaço, que é comum à instituição educacional. A igreja está localizada no centro da cidade, ocupando um espaço significativo da paisagem urbana central. Todos esses dados reforçam para muitos estudantes a idéia de que os luteranos ocupam uma posição privilegiada na sociedade. Ocorre que essa igreja sobre a qual se fala não é a única igreja luterana da cidade. O espaço que se torna visível para os estudantes, advém de um recorte, de um viés, que é real, mas não reflete com clareza os indicadores de uma comunidade luterana. Na cidade de Joinville, existem muitas outras igrejas e comunidades luteranas e todas elas, em sua articulação eclesial, têm um compromisso com o trabalho social, que se desdobra através de grupos de mulheres, de casais, de jovens e crianças visando contemplar necessidades reais do cotidiano. Ocorre que a igreja do centro representa poder e status e acaba tendo visibilidade, produzindo efeitos de toda ordem. Lembra-se ainda que o

Instituto, objeto desta investigação, contempla em seus objetivos de trabalho a educação básica e o ensino superior. Os alunos da educação básica tradicionalmente são vistos como representantes da classe privilegiada de Joinville, o que não se repete em termos de ensino superior. Os dados apontam que de fato o ensino básico, em sua grande maioria, contempla alunos das classes A e B. Já no ensino superior a tendência tem sido a matrícula de alunos da classe B, C⁸ Raramente alunos da educação básica tornam-se alunos nos cursos do ensino superior da mesma instituição. Os dados do último levantamento feito (novembro/2003) pela Secretaria do Ensino Superior indicam que apenas 6% do total de alunos que procuram o Ielusc são oriundos da educação básica desse mesmo Instituto. Essa configuração paradoxal em termos sociais, econômicos e educacionais produz as mais diversas representações, que vêm exigindo atenção por parte das equipes diretivas dos diferentes cursos, a fim de evitar a consolidação de um discurso binário do tipo: os pobres e os ricos, os agressores e as vítimas. O que os dados mostram é que de fato os públicos da educação básica e do ensino superior são distintos em termos de origem social, o que certamente exige dos administradores uma reflexão mais aprofundada. De toda forma, não é possível mascarar esse cenário, que extrapola os princípios normativos, filosóficos e pedagógicos. Ao nível do sujeito, do indivíduo-aluno, a representação do mundo luterano consolida-se também através da visibilidade material dos espaços ocupados, disciplinados e regrados, nos quais muitas vezes ele não se sente incluído. Essa lógica da inclusão e da exclusão implica uma reflexão teológica, que somente mais recentemente vem sendo abordada com mais propriedade e profundidade na instituição.

Retomando o assunto do estacionamento, movimento que envolveu grande parte da instituição, um terço dos estudantes e um grande número de representantes da comunidade, fica demonstrado como essas diferentes representações sobre o mundo luterano se efetivam. O fato exigiu inclusive uma intervenção da direção geral, através da portaria 0004/03 (anexo5) regulamentando e ordenando a questão do estacionamento no Instituto. Na prática foram criados espaços de ocupação definindo fronteiras específicas para estudantes, professores(as) e funcionários(as) considerando cotas do pátio que corresponde ao direito da instituição, sendo o restante direito da comunidade eclesial. Não se trata de procurar uma única explicação para essas condutas, mas analisar as diferentes racionalidades que se tocam, chocam-se produzindo efeitos bastante significativos em uma comunidade educacional. O fato em si - questão do estacionamento - não produziu diálogos entre essas diferentes

⁸ Os dados são oriundos de pesquisas específicas realizadas em cada realidade através de consultas e entrevistas dos setores administrativos da Instituição.

racionalidades, nem uma negociação foi iniciada, mas enfrentamentos, grosserias de ambos os lados, até que a polícia de ações especiais foi chamada e com gás pimenta inibiu o movimento. Tudo isso no pátio de uma comunidade religiosa que é a Mantenedora de uma instituição educacional. Olhar para esse fato com distanciamento exige reconhecer a incompletude dos pressupostos antropológicos expressos em papéis e documentos formais e que não se consolidam em práticas efetivas. Trata-se de entender o que acontece com sujeitos que têm tudo para compartilhar idéias e/ou no mínimo projetos, mas acabam enfrentando-se como inimigos! No entanto, essa é a realidade, mais crua e nua do que a Carta de princípios da Mantenedora quando se pronunciou sobre o desejo de ingressar no universo do ensino superior.

Segundo Foucault, as relações de poder estabelecem relações estratégicas. Essas apresentam três sentidos básicos: designar a escolha de meios para chegar a um objetivo; designar um conjunto de procedimentos para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta; designar ações que possam garantir na luta uma vantagem sobre o outro. Como já se disse, não há relação de poder sem resistência, e portanto existe espaço para as estratégias de luta. Toda estratégia de confronto sonha em tornar-se relação de poder, assim como toda relação de poder, ao deparar-se com o enfrentamento, busca construir estratégias vencedoras. De certa forma o fato que vem sendo narrado na presente pesquisa apresenta esse embate: de um lado uma comunidade desejando demarcar suas fronteiras, ancorando tal postura em uma história de dedicação e preservação das tradições e, de outro lado, um grupo de estudantes utilizando-se dos próprios argumentos ditos cristãos (acolher, compartilhar, conviver), desejando privar o adversário dos seus meios de combate para estabelecer outra e nova relação de poder. No caso, significaria: mesmo não sendo luterano, posso estacionar. São racionalidades distintas, ambas querendo atingir objetivos, ter uma vantagem sobre o outro para obter uma vitória de acordo com supostas convicções. Esses são alguns dos contornos reais de uma instituição comunitária.

O depoimento do professor Fleck, ex-diretor do departamento de educação da Igreja que gerenciava a Rede Sinodal até o ano de 1999, expressou muito bem esses paradoxos:

“uma escola comunitária somente se justifica se houver uma comunidade que a deseja, não é suficiente construir projetos de ensino superior, o que importa é a existência de comunidades comprometidas com projetos educacionais para defendê-los”.

Parece que nessa instituição em questão, localizada na cidade de Joinville, a comunidade não tem ainda um posicionamento sobre que defesas pode fazer e quer fazer no

que se refere ao ensino superior. Estabeleceu antes algumas interdições por conta de seu entendimento sobre projetos específicos de cada parte. De outro lado, estudantes fixam-se apenas em necessidades imediatistas e raramente demonstram um interesse mais efetivo para o diálogo no campo das idéias e do debate em torno de projetos. Em muitos momentos, não apenas nesse do estacionamento, parece que não existe uma política de convivência, o que na prática se vê é que duas iniciativas paralelas acontecem no mesmo pátio: uma com perfil confessional-religioso e outra educacional. As duas vinculadas à mesma mantenedora, mas com desdobramentos muito diferentes. Ainda que a origem da escola (hoje Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus/Ielusc) esteja vinculada à comunidade religiosa, o crescimento e as políticas educacionais, com o tempo, começam a sobreviver independente desta estrutura, designando possibilidades de conflito, pouco conhecimento mútuo a considerar as ações concretas e efetivas, ainda que vizinhas em termos de ocupação de espaços.

O movimento de protesto rendeu muito: notícia no jornal, artigos de toda ordem, novas negociações que acabaram produzindo algumas possibilidades de estacionamento nesse espaço da comunidade, que projetou virtualmente fronteiras de ocupação de espaço, destinando um determinado território para a instituição e outro para a comunidade eclesial, com gerenciamentos específicos, próprios, contudo separados por linhas virtuais que demarcam fronteiras. Um observador desavisado, ao adentrar atualmente na instituição, poderia surpreender-se com a ordem e gerenciamento do estacionamento, pois a paz está demarcada. Contudo, o que hoje está posto (regras, normas e limites) é fruto de uma ordem que foi combatida, negada e enfrentada. A questão tomou uma proporção surpreendente, gerando todo o tipo de manifestação e reflexão, entre elas a de um professor da Comunicação Social, que afirmou:

“O Ielusc viveu ontem o seu Maio de 68. Na maior manifestação estudantil desde que a instituição abriu seus portões, assistimos aos elementos ritualísticos, simbólicos, atávicos, daqueles protestos históricos: polícia em uniformes e viaturas camufladas, spray de pimenta, empurra-empurra, cartazes amassados, corredor polonês, hormônios explodindo nos corpos vibrantes da gurizada. Evoco o outro Maio, todavia, menos pelas semelhanças que pelas reveladoras diferenças entre o de lá e o daqui”. (Mick, 2003)

Na seqüência, o professor destacou suas críticas ao movimento, ainda que reconhecendo o significado dele para os estudantes. Condenou os atos violentos que de múltiplas formas se concretizaram e refletiu sobre a reivindicação em si. Diz ele:

“a maior manifestação estudantil da história do Ielusc foi motivada por uma questão que interessa diretamente a apenas um em cada cinco de nossos mil

alunos[...] Foi curioso observar o empenho das jovens lideranças sem-carro, vozes roucas, camisetas encharcadas, lutando pelo que consideram um direito dos com-carro. É bem Brasil. Por que não há mobilização análoga em nome da qualidade de ensino? Ou haverá alguma conexão que não sou capaz de perceber entre o estacionamento e a sala de aula? Há um abismo entre os Maios?” (Mick, 2003)

E segue o texto do professor, provocando a reflexão dos alunos sobre o ocorrido, mas no meu entendimento fazendo surgir uma sala de aula não convencional, que traz o cotidiano como currículo para fazer pensar e refletir. E as reações dos(as) alunos(as) vieram, em outros tantos textos, que buscavam esclarecer a razão do movimento, que não se restringia ao estacionamento. Outros textos circularam entre a comunidade estudantil, um deles execrando os luteranos, denominando-os como “ditadores, totalitários, prepotentes e donos do mundo”. Lá pelas tantas o texto se percebe generalizador, absolvendo alguns luteranos do julgamento, sem, contudo, continuar a produzir uma crítica emocionada, raivosa até, mas destituída de qualquer fonte de informação minimamente razoável. O momento produziu tudo isso e, portanto, os julgamentos são dispensáveis, refletir sobre o significado disso tudo para a história do próprio Ielusc e o convívio com a sua Mantenedora. Faz-se menção aqui, a Bernstein, sobre os marcadores de isolamento, as fronteiras e parece que nesse momento, no fato aqui descrito, ao que se assistiu são conceitos e fatos entrelaçando-se, comprovando a efetiva interação entre teoria e prática. O mais paradoxal é que o desejo de fronteiras é tão imenso, a vontade do isolamento está tão bem definido que o movimento mais singelo de uma comunidade religiosa, que seria o de convidar o “estranho” para dialogar, fica prejudicado por conta dos excessos da defesa das fronteiras e a supervalorização de alguns excessos estudantis manifestos durante o protesto. Como continuar dialogando com esses “estranhos” a partir dos pressupostos luteranos? O que aconteceu com as representações que já circulavam em nosso meio, considerando esse viés religioso? Como afirmar que a instituição é comunitária? São reflexões que ficam e que não podem se transformar em generalizações, contudo são alguns dos temperos que constituem o cenário de pesquisa.

2.5. ALGUNS REFERENCIAIS PARA COMPREENDER A MANTENEDORA

A mantenedora do Instituto, a comunidade local de Joinville está vinculada à IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil). Trata-se de uma igreja cristã que tem seus referenciais firmados na Bíblia, enquanto livro histórico, e nos documentos da Reforma Luterana. O movimento da Reforma caracterizou-se como um movimento de crítica à Igreja Católica, garantido por um cenário onde o pensamento autônomo e crítico foi possível. Lutero

desde cedo defendeu a necessidade de aliar a evangelização à educação, para favorecer o surgimento de sujeitos capazes de intervir, criticar, tanto individual como institucionalmente. De Lutero vem a defesa de uma idéia: “ao lado de cada Igreja deve haver uma escola”, um pressuposto que consolidou-se no tempo, basta analisar a configuração geográfica de grande parte das escolas luteranas no Brasil.

Buscar nessa origem justificativas para os projetos atuais parece sempre conveniente, contudo a convivência, o dia-a-dia mostram-se bem mais complexos onde, como diz Foucault, as palavras e as coisas parecem de fato realidades muito distintas.

A IECLB firma suas políticas nos documentos da reforma e os atualiza, na releitura possível à realidade brasileira. Em função dessa dinâmica, por muito tempo o sistema de escolas esteve distanciado do sistema igreja, especialmente porque esse último entendia que as escolas passaram com o tempo a atender uma clientela que não era exatamente a prioridade da igreja, ou seja, aqueles que tinham condições de pagar uma escola privada. Muitos enfrentamentos dessa época (especialmente década de 80 a 90) poderiam ser relatados, contudo o que se verificou no início dos anos 90 foi uma reaproximação dessas duas instâncias, também motivada pelos novos desafios, implicados a partir do projeto do ensino superior. Independente disso é preciso dizer que houve também um novo entendimento sobre o conceito de missão anunciado pela direção da IECLB (nos anos 90), que não mais se restringia a segmentos religiosos convencionais, e deveria buscar vínculos com a sociedade como um todo. Nisso estavam incluídas as escolas e seus desafios. Em documentos oficiais a igreja também esclarece que a palavra missão não está apenas aprisionada a idéia de catequese, mas dirigida a uma perspectiva de liberdade que reconhece a Bíblia como livro normativo, os documentos da reforma como referenciais e o contexto latino-americano como especificidade. Nesse contexto diversificado estão também as escolas e seus desafios possíveis na relação com a sociedade, viabilizando inclusive uma vivência ecumênica e um diálogo e parceria interreligiosa. A idéia de missão desdobra-se em uma idéia que implica compreender cada indivíduo como colaborador na obra de Deus lá onde estiver atuando, seja nos contornos eclesiais ou não. Na história das comunidades evangélicas de confissão luterana no Brasil, o binômio igreja-escola (ou pastor-professor) exerceu um papel central. O distanciamento destas duas instâncias por um determinado tempo ocorreu em função de políticas institucionais que não deram conta de resolver conflitos e constrangimentos circunstanciais, contudo retomados posteriormente e hoje encaminhados razoavelmente.

Segundo Fleck, diretor executivo do Departamento de Educação da IECLB, nesses tempos de crise a razão do distanciamento tem outra origem:

“O pano de fundo era uma determinada visão de teologia onde tornou-se moda, era chique, ser contra a escola evangélica, porque era particular e representava o capitalismo selvagem e explorador. Tal compreensão chegou a tal ponto que algumas autoridades da IECLB informaram aos órgãos doadores de recursos para o desenvolvimento na Europa, que as escolas evangélicas não deveriam mais ser beneficiadas com recursos, porque eram escolas de elite, em ambiente de primeiro mundo”.

Portanto, para Fleck, o distanciamento nada tem a ver com uma determinada concepção de missão, e sim com uma determinada concepção política da teologia. E segundo ele, priorizar a reflexão sobre o distanciamento supervalorizando a variável “missão” representa mais uma vontade de conciliação que não está querendo colocar o dedo na verdadeira ferida que esteve em jogo na década de 80.

Voltando aos tempos atuais, na carta de princípios da Comunidade Evangélica de Joinville estão anunciadas crenças e convicções que acabam indicando a aprovação da criação do Instituto Luterano, em Assembléia Geral no dia 18 de outubro de 1995. A carta aponta os 144 anos (indicativo do início da comunidade religiosa luterana na cidade) dedicados a atividades de promoção da pessoa humana e da comunidade. O documento referido está recheado de boas intenções, reforçando sempre uma vontade de colocar-se a serviço da sociedade brasileira por meio de uma já reconhecida capacidade técnica, ética e intelectual, consolidada nos diferentes campos de atuação. Todo documento tem um tom disciplinado, ordenado, centrado em certezas e tarefas humanitárias. Analisado sob o ponto de vista do discurso, na perspectiva foucaultiana, tal discurso tem efeitos de poder, uma vez que seleciona determinados conteúdos retirados de um contexto generosamente mais amplo e os acopla a uma memória local para produzir efeitos. Os efeitos consolidam a instituição. Isto não é produzido perversamente, mas acaba sendo traçado por mecanismos centrados na vontade de saber da instituição. A contribuição dessa pesquisa em termos genealógicos é produzir uma insurreição desses saberes que insistem em produzir verdades, expectativas, designações padronizadas das práticas institucionais. Bastaria aqui voltar a refletir sobre o ocorrido na questão do estacionamento para verificar o limite dos discursos documentais. Na prática, o que se assiste em reuniões de negociação com a comunidade religiosa é que muito poucos entendem o compromisso assumido quando do ingresso no ensino superior. Isso não significa submetimento às vontades dos estudantes, mas disposição em dialogar com sujeitos que ponderam, criticam, indagam a partir de um outro lugar do que aquele no qual a comunidade eclesial está inserida.

Os efeitos de poder dos discursos oficiais podem ser combatidos. O controle do discurso é sempre parcial, e o que se percebe na prática é a sobrevivência concomitante de

muitos discursos, alguns dispersos, isolados, descontínuos e outros tantos regulares e oficiais. O formato de cada discurso depende do lugar de onde sai, anunciando enunciados muito heterogêneos, cada qual com suas regularidades e sistemas de coerção. A pesquisa por meio da análise de documentos vem confirmando essa tendência e deseja conseguir expressar essa diversidade, destacando recursos de recobrimento de discursos, de ordenamentos, de exclusão, de rarefação dos discursos.

Analisar alguns dos pronunciamentos de alunos dos diferentes cursos já é um bom ensaio para perceber esse cotidiano. Vários abaixo-assinados já foram encaminhados à direção dos cursos e/ou direção geral, com solicitações por vezes frágeis, mas por outro lado com críticas que apontam contradições nesse discurso homogêneo já citado anteriormente. Seguem alguns pronunciamentos:

*“Em relação ao espaço físico, temos sérias críticas a fazer pois a localização da sala de aula é imprópria, prejudicando nossa concentração devido ao tráfego de veículos, muitas vezes com o som em alto volume, não bastando ainda a frequente interferência da péssima qualidade do assoalho do piso superior. Necessitamos que a sala de aula tenha a infra –estrutura mínima adequada, como boa iluminação, acústica decente, boas instalações na parte elétrica, suporte para os equipamentos audiovisuais, giz e mural na sala de aula para o bom andamento das disciplinas. Temos necessidade de um corpo docente local e permanente, que seja valorizado e tenha dedicação exclusiva, principalmente nas primeiras fases, que garantem a base do curso e elevam o nome da Instituição para evitar a idéia de bico à noite”.
(documento elaborado por alunos do curso de Turismo, em 26 de junho de 2001).*

Apesar de todo esforço em fazer com que os(as) alunos(as) entendam que o prédio mais antigo tem um valor cultural expressivo (hoje patrimônio histórico municipal e estadual), e como tal um lugar especial exatamente para o Turismo com enfoque em Meio Ambiente, tem sido difícil negociar com eles as estranhezas da construção e das condições do prédio. Já nesse primeiro exemplo pode-se ver a diversidade de representações sobre o que seja o histórico e sua eventual função social. As dificuldades de diálogo, de entendimentos encontram-se em todos os segmentos, e se depara com isso nos exemplos já citados e estabelecidos com a Mantenedora; da mesma forma estão presentes nas ações estudantis e nos papéis desempenhados pelo corpo administrativo da instituição.

O curso de Enfermagem também se manifestou tecendo algumas críticas em outubro de 2000 sobre os primeiros ensaios para elaboração do projeto de avaliação institucional. Ao receberem a minuta do projeto, questionaram em primeiro lugar a ausência da participação dos alunos, bem como os próprios mecanismos de operacionalização do projeto. Em abril de 2001, também foi encaminhado um documento dos alunos da Enfermagem, questionando aspectos da Biblioteca, do acesso aos laboratórios, falta de estacionamento, direito à

devolução de provas, didática dos(as) professores(as), interação com a coordenação do curso. No que diz respeito aos(as) professores(as) afirmam:

“não colocamos em dúvida a capacidade profissional do corpo docente, porém alguns professores não tem didática de ensino, simplesmente não tem capacidade de transmitir aos alunos o conhecimento necessário, sugerimos um curso de capacitação em didática do ensino.”

Em julho de 2002, os(as) professores(as) do curso de Comunicação apontam algumas necessidades, desde o aspecto didático até o administrativo. Solicitam uma ação de ordem institucional para evitar o plágio por parte dos alunos, uma vez que eles parecem não entender a gravidade de tal postura. Apontam também nessa ocasião as dificuldades dos(as) alunos(as) na área de Língua Portuguesa, instrumento de trabalho fundamental para um jornalista, constituindo-se assim em um desafio a ser enfrentado pelo curso.

Dos(as) professores(as) voltamos às reivindicações dos(as) alunos(as), que admitem ser a inadimplência um limite para os planejamentos institucionais, mas que exatamente por isso a própria instituição deveria primar pela manutenção dos equipamentos, adequada contratação de professores(as), priorização dos livros a serem adquiridos pela biblioteca. Os alunos do Turismo seguem fazendo algumas críticas à estrutura do curso, destacando como negativa a criação dos conselhos de classe por período/semestre com vistas ao acompanhamento mais coletivo dos(as) alunos(as) por parte dos professores(as). Segundo alguns deles:

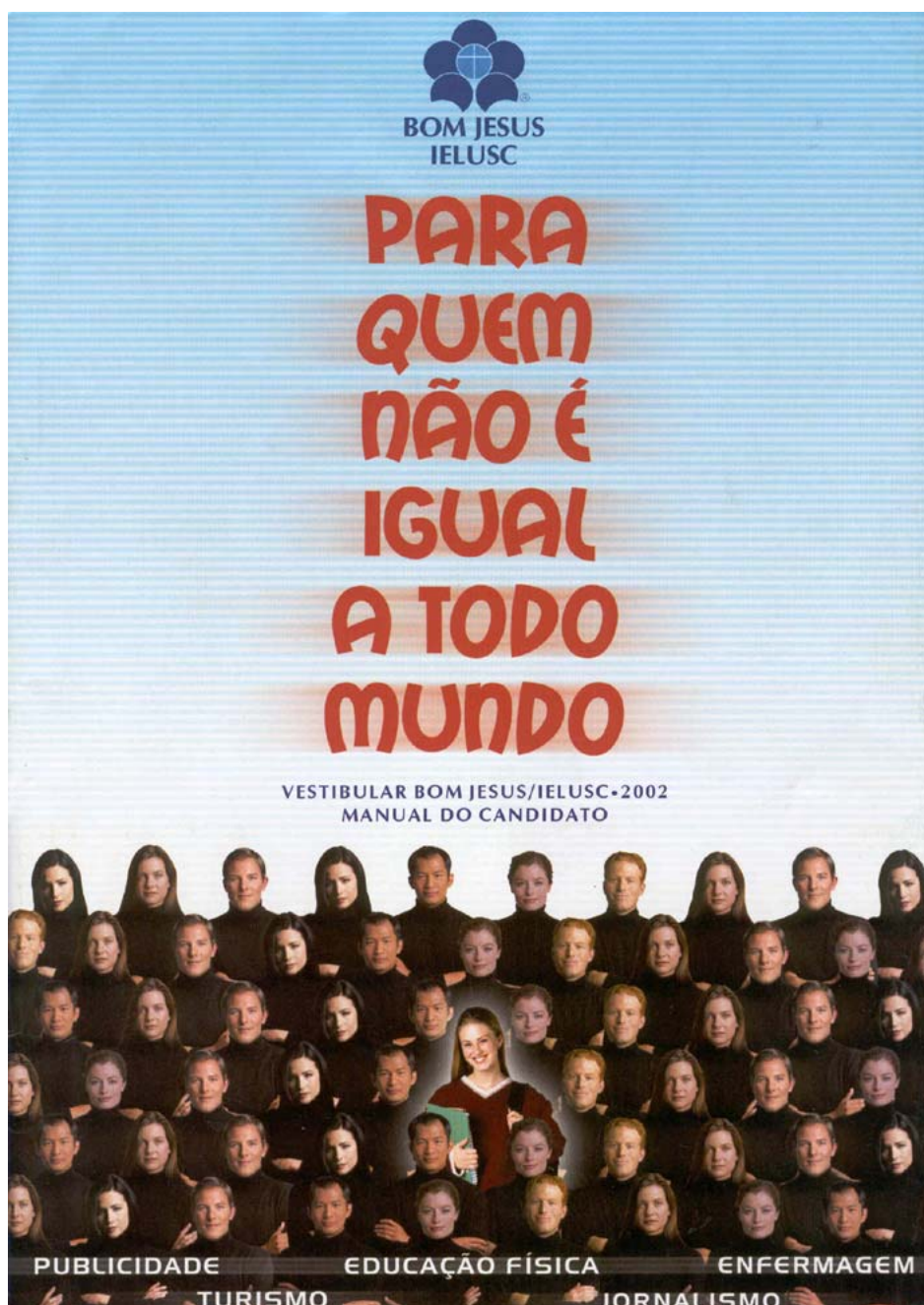
“o conselho de classe promovido pela diretoria do curso é coisa de primário, instrumento para os professores vigiarem o que os alunos fazem na sala. Quando os alunos fazem questionamentos os professores não sabem responder.”(outubro de 2002)

No mesmo documento questionam as regras de seleção dos candidatos à bolsa de estudos da instituição, solicitando revisão dos critérios e participação discente mais efetiva. Vários foram os documentos encaminhados, seja às direções de curso, à coordenação de ensino, pesquisa e extensão, direção geral e praticamente todos foram respondidos a partir das instâncias devidas. Nem sempre os(as) alunos(as) ficaram satisfeitos, pois também a instituição, em algumas situações, entendeu que os pronunciamentos e atos de repúdio eram parciais e não tinham o aval da grande maioria dos(as) estudantes, exigindo por isso outras e novas negociações. De toda forma, o que se deseja expressar é que o lugar onde a pesquisa foi realizada apresenta muitos dos ingredientes e temperos presentes nas instituições de ensino superior, exigindo por parte dos(as) dirigentes, professores(as) e pessoal administrativo

competências específicas para lidar com toda essa diversidade, contraditoriedade e dificuldade.

Ao lado de tudo isso a mídia institucional segue com sua lógica, nem sempre priorizando os pressupostos expostos na Carta de Princípios, e nem incluindo nesse cenário seus limites, mas afirmando e reafirmando verdades necessárias para o mercado. Seguem alguns exemplos:

1. Campanha Vestibular Bom Jesus Ielusc-2002. Slogan: Para quem não é igual a todo Mundo ;



2 Campanha de divulgação: Bom Jesus/Ielusc- Um Mundo de Conhecimento;



- 3 Folder Institucional- O Ielusc define-se como um instrumento de excelência no campo social, com ênfase nas áreas da saúde, comunicação e educação. Enquanto ensino superior, destaca a pesquisa como espaço principal da construção do- conhecimento.

Perfil das Instituições

BOM JESUS

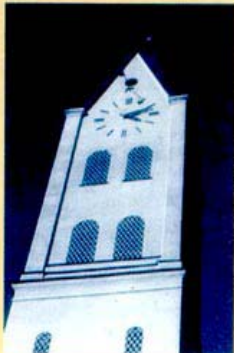
O Bom Jesus faz parte de uma história que iniciou em 1866 com a fundação da Escola Alemã.

Em 1926, por iniciativa da professora Ana Maria Harger, foi criado o Colégio Bom Jesus, adquirido pela Comunidade Evangélica de Joinville (CEJ-UP) em 1962.

Como escola luterana, projetou-se no cenário estadual como instituição comprometida com a educação comunitária, alicerçando sua proposta na formação e na qualidade de vida do ser humano.

Desde então foi gradativamente ampliando seus quadros docente e discente, espaço físico e infra-estrutura - na sede e no bairro Saguauçu. A Unidade Centro abriga séries do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional e do Ensino Superior.

A Unidade Saguauçu destina-se à Educação Infantil e a séries do Ensino Fundamental. O Complexo Esportivo conta com ginásio de esportes, centro de natação (piscinas térmicas), quadras poliesportivas, pista atlética e demais dependências. As mudanças efetuadas pela instituição acompanham a dinâmica da sociedade e fazem do Bom Jesus um dos educandários mais respeitados de Santa Catarina e o maior colégio luterano da América Latina.



IELUSC

O Colégio Bom Jesus sentiu-se desafiado a ingressar no Ensino Superior em 1991, quando iniciaram os primeiros fóruns de discussão.

Em 1995 a mantenedora, Comunidade Evangélica de Joinville (CEJ - UP), ligada à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB, fundou o Instituto Superior Luterano de Educação de Santa Catarina - IELUSC, decisão fundamentada no objetivo de participar da construção da cidadania brasileira através de uma proposta comprometida com o desenvolvimento da pessoa como um ser ético, político e social. O IELUSC define-se como um instrumento de excelência no campo social, com ênfase nas áreas da saúde, comunicação e educação. Enquanto ensino superior, destaca a pesquisa como espaço principal da construção do conhecimento.

Todos os discursos expostos na mídia apresentam alguns pontos discutíveis, de certa forma são contraditórios e convivem ao mesmo tempo com tantos outros discursos oficiais e

não oficiais, que acabam por retratar uma outra instituição, nem sempre tão preocupada em apresentar-se à sociedade. Com isso quer-se dizer que certamente nem todo o “mundo de conhecimento” está dentro do Bom Jesus/Ielusc; da mesma forma o slogan “para não ser igual a todo mundo” não parece muito coerente com a carta de princípios anunciada pela instituição e que proclama a igualdade como um valor. Já no terceiro exemplo, a pesquisa é ressaltada, mas é ela exatamente que tem menos chance de sobreviver em uma instituição pequena como essa que está em questão.

Para analisar esses produtos da mídia, não basta amarrar a análise aos contornos institucionais. Estes agem principalmente por meio de dois mecanismos: sistemas normativos (explícitos ou silenciosos) e um aparelho de funcionamento baseado em geral na coerção. Esses ingredientes são insuficientes para entender as relações de poder vinculadas às peças publicitárias. Nesse contexto novamente Foucault pode ajudar, quando afirma que viver em sociedade implica sempre um desejo de agir sobre a ação dos outros. Parece, portanto, que quando se apresenta através da publicidade existe um desejo de comparar-se com os demais para diferenciar-se, entrando num jogo que implica de novo relações de poder e relações estratégicas. Essa lógica, para Foucault, segundo Dreyfus e Rabinow, pressupõe alguns pontos básicos:

- a) O sistema de diferenciações que permite agir sobre a ação dos outros apontando diferenças de forma, de estrutura, de cultura, de lugar, de competências que designam condições e efeitos muito específicos.
- b) O tipo de objetivos daqueles que pretendem agir desejando preservar privilégios, ampliar área de atuação, sofisticar práticas profissionais.
- c) As modalidades instrumentais que implicam os efeitos dos recursos, seja da imagem, da palavra, da forma, do tempo, do ritmo.
- d) As formas de institucionalização que podem mesclar o tradicional com o moderno (moda), o normativo com o flexível, a promessa com o real.
- e) Os graus de racionalização que se estabelecem a partir da eficácia dos instrumentos e de alguma certeza sobre os resultados.

A partir desses pontos pode-se ampliar uma leitura sobre as peças publicitárias divulgadas anteriormente. A publicidade institucional parece mesmo desdobrar-se em um campo onde o desejo mais forte implica atuar sobre a ação dos outros. O sistema de diferenciações consolida essa vontade, convertendo a diferença em uma vantagem. Ser diferente, segundo a campanha do vestibular, significa ocupar um lugar que é especial em relação a todos os outros existentes na cidade. Para buscar esse convencimento são utilizados

diferentes instrumentos e graus de racionalidade, que implicam utilizar a imagem dos prédios mais antigos da instituição (no último caso), até imagens modernas e ousadas que revelam o mundo do conhecimento. Importa selecionar procedimentos eficazes, que parecem confirmar que o uso concomitante da tradição e das novas tecnologias consolidam o nome da instituição, pois destacam o tempo de existência, experiência no campo da educação, condições privilegiadas de atuação garantindo uma certeza de resultados e confirmando a diferença de perfil na relação com os outros. Tal entendimento sobre o objeto em questão não pretende apontar nenhuma perversidade da publicidade e/ou da instituição, mas de certa forma falar de um dos jogos humanos estabelecidos para consolidar um nome, um lugar, uma marca, um projeto.

2.6. INDICADORES DA INSTITUIÇÃO

O PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), uma exigência dos órgãos governamentais, foi elaborado na instituição em 2002, com vigência até 2007, por intermédio de um processo participativo e acabou indicando os rumos e os projetos prioritários da Instituição. No documento, a missão institucional fica assim definida:

“O Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus/Ielusc, instituição de caráter confessional e comunitário, objetiva, através de uma política de qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão, oferecer um serviço comprometido com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.”

A definição dessa missão buscou inspiração nos primeiros documentos que originaram o projeto do Instituto. O PDI é uma exigência do MEC, tendo em vista as mudanças no cenário da Educação Superior no Brasil, considerando o aumento do mercado e a expansão da oferta e da demanda educacional. O que está presente é uma vontade de garantir a melhoria/crescimento da gestão universitária, e por isso cobrar das instituições um planejamento mais amplo, considerando no mínimo 5 anos de desempenho profissional. O desejo é que por meio desse documento fosse possível verificar as políticas norteadoras da educação em cada instituição, podendo verificar a concretude das mesmas nos momentos das visitas de reconhecimento dos cursos. Nesse esforço, também o Bom Jesus /IELUSC se envolveu e decidiu iniciar esse desafio através de um procedimento de avaliação. Desde 1999 o tema da avaliação vem preocupando o Instituto. O primeiro passo foi a constituição de uma equipe de trabalho que levantou os diferentes procedimentos necessários para um processo de avaliação. Após vários encontros, a primeira tomada de decisão foi o estabelecimento de uma

prioridade: elaboração e/ou implementação dos projetos pedagógicos de cada curso. Antes de qualquer investida macro-estrutural, o empenho deveria ser direcionado aos cursos, em função dos processos de reconhecimento dos mesmos. Os(as) alunos(as) tiveram acesso a essa primeira elaboração e foi desse período que veio a crítica anteriormente citada do curso de Enfermagem, quando ficou registrada a ausência dos(as) alunos(as) nesse processo de elaboração. Contudo, essas primeiras iniciativas geraram um movimento interessante de avaliação no interior de cada curso, mobilizando docentes a avaliarem suas disciplinas no final de cada semestre, a conhecerem o perfil dos(as) alunos(as) de determinados cursos, a avaliarem as atividades dos ainda recentes grupos de pesquisa. Cada curso tem relatórios específicos sobre esses processos e ficaram à disposição da equipe de elaboração do PDI para então integrá-los no processo de avaliação mais amplo da instituição.

Em 2002 e por força do PDI, o Instituto resolve aplicar um instrumento de avaliação mais amplo envolvendo alunos(as), professores(as) e pessoal técnico-administrativo. Passa-se a descrever tal pesquisa (anexo 4) entendendo que alguns dados poderão contribuir para compreender melhor o lugar da efetivação dessa investigação.

De um universo de 900 alunos na ocasião da aplicação do instrumento, 61% respondeu à pesquisa. A grande maioria do corpo discente é formada por estudantes do sexo feminino (71,51%), 41,38% tem idade entre 20 e 23 anos; 26,86% entre 16 e 19 anos; a maioria (79,85%) é solteira; 74,41% nasceu em Santa Catarina; praticamente 90% reside no município de Joinville e entre estes 28,49% na região central da cidade.

A pesquisa apontou um dado surpreendente: 34,85% dos alunos já tem concluído um curso de graduação. Talvez isso possa indicar uma nova estratégia para a instituição, incluindo em seus planejamentos um público que a princípio não parecia ser o público-alvo, considerando o acesso ao ensino superior. Talvez, e isso poderia ser verificado, são pessoas que buscam novas alternativas de trabalho, manifestam vontade de continuar estudando, o que certamente abre possibilidades para a instituição planejar novas ações e projetos. Os(as) alunos(as) são provenientes quase em igual medida (de 35 a 40%) tanto da escola pública quanto da particular. O que acontece é que esse leque das escolas particulares é muito variado e contempla desde os “supletivos especiais” até escolas mais tradicionais na cidade. Este é um dado que não está no anexo, pois é oriundo do processo de matrícula dos(as) estudantes.

Apenas 29,04% dos(as) estudantes não trabalham e tem seus gastos financiados pela família, o restante (70,6%) dos entrevistados insere-se na categoria “estudante-trabalhador” exercendo algum tipo de atividade remunerada, nem sempre vinculada ao campo de atuação relacionado ao curso no qual o estudante está matriculado.

Do total de alunos pesquisados, 64% dos estudantes se consideram satisfeitos em relação aos respectivos cursos. Em relação ao corpo docente, a grande maioria dos estudantes considerou estar satisfeito (em torno de 80%, se considerarmos os muito satisfeitos(as) até os(as) medianamente satisfeitos). Além disso, mostraram-se motivados(as) para a formação profissional que os cursos oferecem e satisfeitos com o ambiente acadêmico e com a estrutura física da instituição (laboratórios, salas ambiente, biblioteca). A pesquisa em alguns aspectos não confirmou algumas queixas anteriormente citadas. As críticas já anunciadas aqui nos documentos parciais de estudantes não ficam na mesma proporção expressas na pesquisa. Em termos da expectativa em relação a um curso universitário, praticamente 50% espera adquirir uma boa formação profissional voltada para o mercado de trabalho. Em um segundo plano (23,77%) existe uma busca por um aperfeiçoamento profissional, uma vez que a inserção no mercado já é uma realidade. E num terceiro plano está a busca de uma “cultura geral e ampla”, assim como formação científica voltada para a pesquisa.

Os(as) estudantes, quando indagados sobre cumprimento das atividades acadêmicas (leituras, trabalhos, estudo), afirmam que sempre ou quase sempre (79,86%) cumprem com seu compromisso. Essa resposta fica relativizada em função da interação com os(as) docentes e através da observação das aulas que indicavam uma realidade bastante diferente.

O corpo docente consultado através de entrevistas específicas expressou os seguintes aspectos positivos da instituição:

- a) integração dos(as) professores(as) por curso na construção dos projetos pedagógicos e nos estudos sobre currículo;
- b) desempenho dos(as) funcionários(as), direção e pessoal de apoio referente ao atendimento aos(as) docentes;
- c) bom ambiente de trabalho onde existe receptividade para a inovação, mudança e participação;
- d) cuidado da instituição em relação aos(as) seus funcionários(as);
- e) empenho institucional para consolidar a imagem dos cursos na cidade;
- f) investimentos já concretizados nos cursos em andamento.

No que se refere a aspectos a serem melhorados na instituição, a pesquisa apontou o seguinte: ampliar ainda mais a integração entre os(as) professores(as) dos diferentes cursos, ampliar e diversificar os equipamentos de apoio à docência, criar espaços de trabalho para o(a) professor(a) (salas de estudo), ampliar oportunidades de capacitação e atualização

pedagógica, consolidar uma política de pesquisa e extensão, ampliar o acervo da biblioteca, realizar de fato a avaliação institucional, implantar um efetivo plano de carreira para os professores.

O pessoal técnico-administrativo destacou o bom ambiente de trabalho e a possibilidade de participação efetiva nas dinâmicas da instituição. Solicitam a organização de reuniões mensais para corrigir deficiências em relação ao trabalho e em função da comunicação interna. Sugerem ainda a observância dos seguintes aspectos:

- a) ampliar os espaços de atendimento ao aluno;
- b) dinamizar ainda mais o sistema de informações (Banco de Dados);
- c) conscientizar professores(as) e alunos(as) para ter mais zelo e cuidado com os ambientes de aprendizagem (salas de aula, laboratórios, anfiteatro, etc.)

A exposição e compreensão da instituição por meio da avaliação de docentes e funcionários designa pontos fortes e fracos, mas também retrata uma vitalidade da instituição, que mesmo pequena, mostra disposição para “corrigir-se” durante o próprio processo de crescimento.

Sobre os processos de avaliação externa, realizadas pelo MEC, as informações são as seguintes:

- a) Curso de Enfermagem, autorizado em 1996 e reconhecido em maio de 2002, com conceito B;
- b) Curso de Comunicação Social - Habilitação Jornalismo e Publicidade/Propaganda, autorizado em 1997 e reconhecido em 2002 aguardando o conceito final;
- c) Curso de Turismo, autorizado para funcionamento em 1999 e em processo de reconhecimento em 2003;
- d) Curso de Educação Física, autorizado para funcionamento em 2001, com previsão de reconhecimento em 2004.

A estrutura administrativa do Instituto está desdobrada em órgãos fiscalizadores/administradores que são: Assembléia Geral da Mantenedora, Conselho Curador e Conselho Fiscal e operacionais: diretoria executiva, conselho técnico-acadêmico (relativo ao ensino superior) e conselho técnico-pedagógico (relativo à educação básica). Na primeira instância estão envolvidos muito fortemente os responsáveis por segmentos eclesiais da IECLB, com o propósito de manter e preservar os princípios e fundamentos de trabalho. Já na segunda instância, mais operacional, as funções estão definidas a partir dos currículos dos

profissionais indicados para cada cargo, mas devem ser avaliados pelo Conselho Curador. Todos os cargos e funções não dependem de processos eletivos, mas se definem a partir de procedimentos seletivos, baseados na análise do currículo e entrevista. De modo geral, a escolha é da competência do diretor geral, que em algumas situações pode solicitar pareceres de alguns dos seus colaboradores.

Analisando o Estatuto (veja anexo 8) a presença da comunidade eclesial é bastante forte, mas na prática o que se verifica é um pouco diferente. Ainda que exista a necessidade de aprovação de todas as ações/planejamentos/relatórios por parte da comunidade eclesial, o Instituto, por intermédio da pessoa do diretor geral e de sua equipe, vem administrando a instituição com muita autonomia. Dificilmente em assembléias e reuniões de trabalho⁹ o exposto pela direção geral é alterado ou criticado substancialmente. O Conselho Curador, que tem como responsabilidade definir as políticas de longo prazo do Instituto, acompanhar o desempenho da diretoria executiva, decidir sobre a criação de novos cursos, intervir em caso de faltas graves, aprovar mensalidades, verificar a gestão financeira, na prática delega muitas de suas atribuições à própria direção geral, simplesmente aprovando e redimensionando o que já vem estabelecido. Ao longo do tempo, o que eventualmente pode acontecer é que essa mantenedora, ao desejar tomar um outro lugar de poder e decisão, terá guardada estatutária para esse fim, podendo ocorrer outras configurações de gestão administrativa e política educacional.

2.7 DA ESPECIFICIDADE DOS CURSOS

A partir das entrevistas e também dos documentos oficiais de cada curso é possível conhecer algumas particularidades de cada curso. Descrevê-las, pelo menos sinteticamente, é importante para entender também a fala dos sujeitos de acordo com o lugar que ocupam dentro da instituição.

A fala dos sujeitos da enfermagem vem quase sempre orientada por uma vontade: trabalhar para cuidar de pessoas. Tem sempre um forte sentimento de solidariedade, expresso muito bem por uma professora: *“na minha trajetória pessoal, resolvi a uma certa altura voltar a um sonho antigo que era fazer enfermagem, para trabalhar com pessoas no sentido*

⁹ Anualmente ocorre uma Assembléia Geral dirigida pela comunidade eclesial (Mantenedora) que tem como objetivo avaliar o relatório de atividades do ano anterior e o planejamento previsto para o ano em andamento, legitimando assim as ações da mantida, no caso o Instituto Bom Jesus/Ielusc. Além dessa assembléia, o estatuto estabelece reuniões de trabalho que implicam o envolvimento do Conselho Curador, as equipes acadêmicas (diretores de curso/apoio pedagógico) grupo técnico-administrativo, representantes do corpo discente e docente.

de ajudá-las. Segundo a professora, a idéia de ajudar as pessoas vinha associada a um lugar específico: hospital. Com o tempo e a partir do próprio processo de formação, aprendemos, diz a professora, a entender o valor das ações preventivas na saúde e de como agora o lugar do cuidado pode e deve ser outro: a inserção do profissional da saúde na vida da comunidade.

O depoimento de uma aluna de Enfermagem também apresenta esse ingrediente do cuidado. A aluna relata que já frequentava o curso quando a mãe teve um diagnóstico de câncer, já com metástase. Diz ela:

“o médico deu no máximo 2 anos de vida para minha mãe, mas no fim tudo foi muito diferente. Ela teve uma recuperação incrível e está bem. Aprendi com ela e isso posso passar para os pacientes que a força e a vontade de cada um podem mudar muito a nossa história”.(aluna do curso de Enfermagem, 2001)

Os(as) alunos(as) da enfermagem falam muito dos aspectos práticos, querem o quanto antes adquirir destreza para os procedimentos básicos na área da saúde. O curso tem um apelo prático muito forte, o que, inclusive, no currículo fica bem expresso, uma vez que os estágios ocupam grande parte da vida acadêmica dos alunos. Um(a) dos(as) alunos(as) entrevistados destacou ainda a importância de vincular o interesse por saúde com a questão da cidadania. Recomenda que essa articulação deva ser mais cuidada na instituição, uma vez que os(as) alunos(as) não têm o hábito de envolverem-se com a política estudantil, o que em geral já indica um descuido para com as questões relativas à cidadania e, por conseqüência, podem prejudicar a interação com os conselhos locais e conselho municipal de saúde, assembleias, câmara de vereadores, onde grande parte das políticas de saúde são definidas e estruturadas.

O(a) aluno(a) da enfermagem, logo no segundo semestre, já sente que o curso exige muito e no seu discurso defende essa exigência e qualidade do curso. A única questão bastante debatida e criticada diz respeito aos(as) professores(as) que não têm preparo didático. Nesses casos exigem uma providência, no sentido ou de preparar melhor esse profissional para dar aulas, ou substituí-lo. Segundo essa aluna, um bom professor :

“é um sujeito crítico-reflexivo, do tipo que não vem, põe simplesmente a transparência e fala, é o professor que fala 10, 15 minutos da aula e depois joga para a discussão, principalmente matérias como saúde pública, pois é preciso discutir as questões do governo, a questão política, acho que isso é um bom professor. É também aquele que quando erra, admite que errou, a gente encontrou alguns professores que erraram e não admitiram. O professor que reconheça essa possibilidade, pode aprender que a educação é uma troca entre alunos e professor, entre alunos, isso é importante para todos.”(aluna do curso de Enfermagem, 2001)

Nesse contexto dois(duas) professores(as) da enfermagem são citados, um deles na área de saúde pública e o(a) outro(a) da prática de estágio. O primeiro é destacado em função dos debates que soube organizar e planejar, mostrando a complexidade da questão da saúde

em um país como o nosso. O segundo, ou melhor, a segunda, pois trata-se de uma professora, é destacada pela forma como ensina os procedimentos práticos. Segundo a aluna:

“nós repetimos várias vezes o procedimento, mas também somos desafiados a criar novas possibilidades desde que eficientes. Quando descobrimos novas formas, ela solicita que tal prática seja efetivada para depois avaliar, discutir o que foi feito, o que é mais eficiente e humano para o paciente. Isso é importante, pois aprender é isso, é isso que queremos tanto no bloco teórico, como prático”. (aluna do curso de Enfermagem, 2001)

Segundo a estudante, a avaliação dos(as) professores(as) deveria estar vinculada ao “ibope” que eles têm ou não junto aos alunos. Caso contrário, o curso fica prejudicado. Sobre o(a) aluno(a), também existe uma insistência em defender que cada aluno(a) deve se organizar para estudar de fato. São palavras da estudante:

“acho que cada aluno deve se dedicar à pesquisa, tem sempre que fazer um pouco a mais porque o professor nunca vai te dar tudo, você sempre vai ter que buscar mais, afinal trata-se da própria profissão. Acabamos tendo que passar algumas noites em claro, estudando, afinal não sei se tem alguma faculdade que possibilite você a não dar um pouco de sangue”.

Voltando ao ponto de vista do(a) professor(a) do curso de enfermagem, é possível perceber que a equipe tem preocupação com o conjunto das disciplinas, com o processo de formação desse profissional. O projeto pedagógico do curso o tempo todo é citado e integra de fato a agenda de preocupações. E como diz a diretora do curso, esse debate sobre o projeto, que implica a capacitação dos(as) professores(as) é fundamental, uma vez que *“ a grande maioria dos(as) professores(as) tem uma formação tecnicista biologicista e o curso tem uma proposta que persegue outros paradigmas.”*

Pode-se afirmar que esse é um curso que prioriza a relação com o outro, com o cuidado, com as sutilezas da vida e da morte. A fala de alunos(as) e professores(as) é uma fala com tom humanitário, integrada por um rigor e compromisso com os procedimentos práticos da profissão, pois são eles que demarcam as fronteiras do cuidado. Ainda que por vezes se pareçam esses discursos, a professora entrevistada afirmava que a identidade religiosa da instituição não deveria interferir na formação do profissional, pois toda formação deve sempre ser laica. O componente religioso, diz a professora, *“não deve interferir, mas pode abrir espaços para a possibilidade do professor e do aluno interagirem a partir dos aspectos espirituais que cada um vai construindo ao longo de suas vidas”.*

Das falas mais isoladas, retorno para uma fala oficial do curso expressa no PDI¹⁰ organizada por um conjunto de profissionais do curso de enfermagem. É reafirmado esse discurso do cuidado e da formação humanitária. Segundo o grupo, desde o início das atividades acadêmicas houve a preocupação em inserir o(a) aluno(a) nas atividades de campo, seja na forma de visitas de estudos, participação em campanhas nacionais e locais de prevenção de doenças, bem como em conselhos locais e municipais. Sempre que possível envolver também os(as) alunos(as) nas conferências municipais que discutiam a questão da saúde. Os(as) professores(as), segundo esse documento, constantemente têm reuniões de trabalho para definirem critérios de avaliação, interfaces entre as disciplinas teóricas e práticas, possibilidades de parcerias e convênios, interação com a comunidade. O curso é constituído por 33 professores(as), dos quais, um é doutor, 13 são mestres, 16 especialistas, 3 graduados.

O curso de Comunicação Social, habilitação jornalismo é constituído por 24 profissionais, 3 doutores, 12 mestres e 9 especialistas. A habilitação de Publicidade e Propaganda consta de 25 professores(as), 4 doutores, 11 mestres, 7 especialistas, 3 graduados. O curso nasceu a partir da identificação de uma necessidade regional, reconhecida através de alguns fóruns que foram realizados de 1991 a 1993. A primeira contratação foi do professor Jacques Wainberg, professor efetivo da PUC/POA, que aceitou o desafio de selecionar os(as) primeiros(as) professores(as) e desencadear o processo acadêmico do curso. Sua dedicação não era integral e foi necessário, logo em seguida, a contratação de um diretor efetivo, com 40 horas. Edelberto Behs, jornalista gaúcho que prestava assessoria ao Consulado Geral da República Federal da Alemanha, atuante também nos setores de comunicação da IECLB, assume o cargo, no qual permaneceu até final de março de 2003.

O corpo docente do curso era bastante diversificado, muitos oriundos de outras cidades e que permaneciam na instituição por alguns dias. Apesar de algumas dificuldades, esse corpo docente plural tem marcado muito substancialmente a qualidade da formação do profissional da comunicação. Sem dúvida, com o tempo existe um interesse em consolidar uma equipe local, liberando a instituição de um custo bastante significativo no que diz respeito a deslocamentos (viagem, hotel, refeições, locomoção).

Os primeiros passos do curso foram acompanhados por calorosos debates, procurando definir prioridades e procedimentos básicos de interação com o estudante. Já no segundo semestre de funcionamento do curso, surge o NECOM (núcleo de pesquisa em comunicação),

¹⁰ Os dados que serão compartilhados sobre os cursos no que se refere ao corpo docente tem como base o ano de 2001.

privilegiando três áreas de interesse: comunicação, educação e as novas tecnologias. Essa foi a iniciativa de um professor da área de Semiótica, que vinculou a sua docência (ensino) com a atividade de pesquisa. Aos poucos esse núcleo integrou outros(as) professores(as) realizando alguns projetos diferenciados, inclusive produzindo uma revista acadêmica, denominada Rastros.

A prática do curso está articulada com os laboratórios que foram constituídos e que garantem ao(à) aluno(a) uma relação de aprendizagem mais efetiva no campo da comunicação. Também nesse curso são buscadas parcerias, convênios, vínculos com a comunidade, com o propósito de inserir alunos(as) o quanto antes nas dinâmicas do mercado de trabalho. O foco não é ajustar o(a) aluno(a) a essa realidade, mas discuti-las, para eventualmente reinventar alguns procedimentos possíveis nesse campo de conhecimento.

Muito diferentemente do curso de enfermagem, o curso de comunicação não pode contar com a presença constante de seus(suas) professores(as), o que impediu a realização de reuniões mais frequentes. O grupo era disperso, oriundo de lugares diferentes, inclusive Estados diferentes. As reuniões aconteciam no início e no final do semestre, as demais interações davam-se virtualmente (até reuniões de trabalho) ou através do diretor do curso. Ainda que tal realidade apresente algumas dificuldades, de alguma forma algo de inusitado acabou sendo construído. Parece que esse disperso organizado produziu qualidade, pelo menos é o que os(as) alunos(as) expressam. Segundo alguns(as) alunos(as) entrevistados:

“Professores como os que temos, pelo menos a maioria no curso de comunicação, eles não passam só o conteúdo, mas incentivam e nos instigam a desenvolver o nosso potencial.”(aluno do curso de Jornalismo, 2003)

Ainda uma outra aluna diz:

“Quando eu fazia a aula de Semiologia, eu não entendia direito o que ele queria dizer com aquelas histórias todas, achava tudo muito complicado, eu lia os textos e não entendia, mas com a experiência do Necom, tendo a oportunidade de conversar com o professor, as coisas foram melhorando.”(aluna do curso de Jornalismo, 2001)

Os(as) alunos(as) também revelam problemas, discutem limites da instituição, apontam a ainda frágil relação entre a teoria e a prática. A crítica mais contundente é dirigida sempre à estrutura do curso e da instituição, e é relativa a questões do tipo: ampliação dos laboratórios, atendimento a alunos(as) com necessidades especiais, estacionamento, mensalidades, acesso aos laboratórios em horários intermediários, biblioteca. Também alguns problemas na relação com professores envolvendo principalmente critérios de avaliação e controle de frequência. Inúmeros periódicos produzidos por alunos(as) por conta própria

circularam na instituição, fazendo críticas de todo gênero e de certa forma exercitando algumas práticas futuras. Em alguns casos, denúncias e julgamentos tão autoritários quanto aqueles que imaginam atacar via ação discente. Mas essa é uma dinâmica comum em cursos dessa natureza.

O que se verifica no curso de comunicação é a presença de uma constante crítica, e uma crítica com vários focos, construída a partir das diferentes inserções dos(as) alunos(as) na vida social, política e comunitária. O disperso dos(as) professores(as) parece encontrar-se com o disperso dos(as) alunos(as), o que não necessariamente prejudica o curso, mas designa um outro perfil. Diferente da enfermagem, que tem sempre um foco mais comum entre alunos(as) e professores(as), esse curso delineou uma outra realidade. Deve-se apontar que essa diversidade, por vezes desarticulada, ainda que rica e dinâmica, foi identificada pela comissão de reconhecimento do curso, solicitando que a instituição definisse um cronograma para consolidar o projeto pedagógico do curso para buscar integrar o que estava disperso, sem perder a riqueza do cotidiano, mas buscando consolidar uma trajetória para a construção eficiente do profissional da comunicação. Segundo a comissão, o curso realiza atividades e projetos inovadores, que devem ser registrados e consolidados via elaboração do projeto pedagógico.

O curso de Turismo com ênfase em Meio ambiente nasceu para contribuir com a formação ético-profissional do Turismo na cidade. O foco do curso é o planejamento e desenvolvimento local, oferecendo ainda instrumental teórico-metodológico e prático relacionado à administração de serviços e produtos turísticos. Um dos desafios do curso é o próprio corpo docente, uma vez que o campo do Turismo enquanto ciência ainda não está plenamente consolidado e precisa contar, em sua estrutura, com profissionais de várias outras áreas. São profissionais da Geografia, da Administração, do Marketing, da Arte, da História, da Sociologia etc. A direção do curso tem buscado profissionais que possam contribuir para a criação de novos paradigmas universais para o Turismo, em especial para Joinville. O trajeto não tem sido fácil, segundo Tamanini, diretora do curso pois:

“o conceito de consumo exacerbado do ser humano, a cultura como fetiche e mercadoria descartável, o meio ambiente como algo dissociado da vida, das pessoas e conseqüentemente dissociado da qualidade de vida são posturas e temas diluídos no cotidiano da atividade turística, afora a mercantilização de atividades que se transformou em sinônimo de desenvolvimento local.”(2001)

Especialmente na cidade não tem sido fácil discutir o turismo a partir de outros referenciais. A equipe de trabalho acredita que o direcionamento do curso dependerá do grau de intervenção nessas realidades, a partir do investimento em pesquisa, dos processos de

ensino e especialmente da estruturação do projeto pedagógico, que no momento vem desencadeando estudos e debates mais densos sobre as possíveis interações com a comunidade, linhas de atuação e formação continuada de professores(as). O curso, nessa caminhada, criou o NEMATUR (Núcleo de Estudos de Meio Ambiente e Turismo), Laboratório Multifuncional de Turismo (com o foco no planejamento e gestão do turismo, eventos, empreendedorismo, gastronomia e hospitalidade) e a Agência de Turismo com finalidade acadêmica.

O curso desde o seu início tem um desejo de contribuir com uma mudança sobre a compreensão do Turismo, aprisionado excessivamente na relação com o mercado. Esse foco tem gerado uma busca incessante de contato com os segmentos da cidade que respondem pelo setor, o que de certa forma produziu efeitos mais externos do que internos. A interação com os(as) estudantes mostrou uma tendência : a discussão macro-estrutural do curso não está clara para os(as) alunos(as) e esses(as) ainda aguardam a inovação na sala de aula, lugar que parece ainda secundário em termos de criação de espaços para o debate sobre as funções do turismo.

O curso é constituído por 20 profissionais, 4 doutores, 8 mestres, 7 especialistas e um graduado.

O curso de Educação Física, composto por 25 docentes, 1 doutor, 10 mestres e 14 especialistas, inspirou-se na própria história da escola e da Rede Sinodal. O esporte sempre foi um valor nas dinâmicas pedagógicas da escola luterana e por esse motivo havia um anseio pela busca da formação desse profissional, em especial. O curso pretende consolidar três prioridades na formação: esporte, atividades física para portadores de necessidades especiais e a docência na escola. Para alcançar tal intento, segundo o diretor do curso, a relação teoria-prática deve ser perseguida, inserindo desde o início o(a) aluno(a) no contexto das diferentes manifestações do movimento humano.

Um dos professores do curso entrevistado aponta que um dos maiores desafios é convencer os(as) alunos(as) de que o curso de educação física não se reduz a mexer com o corpo. Como diz o professor:

“minha luta é afirmar a educação física como uma área de conhecimento, que não tem apenas o componente da prática, mas vincula teoria e prática o tempo todo.”(2002)

Segundo o professor, existe resistência por parte de um grande grupo de alunos(as) em interagir com textos, livros, relatórios de pesquisa. Por outro lado, absolutizam o encanto e as verdades das quadras, dos campos, dos espaços do atletismo, da bola, da piscina, dos jogos e

dos movimentos. Segundo o professor, o desafio didático de cada educador(a) desse curso é : *“aprender a lidar com essa expectativa dos alunos, não podemos deixar que ele se desestime totalmente, toda expectativa não pode ser cortada, é preciso conciliar as duas formas, o que não é uma tarefa fácil.”*

A equipe de trabalho mais recentemente vem sentindo a necessidade de trabalhar com os(as) professores(as), preocupar-se com o projeto pedagógico e traçar linhas de atuação. O próprio corpo docente precisa acreditar nesse lugar da reflexão coletiva para consolidar o curso na instituição.

Considerando o conjunto dos cursos, ainda são maioria os(as) docentes com dedicação parcial e os(as) professores-horistas. São poucos os docentes com dedicação exclusiva, e quando eles existem , em geral estão vinculados a quase todos os cursos, predominando o exercício da docência e não atividades de extensão e pesquisa (ainda que elas também existam).

Após essa rápida exposição do perfil dos diferentes cursos, talvez seja interessante compartilhar algumas reflexões do Professor Dorival Adair Fleck, que respondeu pelo Departamento de Educação da IECLB até ano de 1999, completando 16 anos de dedicação à Rede Sinodal.

Segundo o entrevistado, a questão do ensino superior não deveria necessariamente partir da educação básica, mas partir da existência de comunidades comprometidas com um projeto educacional. A comunidade, em seu sentido mais amplo, deveria desejar cumprir um novo desafio. Segundo Fleck (2002):

“a escola básica não tem sido fértil como berço de entidade de ensino superior. Muito menos do que se esperava. As escolas básicas existentes sofrem de uma síndrome muito específica: têm dificuldade de deixar pensar, apenas, como escola básica. Com isso, os projetos que chegaram a ser aventados acabaram fenecendo por falta de uma visão mais abrangente de educação, de escola. A escola não consegue deixar de olhar seu próprio umbigo!”

Por outro lado, diz Fleck, a Rede Sinodal enfrenta um outro problema, que diz respeito ao campo econômico-financeiro e que acaba restringindo as possibilidades de atuação. Não se justifica, diz Fleck, atuar na educação superior sem um mínimo de qualidade, o que nesse setor significa ensino, pesquisa e extensão. Como diz Fleck:

“ A partir dos conceitos vigentes nas escolas que temos hoje- filantrópicas, com um grande número de alunos bolsistas sustentados pelas próprias escolas - não há como entrar numa aventura no ensino superior sem repetir esse paradigma. E esse paradigma não serve, num país que - como sociedade – não investe em pesquisa aplicada e, muito menos, em pesquisa pura.”

Fleck também relativiza algumas certezas da Rede Sinodal que, ao invés de ajudar, dificultam o processo educativo em andamento. A certeza de que o ensino é que prioritariamente garante qualidade precisa ser revisto na perspectiva de começar a discutir propostas de educação a distância, reconhecendo que esse já é um outro paradigma no campo da educação. Afora isso, precisa ser banida uma outra certeza, diz Fleck, a de que há cursos que merecem ser oferecidos e cursos que não se coadunam com a igreja. Isso é resquício claro da postura que vê na Teologia a mãe de todas as ciências e que relega as demais o segundo, terceiro e quarto planos. Outra certeza deve ser banida: a de que cultura é igual à moda. Seguir um teórico por compulsão, apenas porque está na moda é negar aquilo que deve caracterizar a vida universitária, que é o espírito de interrogação e dúvida.

Parece que o pronunciamento do professor Fleck, ex-diretor executivo do departamento de educação, tem um tom meio profético, pois agora, 2003, passados os primeiros anos de implantação dos cursos superiores em algumas das instituições luteranas, os problemas passam por essas questões apontadas por ele. Está sendo difícil “sustentar” projetos de pesquisa, ainda que singelos. Está sendo difícil surgir uma gestão diferente voltada para o ensino superior. Nesse entorno, dois diretores de curso retratam muito bem essa situação, quando dizem:

“nossa infra-estrutura ainda é muito precária, especialmente no que se refere ao setor de recursos humanos, procedimentos de seleção e contratação de professores, serviço de planejamento, legislação, impossibilitando qualquer projeto mais audacioso por falta de respaldo e apoio administrativo.”(2001)

Ainda que tal façanha seja possível na área acadêmico-pedagógica, as iniciativas não avançam por conta da fragilidade acima exposta.

Acredito que esse é um desafio fundamental para Rede Sinodal, que deveria buscar em sua administração central mecanismos de capacitação acadêmica e administrativa para esse novo momento na área educacional, especialmente considerando o ensino superior. Vale dizer que alguns encaminhamentos já estão em processo, um deles é a criação de um Conselho do Ensino Superior para a Rede Sinodal, com o objetivo de consolidar uma ação mais compartilhada entre as instituições sobre projetos, políticas e atividades afins.

Segundo Sílvio Iung, atual diretor-executivo da Rede Sinodal, que substituiu Fleck na função, a idéia de implantar projetos de ensino superior com a mesma qualidade existente na educação básica é impossível inicialmente. Tal realidade trouxe algumas frustrações para as instituições. Segundo Iung:

“ a criação e implantação de cursos superiores exige uma nova dinâmica das pessoas, razão pela qual, mesmo existindo boas equipes de educação básica, não é natural que elas se tornem uma eficiente equipe de ensino superior. Há necessidade de agregar pessoas com a dinâmica do ensino superior, as quais só por exceção integram boas equipes de educação básica” (maio de 2003)

De certa forma, os dois entrevistados (Fleck e Iung) estão dizendo a mesma coisa, a garantia dos projetos de ensino superior na Rede Sinodal não se sustenta em uma tradição de sucesso com a experiência da educação básica. Contudo, nos inícios essa variável foi analisada de outra forma e muitas instituições imaginaram consolidar projetos em função da tradição na área de educação. O tempo foi mostrando outras necessidades que exigiam investimentos muito diferenciados se comparados à educação básica, inclusive no que se refere à contratação de professores(as). Ainda que tais diferenças sejam discutíveis, a realidade vem confirmando esse novo cenário e criando nas instituições um certo antagonismo entre os grupos da educação básica e o grupo do ensino superior. Está aí um desafio para ser enfrentado pelas equipes diretivas, fazendo valer um princípio que, em termos documentais e legais já é até histórico, qual seja, a efetiva interação entre os diferentes níveis de ensino.

Segundo Iung, a aprendizagem até o momento é que ingressar no ensino superior não é solução por si só de ocupação de espaços nas comunidades, tampouco certeza de continuidade de uma instituição histórica. É uma alternativa, *“viável em alguns contextos e suicida em outros.”*

A Rede Sinodal, por meio de seu representante oficial, declarou em vários momentos ter uma postura de cautela em relação ao ensino superior. Evitou uma pretensa expansão irresponsável. Segundo ele, existem muitas aventuras nas propostas em vigor e chegará o tempo em que a sociedade perceberá a diferença entre o que efetivamente é um projeto e o que é *picaretagem*. A Rede Sinodal, por intermédio da pessoa de Iung tem-se posicionado contra qualquer movimento de euforia em relação ao ensino superior, buscando sempre estabelecer com as instituições interessadas um diálogo franco e profundo sobre a questão que implica inclusive, um estudo de possibilidades da própria comunidade envolvida.

Ficam assim expostas algumas cenas do lugar no qual a pesquisa foi realizada. Seria muita pretensão imaginar que se pudesse garantir uma descrição total, contudo as cenas podem ajudar o leitor a fazer seus primeiros roteiros de análise, considerando o foco e o problema de pesquisa.

CAPÍTULO III

A HISTÓRIA E A DOCÊNCIA

3.1 O JOGO DA EDUCAÇÃO – AS LIÇÕES DA HISTÓRIA

A idéia de ensino presente até hoje é dependente das concepções dos séculos 16 e 17, fruto da ciência moderna e de seus paradigmas. A episteme grega é diferente dessas convicções modernas, pois em vez de descrever a natureza, contemplá-la, a ciência moderna quer explicar tudo. Assim:

A dedução e a matematização passam a ter relevância para imaginar aquilo que não se vê e ampliar as possibilidades de experimentação. Há um abandono do finalismo aristotélico e escolástico, que partia do pressuposto de sempre haver um desígnio superior na natureza para dar lugar à geometrização do dado sensível. (PRESTES, 1996, p.80)

O método contemplativo dos gregos e dos medievais tende a ser superado pela razão para definir-se como um método centrado na dúvida, mas sempre capaz de superá-la através do acesso à certeza plena. Agora a razão não teria relação com o teológico, mas com a superação do erro. Sua tarefa é decifrar a natureza e ordenar o mundo. Começam a ser criadas as categorias da modernidade: sujeito, razão, totalidade, objeto, tão presentes na história mais recente da educação. Se a ciência acontece através desses processos, a influência para o ensino é imediata. Segundo Prestes, são duas as conseqüências imediatas: a) o ensino deve ser informado pelas Ciências; b) só são legítimos, para constituir objeto de ensino, os conhecimentos que se enquadram no novo padrão de cientificidade.

Fica evidente, desde já, o quanto outras dimensões da cultura ficam desconsideradas. Assim, não é difícil entender por que o pós-estruturalismo centra sua crítica a esta pretensão: imaginar que seria justamente esse conhecimento científico o gerador da libertação, emancipação e autonomia humana. Também o papel do intelectual fica relativizado. Na modernidade, o intelectual ocupa um lugar central e determinante; já no contexto pós-estruturalista a sua função passa a ser bem mais modesta, menos universal, menos salvacionista. As funções intelectuais se misturam com as funções de poder, com os processos de regulação e controle, o que acaba inviabilizando a pretensão de ocupar lugares privilegiados e assépticos na sociedade.

Nessas condições, imaginar ser possível propor um currículo adequado, pleno, para formar professores(as) e/ou profissionais de outras áreas é um equívoco. Veiga-Neto tem razão ao destacar a palavra “detrimento”, buscada em Williams, para designar a impossibilidade desse currículo perfeito. Sempre que se seleciona conhecimentos, valores e práticas, esta-se fazendo isso em *detrimento* de outras tantas possibilidades de enxergar o mundo. A escolha é um instrumento de discriminação, que se estabelece paradoxalmente através da razão, indicando assim a fragilidade dessa competência humana.

O empirismo e o racionalismo representam escolhas realizadas pelo homem ao longo da história da modernidade. Escolhas que implicavam entendimentos sobre o acesso à verdade e à ciência. O pensamento cartesiano é a expressão do racionalismo extremo¹¹, onde o modelo matemático é a referência maior. Já o empirismo impõe a observação dos fatos designando a insuficiência do modelo matemático e destacando a indução e a experimentação. O valor do conhecimento está em sua utilidade prática, desdobrada em técnicas oriundas da experimentação. Essas duas abordagens invadiram o contexto educacional, não sendo possível por vezes estabelecer as fronteiras de atuação de uma e de outra. Nesse cenário a contribuição de Kant, com um viés mais sofisticado, pretende abarcar as duas abordagens, superando-as por um modelo mais eficaz e eficiente. Para Kant, é insuficiente a idéia de experiência, bem como a idéia de estruturas pré-existentes da consciência.

O sujeito recebe os dados do mundo sensível, mas impõe a estes suas condições de compreensão. Ao reconhecer uma base, dentro do sujeito, capaz de dar sustentação ao processo conhecedor, Kant reafirma a autonomia, conceito central para a dialética do iluminismo, e a idéia correlata do homem como produtor do conhecimento. O mundo existe, enquanto objeto do conhecimento, na medida em que pode ser posto pelo sujeito, não um sujeito individual, mas universal. (PRESTES, 1996,p.83)

A novidade trazida por Kant é de que existe um “funcionamento” tipicamente humano para acessar ao conhecimento. De certa forma, a história está considerada nessa abordagem, não como indicador da diferença mas, pelo contrário, de semelhança. Afinal, em qualquer espaço humano a questão do conhecimento se dá da mesma forma. A história confirma a universalidade do método segundo Kant. Esta herança chegou até a educação através de Piaget, o qual criou, a partir de Kant, um outro sofisticado processo de entendimento do conhecimento humano, fruto de interações entre sujeito-objeto. Piaget resgata o lugar da

¹¹ As idéias defendidas pelo matemático René Descartes(1596-1650) estruturam as bases de um movimento denominado iluminismo, caracterizado especialmente pelo valor da razão, considerado o mais importante instrumento para alcançar qualquer tipo de conhecimento. Crença na leis naturais, nos direitos naturais, crítica ao absolutismo, ao mercantilismo e aos privilégios da nobreza e do clero, defesa da liberdade política e econômica são outras das características desse movimento que marcou grande parte da Europa nos séculos XVII e XVIII.

experiência, entendida em sua dimensão social como aquilo que mobiliza a ação e estabelece os pressupostos para a compreensão da mesma a nível cognitivo. Está presente a história, o social; contudo, a perspectiva é chegar naquele lugar de alguma forma já previsto, onde estaria a plenitude do conhecimento. A passagem de entendimentos menos complexos para mais complexos (abstração reflexionante) indica sempre a necessidade de chegar a um lugar, qual seja, o pensamento lógico-formal, onde então o acesso à verdade seria possível.

Fez-se até aqui um recorte precário da história da ciência. Na verdade é um recorte interessado e tem como propósito fornecer dados para discutir, daqui em diante, a crise dos modelos que implicam o sujeito, a razão, a representação, a totalidade. Um dado ainda importante a ser integrado nessa discussão é reconhecer o quanto sempre foi complicada a tentativa de igualar as ciências sociais às ciências naturais. Imaginar que todos os ambientes de pesquisa incluam necessariamente os procedimentos matemáticos, que a experiência se reduza à manipulação de dados empíricos e que a busca da certeza é um dos compromissos da ciência é um equívoco que precisa ser enfrentado. Hoje, tanto as ciências sociais quanto naturais estão em crise. A subjetividade escapou do controle das estruturas e passa a se consolidar sem elas, para além delas, antes delas.

Se a idéia de revolução, de construção da harmonia era possível na modernidade, na atualidade o sentimento é oposto: está instalado “um processo de desconstrução do mito humanista do progresso revolucionário”. Assim:

Dinamita-se nos campos social, político e artístico o conceito de revolução como motor ideológico. No subcampo literário, muitas vezes é a partir da narrativa da própria revolução que se põe em causa o mito pela multiplicidade contraditória dos discursos de progresso ou pela confrontação dos ideais universalistas com as situações locais e particulares. (VILLAÇA, 1996, p.25)

Da mesma forma fica-se imaginando a necessidade de desconstruir os parâmetros da discursividade pedagógica tomando, por exemplo, a influência de Comênio, pastor protestante checo que entre 1627 e 1657 decide propor um Tratado sobre a arte de ensinar tudo a todos.

Gasparin (1992) faz um estudo sobre Comênio e sua pedagogia destacando o contexto histórico de sua época. Na elaboração de sua Didática Magna, Comênio tomou como modelo a natureza, ou melhor, tomou aquele conhecimento que o homem possuía sobre a natureza, incluindo as novas invenções que vinham também pautando as novas relações de trabalho. Conforme Gasparin, a Pedagogia consolidou-se entre a tipografia e o relógio - inventos criados pelas necessidades humanas e que vinham consolidando uma nova forma de organização social, política e econômica, onde:

Predominava um novo ritmo de vida, não mais determinado pelas condições naturais, mas pelas produções sociais; onde todos se tornavam iguais para a produção material, pois que usavam os mesmos instrumentos. O mesmo devia ocorrer nas escolas, onde todos obedeciam aos mesmos horários e podiam aprender os mesmos conteúdos, com os mesmos livros. (GASPARIN, 1992, p. 73)

A iniciativa pedagógica de Comênio é muito semelhante a de alguns educadores do século XX, os quais imaginam ser necessário, por meio dos procedimentos da qualidade total, igualar a escola à empresa em nome de uma pretensa competência e eficiência. Talvez seja interessante recuperar alguns temas até aqui apresentados e que estão implicados no conceito de Pedagogia: ciência, religião, lei, tipografia, relógio. Não parece assustador?

O religioso sempre esteve presente nos processos pedagógicos e o princípio da educação para todos se confundia com o princípio salvacionista, messiânico. Não é à toa que toda pedagogia, quando decide enfrentar sua discursividade, depara-se com essa dimensão, ficando aparentemente sem base para ressignificar sua função e sentido se tirar daí o sentido messiânico. E esse é um ranço de muitos na universidade, pois acreditam que a sua disciplina salva o currículo, as suas aulas salvam o aluno, a sua avaliação salva o aluno da mediocridade.

Para analisar a especificidade da arte comeniana é preciso descobrir os seus elementos constitutivos. Isso envolve entender o significado de “didática” explicitado por Cunha e citado por Gasparin. A origem do conceito implica ensinar e que, reforçado pelo prefixo grego “dí”, que por sua vez provém de “dis”, significa duas vezes, o que permite concluir que a idéia de ensino, na ordem prática, implica sempre repetição. Outra fonte da palavra “ensinar” provém do latim *signum* que quer dizer sinal, marca, distintivo. Ensinar significa fazer sinais ou marcas, caracterizar, gravar, imprimir, distinguir, assinalando a ação de um indivíduo sobre o outro.

Comênio, em sua proposta Magna, defendia, portanto, a necessidade da ação, da prescrição, o que garantiria à arte de ensinar o seu aspecto dinâmico e normativo, prometendo assim:

Um método universal de ensinar tudo a todos, cujas características, inexistentes nos métodos escolásticos, consistem em marcar com tal certeza, que necessariamente os resultados serão bons; marcar rapidamente, isto é, com prazer para professores e alunos; marcar solidamente, ou seja, não apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para a verdadeira instrução, os bons costumes e a piedade sincera. (GASPARIN, 1992, p. 90)

A escola passava a ser importante para ensinar tudo a todos, uma vez que um novo tempo se anunciava e era urgente a integração de todos a essas novidades. Assim como o docente deveria ser capaz de ensinar tudo a todos, também o aluno deveria ser capaz de aprender tudo. O ensino deve transformar-se em aprendizagem e o que deve ser aprendido

tem a ver com a instrução, a moral e a piedade. O modelo de escola vem da natureza - da harmonia do mundo animal, mas também vem da capacidade humana de produzir máquinas - os canhões, o navio, o relógio, a tipografia.

A percepção que Comênio tem do relógio não é a de um metal inerte, mas de uma produção social, sobre a qual o homem havia projetado sua inteligência e sua ação. [...] A ordem que há no relógio, a disposição das peças, a função de cada uma, a harmonia entre elas, a força que cada uma passa para a outra, são todos elementos que traduzem a estrutura do novo modo de produção, onde os homens são essas peças que, pela divisão do trabalho, cooperam e mantêm a corrente de produção de forma harmônica. (GASPARIN, 1992, p. 94)

Comênio propõe o relógio como modelo da arte de ensinar e da organização da escola, em função desta ser uma regra incorporada pelo mundo do trabalho. A malfadada hora-aula tem mais de 300 anos. O calendário escolar, na perspectiva quantitativa, igualmente. É tempo de se questionar sobre que aprisionamento é esse e que alternativas existem.

Afinal, a escola deve considerar os tempos para cumprir seus compromissos, o que não significa assumir o relógio como definidor dos ritmos e controlador das tarefas. O encanto pela tipografia mostra uma evolução: do bico da pena para os sinais perfeitos, sempre iguais, mais ágeis, mais amplos, mais total. Como afirma Gasparin:

As duas maneiras de produção escrita do pensamento expressam dois períodos distintos: o manuscrito é símbolo de um tempo no qual predominam a imitação e os valores individuais, ora em decadência, e a tipografia é o sinal dos novos tempos, dos novos valores, da igualdade entre os homens. (GASPARIN, 1992, p. 96)

Segundo Comênio, a escola é uma tipografia viva. “Assim como os caracteres tipográficos marcam, assinalam o papel com tinta, da mesma forma o professor, através da nova arte didática, imprimirá no aluno as ciências, os novos conteúdos, concretizando o sentido original de ensinar, que consiste em fazer sinais, imprimir”.

Apesar da forte influência das concepções de ciência do século 16 e 17 para a pedagogia, parece ainda que esse campo da ação humana não conseguiu desprender-se do seu viés religioso. Larrosa afirma que o discurso pedagógico dominante sempre esteve “dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas”, indicando como necessária uma certa dessacralização, e por isto ele propõe uma Pedagogia profana. Afinal, muitos são possuídos por esses discursos; é com eles que se precisa discutir, já que

o maior perigo para a pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranqüilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. (LARROSA, 1998, p.8)

3.2 A HISTÓRIA DO PENSAMENTO LUTERANO E A EDUCAÇÃO

O pensamento luterano inscreve-se em um grande movimento religioso do início do século XVI, denominado reforma protestante, que de alguma forma questionou a supremacia eclesiástica, religiosa e política da igreja romana¹², surgindo a partir daí novas igrejas com diferentes denominações. Ainda que a Reforma seja um marco em termos religiosos, é possível afirmar que seus desdobramentos foram muito além deste componente. As interpretações sobre a Reforma são inúmeras, diversas e até contraditórias. Segundo Várnagy (2000), existem debates e controvérsias acerca das causas e consequências da Reforma, da personalidade de Lutero, da relação entre protestantismo e capitalismo, incluindo até embates teológicos.

A explicação mais tradicional da Reforma está fundamentada nos abusos da Igreja Católica, no escândalo das indulgências, corrupção generalizada da hierarquia eclesiástica. A esses fatores se associam outros: alteração do contexto socio-econômico, novas concepções antropológicas e espaço para uma nova e distinta relação entre Deus e os homens. A ruptura da unidade da fé cristã trouxe consigo a possibilidade de uma outra organização política. Segundo muitos analistas deste movimento, o luteranismo favoreceu politicamente o absolutismo, fazendo surgir com força os Estados Nacionais, sendo em sua essência um movimento conservador. Já outros estudiosos preferem intensificar sua análise em outros aspectos; afinal, a grande contribuição de Lutero foi enfrentar um embate básico, qual seja: a confusão, que vinha se estabelecendo entre o poder secular e o poder espiritual. O cenário é a transição do feudalismo para o capitalismo com grandes alterações sociais, grande alteração de mentalidade e descontentamento dos camponeses, fruto de uma política agrária problemática e complexa. Nesse contexto Lutero será mesmo um reformador estranho. Segundo Dreher:

Para Lutero, a Reforma, a mudança só pode ser feita por Deus, sem o concurso humano. Para esse conceito de reforma, Lutero não encontra apoio nem em Huss, nem em Wyclif, nem em Pedro Olivi, nem Joaquim de Fiore. Lutero não se encontra na tradição desses homens, quando perguntamos pelo que seja Reforma em sua concepção. Lutero encontra-se na tradição de Agostinho e de Bernardo de Clairvaux. (DREHER, 1984, p.36).

¹² A igreja católica romana já havia sofrido sua primeira cisão - a separação da igreja oriental, chamada ortodoxa; contudo sua atuação ainda era muito expressiva e tentava manter o domínio através de práticas como veneração de santos, peregrinações, missas com ritos especiais e misteriosos, movimento cada vez mais contestado e que desemboca em outra cisão da igreja, produzindo outras convicções e diferentes denominações religiosas.

A partir desse ponto pode-se ver que a ética de Lutero, como diz Dreher, não é uma ética válida para todos os tempos, mas uma ética de sobrevivência em tempo difícil. É ética no contexto do caos e do perigo, não é lei, mas adaptação à necessidade da época. Segundo Lutero, não é mais tempo de fazer cruzadas para libertar a Terra Santa com o uso de armas. O desejo dele é melhorar o mundo a partir do evangelho. Tal postura, segundo Dreher fez com que ele fosse interpretado de maneiras muito distintas:

“medieval para os adversários, arauto da modernidade para os adeptos[...] mas Lutero escapa a ambos: ele nos atualiza a mensagem cristã da vinda iminente de Deus e..planta uma macieira.”(1984 p.42)

Nesta transição, especialmente na Alemanha os príncipes queriam unificar seus territórios para buscar consolidar uma nova estrutura administrativa. Estes governantes enxergam na Reforma uma grande chance de apoio.

Nesse ponto é preciso descrever, ainda que brevemente, a teologia de Lutero. Sua preocupação fundamental era como alcançar a vida eterna e chegou a um dado fundamental: a vontade humana era incapaz por conta própria de superar o “estado de pecado” e alcançar a justificação diante de Deus. O equívoco maior nesta direção fica expresso pelas indulgências. A conclusão de Lutero é “o justo viverá pela fé”, conforme havia escrito o apóstolo Paulo. Assim surge a doutrina da justificação, pelo simples ato e sentimento de fé. Os cristãos se salvam pela fé, não por seus próprios esforços e méritos, mas como graça de Deus. Sendo assim, toda a hierarquia eclesiástica é discutível, pois a ela não cabe salvar ninguém. Tal concepção, em um primeiro momento, é revolucionária, pois desarticula o poder existente. Os três princípios fundamentais do reformador: a justificação pela fé, o sacerdócio universal, e a autoridade da Bíblia. O sacerdócio universal tem relação com uma nova concepção de indivíduo e é resultado de um processo de secularização, que permite ao indivíduo um contato direto com Deus. A Bíblia passa a ser a referência de análise e não as interpretações eclesiásticas. Conforme diz Várnagy, o protestantismo rechaça a tradição e se atém à Bíblia, única revelação absoluta que tem força redentora e salvadora. A Bíblia ocupa o lugar da hierarquia. É nesse entorno que a tradução e multiplicação do “texto sagrado” se coloca como prioridade. O indivíduo começa a ocupar um novo lugar, não só de seguidor, mas todo homem pode ser sacerdote e mensageiro da graça.

Na época de Lutero era dado como óbvio o fato de que todas as pessoas fossem cristãs, pois o sentido da secularização ainda não estava presente. As autoridades seculares, mesmo no exercício de suas funções, não deixavam de ser cristãos. Nesse contexto, em 1524, Lutero escreve uma carta aos prefeitos e conselheiros de todas as cidades da Alemanha,

fazendo um apelo para que criem e mantenham escolas cristãs. O antigo sistema educacional medieval estava em crise, restrito que era aos contornos das escolas dos mosteiros. Já a educação superior tinha a carreira eclesiástica como um dos seus desdobramentos principais. Com certeza, durante um bom período da história medieval, tais escolas cumpriram um papel muito importante, que ficou bastante abalado, considerando os processos em transição para um capitalismo mercantil. Começa então a existir um movimento que solicita outros modelos de escola em geral preocupada com a formação profissional dos indivíduos, principalmente para as áreas de comércio e da administração pública. Segundo Altmann:

para Lutero, a educação foi simultaneamente uma tarefa secular e espiritual. A escola por ele proposta era a escola cristã. Evidentemente movia-se ainda no marco social da cristandade. Não pensava numa escola do Estado secularizado, que não podia conhecer, muito menos estaria em sua concepção teológica advogá-la, ainda que possa ter contribuído para seu surgimento pelo resgate do ofício político da tutela eclesiástica. Repita-se: a escola que ele reivindicou e que as autoridades municipais deveriam instituir e apoiar a ponto de que fossem gratuitas e obrigatórias, era a escola cristã. (1994 p. 205-206)

Para esse modelo de escola Lutero preferiu os princípios da escola humanista, destacou a pedagogia lúdica, defendeu o ensino das línguas antigas, desejou consolidar um ambiente cultural para a grande maioria dos indivíduos. Essa era a visão de Lutero nos termos antes expressos através do conceito “melhoramento do mundo”. Segundo ele, os cristãos deveriam assumir sua responsabilidade no que se refere ao cuidado do mundo. Segundo Altmann, esse procedimento de Lutero foi um passo nitidamente progressista. E foi mais incisivo ainda quando não apelou apenas para a autoridade dos príncipes, mas apelou também às lideranças municipais que lidavam com o cotidiano das comunidades.

Os camponeses também viram nestas novas idéias uma possibilidade de libertação, onde estariam contemplados alguns de seus próprios desejos e necessidades. Lutero compreendia a situação dos camponeses e suas reivindicações, contudo em seu juízo e em função de pressupostos teológicos, a possibilidade de ação direta dos camponeses abriria a porta à anarquia, destituindo a autoridade constituída.

Segundo Altmann, Lutero entendeu que o momento exigia um projeto novo para as cidades e apesar de os camponeses constituírem a grande maioria da população alemã, “*não dispunham de condições para assumir o papel decisivo na nova sociedade que estava em gestação*”. A ordem deveria ser mantida, do contrário o descontrole seria absoluto. Segundo Lutero, o direito secular existe por vontade e ordem de Deus. Os excessos deste tipo de poder devem ser controlados pela interpretação das escrituras. O direito à espada em algumas situações pode ser justificável. Segundo ele, se todos os homens fossem cristãos, a espada

seria dispensável, contudo “há apenas um cristão entre mil pessoas” e em função disso a espada se faz necessária. Por isso também o poder secular é necessário, caso contrário a barbárie se consolidaria. As leis dos homens interferem no governo secular, mas não têm influência sobre a fé. Segundo Lutero, crer ou não depende da consciência de cada um, o poder secular não pode exigir nenhum tipo específico de fé. Não se deve confundir os dois reinos. O limite da autoridade secular está em que seu governo só pode afetar as coisas externas, não deve governar as coisas da fé e da alma. Segundo Fischer (1984), o posicionamento sócio-político e econômico de Lutero precisa ser devidamente compreendido, pois:

no seu conceito de Estado são destacados os aspectos que em grande parte foram esquecidos ao longo da história, mas são hoje, na América Latina, muito importantes, a saber, a idéia dos deveres das autoridades seculares para com os cristãos (em vez da idéia da obediência dos súditos) e a idéia da co-responsabilidade ativa dos cristãos pelo bem comum. (1984, p. 73)

Segundo o mesmo autor, a doutrina dos dois reinos também é de extrema importância para a atualidade, pois ao mesmo tempo que exige responsabilidade por parte do Estado, exige dos cristãos também coragem na relação com questões sociais, políticas e econômicas. Apesar disso, a forma que Lutero escolheu para lutar em sua época não foi exatamente àquela que alguns esperavam. Muitos pretenderam “ajudar a Deus com a espada”, mas Lutero volta-se contra “os cavaleiros que enfrentam os nobres, contra os camponeses, contra o reformador de Zurique que exigia democracia para a Igreja e o Estado”. Parecia voltar-se contra as forças progressistas da época. Contudo, para Dreher, a sua diferença de posição tinha uma forte relação com a teologia; a mudança, segundo ele, só pode ser feita por Deus, o que significava uma outra e nova relação com a doutrina.

Segundo Lutero, o que os cristãos da época pensavam como certo e justo também deveria ser revisto e, portanto, a espada não resolveria a questão do mundo. E quando a doutrina é o seu foco, Lutero vai até as últimas consequências. A Dieta de Worms (iniciada em janeiro de 1521), foi incumbida de também resolver a questão de Lutero e suas afrontas à ordem dada. Segundo Dreher, a tentativa foi fazer concessões de ordem político-eclesiástica, esperando em troca que Lutero renunciasse a suas convicções dogmáticas, que exatamente se firmavam através da sua crítica à política eclesiástica da época. As negociações entre as partes revelaram múltiplas facetas, de toda forma Lutero reafirma sua convicção, continua indicando a necessidade do “melhoramento do mundo” através da ação dos cristãos e por fim se coloca sob o juízo de Deus. Na prática, no Edito, Lutero é proscrito. Como diz Dreher:

a proscricção é fundamentada com os erros doutrinários de Lutero: a doutrina dos sacramentos, a doutrina do servo arbitrio, a rebelião contra a autoridade do Estado e da Igreja, desrespeito aos Concílios. A ordem é prender a Lutero e seus adeptos. Proíbe-se a divulgação de suas obras. Todos os livros que doravante forem publicados em língua alemã deverão ser submetidos à censura prévia dos bispos; em questões de fé deverão ser consultadas as Faculdades de Teologia. (1984, p.91)

O Espírito da Contra-Reforma¹³ mostra o seu direcionamento e objetivos, controlando a vida religiosa e intelectual através da estrutura eclesial. Lutero, na verdade, através de suas posições, negava que a ordem política, econômica e social tinha legitimidade divina. Essa talvez seja a descoberta revolucionária de Lutero, que fragilizou a ordem medieval, a Igreja Católica e os poderes e privilégios advindos disso. Tal contestação só poderia mesmo ser classificada como heresia. Disso é possível afirmar que para Lutero a ordem econômica, social e política não era da competência do direito divino, mas de direito humano, e como tal suscetível às transformações de cada época. Em sua própria época, Lutero defendeu algumas idéias que hoje certamente não são mais adequadas.

Altmann (1994) em sua obra vai destacar uma das idéias de Lutero que nos interessa particularmente. Trata-se de uma nova compreensão da atividade profissional, “*a ponto de que teve de cunhar, para a própria língua alemã, um novo vocabulário: beruf (profissão/ofício)*”. A raiz da palavra (*rufen*), indica também vocação. Isto significa dizer, segundo Altmann, que Lutero conferiu sentido vocacional à atividade profissional, como uma oportunidade de serviço a outros e visando o “melhoramento do mundo”. Surge desse cenário uma nova ética, uma defesa da disciplina ao trabalho, postura que posteriormente foi analisada de diferentes formas, uma delas já citada e desenvolvida por Max Weber. Não cabe aqui justificar, defender ou apontar o certo ou errado, mas configurar o cenário de Lutero para compreender as diferentes interpretações que circulam no contexto atual. Deve-se lembrar que vários depoimentos expressos nessa pesquisa retratam essa visão da natureza da profissão e perguntar o que isso significa na atualidade. Segundo Altmann:

o entendimento das profissões como vocação para o serviço não é apropriado para o atual sistema de divisão do trabalho, em que inúmeras profissões são aviltadas, resumindo-se a serviços forçados, haja vista o rude antagonismo entre trabalho e capital, tão gritante não só nas economias internas do Terceiro Mundo, mas também no reordenamento da economia mundial, reordenamento imposto aos países do Terceiro Mundo e que deixa atrás de si um rastro de miséria. (1994, p.36-37)

¹³ O Concílio de Trento, realizado de 1545 a 1563, teve como consequência uma grande reformulação no catolicismo, em resposta à reforma protestante. A disciplina e a autoridade da Igreja de Roma foram reafirmadas vigorosamente, reprimindo manifestações culturais e/ou artísticas que pudessem contrariar as determinações da Igreja. Nesse contexto a Companhia de Jesus, reconhecida pelo papa em 1540, passa a dominar quase inteiramente o ensino, exercendo um papel importante na difusão do pensamento católico aprovado no Concílio de Trento.

Segue Altmann ainda destacando a questão da ética, que no momento atual exige menos um perfil individualizante e mais uma valorização das formas coletivas de ação, superando a defesa de vantagens pessoais associada à idéia de privilégios. Nesse sentido a configuração ética proposta por Lutero exige hoje outros entendimentos por conta dos desafios reais com os quais nos defrontamos. Contudo, ainda é válido, segundo Altmann, afirmar que o exercício da profissão e sua efetiva disciplina pode ser uma presença diferencial nos termos específicos de atuação do cristão a serviço do bem comum.

Lutero viveu decididamente entre duas épocas. Sua pessoa e obra, como diz Altmann, apresentam as marcas da transição. Em alguns momentos preponderou sua visão formada nos contornos da época medieval, mas em muitos outros fatos o predomínio foi de uma visão progressista e corajosa. Um exemplo disso talvez possa ser resumido analisando sua grande contribuição teológica, que combateu o direito divino, mas que em termos políticos não resultou em uma mudança de sua compreensão hierárquica da sociedade e, por isso, como diz Altmann “apelou aos príncipes”, de fato, sujeitos históricos decisivos nos territórios alemães na passagem do feudalismo para a Era moderna. Hoje, sem dúvida, o entendimento dessa relação é outro, em função de novos processos históricos que acabam gerando também outros e novos sujeitos e convicções. Diante do analisado até o momento parece que ainda hoje, entre a anarquia e a ordem, é preferível a ordem para resolver os problemas, evitando enfrentamentos e confrontos. A modernidade construiu várias estratégias de regulação e controle e talvez discutir quais sejam essas estratégias no campo da educação considerando um contexto luterano faça algum sentido. Assim, não se trata de julgar a tradição luterana, mas inseri-la num contexto mais amplo. Talvez a recomendação da introdução do livro “Habitantes de Babel” expresse melhor o desafio da análise:

talvez não seja exagerado dizer que Babel expressa também a ruína de todos os arrogantes projetos modernos e ilustrados, com os quais o homem ocidental quis construir um mundo ordenado à sua imagem e semelhança, à medida de seu saber, de seu poder e de sua vontade, por meio de sua expansão racionalizadora, civilizadora e colonizadora. Em torno de Babel situam-se as questões da unidade e da pluralidade, da dispersão e da mesclagem, da ruína e da destruição, das fronteiras e da ausência de fronteiras e das transposições de fronteiras, da territorialização e da desterritorialização, do nômade e do sedentário, do exílio e do desenraizamento, e sobretudo, o nome de muitas de nossas inquietudes. (LARROSA, Scliar 2001, p.8-9)

Como se pode ver, a aproximação do objeto de pesquisa atravessa muitas rotas e trajetórias, vai-se fazendo e refazendo de muitas maneiras. De toda forma, passa por dados de minha história pessoal e, principalmente, passa pela análise de uma docência que vem acontecendo em um lugar específico, circunscrito a uma história específica.

3.3 SOBRE A CONVERSÃO DO OLHAR

O conceito de “virada lingüística” designa a falência da autonomia do sujeito e de sua consciência, construídas que são pela e na linguagem, antes do que pelo sujeito. Os discursos bipolares já convenceram por muito tempo e por isso se acaba nas práticas, abusando de expressões do tipo: certo, errado; direita, esquerda; bem, mal; conservador, progressista. Hoje, em função de novas abordagens do conhecimento, descobre-se a importância de ser menos prepotentes e discutir sobre as identidades com mais leveza, sem que isso desumanize, e sem ter de constituir qualquer manual de sobrevivência. A tarefa como profissionais da educação nada tem a ver com os manuais, mas com a possibilidade de abrir espaços para novas perguntas e inquietações, para a ambigüidade, multiplicidade e a produção de novos sentidos e significados no campo do social, político e educacional.

O que importa é o alargamento do olhar e jamais a preocupação com o certo e o errado. Sempre se está comprometido com um olhar e assim se acaba por impedir o alargamento pela dificuldade de convívio com o diverso. Nessa trajetória de descobertas e invenções, deparei-me com um outro conceito, aprisionado na cela das banalidades, que de repente se mostra encantador, além de necessário para discutir a questão da docência e do ensino. É a noção de *experiência*, desenvolvida por Rorty. Na minha formação, a noção de experiência sempre esteve capturada pelos contornos do empirismo e do pragmatismo. E aprendeu-se que isso era ruim, pois levava ao erro ou ao supérfluo, por priorizar o mundo sensível. É claro que esse conceito teve variações na história; a questão que estou tratando é a absolutização de um determinado entendimento, aquele que acabou predominando, pelo menos na própria formação.

A vida é feita de relações, elas podem ser relações físicas, intelectuais, amorosas. São experiências humanas, sendo que cada uma delas vai dando parâmetros para as próximas, as quais sempre virão. Toda experiência tem uma certa dose de imprevisibilidade quanto à possibilidade de acontecer (ela é sempre contingente) e quanto ao significado que ela pode vir a ter na vida das pessoas. Segundo Ghiraldelli, dessas experiências ninguém sai da mesma forma que entrou. Ao ler um livro se acaba por se tornar outro, nem que seja apenas em um detalhe. O que se sabe das experiências é que de alguma forma, depois delas, o homem parece lidar melhor com outras experiências, seja esta uma experiência de leitura, de festa, de morte, de aprendizagem. As experiências acabam viabilizando uma certa versatilidade nos humanos, que permite a eles um maior controle e previsão sobre os desafios cotidianos.

Assim, a minha experiência a partir do cenário do luteranismo foi e continua sendo ao mesmo tempo encantadora e frustrante. Aprendi por meio das experiências educativas pessoais, a cultivar a esperança, o que me parece um bom tempero para quem deseja viver, aprendi a “deixar morrer aberto o dia em mim” (Manoel de Barros), o que significou admitir limites e incompletudes e, por isso vontade de olhar de outro lugar as coisas que rotineiramente me capturavam, aprendi a levar a sério as tarefas que me eram confiadas. Por outro lado, convivi com muitas situações, com uma “confessionalidade de fachada”, que interessadamente utilizava-se dos rituais e celebrações religiosas para colocar-se no mercado como instituição séria e comprometida. Assisti a julgamentos equivocados de pessoas, precipitados e pouco sensíveis à diferença do outro. Também fui e sou contraditória, incoerente, incapaz de enfrentar toda essa dinâmica no entorno da própria formação e função. Apesar disso essa é uma experiência real, concreta e que de certa forma vem designando alguns olhares sobre a questão da docência em uma instituição luterana.

Para Rorty, a noção de experiência “apenas serve para contarmos uma história a mais a respeito da vida humana”. Para Dewey, porém:

Em uma sociedade governada por tiranos, cujo desejo é que o tempo não passe, que não haja novas experiências, como poderia haver educação, se esta é a reconstrução das experiências a partir de novas experiências? (GHIRALDELLI JR., 1998 p.45)

Assim, pode-se compreender que Dewey não estabeleceu um projeto de filosofia da educação, mas ele sempre esteve identificado em realizar reflexões sobre as experiências possíveis em uma sociedade democrática e o significado disso para uma política educacional.

Acredita-se ser necessário trabalhar esse conceito com todo o “rigor” necessário, pois ele tem uma relação direta com a docência. Por muito tempo foi incorporada, com uma certa ingenuidade, a idéia de que o tempo de exercício da docência garantisse a competência, como se o lugar privilegiado e absoluto da educação fosse a experiência, reduzida a sua dimensão sensível. Mais recentemente, parece que essa noção virou artigo de segunda categoria, sendo inclusive um ingrediente desqualificador (apesar das gratificações existentes) da educação, sempre que ocupar o centro das reflexões pedagógicas. Penso que nem uma nem outra alternativa contempla o significado da experiência nos processos de vida humana. Estou me propondo a revisitar esse campo existencial, pela via da genealogia, sempre um caminho marginal, porque analisa a prática à luz das relações de poder e de sentido. Os seres humanos amam, odeiam, lutam, procuram dominar, fazem oposição, não porque sejam bons ou ruins, mas porque estão mergulhados em micro-relações de poder o tempo todo.

Nesse aspecto, Pedagogia é um campo de conhecimento da sociedade disciplinar, responsável pela individuação do poder, tendo como palavras de ordem a liberdade e a autonomia. Contudo, esse sentimento é ilusório, pois todos os dispositivos da modernidade, revestidos de moldura humanista, representam uma grande armadilha, que tem como objetivo disciplinar a nossa existência. Assim mesmo, sempre existirá lugar para o contrapoder, e por isso o debate sobre nossas experiências é fundamental; caso contrário, corremos o risco de ficarmos seduzidos pela nossa própria capacidade de ordenar o ensino, os(as) estudantes, a docência. O presente texto está preocupado em realizar essa outra leitura da docência, mais indisciplinada, desterritorializada, mais desordenada e interessada em constituir uma outra estética da docência.

O que está em jogo é o descentramento do sujeito do lugar central e privilegiado, pretendendo compreender como em diferentes épocas históricas as pessoas são transformadas em sujeitos por intermédio de fios que tecem direções, formas e temperos.

Exatamente por questionar essa categoria do sujeito emancipado, Popkewitz anuncia um outro conceito, o de epistemologia social, para designar uma ação onde é possível analisar as

regras e os padrões pelos quais o conhecimento sobre o mundo é formado e pelos quais as distinções, as categorizações que organizam as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do eu são formadas através de nosso conhecimento sobre o mundo. (1994, p.197).

O uso da expressão “epistemologia” também tem um uso diferenciado, pois inspira-se na expressão “regimes de verdade”, proposta por Foucault. Falar do descentramento do sujeito não significa varrê-lo da história. Também não está aí uma defesa do imobilismo, um anúncio do caos. Na verdade, ao se reformular a concepção do sujeito a partir dos pressupostos da história, ocorre uma reintegração do humanismo no processo de análise e uma outra possibilidade para a pesquisa. Dar-se conta do que somos como docentes está longe da tentativa de levantar vítimas e culpados; mas, por outro lado, sugerir o “desprender-se” dessas práticas. Práticas que indicam regras de motivação, de planejamento, de dinâmicas de grupo, de avaliação. Romper com as evidências significa admitir que, apesar dos submetimentos, nosso olhar pode ser mais livre que pensamos. E isso porque o que o determina nossa prática “não é tão necessário nem universal quanto acreditávamos”. Talvez, como diz Larrosa, o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo.

3.4 REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA: ENTRE A FÉ, A CIÊNCIA E A FLUIDEZ

O vínculo entre a educação e a história se constitui por meio de fios que se tramam por razões múltiplas e diversas. Estou interessada em descobrir como na história a prática docente se estabelece, não em uma perspectiva linear, mas considerando algumas representações sociais dessa prática.

Durkheim (1995) analisa, em uma de suas obras, o sistema de ensino que funcionou na França entre o século XII e XVI. A organização escolar que nesse período começa a se desenvolver é de fato relevante. As pequenas escolas das catedrais e abadias que abrigavam um número muito restrito de alunos não tinham nenhuma articulação entre si, aos poucos começam a se confrontar com a estruturação de um sistema de educação constituído por um amplo corpo docente, ainda anônimo e impessoal, mas que começa a mobilizar estudantes de todos os recantos. As regras começam a se constituir: o que estudar, como estudar, como ter acesso a esse espaço, os exames e controles. Essas criações são próprias da Idade Média. A universidade como uma construção desse período construiu-se através da idéia corporativa.

Segundo Durkheim, “a universidade foi essencialmente uma corporação: sua natureza de corporação é que explica os principais traços de sua organização”. Essas estruturas medievais sempre tiveram uma tendência ao imobilismo e ao tradicionalismo. Quando atingia uma estabilidade em função de objetivos, o interesse pela mudança diminuía. Assim sendo, a universidade, apesar de suas especificidades, pareceu sempre não acompanhar as mudanças mais amplas do seu tempo, em função de seus interesses corporativos. Apesar disso, não podemos negar a importância dos avanços estabelecidos nesse período, no que se refere à organização escolar.

Dos gregos foi buscada a cultura da lógica e talvez em nenhum outro período esse componente foi tão forte nos processos de ensino. As causas desse movimento têm relação com um objetivo maior: “fazer uma ciência que possa servir de base para a fé”. Segundo o autor acima referido, não é que a teologia tenha posto a filosofia sob tutela, mas, pelo contrário,

a fé sente nessa época a necessidade de recorrer à razão, ao mesmo tempo em que a razão, tendo adquirido uma confiança maior em si, se propõe a penetrar a fé. Ora, como fazer essa ciência cuja necessidade fazia-se sentir? Reunindo observações, conhecimentos positivos, e interpretando-os? Já vimos que, para essa época, a observação não possuía, por si, nenhum valor demonstrativo, nenhum valor científico. Ademais, a experiência era curta demais, pobre demais em dados positivos para que fosse possível tirar conclusões de algum alcance. Restava então o raciocínio e somente ele. Somente as forças do raciocínio podiam permitir a

construção dessa ciência, destinada, ao mesmo tempo, a fortalecer e racionalizar o dogma. (1995, p.158)

Assim a cultura grega chega ao mundo cristão e ganha outro enfoque. A dialética pagã assume uma outra identidade e se vincula aos dogmas da igreja. Ela própria começa a constituir a vida moral e religiosa e, em parte, o desejo de acessar essa vida plena começa a mobilizar enormes migrações de estudantes por toda Europa, em busca da verdade. Podemos dizer que a idade medieval retirou da antiguidade a sua noção de ensino, mas deu-lhe um perfil totalmente diferente, incluindo, além da lógica, o acesso ao conhecimento da arte, da literatura, da moral e da religião. Segundo Bernstein, a Idade Média realizou uma recontextualização do pensamento grego. Em síntese: “devia-se não apenas amar o Deus cristão, mas também pensar sobre ele”. Essa nova postura implicou um sistema de ensino que exigia um compromisso total e uma constante interação entre a dimensão interior e exterior do indivíduo para que a fé se estabeleça e se conquiste todos os dias.

Essa realidade tem conseqüências para a organização do conhecimento na universidade medieval, manifestada através da classificação do discurso oficial, distinguindo o *Trivium* e *Quadrivium*. As matérias do *Trivium* eram a Lógica, a Gramática e a Retórica. As matérias do segundo grupo eram: Aritmética (número), Geometria (espaço), Astronomia (movimento) e a Música (tempo). Durkheim, segundo Bernstein, vê o *Trivium* como sendo a exploração da palavra e a palavra é Deus, enquanto que o *Quadrivium* é a exploração do mundo. Já Bernstein entende que nesse sistema de ensino existe a dimensão instrucional e regulativa. O mundo fenomênico expresso no *Quadrivium* fica subordinado ao discurso regulativo. É no *Trivium* que se define a relação homem e Deus e esse discurso regula o restante. Assim:

O Quadrivium significa o exterior. O Trivium diz respeito ao interior, à constituição discursiva do interior. Trivium: interior, pessoa, sagrado: Quadrivium: exterior, social, profano. O profano está no sagrado através da formação da interioridade cristã e é, então, regulado por ela. No islamismo e no judaísmo bíblico não existe nenhuma divisão entre o interior e o exterior, o pessoal e o social. Eles estão mutuamente embutidos na santidade de Deus e se tornam manifestos no ritual e na lei. O deslocamento Trivium/Quadrivium pode perfeitamente ser intrínseco ao Cristianismo como uma metáfora significando o deslocamento entre o interior e o exterior, a pessoa e a sociedade e a nova relação entre os dois que o Cristianismo torna possível. E esse deslocamento tem preocupado o campo intelectual, facilitado pela recontextualização seletiva do pensamento grego feita pela Igreja. (BERNSTEIN, 1996, p.212)

Desse cenário poderíamos concluir que o sentimento de déficit é oriundo do cristianismo, pois sempre fica a sensação de que esse deslocamento entre o interior e o exterior precisa ser mais sofisticado, exigindo do ser humano sempre outro e novo empenho.

A docência, em parte, incorpora esse sentimento, exigindo sempre dos(das) estudantes o aperfeiçoamento e aprofundamento. De fato, é preciso concordar tanto com Durkheim quanto com Bernstein, que a ciência e a invenção durante grande parte da história da educação esteve mais fora das universidades do que dentro delas, exatamente em função das particularidades de sua história. Antes era preciso atender aos interesses administrativos e diplomáticos designados pelo discurso regulativo.

Para continuar falando sobre a docência, vou-me utilizar de uma análise de Bernstein, que cria quatro períodos para discutir a questão do vínculo entre educação, produção e controle simbólico. São eles: O período pré-medieval (medieval); capitalismo competitivo (até meados do século XIX); capitalismo de transição (século XX) e capitalismo reorganizado (século XXI). O primeiro período vem muito marcado, na área do conhecimento, pela divisão já abordada entre o *Trivium* e o *Quadrivium*. O segundo período, mais distanciado das questões religiosas, fortalece a relação com os meios produtivos da sociedade. A educação fica, em parte, comprometida em criar “uma força de trabalho dócil, sóbria, socializada para a moralidade da nova fábrica”. Ainda que de uma forma diferente, o discurso e as práticas dominantes da escola eram regulativos a um ambiente agora mais sofisticado e diverso. No terceiro período, o que se assiste é o enfraquecimento ampliado do controle do *Trivium*, bem como dos processos de organização e orientação do *Quadrivium*. Isso acontece, segundo Bernstein, em consequência da “ascensão do novo conservadorismo do mercado e da ascensão de seus agentes como gerentes da política e da prática da educação”. Tudo gira em torno da relevância para o mercado. Esse movimento tem fortes consequências tanto para a escola básica quanto para a universidade. É nesse período que

o conhecimento, após quase mil anos, é divorciado da interioridade e é literalmente desumanizado. Uma vez que o conhecimento é separado da interioridade, do compromisso e da dedicação pessoal, as pessoas podem ser movimentadas, substituídas e excluídas do mercado. Essa orientação representa uma ruptura fundamental na relação entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido. No período medieval os dois eram necessariamente integrados. O conhecimento era uma expressão externa de uma relação interna. A relação interna era uma garantia de sua legitimidade, integridade, de que ele valia a pena, assim como era uma garantia do status especial daquele que conhecia. Não é difícil ver aqui, de forma embrionária, a base ética das ideologias das profissões. Temos agora um deslocamento, o qual permite a criação de dois mercados independentes, um de conhecimento, o outro de conhecedores. (BERNSTEIN, 1996, p.218)

Segundo esse pressuposto, o conhecimento deve fluir tal como o dinheiro. O conhecimento implica o dinheiro; ele não é apenas similar, ele é o próprio dinheiro e deve deslocar-se para qualquer lugar, despersonalizando-se, pois ele não tem mais relação com a dedicação pessoal dos indivíduos, mas ele precisa ter um fluxo de movimento, de acordo com

seus regulamentos. Muda também a forma de organização do conhecimento. Ocorre uma mudança na relação entre as disciplinas, uma mudança em direção àquilo que chamamos de regiões. Conforme Bernstein *“uma disciplina é um discurso separado, especializado, com seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de admissão, modos de exame e princípios de distribuição de sucesso e privilégios”*. O mesmo autor entende as regiões como uma recontextualização das disciplinas em unidades maiores, operando no campo intelectual e operacional.

A crescente operacionalização designa um enfraquecimento da força de classificação dos discursos, o que vai gerar uma formação de identidades profissionais menos especializadas, cujas práticas são mais tecnológicas. As instituições de educação contemplam as duas coisas: a disciplina e a região. O conhecimento nesse espaço circula como dinheiro, dirigido por vantagens e lucros. Surge um novo individualismo e um novo controle simbólico dos processos educativos.

Desse período até um próximo que é possível prever, assistiremos talvez a uma outra e diferente revolução nos sistemas de comunicação, o que poderá resultar em mudanças nos sistemas de ensino. Nesse período, denominado por Bernstein como *“capitalismo reorganizado”*, a simplificação poderá estar em uma presença de uma gama estreita de funções especializadas executivas/tecnológicas. Poderá até ocorrer um neomedievalismo, onde uma nova manufatura manual, a aprendizagem de ofícios, poderá ressurgir. O controle simbólico é essencialmente uma linguagem e, como tal, ele pode transformar, alterar, romper, criar novos sentimentos e desejos. Esse controle simbólico continuará sendo construído e conduzido por humanos que atuam através de seus discursos especializados, gerando embates e disputas que afirmam, negam e integram conteúdos de acordo com contextos e necessidades. O paradoxo do controle simbólico é que ele não pode controlar a si próprio, carrega sempre consigo o potencial para gerar outras ordens e discursos.

O que Bernstein investiga por intermédio desses quatro períodos é a hipótese de que existe uma relação inversa entre a divisão social de trabalho de produção e a divisão social do trabalho de controle simbólico. No período pré-capitalista, ambas as divisões eram simples e quando essas se encaminham para o capitalismo reorganizado, a relação entre os campos se altera. Nos últimos anos do século XX, essa relação se complexifica, anunciando o imprevisível. O campo da educação, segundo Bernstein, tem um forte vínculo com a produção no período do capitalismo de transição. No último período, a tendência é que essa relação permaneça forte apenas entre os níveis superiores da educação e da produção. Entretanto, nos

demais contextos será forte o vínculo entre educação estatal, controle simbólico e campo cultural.

Inserir a docência nesse cenário implica um esforço especial. Grande parte da atividade da universidade medieval esteve voltada a um estudo que implicava o religioso. O *Trivium* e o *Quadrivium* era o interno e o externo de uma mesma meta. A docência nesse entorno tem um perfil religioso-moral, inicialmente circunscrito nas funções de salvadores de almas, até assumir um máximo de ousadia, qual seja, inserir-se em cenários públicos, vinculando conhecimento com a ordem, a lei e a verdade. Dessa experiência docente nasce outra, a docência científico-política, articulada com a noção de disciplina, especialização, ciência. A noção de professor se consolida vinculada com a noção de conhecimento, ocupando por isso um lugar privilegiado na sociedade, ainda que esse privilégio se reduza mais a um status social do que acesso a uma condição econômica especial. A docência ainda está significativamente mergulhada em uma visão moralizante, imaginando que seja possível constituir um modelo de sociedade melhor e mais justo.

No momento, parece que se está diante de uma docência mais fluida, que circula em diferentes cenários institucionais e que se coloca como uma força nova, apoiada na sua formação/titulação, bem como em uma outra discussão de valor- trabalho. Já não é mais a instituição que garante todo o espaço do docente, mas esse que estabelece as condições de legitimidade da instituição. A variável religiosa-moral parece ficar mais frágil, assim como a variável científico-política curva-se diante de sua incompletude. Essa outra docência que circula, que se coloca, precisa ainda ser definida e caracterizada. Seus vínculos não são totalmente institucionais, mas conquistados em função de uma competência/titulação do educador, que passa a negociar sua condição de trabalho a partir da necessidade e interesse de diferentes instituições nas quais este docente circula e atua.

CAPÍTULO IV

ENSINO SUPERIOR - MARCAS, TRAJETÓRIAS E RASTROS

4.1 DAS METÁFORAS

Para enfrentar a linearidade, as metáforas parecem indicar uma saída. Vou-me utilizar de duas, divulgadas por Larrosa no livro “Pedagogia Profana”: **A Casa do estudo e o elogio ao fogo**. Essas duas imagens, inspiradas por histórias jassídicas, parecem contemplar a trajetória do ensino superior quando retratam a sempre presente tensão entre a ordem e a subversão nos processos de educação. A casa do estudo é o lugar do alinhamento, da classificação, do ordenamento. O que está disponível para ser lido é porque foi selecionado e ordenado. “É uma espécie de plenitude sem sobras”, diante da qual o(a) estudante, num primeiro momento, fica capturado pela ordem, seduzido pela segurança e interessado em conhecer esse “inventário dos produtos da cultura”. Até mesmo as dúvidas e as respostas estão alinhadas, designando uma generosidade paradoxal que, pelo excesso de ordenação, inviabiliza o próprio estudo. Tudo está previamente lido, interpretado, escrito. Não existem espaços vazios, tudo está preenchido de palavras sábias que deram conta de converter os livros em manuais, retirando deles o seu mistério e sabor próprio.

Parece que neste lugar tão cheio de tudo não há lugar para o(a) estudante. A sabedoria parece expulsar a vontade de saber e as respostas estão “órfãs das perguntas que poderiam lhes dar sentido e fazê-las dançar”. O que deve ser dito, o que pode ser dito e quem deve dizer são prescrições de uma organização que tomou para si o dever de ordenar, preservar e divulgar o conhecimento. Essa casa do estudo parece ter conexões com a universidade. Desde sua origem, no século XII, sempre esteve presente uma vontade de normatizar, de regulamentar o processo do conhecimento. Mas não é só essa imagem que se apresenta, também o **fogo** se apresenta sistematicamente, como uma outra vontade que deseja contestar, desordenar, enfrentar o estabelecido. Por vezes, quando se atea **fogo** nas palavras sábias, inicia-se um outro processo de educação. Entre a casa e o **fogo** surge a docência, muitas vezes ordenando e classificando e por vezes contestando.

Será a estrutura do sistema feudal, mais especialmente a consolidação da cidade, que incentivará o surgimento do intelectual e da universidade. Os contornos da cidade pareciam solicitar a presença de artífices do poder. A cidade medieval acaba se constituindo através do

comerciante, do religioso e do intelectual, produzindo topografias específicas de acesso ao poder. Segundo Le Goff, será o sistema universitário que de certa forma permitirá um outro tipo de ascensão social, estabelecida entre o laico e o religioso, que se fará através de um outro procedimento no ocidente: o exame, que habilita o intelectual a tornar-se mestre. A sociedade medieval produzirá um intelectual duplamente fiel – à igreja e ao Estado, inserido quase sempre em uma dupla burocracia: a laica e a eclesiástica. Os fundamentos da *casa dos estudos* parecem estar colocados: estão definidos os critérios, o lugar e os sujeitos responsáveis pela ordenação e classificação do conhecimento. Isso parece tão forte que os conflitos ocorridos entre diferentes povos no século X acabaram por gerar contatos com as regiões mediterrâneas, especialmente Bizâncio e o Islam, garantindo assim o acesso às tradições e à cultura antiga, fazendo circular no ocidente textos gregos traduzidos para o latim, textos de autores árabes que também começam a ser lidos e pesquisados. Esse contato com as escolas corânicas trouxe uma especial efervescência cultural, que indicará a necessidade de uma ordenação, destinando esse conhecimento para um lugar: a universidade. Surge um espaço que deve organizar todo esse patrimônio cultural constituído por imagens, documentos, manuscritos originais, textos filosóficos, teológicos, greco-romanos. Todo esse movimento em torno do conhecimento coincide com a vontade da igreja em sofisticar seu sistema educacional, especialmente no que se refere à formação de religiosos. Surgem assim as escolas catedrais ou episcopais, que darão origem às universidades. Nascem, portanto, sob a tutela da igreja e atreladas a essa finalidade: ordenar o que estava disperso.

A igreja é uma *casa do estudo*, onde o conhecimento está alinhado, previamente concebido e articulado por suas escolas, sendo que o ensino da gramática, retórica, lógica e dialética (*o Trivium*) tem a finalidade de formar o homem, enquanto o *Quadrivium* se propunha a ensinar como se conhece o mundo onde se vive, enquanto a teologia destacava-se de todas as abordagens por “oferecer a explicação do sentido da vida com base nas escrituras, nos padres e na revelação”.

A universidade nasceu, portanto, vinculada à Igreja, mas ainda que tenha sempre se beneficiado disso, de forma concomitante nasce um desejo de emancipar-se daquela instituição, produzindo assim um complexo jogo de interesses onde, como diz Gadamer, já não são mais os jogadores que jogam entre si, contra alguma coisa, mas de fato é o próprio jogo que joga com os sujeitos envolvidos, fazendo surgir movimentos e iniciativas, as mais variadas possíveis.

A grande maioria dos intelectuais, apesar de incorporarem a mentalidade universitária constituída da vontade de raciocinar, espírito corporativo, anticlericalismo e tendência à

contestação, não conseguiam desprender-se das condições que os levavam a ocupar lugares de poder e acabavam negociando interesses e funções, antes de qualquer coisa. Não foram muitos os intelectuais que, definidos por Le Goff como **figuras de proa**, conseguiram efetivamente contestar e desordenar, criando assim outros espaços para o conhecimento.

O contexto urbano que gera a universidade, de certa forma também deseja relativizar o poder eclesiástico, desejando uma escola menos dependente da igreja e mais sintonizada com os desafios da cidade. O que se vai observar é que o surgimento de outras escolas, pretensamente mais “urbanas”, terão dificuldade de libertar-se do inventário religioso-moral.

Na Idade Média as corporações surgem com o intuito de assegurar e normatizar a dinâmica dos diferentes ofícios humanos. A docência, antes das corporações, era uma atividade mais livre e desordenada. Ela era exercida sem uma supervisão e controle. Esta era uma atividade que implicava ensinar e escrever, priorizando a leitura e o ditado de grandes textos. Mesmo mais livre, a prática docente no ocidente esteve sempre atrelada, de alguma forma, aos procedimentos da Igreja. A função profética da Igreja parecia, às vezes, se confundir-se com as práticas docentes que pretendiam ensinar. A relação ficará mais próxima com a instalação das corporações universitárias, que irão prescrever procedimentos de como o ensino se transforma em uma profissão legítima. Paradoxalmente, essas corporações pretendiam normatizar a atividade docente, desejando preservar a laicidade do ensino, aspecto decorrente da urbanidade, mas não conseguiam desatrelar-se das instituições eclesiásticas que sempre deram conta de agregar educação e religião. Falar em educação implicava falar em religião. Eram as estruturas eclesiásticas medievais, consagradas já no tempo, que de alguma forma davam suporte para as práticas docentes.

As corporações foram rigorosas com o estabelecimento de normas e obrigações, exigindo de seus membros o cumprimento de todas elas, sob pena de perderem os privilégios. As corporações universitárias, diferente das demais, não podiam exercer o monopólio local sobre o exercício da docência, visto que recebiam professores de diferentes países. Os grandes docentes estavam credenciados a ensinar em todos os lugares.

As corporações criaram aparatos sofisticados, por meio dos quais a docência universitária passou a ser produzida e reproduzida. De fato, essa atividade tinha sua inspiração nos princípios religiosos e morais e acabou incorporando práticas desse contexto, estabelecendo métodos de trabalho, conteúdos e condutas adequadas. Surge, a partir das corporações, uma “docência vigiada, ordenada e controlada” (Machado, 1999). O exame, enquanto uma prática de habilitação para a atuação profissional, logo se estabeleceu como um protocolo necessário do controle da atividade. Todo esse aparato fortalecia quatro áreas do

saber: Teologia, Direito, Medicina e Artes Liberais. Os rituais de controle, exame, supervisão da prática profissional confundiam-se com os rituais religiosos. É nesse cenário que educação e religião pareciam ter uma única mensagem: o que importava não era o conhecimento pelo conhecimento, mas a indicação do que deveria ser conhecido, quais os escritores autorizados, autênticos, que precisariam ser conhecidos como representantes da verdade.

Parece assim que a compulsão à ordenação, classificação, alinhamento tem sido uma característica constante da docência. Por isso me utilizo da metáfora trazida por Larrosa – *A Casa do Estudo* – que de tão completa, preenchida e ordenada, não abria espaço para o(a) estudante. Os métodos utilizados pela docência - *expositio* e *quaestiones*, passam a representar o próprio perfil desta atividade humana. Os procedimentos didáticos utilizados não estavam interessados em indagar sobre o sentido dos conteúdos de estudo, mas em divulgar, transmitir e destacar aquilo que estava antecipadamente classificado e definido. A preocupação era com a clareza de idéias, expondo objetivamente os textos dos autores selecionados, para posteriormente avançar com o apoio da dialética, compreendendo como uma verdade se constitui a partir da controvérsia, da luta de opiniões, dos argumentos.

Esta é a casa do estudo, onde os livros estão previamente lidos, esclarecidos e ainda que esteja presente o gosto pelo ensino, este se desdobra em uma generosidade que tem o seu preço, que estabelece perguntas e respostas, funções, critérios e limites. O cuidado com tudo protege, evita o risco, impede a aventura. Mas esta pode ser uma grande armadilha pois, estudar, segundo Larrosa, implica correr riscos, colocar-se em perigo, aventurar-se e permitir-se tombar, deparando-se assim com a novidade. Quando tudo isso é impedido, talvez o que acabe acontecendo não é o estudo, mas a catequese e a doutrinação.

Se este foi o modelo primeiro do ensino superior (estamos falando do ocidente, da Europa, especialmente França e Itália), expresso metaforicamente através da casa do estudo, então se está sendo desafiado a refletir sobre a outra metáfora proposta por Larrosa, qual seja, o elogio ao **Fogo**. Não seria necessário queimar as palavras sábias, as estantes ordenadas, os livros classificados, para que no meio da fumaça surjam margens entre os livros, entre as palavras, lacunas, vozes, outras vozes, para que então se possa ouvir risos na casa do estudo, risos que permitam ao estudante começar a estudar, dispensando as perguntas saturadas de respostas e aventurar-se em uma nova trajetória, onde a curiosidade e a dúvida possam conviver?

O **fogo** não esteve ausente da história do ensino superior, e muitos foram os(as) mestres e estudantes que ousaram contestar, desordenar, ignorar a seleção e debruçar-se sobre

outros conteúdos, outros temas em outros espaços e com outras estratégias. Esse não foi um movimento padronizado, mas articulado por inúmeras forças e circunstâncias.

O século XII é marcado, por muitos historiadores, como o marco inicial da estruturação da universidade. Não se tem elementos nessa pesquisa para discutir a questão; de toda forma, a relação com o conhecimento nesse período parece criar um estilo próprio, mediado pelas contingências históricas de cada século que segue.

Não é objeto principal desse trabalho recontar a história evolutiva da universidade. Estarei, agora, voltando a destacar o debate sobre a docência, uma prática humana atrelada a laços históricos e interesses específicos. Pretendo analisar as bases sobre as quais essa atividade se materializou ao longo da história, para então compreender a chegada dessa lógica para o Brasil, apontando algumas particularidades e tendências.

Com o intuito de contribuir com essa reflexão compartilho um quadro histórico, procurando descrever como essa atividade humana desdobrou-se no tempo. Corro o risco, sem dúvida, de ao tentar criar um esquema, reduzir ou até banalizar a compreensão sobre o tema, mas quero crer que a iniciativa faça sentido em função do contexto onde está inserida, apoiada nas discussões que se sucedem.

Quadro 1: Docência e História

Cenário Medieval	Cenário da Modernidade	Cenário Pós-Modernidade
Foco: relação Deus X Ser Humano	Foco: Ciência, Razão, investigação	Não há um foco Metáfora: Torre de Babel (ambiguidade, instabilidade, mobilidade, diversidade)
Perfil docente: religioso-moral (salvadores de alma, depois da ordem e da verdade)	Perfil docente: transmissão e produção do conhecimento Preserva caráter messiânico/profético (ao invés da Teologia, a Ciência)	Perfil docente: menos institucional, referências mais móveis (transita, circula buscando outros espaços de trabalho)
Procedimento: processos maniqueístas, lógica do déficit, divisão entre o sagrado e o profano	Métodos universais- ensinar tudo a todos (Comenius) Métodos de investigação vinculados aos campos de conhecimento Surgimento dos esquemas geométricos (grades, horários, programas, avaliação) Estabelece regimes de verdade e de poder	Processos pedagógicos sintonizados com as fragilidades, relativização das certezas, inserção das diversidades e diferenças Flexibilidade e mobilidade
Educação continuada: através dos sistemas normativos e institucionais produzindo esquemas corporativos	Educação continuada: dimensionada a partir dos sistemas de visibilidade que implicam poder e saber	Educação continuada: pautada a partir da necessidade e/ou interesse

O quadro procura destacar, em primeiro lugar, a questão do significado da docência, demonstrando que desde seus primórdios o valor dessa prática humana esteve sempre muito vinculada a pressupostos do mundo do sagrado, desdobrando-se em um perfil meio messiânico. A história do ensino superior no Brasil dá sinais disso, pois muitos dos(as) professores(as) não lecionavam em função do que recebiam financeiramente (o valor era quase insignificante); contudo a função de professor nos primeiros cursos de Direito, da escola Politécnica, de Medicina representavam um status social significativo e, portanto, desejado por muitos. A transição do cenário medieval para o cenário da modernidade parece um movimento previsto, uma vez que a Ciência vinha delineando um novo espaço por meio de suas descobertas e vínculos com o mundo produtivo. Ainda que o foco da docência se altera significativamente, o pressuposto do avanço, do progresso, do desenvolvimento consolida-se como força e função social. Afinal, a ciência mostrava-se como insubstituível nessa rota pelo progresso da humanidade. Já o cenário da pós-modernidade é desmobilizador, pois aparentemente não existe uma causa maior para a nova configuração da ação docente. Mas esse é apenas um equívoco das primeiras impressões, pois são justamente os temperos da nova faceta do capitalismo que vêm gerando o cenário da fluidez¹⁴, onde tudo parece desejar migrar, transitar em função de uma vontade compulsiva de ocupar outros e novos espaços. A docência, nesse contexto, reduz o seu caráter messiânico, até mesmo porque não existe um foco de atenção preponderante. Para além desse quadro e sua suposta classificação, o que essa pesquisa destaca é que tanto os dados empíricos quanto as análises históricas parecem designar uma outra tendência para a docência no contexto educacional atual, indicando novos desafios na perspectiva da reflexão sobre formação de professores. É o que veremos mais adiante.

4.2 O ENTORNO DO JOGO - A DOCÊNCIA E O PODER

A preocupação neste trabalho é priorizar a discussão sobre a docência, especialmente aquela relacionada ao ensino superior. Certamente ela se materializa por intermédio de inúmeras interações e necessidades. Pretendo agora buscar em Foucault a inspiração para compreender esta prática humana com mais profundidade, destacando a questão do poder.

¹⁴ Mais do que desejar migrar, transitar o movimento dos docentes expressa uma precariedade definida através de um cenário limitado quanto à condições de seleção e contratação, produzindo um giro pela sobrevivência que em muitas situações prejudica o profissional e as próprias instituições na perspectiva de concretizar projetos e compromissos próprios do ambiente do ensino superior.

Estarei arriscando uma leitura/interpretação dos escritos foucaultianos na perspectiva de produzir instrumentos de análise para esta realidade. Já que o oferecido são ferramentas de trabalho, o que cabe é aprender a utilizá-las para continuar a grande conversação (segundo Rorty) sobre as questões humanas. A considerar o cenário da “artesanía”, as ferramentas são objetos da criatividade e não instrumentos para produzir o modelo. A considerar o cenário da educação, da mesma forma as ferramentas não estão aí para dizer o que já foi dito, inclusive com segurança, mas arriscar dizer aquilo que uma outra inserção temática poderia descobrir.

Neste momento utilizar-me-ei de duas obras foucaultianas: “Vigiar e Punir” e “a História da Sexualidade-1”. Não estarei preocupada em sintetizar esses conteúdos para posteriormente vinculá-los com o tema. Estabelecerei uma compreensão sobre a docência a partir de uma leitura interessada desses textos.

Segundo Foucault, o poder no Ocidente foi uma construção muito particular. Ele não se reduziu a uma simples maquinaria de repressão; sua efetivação é mais sutil, mais ardilosa, mais emaranhada por fios visíveis e invisíveis que tramam produtos, os quais, paradoxalmente capturam pela sua utilidade e beleza. Foucault sugere uma “análise do poder” para destrinchar essa trama e dar conta de analisá-la. Para isso tem-se que se livrar, na medida do possível, das convicções jurídico-discursivas que constituem os sujeitos. Foucault, dispensando em parte esse conhecimento formal, arrisca debruçar-se sobre a história focando nesse olhar/análise a questão da sexualidade, para então designar uma outra origem para o poder que aparece no Ocidente. Pretendo buscar essa abordagem foucaultiana para um outro foco: a docência. Os traços do poder, enraizados na temporalidade dos séculos de história do Ocidente, são basicamente os seguintes, segundo Foucault:

- a) **a relação negativa** - O poder não pode nada contra o sexo e os prazeres, a não ser dizer-lhes não. Isto significa dizer que antes de qualquer discussão sobre pertinência ou não de condutas, importa anunciar o que não é permitido, marcar fronteiras, separar o que está junto, rejeitar, excluir, ocultar, mascarar. Arrisco dizer que esta também é uma marca do debate sobre a docência no ensino superior. Antes de qualquer reflexão, importa estabelecer as cercas dessa prática humana e definir para os que estão fora da cerca as regras do entorno dela. Nesse exercício, muita coisa fica ocultada, excluída, mascarada. Bastaria aqui lembrar a trajetória de universidades que nasceram para enfrentar “heresias”, assumindo muito mais a função do ensino como uma atividade de catequese do que de ensino. Esse foi o caso, por exemplo, da universidade do Toulouse, na França. O importante nesse caso era estabelecer condutas, anunciar as proibições e insistir com uma determinada

condução do processo. Igualmente no século XIII, a obra de São Tomás de Aquino, em Paris, estabelece o lugar da teologia no conjunto dos saberes, dando a ela um lugar privilegiado e apontando esse campo do conhecimento como suficiente para compreender o mundo e definir o certo e o errado, conveniente e inconveniente.

- b) **a instância da regra** - Importa definir o lícito e o ilícito, consolidando assim a efetivação de uma lógica binária, que acabará por marcar a relação da educação com a teologia. Entre o Bem e o Mal existe a docência para produzir subjetividades generosas e humanistas. A estratégia é a lei e de fato é o poder que age produzindo as regras, as quais se estabelecem por meio dos discursos, dos enunciados, instaurando um estado de direito. Como diz Foucault, “a forma pura do poder se encontraria na função do legislador; e seu modo de ação seria o jurídico-discursivo”. Os estatutos das corporações e depois das universidades são exemplos desta realidade, definindo privilégios no que se refere a impostos, salários, direitos, regalias e status. Não é à toa que muitos autores se referem aos mestres como uma aristocracia eclesiástica interessada em uma emancipação laica escorregadia. Mas esses traços de expressão do poder não são os únicos e, portanto, defrontar-se-á com outros, que em parte propõem outras estratégias e articulações.
- c) **o ciclo da interdição** - Nesse particular Foucault descreve a questão da sexualidade como uma questão de interdição que sub-repticiamente afirma: não te aproximes, não tenhas prazer, não fales, não apareças, fica na sombra e no segredo. Criar a interdição para que o sexo renunciasse a si mesmo. É preciso renunciar, pois o risco é eminente; afinal, melhor é renunciar do que desaparecer. O jogo que aqui é jogado implica produzir duas inexistências, independente da opção: a renúncia que produz a anulação e a afirmação da sexualidade que produz a punição. Parece que se tem aí relações importantes com a docência. Nesse caso, o jogo é a definição de quem seja o(a) estudante e o(a) mestre e quem estaria fora deste circuito. Para ser mestre é preciso renunciar a muita coisa. Existem relatos que demonstram o quanto o casamento, por exemplo, era contra-indicado para os intelectuais. O século XII conhece um forte efeito da corrente antimatrimonial e serão de novo alguns que contestarão essa regra. Abelardo, grande mestre do século XII, somente tardiamente admite o seu direito de sustentar um relacionamento amoroso, uma vez que isso era visto como impeditivo da ação intelectual. Seu relacionamento com Heloísa transforma-se em um verdadeiro drama, que o acompanhará por toda vida. Quando

ele demonstra desejo de casar, é ela que, através de uma carta, posiciona-se, revelando em parte a mentalidade da época:

Tu não poderias te ocupar com igual cuidado de uma esposa e da filosofia. Como conciliar os cursos escolares e os empregados, as bibliotecas e os berços, os livros e as rocas de fiar, as penas para escrever e os fusos? Quem deve ficar absorto nas meditações teológicas ou filosóficas, poderia suportar os gritos e choros de bebês, as cantigas de embalar das amas de leite, a multidão ruidosa de domésticos machos e fêmeas? Como tolerar as sujeiras que fazem constantemente as crianças pequenas? Os ricos podem, porque têm um palácio ou uma casa suficientemente grande para se isolarem, sua opulência não se ressentir das despesas, não são cotidianamente crucificados pelas preocupações materiais. Mas essa não é a condição dos intelectuais e estes tendo que se preocupar com o dinheiro e as dificuldades materiais, não podem se entregar ao seu ofício de teólogo ou de filósofo. (LE GOFF, 1995, p.43)

Leis são criadas com todas essas recomendações, que estabelecem as renúncias para que a intelectualidade se estabeleça. É a lógica do déficit que se instaura, parecendo que tanto docentes quanto estudantes devem sempre alguma coisa e, por isso, não alcançam a plenitude. O poder da interdição chega a oprimir o desejo de conhecer, jogando o tempo todo com a necessidade de que os sujeitos se anulem como seres humanos.

- d) **a lógica da censura:** Segundo Foucault, essa interdição toma três formas: afirmar que não é permitido; impedir que se diga; negar que exista. Não se pode falar do interdito até que seja anulado do real. Depois não fará mais sentido falar daquilo que não existe. A lógica do poder se converte em lei que, em síntese, implica em convencer a todos da “inexistência, da não-manifestação e do mutismo”. Esse traço do poder é fundamental para discutir a docência. E ainda que esses traços tenham sido pensados na dimensão da história da sexualidade, eles também explicam outras manifestações humanas, que de toda forma se constituem no entorno e nos contornos da sexualidade dos seres vivos. A censura sempre acompanhou a docência. Desde os estatutos, programas e currículos, essa foi a lógica. A metáfora da Casa dos Estudos tentou explicitar isso. Lá sempre se encontrou os livros ordenados, alinhados, classificados, selecionados em nome daquilo que pode ser dito e do que não pode ser dito. Através da prática docente muitas coisas são impedidas, outras são negadas e, com isso, de alguma forma se pasteuriza uma cosmovisão que converte o ensino em catequese. Esses traços nunca controlam a totalidade, e muitas serão as manifestações de subversão dessa ordem. Contudo, o próprio surgimento da universidade foi a concretização de um ato de censura, pois a efervescência do trânsito de saberes, no século XI, mobiliza o meio eclesiástico com vistas a localizar e ordenar esse conhecimento, resguardando os princípios da Igreja e do catolicismo. A censura acabou sendo

uma estratégia didática para consolidar um tipo de poder, o eclesiástico e, por muito tempo, o acadêmico.

- e) **a unidade do dispositivo**: O poder que se exerce através do ensino deve-se dar em todos os níveis, seja na igreja, na família, na escola, na universidade. As infinitas engrenagens reproduzidas através da lei, da censura, da interdição garantirão essa eficácia. O recurso vem do direito que estabelece as regras do ilícito e do lícito, do castigo e da premiação. Essa habilidade habita os cenários das macro e micro estruturas, fazendo surgir de um lado o poder legislador e de outro lado o sujeito obediente. Como diz Foucault, essa homogeneidade formal do poder faz aparecer um sujeito que deve obediência à lei e como tal transforma-se em “sujeitado”, ou melhor, naquele que obedece. A generosidade do ensino, dos propósitos pedagógicos expressos através da docência parecem capturados por essa lógica do controle e da regulação. Tem-se exemplo disso nas experiências de exames vivenciados tanto por mestres como por estudantes, obrigados a seguir determinados padrões de moralidade, conhecimento e procedimentos políticos. O ritual que marcava a entrada de algum licenciado no corpo de doutores implicava exames, avaliações seguidas da entrega solene das insígnias doutorais - barrete, luvas e livros - que garantiriam a este sujeito prestígio e status social.

As ordens religiosas, segundo Foucault, durante séculos geraram diferentes conceitos do que seja “disciplina”: eram especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares. O horário é uma velha herança das comunidades monásticas que afirmavam: é preciso tempo para as cesuras, para as obrigações determinadas e o tempo de regulamentar os ciclos de repetição. A partir desse fundamento, qualquer disciplina facilmente se instaura, uma vez que o desejo dela já está implantado. Assim a disciplina, pelo menos aquelas desenvolvidas no Ocidente, fabricam corpos submissos e dóceis, dissociando o poder do corpo e ajustando este último a interesses sócio-econômicos. Essa anatomia política não aparece de uma hora para outra, ela se constrói em função de múltiplos processos, de origem variada mas que, com certeza, contou com a colaboração dos processos educativos e pastorais. Esses procedimentos compulsivamente totalizadores, salvacionistas, tomam para si a vontade de saber e poder de todos os detalhes da vida humana, que aqui volto a enfatizar:

O detalhe era já há muito tempo uma categoria da teologia e do ascetismo: todo detalhe é importante, pois aos olhos de Deus nenhuma imensidão é maior que um detalhe, e nada há tão pequeno que não seja querido por uma dessas vontades singulares. Nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento. Para o homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo

sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo. (FOUCAULT, 1997, p.120)

Considerando tal panorama histórico no qual se insere a educação, especialmente essa que estou interessada em analisar, tem-se de reafirmar que todos esses traços de poder apontados por Foucault indicam o quanto o poder não está topograficamente localizado, mas circulando entre todo tecido social. O quadro anteriormente apresentado sobre a relação entre a história e a docência deixa transparecer a existência desses traços, mostrando como a pedagogia, em diferentes contextos, produz efeitos sobre a conduta humana e sobre o modo como se pensa. Estabelece forças, governos, poderes sobre indivíduos, entre indivíduos à medida que exclui, impede, limita, proíbe, impõe e da mesma forma quando impele, incita, induz, estimula, favorece e amplia as possibilidades de ação dos sujeitos em uma determinada direção. Dessa forma a docência, em termos pedagógicos, é um tipo de governo que é estabelecido sobre os indivíduos a partir das múltiplas possibilidades, considerando lugares e posições que concorrem entre si pela imposição de determinados significados acerca da escola, do que é ensinar, aprender, ser educado, crítico ou ingênuo.

4.3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O início dos cursos superiores no Brasil ocorreu a partir de 1808, com a transferência da corte portuguesa. Antes disso, os filhos de portugueses nascidos no Brasil situados em uma posição privilegiada, concretizavam seus estudos universitários em países da Europa. A condição do Brasil como colônia portuguesa dispensava qualquer projeto mais ousado a nível educacional. Somente a vinda da corte portuguesa e a interrupção das comunicações com a Europa mobilizam forças para a produção de uma nova situação: a necessidade de formação de profissionais, destinados a tornarem-se “burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos”. As primeiras escolas régias foram as de direito, medicina e engenharia. A relação pedagógica, a noção de currículo desse período buscou inspiração no padrão francês da universidade napoleônica. Conforme Masetto, o modelo não foi transplantado na totalidade, mas:

Nas suas características de escola autárquica com uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a conseqüente desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas; com a departamentalização estanque dos cursos voltados para a profissionalização. (MASETTO, 2000, p.10)

A compreensão do ensino superior no Brasil nasceu vinculada à noção de formação de profissionais para atuação junto ao Estado. Os currículos eram seriados, programas fechados constituídos por disciplinas que interessavam diretamente às profissões e alguns campos do conhecimento. O professor do ensino superior, num primeiro momento teve sua formação na Europa. Contudo, com a expansão e o crescimento dessa tarefa, o corpo docente começa a se constituir de profissionais das diferentes áreas, em geral com algum destaque no próprio exercício da profissão. Esse perfil docente marcou fortemente a história do ensino superior no Brasil. Conforme Masetto:

Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. (MASETTO, 2000, p.11)

O que constitui esse princípio de seleção de professores é a idéia de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”. E o ensino se efetiva pela palestra, pela persuasão, pela pedagogia. Muito recentemente é que os docentes e as instituições começam a perceber que a profissão de educador implica algumas competências específicas, em grande parte desconsideradas no ambiente acadêmico.

No Brasil, o debate sobre as relações pedagógicas no âmbito do ensino superior são, no mínimo, complexas. Conforme Cunha:

As faculdades faziam parte da burocracia do Estado, mas localizavam-se na sua periferia, tendo seus integrantes maior autonomia do que aqueles situados no núcleo. Desse modo montou-se um sistema de relações entre o núcleo da burocracia do Estado, representado pelo imperador e o ministro do Império, e a periferia (os professores), a fim de que as atividades da periferia pudessem ser controladas pelo núcleo, mantendo-se, entretanto, certa autonomia. (CUNHA, 1980, p.108)

Assim, o foco da questão pedagógica ficava reduzido ao estabelecimento de campos de poder: assuntos do Estado e assuntos de professor. Segundo Cunha, os professores eram agentes típicos da burocracia escolar periférica. Assim eles eram controlados e esses, por sua vez, controlavam os alunos. Cunha, ao referir-se aos estatutos das instituições de ensino superior, especialmente entre o período da colônia à era de Vargas, verifica que o foco principal desses documentos pretendia controlar o comportamento dos estudantes, como se fosse o requisito maior para o acesso ao aprendizado.

A análise desses regimentos revela toda uma articulação no sentido de especificar méritos, processos de avaliação, especificação de infrações, sanções e punições, sendo possível vincular esses procedimentos àqueles apontados por Foucault como traços do poder no Ocidente.

O positivismo teve forte influência no Brasil, especialmente na segunda metade do século XIX. Ele contemplou duas demandas: solapou a hegemonia da igreja, uma vez que definia o “cristianismo como uma expressão ultrapassada do Estado metafísico” e diminuía o poder da universidade, ainda fortemente vinculado à igreja.

O positivismo defendia o ensino livre e o exercício livre das profissões, sem dependência dos órgãos corporativos. Porém, apesar de todo conteúdo ideológico desse movimento, não conseguiram libertar-se da dimensão messiânica. Apesar dos questionamentos à Igreja e seus desdobramentos, pode-se afirmar que o positivismo transformou a elite intelectual em:

Missionários do progresso, sacerdotes do conhecimento, transformou a ciência no único caminho para se atingir a saúde plena do corpo social, a civilização. Era preciso, no entanto, segundo esses intelectuais, intervir, organizar, sanear, prevenir, a fim de evitar os perigos, excessos, falhas e desvios que ameaçavam o meio ambiente, a cultura e o indivíduo, isto é a concretização do principal objetivo: a realização plena da nação. (CUNHA, 1980, p.56-57)

Esse discurso não parece diferenciar-se muito do discurso religioso, centrado na missão, no dualismo, na salvação e no reino de “Deus”. A ordem do discurso altera o conteúdo, mas continua priorizando a necessidade de lugares e espaços ordenados e disciplinarmente concebidos.

Assim, a docência constituída nos espaços do ensino superior ao longo da história do Brasil designa uma prática humana centrada na transmissão de conteúdos em forte vínculo com a formação profissional e com o ajuste a um mercado materializado pelas diferentes instâncias e figuras do poder. O momento atual é outro, mas as marcas dessa docência ainda estão presentes no cenário do ensino superior.

Em síntese, teve-se a intenção de resgatar as origens do ensino superior no Brasil, para então debater a questão da docência, seus estilos e presenças no cenário brasileiro. Segundo Oliven, as primeiras instituições enquanto escolas isoladas foram profissionalmente orientadas, independentes uma das outras, cuja organização didática e estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias. Era assim que:

As atividades científicas eram pouco desenvolvidas no país e, geralmente, realizadas em estações experimentais, museus, institutos especiais, etc. Ensino e pesquisa desenvolviam-se separadamente, com predomínio do ensino. Nossas faculdades, desde as suas origens até bem recentemente, seguiam, em geral, o modelo das grandes escolas francesas: eram altamente seletivas, principalmente no ingresso, e tinham como principal objetivo a formação de profissionais. (OLIVEN, 1989, p.60)

Durante o Império, várias foram as tentativas de criação de universidades, mas os apoios não aconteceram, permanecendo o sistema de ensino superior baseado em faculdades isoladas, de caráter profissionalizante. Em 1920 surge a nossa primeira universidade, instituída por decreto, e de fato ela apenas estabelecia vínculos administrativos entre três faculdades isoladas preexistentes. Este estilo de universidade fez valer um caráter elitista de ensino, distante da população e pouco instrumentalizada para desenvolver ciência e tecnologia.

Segundo Oliven, o Brasil não possui uma tradição universitária. O ensino profissionalizante esteve sempre organizado em cátedras, sendo que a imagem do professor catedrático era a do “lente proprietário” de uma disciplina do curso. Como as escolas superiores eram profissionalmente orientadas, a pesquisa não era uma atividade comum e, portanto, o catedrático costumava ser um profissional liberal, socialmente reconhecido, sendo que a docência se desdobrava em uma das suas atividades entre muitas que desempenhava na sociedade. O que importava era o prestígio que o título de catedrático lhe emprestava. O poder era exercido pelo professor e o cargo era vitalício. As faculdades estavam identificadas com a classe mais privilegiada, gerando profissionais para desempenhar funções burocráticas e administrativas. Como diz Oliven, essa marca de origem teve sempre forte influência no desenvolvimento posterior do sistema e até mesmo na configuração da demanda social por diplomas de curso superior até os dias atuais.

O jogo onde a docência aparece é um jogo mais amplo e está implicado com as vontades de saber e poder, nunca se restringindo a ambientes educacionais, mas surgindo e se consolidando através de interfaces com outros ambientes, especialmente religiosos e políticos.

Resgato agora algumas histórias da educação superior no Brasil, com o propósito de iniciar o debate sobre a docência, estilos e tendências.

Sérgio Adorno, no livro “Os aprendizes do poder”, analisa os processos de ensino do curso de Direito, o que permite afirmar que no período que vai de 1828 a 1880, aproximadamente, a cultura jurídica produziu um tipo específico de intelectual na Academia: politicamente disciplinado conforme os fundamentos ideológicos do Estado, criteriosamente profissionalizado para concretizar o funcionamento e o controle do aparato administrativo e habilmente convencido da legitimidade, ou pelo menos da legalidade, da forma de governo instaurada. O espaço da Academia, a considerar o espaço formal da sala de aula, não viabilizou uma prática que se prestasse à formação de uma consciência crítica da realidade brasileira àquela época, sendo de fato esse o antepasto da educação brasileira que estará indicando um determinado tipo de pedagogia. O ensino jurídico no Império era convencional,

voltado para a perpetuação das estruturas vigentes. Adorno, investigando sobre esse ambiente educacional, descobre dados, os quais permitem dizer que o currículo era precário, eclético na medida certa para contemplar todos os interesses individuais dos professores. A produção de conhecimento era mínima, a seleção de professores envolvia interesses em função do status e do prestígio que as funções docentes emprestavam àqueles que ocupavam funções públicas/políticas. O mercado docente era o mercado político sendo que, segundo Adorno, a Academia de Direito de São Paulo produziu “uma safra numericamente inexpressiva de jurisconsultos” em favor de um contingente significativo de advogados, administradores, oradores, parlamentares. Contudo, os assuntos políticos¹⁵ fervilhavam nos bastidores da academia, envolvendo temas como a República e o sistema escravocrata. Os grupos se constituíam em defesa ou não de tais desafios, criando um panorama essencialmente politizado e interessado em conquistar espaço no cenário social da época.

Predominavam aulas lidas, sem qualquer análise crítica, uso de apostilas reducionistas, dificuldades disciplinares na relação com os alunos, dilemas com a avaliação, falta dos professores às aulas em função de outros compromissos. A qualidade das aulas, se assim se pode dizer, reduzia-se às virtudes oratórias, à prodigiosa capacidade de memorização, qualidades carismáticas dos professores. As exigências de conduta prevaleciam sobre as intelectuais, designando um ambiente onde o acadêmico não representava o principal aspecto. A produção da ciência jurídica e de sua concretização material na sociedade não passava, necessariamente, pela mediação do processo de ensino-aprendizagem. A questão era qualificar o lugar ocupado por aqueles que desempenhavam funções de poder e não discutir essa estrutura. Por isso, pouco se estudou sobre o Direito, ao que se vai assistir é a produção de romances, comédias, memórias, discursos literários numa deliberada tentativa de dispersar as carreiras dos bacharéis para a instância das preferências privadas, descuidando-se das necessidades públicas e coletivas. O que importava era gerar uma elite formada para ocupar os espaços sociais, designando um constante conflito entre a academia real e a academia formal, pois enquanto poucos se empenhavam em discutir currículo e ciência jurídica, a grande maioria pretendia buscar emprego e prestígio, marca ornamental do intelectual/bacharel.

A atuação dos professores, segundo a pesquisa de Adorno, quase sempre acabou submetida a questões políticas. Alguns que ousaram alguns lampejos filosóficos, para evitar acusações e críticas, mantiveram comportamentos ambíguos, pois ao mesmo tempo que

¹⁵ Cabe esclarecer que os temas políticos fervilhavam na academia, mais como articulação de grupos de pressão do que efetivamente produção acadêmica gerada pela pesquisa e dirigida à sociedade em geral.

reconheciam outras trajetórias, não ousavam proclamá-las publicamente, predominando um discurso quase sempre vago, rebuscado e pouco coerente.

Em termos de disciplina, no que se refere à relação aluno-professor, o que não se encontra é rigidez, mas paradoxalmente depara-se com relatos de incidentes que chegam perto da agressão física. A reforma do ensino livre, sancionada em 1879, veio acentuar ainda mais as contradições da Academia de Direito. Essa instituição defendia o princípio da responsabilidade e consciência moral, tanto de alunos como de professores, mas o que se viu foi descompromisso. Predominou a defesa da idéia de “seleção natural” dos bacharéis, os mais aptos e honestos sobreviveriam. As novas diretrizes educacionais instituídas em 1879 desconsideraram a diversidade de interesses, reforçando a idéia de que a escolaridade é apenas um rito de passagem para o poder, que se constitui através da lógica da censura, da produção de dispositivos de unidade, (o que significa criar uma elite homogênea que produz obediência enquanto obedece) e da excessiva definição de regras e sanções.

Essa cultura do bacharelismo, que predominou durante o império, começa a ser muito questionada por uma outra tendência oriunda da República, que questiona o excesso de erudição, de teoria, de discursos preconizando uma nova ordem, um novo espírito, representada em São Paulo pela Escola Politécnica. Nessa defesa afirma-se que no lugar do bacharel deveria surgir a figura de um profissional mais exato, mais rigoroso e competente nas questões relativas às ciências exatas e essa figura seria oriunda da Escola Politécnica.

Essa instituição foi considerada modelar em termos de educação superior durante toda a República e nasceu comprometida com o projeto de progresso e modernização, defendido pela burguesia cafeeira. A escola buscou contemplar tanto a formação prática, formando engenheiros construtores, mestres de oficina, diretores de indústrias, como buscou tornar-se uma Escola Superior de Matemática e Ciências Aplicadas às Artes e Indústrias. A evolução dessa escola permitiu uma especialização nos diferentes ramos da engenharia, e paulatinamente ela passa a se constituir como referência nacional.

Entre o Direito e a Escola Politécnica instala-se uma polêmica que vai se estender por muito tempo: a valoração entre o teórico e o prático, sempre analisados como pólos opostos e, portanto, dificultando um olhar diferente sobre a questão. A atividade docente continuava centrada no prestígio, na capacidade de realização prática através dos cargos ocupados na sociedade. A pesquisa era mínima e quase sempre dirigida para garantir a evolução do processo de urbanização onde estavam implicadas, basicamente, as classes mais privilegiadas.

Apesar das diferenças entre o pensar politécnico e o bacharel, os dois perfis constituíam, no final, um mesmo projeto. Ainda que os discursos parecessem divergentes, a

forma como se conduziram ao longo da história em relação ao industrialismo e às questões sociais foi muito semelhante. Antes das diferenças entre esses dois perfis, é preciso reconhecer que o que estava em jogo,

nessa aparente contradição era a luta por um novo saber que o avanço do capitalismo obrigava e, em conseqüência, o alargamento da burocracia, obrigando o bacharel a dividir com o “competente detentor do saber científico” a gerência do Estado. (NADAI, 1987, p.91)

No texto de Nadai, “a cruzada do progresso: a escola politécnica”, vários aspectos são pesquisados. Destacarei apenas aqueles mais pertinentes ao presente estudo. Toda defesa de um ensino mais exato, prático, voltado à sociedade e ao progresso, não poderia descuidar-se da formação moral do aluno e do professor. Assim,

todos os discursos ligados direta ou indiretamente à Politécnica não se detiveram nos problemas estruturais da sociedade e nem chegaram a hierarquizar os essenciais. Nesse contexto, torna-se evidente a valorização da responsabilidade moral individual. Assim, se a experiência soçobrasse, a culpa não seria nem do sistema nem da instituição. Tal qual ocorria com a própria escola, que responsabilizava principalmente o professor pela eficiência do ensino, agora a atuação profissional do engenheiro e de seu sucesso dependiam da sua moralidade, pois a competência da escola era inatingível. Os limites da consciência liberal revelam-se sempre pelos apelos à conduta ética, na medida em que a moral individual, esteio da ideologia burguesa, procura encobrir a imoralidade da dominação. (NADAI, 1987, p.98-99)

A análise moral, para Foucault, não sai de um lugar convencional, qual seja um sistema que se constitui a partir das proibições. A história é em grande parte narrada a partir desses sistemas, originando uma lógica binária que resolve a questão da conduta humana antecipando e regrando o certo e o errado, o bem e o mal. Já Foucault vai desencadear um outro debate, não aceitando que o indivíduo se constitui como sujeito moral mediante a generalização das regras de ação, mas pelo contrário, é quando o sujeito consegue individualizar as ações e “dotá-las de uma beleza e um esplendor únicos” que se deparará com uma nova forma da existência, configurada segundo os critérios de uma outra estética que se dá enquanto o sujeito também se reconhece como sujeito do conhecimento. Novamente é na dispersão, naquilo que não está no sistema de proibição, mas em outros lugares humanos que se encontram fatos e histórias para “rachar o sistema” por meio da problematização. Portanto, o que se deseja afirmar é que essa moralidade nascida com o ensino superior é, antes de tudo, a expressão de um sistema de proibição, de reservas do poder, que acabou comprometendo o desempenho do próprio sujeito do conhecimento. Parece assim fazer sentido o espaço para o devaneio, processo esse que propõe buscar uma outra estética para o ensino superior.

A trajetória histórica sobre o ensino superior tem mostrado o quanto a docência esteve afastada dessa possibilidade de dar forma a sua existência. Sempre atrelada a tantos interesses, acaba presa na teia. Os fios criam uma trama complexa e intrigante.

A teia da saúde também gerou uma docência ajustada e o livro: “A invenção do Brasil moderno”, descreve a trajetória de Júlio Afrânio Peixoto (1876-1947), escritor, médico e educador, que de certa forma, por meio da sua atuação e produção, expressa uma subordinação da docência a uma vontade de poder e prestígio.

O cenário no qual Afrânio Peixoto se desenvolve tem relação com um Brasil que se baseia em uma modernização conservadora, estatizante, reformista e higienista, entendendo que a ordem era a geradora do progresso. Esse pressuposto gerou uma cultura normativa que deveria administrar tanto a vida privada quanto a pública. A insistência era tanta que Oswaldo Cruz, com o apoio de Afrânio Peixoto, realizou estudos de saneamento para a Amazônia, “na tentativa de domar a natureza, higienizando-a para o progresso”. Da mesma forma se materializa uma aspiração identificada com o branqueamento racial do Brasil. A república ficou muito marcada por essas iniciativas que hoje surpreendem, para não dizer constroem, à medida que se percebe o quanto isso é recente em nossa história. A perspectiva desses teóricos era de que a evolução garantiria o progresso, seja no nível político por meio da modernização, seja no progresso e aperfeiçoamento da raça humana, pela higiene. Assim,

propunham medicamentar todas as áreas de conhecimento, do direito à educação, e submeter os interesses individuais ao coletivo das leis eugênicas, legislando sobre todos os aspectos da vida humana, desde sua fecundação (atestado médico pré-nupcial dos nubentes para a autorização do casamento) até além da sua morte, com propostas higiênicas de como deviam ser os cemitérios. (HERSCHMANN,1994, p.150)

Herschmann vai analisar com propriedade as razões da “ascensão do médico à condição de intelectual prestigiado e da medicina à posição de um saber regenerativo e crucial para um país em crise”, a considerar o período imperial. Com os médicos também estão os engenheiros, colocando-se como novos educadores, nomeados por Herschmann como “artistas do operatório”, pois fundamentavam seu discurso privilegiando a observação, a prática, o progresso. “Inventaram um Brasil, o Brasil moderno”. Tem-se que investigar, a partir dessa contribuição, a própria gênese da modernidade, que acabou produzindo conceitos do tipo: nação, identidade nacional, raça e sexualidade. A República, vinculada ao positivismo, acaba criando esse tipo de intelectualidade, que produziu uma “medicina voltada para o social”, mas um social interessado em normatizar e reger a vida dos sujeitos. A obra “A danação da norma” de Roberto Machado et al., é mais uma fonte de estudos nessa direção,

demonstrando o quanto a medicina e a moralidade se construíram juntas, já que eram o desvio e os excessos os grandes inimigos do corpo social e, portanto, era necessário disciplinar a sociedade, uma competência da medicina. Atacavam o ensino bacharelesco e defendiam um ensino útil, visível e imediato para “salvar” o Brasil .

Essas três lições: a dos bacharéis, dos politécnicos e dos profissionais da saúde são, no mínimo, desafiadoras para desencadear uma reflexão sobre o ensino superior no Brasil. Segundo Foucault, está-se diante de um dos procedimentos que permitem o controle dos discursos: a rarefação. Trata-se de determinar as condições, as regras, os conteúdos, as políticas de forma a não permitir que todos tenham acesso a esse lugar/discurso. Nesse entorno parece ter se constituído o ensino superior: criar uma “ordem para o seu discurso” definindo espaços, tempos e sujeitos autorizados a pronunciar esse discurso. E essa topografia do poder deve estar inspirada na rarefação, ou seja:

Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala.(FOUCAULT, 1999, p.37)

Isso significa dizer que o discurso do bacharel, do politécnico e do médico são constituídos em espaços restritos, qualificam poucos, definem regras e conteúdos que depois deverão, inclusive, ser consumidos por muitos, de preferência reproduzidos para que uma ordem determinada se consolide (a ordem do discurso). É assim que parecem se estabelecer no Brasil as noções de saúde/higiene, progresso, modernização, direito. Paradoxalmente, é a rarefação que cria a proliferação, a conservação de um discurso no tempo, segundo interesses e necessidades. A distribuição desse discurso envolve regras estritas, rígidas, para que os detentores do discurso, ao distribuí-lo, não sejam despossuídos por essa distribuição. A educação tem-se prestado a distribuir discursos, permitindo e impedindo acessos, sendo o sistema de educação, como diz Foucault, uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Segundo Foucault, é preciso optar por três decisões para enfrentar essa ordem do discurso: questionar a vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento, suspender a soberania do significante. É necessário incorporar alguns outros princípios: da inversão, da descontinuidade, da especificidade, da exterioridade. Isto significa dizer que é preciso relativizar alguns lugares da verdade e do poder. Ou seja, lá onde está o autor, o doutor, a disciplina é preciso reconhecer, via princípio da inversão, o “jogo negativo de um

recorte e de uma rarefação do discurso”. Assim descobrir-se-á outros discursos, ininterruptos, nem sempre silenciados, mas que estão aí se cruzando, tocando-se, como práticas descontínuas, que por vezes se ignoram ou se excluem. Não se tem que imaginar entidades malvadas, as quais reprimem discursos que alguns teriam que descobrir para libertar. O princípio da descontinuidade coloca os discursos em outro lugar e exige dos sujeitos um outro tipo de interferência e enfrentamento. Isso se dirige para um outro entendimento, via princípio da especificidade, que designa o discurso como uma determinada violência que se faz às coisas, em vez de imaginar que via discurso é que o mundo se mostra legível e decifrado. O discurso é um acontecimento que, ao se manifestar, encontra a sua regularidade que normatiza contingências e vontades. Portanto, segundo o princípio da exterioridade, é a partir do próprio discurso, “de sua aparição e de sua regularidade, que podemos compreender suas condições de possibilidade, aquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa fronteiras.” Disso, conclui Foucault:

Quatro noções devem servir, portanto, de princípio regulador para a análise: a noção de acontecimento, a de série, a de regularidade, a de condição de possibilidade. Vemos que se opõem termo a termo: o acontecimento à criação, a série à unidade, a regularidade à originalidade e a condição de possibilidade à significação. Estas quatro últimas noções (significação, originalidade, unidade, criação) de modo geral dominaram a história tradicional das idéias onde, de comum acordo, se procurava o ponto da criação, a unidade de uma obra, de uma época ou de um tema, a marca da originalidade individual e o tesouro indefinido das significações ocultas. (FOUCAULT, 1999, p.54)

Dessa forma, o entendimento sobre a história se altera, uma vez que se percebe a circunstancialidade da própria realidade. A idéia de um corpo social localizado em tempos determinados e designado por macro-estruturas já não dá mais conta daquilo que é vivido pelo sujeito. Isso não significa a morte da sociedade, defendida por alguns, mas implica uma outra inserção nesse cenário existencial de cada sujeito e desses sujeitos em interação. De fato, são múltiplas e diversas as manifestações humanas e todo estudo genealógico, ao descrever as formações reais, não pode apenas ater-se às convenções do olhar, mas desejar investigar sobre as condições de aparição, crescimento e variação daquilo que se constitui, bem como daquilo que fica impedido de consolidar-se.

Pretendendo estudar o ensino superior considerando que seus desdobramentos são múltiplos, a pesquisa centra-se em um foco e espaço, garimpando seus elementos ao mesmo tempo dispersos, descontínuos e regulares, para então buscar uma outra estética para a docência, ainda que estabelecendo como primeiros parâmetros um estudo de caso como esse, com o qual a pesquisa vem se identificando.

CAPÍTULO V

OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

5.1 A DOCÊNCIA E A VONTADE DE VERDADE

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico. A essa aspiração tão comum, a instituição responde de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-los à distância. (FOUCAULT, 1999, p. 6-7)

A produção do discurso pedagógico é fruto de um movimento humano que, ao controlar, selecionar, organizar e distribuir esses discursos, estabelece poderes e saberes e, ao lado desses, indica alguns perigos. É sabido que nem tudo pode ser pronunciado e permitido. A história da humanidade é em parte a expressão de uma ordem, ordem de alguns discursos que estabeleceram poderes.

Tendo como referência o ambiente do ensino superior, tem-se de admitir que também aí existe uma ordem, que pode ser a ordem dos currículos, das diretrizes, dos regimentos e/ou estatutos. Pretende-se exatamente discutir esse cenário, tendo como referência a análise das práticas docentes operacionalizadas na instituição em questão.

O começo de um professor é difícil, assim como o começo de uma instituição. Nesse entorno, a vontade de verdade parece acompanhar a todos. A vontade de verdade de quem produz um texto também está presente e certamente em muitos momentos foi capturada por essa compulsão e desejo. Essa vontade de verdade acaba por estabelecer uma pedagogia que classifica e seleciona, produz dinâmicas, gera espaços, determina diálogos, sugere interações. Parece não ser possível escapar disso. Por outro lado, é preciso ampliar a discussão, os conceitos de ordem pedagógica, especialmente quando se aceita que propostas da Modernidade não se concretizaram, apesar

da sua incansável tentativa de distinguir a ordem do caos, o progresso do atraso, a luz da escuridão, levou às últimas conseqüências os exercícios de nomear e classificar, com a promessa de fixar ultimamente todos os sentidos, de exorcizar a casualidade, determinar a causalidade, eliminar o imprevisito, incluir toda a diferença, domesticar a ambivalência". (VEIGA NETO, 2000, p.3)

É dessa falência que se precisa falar quando se discute a docência; afinal, ela vem marcada em sua trajetória por esse cenário idealizado, dogmático e salvacionista. Como já me referi anteriormente, as instituições também têm essa marca; contudo, nesse âmbito tudo parece ser menos problemático, uma vez que tudo fica circunscrito aos contornos dos rituais solenes. O ar solene parece dissolver a dúvida, pois estabelece o lugar do poder que põe ordem no discurso. Optei, portanto, em começar a discussão sobre a docência a partir de um ponto: os conteúdos programáticos¹⁶, reconhecendo que ficam pendentes outras análises que serão incorporadas logo em seguida.

Se se aceita que certos princípios da Modernidade faliram, a possibilidade de fixar os sentidos e os significados, insistir com a linearidade, eliminar o imprevisto, domesticar a dúvida é uma tentativa inútil. O começo talvez exija um outro procedimento: dessacralizar as práticas educativas, conforme sugere Larrosa.

A contribuição de Larrosa para muitos pode parecer imprópria, indisciplinada, mas esse é o lugar que o autor quer ocupar, relativizando as verdades centradas nos pressupostos da Modernidade, que tem como palavras de ordem as seguintes expressões: conscientização, ação crítica e transformadora, inovação, mudança. Renunciar a qualquer pretensão de verdade não significa renunciar a possibilidade de produzir sentidos. Nessa direção, Larrosa, ao pronunciar-se sobre a pedagogia, não tem a pretensão de prescrever formas de atuação; contudo, também não abdica do seu direito de provocar outras reflexões e essas, diz ele:

ainda que não ocupem um lugar seguro e assegurado no seio da verdade, talvez apontem na direção de uma outra forma de pensar e de escrever em Pedagogia: uma forma em que as respostas não sigam às perguntas, o saber não siga à dúvida, o repouso não siga à inquietude, as soluções não sigam aos problemas. (1998, p. 8)

A soberba da Pedagogia hoje está em imaginar ser possível controlar as perguntas, as dúvidas e as inquietudes através da lógica do manual, da apostila, da bibliografia bem selecionada. Essa arrogância, essa soberba, querendo estabelecer práticas dogmáticas e redentoras é um desafio a ser enfrentado também no ensino superior.

Os Cursos de Graduação, de certa forma, representam uma experiência formativa, bastante vinculada aos processos de profissionalização, os quais registram ainda a nossa trajetória histórica no campo do ensino superior. Essa experiência de formação não pode reduzir-se ao formato do mercado. Ainda que ele deva ser considerado nos processos de educação, a sua inclusão não pode ser absolutizada. Os processos formativos precisam

¹⁶ Utilizarei a expressão “conteúdos programáticos”, que representam os planos de trabalho dos(as) docentes com atuação no Instituto.

“conservar” as experiências de aventura, uma espécie de viagem aberta, que não pode ser antecipada e que, mobilizadas pela sensibilidade, podem ser construídas como uma experiência estética. Aquele que ensina, ainda que empurre para a aventura aquele que aprende, “não pode querer dominá-lo, capturá-lo, apoderar-se dele”.

Estarei nesse momento analisando alguns conteúdos programáticos estabelecidos pelas disciplinas que constituem os currículos dos cursos de Enfermagem, Comunicação Social, Turismo e Educação Física, encaminhados à Secretaria do Ensino Superior do Bom Jesus/ IELUSC.¹⁷

Os(as) docentes do Instituto, como já referido anteriormente, têm um perfil bastante variado: professores(as) iniciando a carreira, profissionais com longa experiência profissional em instituições públicas e privadas, dos quais muitos se deslocam semanalmente de outras regiões e Estados (especialmente RS e PR) para desempenharem suas funções. Portanto, ainda que a instituição esteja dando seus primeiros passos, já conta com profissionais inseridos nas práticas de docência, bem como nas práticas profissionais específicas de cada Curso.

A exigência dos conteúdos programáticos por disciplina é uma regra do jogo do ensino superior. Ela se materializa através da ação do professor, mas é concebida muito antes, através das políticas governamentais e do conjunto de indicativos necessários para a solicitação de autorização e de reconhecimento de um curso superior. De toda forma, o ritual solene atingiu o currículo e passa a ser um mecanismo de controle da produção do discurso. A disciplina fixa sentidos e significados, classifica e distribui conteúdos, produz verdade. Os conteúdos programáticos analisados para esta pesquisa indicam essa tendência, apesar de toda problemática trazida mais recentemente pelas diretrizes curriculares fundamentadas no preceito da flexibilidade. Alguns cursos, especialmente o de Enfermagem e de Comunicação Social, já realizaram mudanças na proposta curricular plena, às vezes por necessidade legal e outras vezes buscando contemplar melhor os pressupostos do projeto pedagógico. Também o curso de Turismo, em processo de reconhecimento, vem finalizando seu projeto pedagógico, no qual propõe alterações no que se refere ao currículo pleno.

A idéia da “virada lingüística” vê a linguagem a partir de outra perspectiva. Os discursos produzidos não revelam realidades, mas as criam. Nesse entorno, corre-se um risco básico: em vez de fazer educação, fica-se seduzido pelo direito de proclamar doutrinas. A doutrina vincula o sujeito a determinados enunciados, e ao mesmo tempo que viabiliza alguns, proíbe outros. Mais do que isso, acaba vinculando entre si os indivíduos que partilham desses

¹⁷ A Secretaria do Ensino Superior disponibilizou os programas das disciplinas dos diferentes cursos, os quais a partir de critérios específicos foram selecionados e analisados.

mesmos enunciados. Resistir a isso implicaria sustentar os processos educativos, que apesar de seus limites e incompletudes, ainda é um espaço razoavelmente legítimo para discutir a circulação dos discursos acadêmicos com os saberes e poderes que eles trazem consigo.

O cotidiano do ensino superior parece indicar que o exercício da docência transita entre as práticas doutrinárias e os processos educativos, mostrando assim que não existe nenhum lugar onde seja possível a “assepsia” total. Quase sempre se está envolvido por discursos, por interesses e por defesas de certos saberes e poderes. Nessa pesquisa sempre procurei entrelaçar a análise de documentos com a fala dos indivíduos envolvidos, pois nenhum dos pólos por si só dá conta dos entendimentos sobre as práticas humanas, nesse contexto específico.

Enquanto ambiente acadêmico, precisa-se refletir sobre a questão do discurso. Imagina-se, muitas vezes, que nesse ambiente é possível realizar uma pedagogia crítica de fato. O pós-estruturalismo vai justamente questionar esse pressuposto: desconfia de todos os saberes-poderes, nega a existência de uma única fonte de poder, sendo muito mais importante verificar como as relações de poder se exercem do que tentar “desvelá-las”. Assim o docente não consegue ocupar uma posição privilegiada, onde seria possível identificar fontes e origens do poder que mistificam o conhecimento do mundo social.

Segundo Silva (1996, p. 241): “a perspectiva pós-estruturalista, baseada na noção de poder-saber de Foucault, vai nos desalojar a todos dessa posição privilegiada, a partir da qual se pode analisar e criticar o poder sem estar envolvido com ele”.

Não existe o exterior do poder, todas as relações estão encharcadas de interesses. O resultado disso não é o imobilismo, mas talvez uma posição mais realista, menos pretensiosa. O docente/intelectual não tem como tarefa desmitificar, desalienar, desreprimir, despertar, desvelar, conscientizar, como se em algum lugar estivesse a essência da vida plena, a verdade, a razão de tudo. De início é bom admitir que o saber do docente não paira acima e fora das relações de poder e, portanto, o discurso/currículo proposto igualmente vem atravessado por relações de poder e processos de regulação e controle. Assim, o diferencial possível para a docência está menos na sua capacidade de fixar sentidos do que na sua vontade de auto-reflexão, buscando sempre refinar algumas teorizações que circulam no meio acadêmico.

Ainda que a análise dos conteúdos programáticos não represente o dado mais relevante, sendo necessário incorporar outros, o que em seguida será efetivado, de toda forma, a explicitação desses conteúdos revela algumas coisas.

5.2 OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS E SEUS SIGNIFICADOS

Os referidos documentos seguem a estrutura criada e recomendada pelo Manual do professor, expressando uma vontade de ordem e controle. Considerando as próprias categorias (objetivos, metodologia, conteúdos e avaliação) exigidas pelo professor em seu planejamento, verificou-se o seguinte em termos de tendências:

5.2.1 Curso de Turismo

Quadro 2- Conteúdos Programáticos

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> a) Construir um olhar relativizador sobre o “outro”. b) Proporcionar reflexão crítica sobre o fenômeno do Turismo. c) Conhecer a sociedade capitalista pós-industrial. d) Compreender conceitos de paisagem, preservação, conservação. e) Introduzir noções gerais do Direito, da Fauna e Flora, de Economia, Gastronomia etc. f) Conhecer e dominar técnicas de uso de equipamentos. g) Identificar noções básicas para o planejamento de eventos e empreendedorismo.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> a) Aulas expositivas, dialogadas b) Seminários c) Pesquisas de campo e visitas técnicas d) Trabalhos em grupo e) Simulação de atividades f) Atividades práticas
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> a) Teorias e Métodos b) Metodologia de Pesquisa c) Conceitos e noções básicas do Turismo considerando os campos de apoio (Geografia, Biologia, Economia, Direito etc.) d) Ações do Turismo - classificação, fases, etapas e compromissos e) Meio Ambiente e Sustentabilidade
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> a) Provas escritas b) Trabalhos (resenhas, relatórios, fichamentos) c) Participação e frequência d) Capacidade intelectual

5.2.2- Curso de Enfermagem

Quadro 3- Conteúdos Programáticos

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> a) Alunos deverão compreender os conceitos, funções e características dos diferentes sistemas orgânicos. b) Adquirir noções e entender funcionamentos específicos do campo da saúde. c) Planejar e executar programas de saúde, cursos e palestras. d) Aprender a cuidar através do desenvolvimento de habilidades e competências. e) Refletir sobre o processo saúde-doença considerando os diferentes grupos sociais. f) Conhecer os principais transtornos mentais e as diferentes modalidades terapêuticas. g) Aplicar conhecimentos (estágios).
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> a) Aulas expositivas e dialogadas b) Estudos individuais e coletivos c) Práticas de laboratório d) Estudos dirigidos e) Filmes e debates f) Estudos de caso g) Projeto assistencial
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> a) Aspectos gerais dos organismos vivos - função, estrutura, classificação b) Anatomia e seus desdobramentos c) Aspectos históricos da construção de políticas de saúde d) Noções gerais sobre saúde e doença, considerando o cotidiano e seus desafios e) Introdução aos conteúdos básicos e técnicos da Enfermagem
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> a) Frequência e competência b) Provas escritas c) Desempenho em Seminários d) Desempenho em atividades práticas e) Controle de atitudes e habilidades considerando o cuidado f) Participação e envolvimento com o curso

5.2.3 Curso de Comunicação Social (Jornalismo, Publicidade e Propaganda)

Quadro 4- Conteúdos Programáticos

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> a) Capacitar o aluno para tarefas técnicas. b) Conhecer os conceitos básicos da área da comunicação. c) Desenvolver capacidade crítica. d) Desenvolver competências de leitura e escrita. e) Produzir espaço crítico-reflexivo sobre jornalismo e publicidade. f) Estudar e conhecer a sociedade contemporânea. g) Utilizar modelos semióticos para estudar atos de comunicação.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> a) Aulas expositivas e dialogadas b) Estudos de caso c) Trabalhos d) Seminários e) Aulas práticas/laboratórios
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> a) Noções gerais da área da comunicação b) Teorias e Métodos no campo da comunicação c) História e Sociedade d) Sistemas de Significação e) Novos Paradigmas para a Comunicação f) Técnicas de comunicação g) Recepção, Subjetividade e Objetividade
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> g) Frequência h) Provas escritas i) Trabalhos (exercícios, relatórios, produções especializadas) j) Projetos de pesquisa

5.2.4 Curso de Educação Física

Quadro 5- Conteúdos Programáticos

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> a) Estudar a evolução histórica da educação física. b) Identificar e compreender formas hegemônicas da prática na educação física. c) Compreender o crescimento e o desenvolvimento motor. d) Adquirir noções básicas de Anatomia, Biologia. e) Reconhecer a leitura como condição para a aprendizagem.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> a) Aulas expositivas e dialogadas b) Aulas teóricas e práticas c) Seminários d) Painéis e) Pesquisa de campo f) Trabalhos
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> a) Citologia, Histologia, Genética b) História do Movimento Humano c) Espaço e Sociedade d) Relação tempo e Espaço e) Práticas desportivas e análise crítica. f) Teoria do Jogo e Recreação g) Corpo e movimento
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> a) Provas b) Frequência c) Relatórios de pesquisa d) Participação

A síntese acima foi organizada a partir da análise de documentos específicos na Secretaria. Um terço dos conteúdos programáticos de cada curso foi analisado, o que implica reconhecer a parcialidade da coleta dos dados.

Foucault, por meio da arqueologia, tematiza os discursos através de suas regras de formação, verificando algumas regularidades. No caso em questão, conteúdos programáticos, pode-se considerar quatro abordagens propostas por Machado, que de certa forma seguem essa perspectiva foucaultiana (1982):

- 1) **Abordagem em relação aos objetos:** Procura entender como alguns passam a ganhar visibilidade. Tal perspectiva parte das condições de aparecimento histórico que definem regras e estabelecem relações entre as instâncias de emergência, de delimitação e de especificação dos objetos. Isso é assim quando verificamos regularidades nos discursos relativos especialmente à avaliação e à metodologia. O que está dito é o autorizado, recomendável e historicamente percebido. Da mesma forma os objetivos e conteúdos expressam uma regularidade que se vincula ainda a uma perspectiva geométrica de currículo, bem como a uma idéia

preponderantemente iluminista, no sentido de desejar garantir via sujeito conscientizado (aluno) o alcance de propósitos atitudinais.

- 2) **Abordagem em relação aos tipos enunciativos:** Implica estar interessado em entender como é possível a existência do diverso, investigar o jogo de sua regularidade, mudança, disposição e/ou substituição. Na análise dos programas estão definidos regimes de verdade e de poder, expressos na dispersão e na diferença de alguns enunciados que se configuram a partir dos campos específicos do conhecimento. Alguns formam unidades lógicas considerando o cenário do cuidado, outros o cenário da comunicação ou ainda do movimento do corpo, dependendo de como cada curso se percebe e se entende no contexto da educação superior. A função enunciativa designa uma condição de existência que cria identidade para os enunciados a partir de sua localização em um campo institucional e profissional.
- 3) **Abordagem em relação aos conceitos:** Consiste em considerar as regras que tornam possível o aparecimento e a transformação dos conceitos, bem como compreender a emergência simultânea ou sucessiva de conceitos dispersos, heterogêneos e até incompatíveis. Nesse particular trata-se de ver nos programas a dispersão dos conceitos, a heterogeneidade, a incompatibilidade, que expressa um jogo de políticas de verdade no qual os sujeitos estão implicados. Portanto, ainda que perdesse nos programas o cenário da modernidade, a própria geometria curricular expressa pelos diferentes cursos uma tensão entre diferentes estilos de docentes que buscam dar aos conceitos uma materialidade própria, cada um a partir de determinadas regras expressas por determinados campos do conhecimento e estilos de atuação profissional.
- 4) **A abordagem em relação às estratégias:** Implica reconhecer como determinadas constelações discursivas permitem ou excluem certos temas ou teorias. Nesse particular trata-se de admitir a parcialidade, a incompletude, o olhar tendencioso, o objetivo que expõe, discute, analisa apenas o que enxerga. A estratégia determina um discurso. É assim que nos programas certos temas estão presentes e ausentes, considerando estas estratégias, criando determinados saberes implicados por crenças, narrativas, valores, ficções, documentos e decisões nem sempre tão declarados.

O que fica entendido, como diz Machado, é que são as relações entre os objetos, os tipos enunciativos, entre os conceitos e entre as estratégias que acabam possibilitando a

passagem da dispersão à regularidade. Esta regularidade individualiza um contorno ainda que sempre provisoriamente, pois sempre estão se processando emergências e transformações. A análise arqueológica tematiza os discursos para buscar conhecer a função enunciativa das materialidades institucionais, tratando os documentos como monumentos, procurando determinar as condições de existência do discurso tomado como acontecimento, em relação a outros acontecimentos, discursivos ou não. Segundo Machado (1982), “a arqueologia analisa os discursos enquanto práticas obedecendo a regras, regras de formação dos objetos, dos modos de enunciação, dos conceitos e dos temas e teorias” para buscar analisar a própria formação dos discursos e o tipo de positividade que vai se constituindo, demarcando mais os contornos de um saber e não de uma ciência. Vale destacar que o que a arqueologia descreve é um tipo de saber, designando dessa forma que o saber não é exclusividade da ciência, não está aprisionado em teorias e demonstrações, podendo ser capturado também pela ficção, crenças e valores.

Os programas aqui analisados foram abordados a partir dessa perspectiva da arqueologia e, portanto, não há um interesse em dizer o que é ou não científico nesse documento, mas importa indagar sobre as condições de existência dos discursos expressos no texto em questão, designando que tipo de saber está exposto. O que se verifica é uma determinada regularidade que estabelece certas regras, lógicas, relações criando contornos que formam saberes e verdades, dando a entender que esses seriam os mais adequados e pertinentes para a estrutura acadêmica. Em síntese, pode-se afirmar:

- a) predomina uma abordagem curricular centrada ainda na linearidade e nos esquemas geométricos de distribuição dos saberes.
- b) a função enunciativa presente nos programas designa uma aproximação com o cenário da modernidade já caracterizado nesse texto.
- c) a ordem do discurso é oriunda do campo institucional, que cria contornos específicos de identidade.
- d) predomina uma abordagem defensiva dos saberes selecionados como se estivessem legitimados antecipadamente pela própria lógica da estrutura curricular.
- e) as incompatibilidades, descontinuidades designam processos de transformação e mudança sempre presentes nas produções humanas.

A lógica da ordem produz a coerção disciplinar que em uma instituição parece sempre ter lugar. Ao defender a ordem, exige um aumento de aptidão para práticas normativas que acabam desdobrando-se em dominação acentuada. As políticas de atualização e capacitação

docente, em geral, tendem a reforçar esse procedimento, não simplesmente para que os docentes façam o que querem, mas para que operem como a instituição quer, de acordo com certas técnicas e produzindo muitas vezes obediência política e pedagógica. De certa forma, a análise dos conteúdos programáticos verificou essa obediência pedagógica que em outros cenários da investigação não ocorreram nessa proporção, demonstrando ser necessário considerar a docência a partir dessa pluralidade e complexidade.

A partir da genealogia pode-se ainda verificar o poder do discurso, no sentido de constituir domínios de objetos, estabelecendo proposições verdadeiras e falsas, demonstrando que o saber tomado como ciência nos conteúdos programáticos não é oriundo da generosidade humana, mas antes da afirmação de um determinado sentido que joga com poderes e saberes para estabelecer uma determinada ordem para o discurso. É a vontade de poder que estabelece um currículo e seus inúmeros desdobramentos.

A história do currículo, segundo Silva (1996), ajudou a compreender que aquele conhecimento corporificado nos “programas” não pode ser algo fixo, por tratar-se de um “artefato social e histórico”, sujeito sempre a mudanças e flutuações. Os conteúdos de qualquer área do conhecimento estão sempre em constante fluxo e transformação. Por isso, não se pode sustentar a idéia de que o currículo é constituído de conhecimentos válidos; antes disso, está-se apenas diante de conteúdos validados por determinadas organizações sociais. Segundo Silva (1996), os currículos são fabricados não sendo esse apenas um processo lógico, mas de fato uma justaposição de conhecimentos científicos, crenças, expectativas, visões sociais. Quantos dos docentes envolvidos com o ensino superior consideram esse pressuposto na organização de suas dinâmicas pedagógicas? Tal realidade pode ser investigada analisando como diferentes professores planejam de diferentes formas uma mesma disciplina em semestres distintos ainda que vinculados a um mesmo lugar na ordem do currículo. A seleção de conteúdos é distinta, ainda que existam pontos em comum, contudo o desdobramento formativo considerando o(a) aluno(a) será diferente de uma experiência para a outra. No curso de Jornalismo, no ano de 2000, o professor de Teoria da Comunicação entendeu ser prioritário um currículo centrado em noções básicas organizado por focos temáticos, com o intuito de descrever o fenômeno da comunicação e seus efeitos, considerando a dimensão interpessoal, social, organizacional e outras. Já em 2003, o professor que assume a disciplina entende que a proposta curricular deve produzir a superação de uma atitude dedutivista, simplificadora e imediatista, estimulando um trabalho analítico-crítico sobre o conhecimento teórico da comunicação para desenvolver no aluno a capacidade de produzir comentários, objeções e propostas. Nesses termos, os conteúdos desafiariam mais o aluno a pensar e produzir do que

compreender e descrever. Apesar dessas diferenças, ainda assim estão observadas as regras da ordem do discurso, marcadas que são nos sistemas de ensino por uma política de manter ou modificar a apropriação dos mesmos com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. Tomar algumas formas como diferentes não desfaz a semelhança da constituição de uma lógica de currículo que afirma saberes, estabelece domínios, decide sobre objetivos designando poderes de controle que jogam para estabelecer uma política de verdade.

Como diz Silva, currículo implica sempre crenças, convicções e perspectivas sociais e, portanto, não se trata de “evolução natural.” Esta mesma situação é possível de ser verificada em todos os cursos, o que não significa um limite da dinâmica dos mesmos, mas uma condição que estabelece determinados contornos ao conhecimento e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem.

O campo educacional é um campo privilegiado para discutir a perspectiva foucaultiana. Onde mais do que nesse lugar o sujeito, a razão, a consciência, a emancipação são tão proclamados? Paradoxalmente, é também o lugar onde mais se institucionalizam regulações e controles, na suposta tentativa de superação dos binarismos (oprimido/opressor; opressão/libertação), compreendendo que o processo de formação implica aprender a verdade. Ainda que no ensino superior esses ideais estejam mais camuflados, eles ainda estão presentes como dispositivos de disciplinarização, normalização e governo dos sujeitos. Tais pressupostos são possíveis de serem analisados a partir dos objetivos das disciplinas, expressos nos planejamentos dos professores. Alguns vinculam os objetivos com uma necessidade de competência máxima no que se refere ao domínio do funcionamento de alguns sistemas dos seres vivos. Cada área, especialmente dos campos mais técnicos, toma para si determinadas regulações e controles que parecem depender mais das partes (patologia, bioquímica, biofísica, desenvolvimento motor) do que das articulações disso tudo nos seres vivos como um todo. A vontade de verdade de cada especialidade é uma tendência forte na articulação de um currículo e as possíveis interações entre essas “partes” todas dependerão, de certa forma, do projeto pedagógico dos diferentes cursos.

Assim, quando nos programas ficam definidas normalidades, anormalidades, degeneração, conteúdos “científicos”, estão em jogo concepções sociais, crenças, vontade de poder e de saber. Em grande parte os(as) docentes estão capturados por essa crença de que seja possível fabricar um currículo ideal. Dificilmente está presente, nos conteúdos programáticos, uma relativização dos saberes expostos, e esse é o ponto principal a ser investigado, considerando a perspectiva foucaultiana. Trata-se de uma outra análise enriquecida pela genealogia, uma escuta diferenciada da história. Ao atacar a verdade e a

razão, a genealogia viola as regras usuais das abordagens de análise, até porque seu pressuposto não é “abordar”, mas deslocar as visões e ou olhares dessas abordagens através de redescrições. A genealogia pluraliza o conhecimento, a razão e a verdade e, segundo Foucault, tudo que se pode fazer num “questionamento intelectual é traçar a descendência e emergência tanto daquilo que teorizamos quanto daquilo que costumávamos teorizar”. As teorias são produtos históricos e, por isso, elas mesmas não conseguem dar conta de seus objetivos, pois o que está em jogo é maior do que elas. E esse jogo mostra como as epistemes, uma vez rastreadas e mapeadas, não podem e não conseguem emancipar-se desse jogo e, portanto, tal discursividade se constitui em função de condições muito específicas, que Foucault vai chamar condições de possibilidade. A pretensão de encontrar uma teoria que pudesse guiar a ação pedagógica é uma ilusão, não existe esse lugar ideal que possa dispensar a problematização.

A genealogia estuda a formação dos discursos, que ao mesmo tempo é dispersa, descontínua e regular. Portanto, esse procedimento metodológico não está apenas preocupado em falar das interdições, dos domínios, mas da circulação dos conhecimentos e seus espaços de poder. Foucault, em sua obra, fornece uma série de exemplos dessas construções e desses lugares, relativizando verdades e saberes. O estudo sobre o sistema penal, ao longo da história, é apresentado por Foucault de uma forma diferente, uma vez que ele demonstra o quanto esse sistema procurou sua justificação primeiro em uma teoria do direito, depois em um saber sociológico, psicológico, médico e psiquiátrico. Compreender esse conteúdo em um cenário mais amplo de forças e interesses acaba por mostrar que a opção que cada um faz no exercício da docência é apenas uma das opções possíveis. Nesse caso, vale destacar o perfil similar apresentado nos conteúdos programáticos no que se refere à avaliação, por exemplo. De certa forma, o pressuposto pedagógico atual insiste em afirmar que apenas provas escritas é atitude insuficiente e limitada para perceber o desempenho acadêmico. Ainda que os(as) professores(as) possam pensar diferente, eles acabam aderindo a uma suposta regra maior, adequando suas práticas por vezes apenas superficialmente. A questão, como diz Foucault, não está em proibir o(a) professor(a) de utilizar-se apenas do recurso estrito da prova, (interdição), mas em convencê-lo para submeter-se a outras práticas institucionalmente definidas. O(a) professor(a) logo aprende, que ao lado dessas práticas, estão procedimentos de vigilância que de certa forma classificam, qualificam ou punem o(a) professor(a) e, portanto, em muitos casos o(a) professor(a) preferirá ajustar-se, submeter-se do que resistir. Dessa postura advirá uma visibilidade por meio da qual os professores podem ser diferenciados e selecionados.

Poder-se-ia buscar inúmeros exemplos de como noções e conceitos se alteram no tempo em função dos diferentes cenários históricos e suas exigências regulativas. Vai-se destacar aqui um deles, retirado dos estudos de Meyer, que se refere ao campo da saúde, mais especificamente destacando a compreensão sobre o corpo:

Em contraposição à indivisibilidade e à fixidez do sujeito e da razão, o corpo, submetido à ciência, foi sendo minuciosamente retalhado, explorado e descrito, para ser conhecido, dominado e transformado: decomposto em partes cada vez menores, em um trajeto que se estende de sua superfície para o seu interior (com a anátomo-clínica), dos órgãos aos tecidos (com a fisiologia e a microbiologia) e destes para as células até chegar ao recôndito dos genes (com a engenharia genética). (2000 p.5).

Assim, aquilo que hoje se toma como verdade é uma dessas concepções que circulam e talvez aquela que mais se ajustou à ordem do discurso. Na área da saúde, diz Meyer, discutir hoje a questão do cuidado exige sem dúvida a discussão sobre a presença da máquina: “Ou será que ainda sabemos ou podemos cuidar do ser humano sem a interposição da máquina?”.

Pode-se hoje afirmar que existem diferentes teorias que sustentam a Enfermagem, a Comunicação Social, o Turismo e a Educação Física, considerando apenas os Cursos sobre os quais se está analisando. Tornar-se um profissional desses diferentes campos não poderia ser fixar de uma vez e para sempre um conjunto de conteúdos, sentidos e finalidades mais verdadeiros e essenciais. Como diz Meyer ao referir-se à Enfermagem:

Para além disso, todas as definições de Enfermagem e enfermeira produzem sentidos que funcionam competindo entre si, deslocando, acentuando ou suprimindo convergências, conflitos e divergências entre discursos e identidades; mas são algumas delas que, dentro de determinadas configurações de poder, acabam se revestindo de autoridade científica e/ou se transformando em senso comum, a tal ponto que deixamos de reconhecê-las como representações. É assim que uma delas passa a funcionar, num determinado contexto sócio-histórico e cultural, como sendo a melhor ou a verdadeira Enfermagem, aquela que se transforma em referência das ações assistenciais e educativas na área e a partir da qual os outros modos de exercer a Enfermagem são classificados e valorados. (2000, p.6)

Retomo o conceito de “virada lingüística”, uma vez que as reflexões aqui propostas estão a indicar um novo lugar para a linguagem. Não é mais compreendida como um meio de comunicação que descreve, conceitua, analisa, mas de fato a linguagem cria realidades, produz sentidos e instaura poderes e saberes. A linguagem cria o certo e o errado, o normal e o anormal, o bem e o mal. Por intermédio da linguagem nomeia-se o mundo, criam-se categorias, taxionomias, conceitos, definições. Esse processo de nomeação, segundo Silva (1996, p. 246): “não é o mero reflexo de uma realidade que existe lá fora; esse processo produz, constitui, forma a realidade. As categorias que usamos para definir e dividir o mundo social constituem verdadeiros sistemas que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer

certas coisas.” Esse processo de criação de categorias das diferentes disciplinas dos cursos em questão podem ser verificados analisando os documentos em anexo e/ou a síntese apresentada nesse texto. Cada professor faz opções para desempenhar a docência, considerando suas crenças e convicções que, de certa forma, criam outras e novas fronteiras para o próprio conhecimento. É assim que a professora de Antropologia do Curso de Turismo expressa em seus objetivos que deseja “possibilitar aos alunos a construção de um olhar relativizador sobre o outro através do enfoque etnográfico”. Já a professora de sociologia do mesmo curso deseja que seus alunos “conheçam a sociedade pós-industrial para analisar a diversidade das formas de conceber as relações socio-culturais a partir do pensamento sociológico”. Como será que os alunos conectam essas duas possibilidades? A atuação ainda fica muito centrada na organização “geométrica” do currículo, cada um fazendo sua parte até porque não existe tempo institucional para outros exercícios. Ainda se está bastante condicionado pelos princípios comenianos que preconizavam grades, divisões do tempo e do espaço visando à aprendizagem.

Importa agora inserir o debate de como o currículo se envolveu com as transformações que aconteceram no período de transição da Idade Média para a Idade Moderna. Segundo Veiga-Neto:

o que se colocava, na ruptura do medieval para o moderno, era uma nova geometria e uma nova temporalidade no mundo europeu. De fato, a concretude, a descontinuidade e a finitude do espaço e tempo medievais deram lugar, ao longo das décadas dos séculos XV e XVI, à abstração, à continuidade e à infinitude, de modo que a percepção, a significação e o uso do espaço e do tempo, desde então, libertaram-se do imediatismo, ampliaram-se sem cessar e tornaram-se moldáveis às novas necessidades que se criavam e se criam ainda hoje. (2002, p.168-169)

A análise que aqui já se fez sobre o Trivium e o Quadrivium, reflete bem essa realidade. Essa estrutura fechada de currículo é oriunda desde o final da Antiguidade e se manteve durante séculos. Na primeira metade do século XVI, essa disposição disciplinar sofre alterações. O espírito de mudanças no âmbito das universidades, entre pensadores e reformadores começa a chamar a atenção para novos conhecimentos e experiências que buscam “lugares de sobrevivência”. Essa nova lógica produz “outras geometrias”, ampliando a possibilidade de legitimar novos conhecimentos e reconhecendo o valor das especializações. As disciplinas representam a própria ordem do mundo, colocando tal lógica como natural e espontânea, quando de fato trata-se de um jogo onde todos estão envolvidos. O jogo deseja organizar de uma forma produtiva e econômica o espaço e o tempo, de práticas de confinamento, quadriculamento, distribuição, hierarquização de saberes e sujeitos.

A educação, especialmente a institucionalizada, tem sido historicamente um lugar onde tal realidade consolida-se estabelecendo relações entre saber e poder com diferentes desdobramentos, um deles os assim chamados “efeitos de certificação”. Esses:

[...] não agem tanto através dos efeitos de socialização direta, através da inculcação de valores e habilidades, mas através do valor simbólico conferido por títulos e credenciais aos educandos. A pessoa torna-se aquilo que o título, o certificado, a credencial diz que ela é. Ela se torna o que é pelo fato de ela mesma acreditar nisto, assim como pelo fato de a própria sociedade, os outros, acreditarem nisso (SILVA, 1996, p. 17).

Assim, por meio dos currículos, de certa forma repete-se o “filtro seletivo”, certificando aquele conteúdo considerado o mais verdadeiro.

Como se vê, a modernidade produziu uma progressiva compressão do espaço e do tempo, gerando efeitos até inesperados, que relativizam fronteiras e demarcações históricas. Vive-se numa época em que o espaço, em si, mais e mais se desvaloriza, e o que cria valor é a capacidade de mobilidade e velocidade. É a velocidade de quem pode mais e de quem pode menos que vai dando valoração a determinados espaços e práticas humanas. Essa velocidade desdobra-se em volatilidade, um estado de contínua mudança, muito bem aproveitado pelo capitalismo, que produz novas lógicas, consumos, saberes e poderes.

Vive-se um tempo onde a disciplinaridade se atenua, abre-se um novo lugar para a interdisciplinaridade, transversalidade, integração curricular. O que se verifica é que tal proposta, ao procurar integrar campos de saber ou especialidades, em muitas situações abre brechas para a introdução de coisas que nem sempre são compatíveis com as crenças e valores que cada disciplina defende e propaga. Novamente, o capitalismo se vale dessa lógica da velocidade, da unidade, criando no meio acadêmico contornos e formatos avaliativos, curriculares e legais identificados com essa flexibilização e volatilidade. Os efeitos muitas vezes são muito diferentes do que se deseja. Falar em integração curricular acreditando que por meio desse pressuposto a questão da diferença, da cidadania, da identidade cultural, da justiça estariam contempladas e garantidas no processo de formação do profissional é, no mínimo, ingenuidade. A aparente novidade dos currículos pode ser muito mais um engodo do que uma possibilidade de mudança. Não se trata, então, de apenas preservar o sistema disciplinar ou buscar em outro lugar (talvez nessa idéia de unidade que hoje se coloca) a saída para todos os problemas curriculares. Trata-se de estar interessado em verificar e aprofundar o estudo sobre a composição dos currículos que estão em vigor nas instituições, percebendo fragilidades e possibilidades de inovação.

Nos currículos desenvolvidos no Instituto em questão, alguns(as) docentes ainda estão muito centrados na estrutura disciplinar e outros buscando contemplar essas novas abordagens, mas nem sempre conseguindo inovar. São os diferentes estilos de docência que produzem diferentes abordagens do processo de ensino-aprendizagem e que, apesar do projeto pedagógico, nem sempre conseguem tematizar essas diferenças e particularidades. A sala de aula, enquanto espaço de observação permitiu, melhor que a análise dos documentos, compreender alguns processos de inovação.

Os estudos sobre o ensino superior têm priorizado os aspectos organizacionais e institucionais e a sua política mais ampla, deixando para um segundo plano o campo das práticas pedagógicas. Mais recentemente, é possível verificar uma alteração nesse quadro, uma vez que vários pesquisadores começam a tematizar o entorno pedagógico do ensino superior. Estão interessados em pesquisar como acontece a avaliação, quais são os procedimentos metodológicos mais utilizados na sala de aula, quais as diferentes compreensões sobre o que seja o currículo e sua finalidade, como se dão as interações entre docentes e discentes. Os estudos mostram também que as práticas pedagógicas estão vinculadas às questões políticas mais amplas que permeiam a Academia e os cursos de graduação especificamente. Isso significa dizer que existem espaços distintos de prática, contornos mais técnicos para atuação do docente e outros mais intelectualizados, dependendo das instituições e de cada curso de graduação em especial. A pedagogia universitária vem, portanto, mobilizando um grande grupo de pesquisadores (Masetto, Leite, Cunha, Behrens, Berbel, Corazza, Costa, Gallo, Ghiraldelli, Pereira, Pinto) citados e inseridos nesta pesquisa e que designa uma tendência: existe um nicho investigativo no cenário das ciências da educação à espera de maior atenção e profundidade para buscar melhor compreender o que acontece no interior das instituições de ensino superior, com o intuito de melhor definir os compromissos dessa instituição com a sociedade, com a educação básica, com o conhecimento, com a formação profissional e com a pesquisa e a extensão.

Considerando o que foi posto até aqui, minha intenção não se reduz a julgar os docentes e seus programas, mas buscar responder à questão antes levantada para entender quais são as configurações, os contornos e os entendimentos dos docentes sobre sua prática profissional. O que se viu foi a diversidade e arrisco dizer que estão indicadas três tendências básicas:

- a) uma visão quadriculada, distributiva, hierarquizada e ordenada dos conteúdos, por conta do próprio entendimento do seu campo de atuação profissional, bem como compreensão da área de atuação. (veja-se por exemplo, a proposta da disciplina:

“Bases anatômicas aplicadas à educação física”, onde o ponto de partida é uma grande Introdução à Anatomia, seguida dos seguintes entendimentos: sistema esquelético, sistema articular, sistema muscular, circulatório, respiratório, digestivo, urinário, todos eles distribuídos em unidades para focar funções e definições).

- b) uma visão centrada na relação com o perfil do profissional, exposta nos projetos pedagógicos de cada curso e que, por isso, procuram integrar áreas, destacar e desenvolver habilidades, valorizar o processo de formação da cidadania. (Veja-se por exemplo, a disciplina “História da Educação Física e do Esporte”, que procura vincular a história da humanidade com a história do movimento, discutindo a tendência para mobilizar o(a) estudante para ações mais comprometidas e políticas).
- c) uma visão centrada na perspectiva do conhecimento, que se organiza por meio das estruturas básicas do próprio campo de atuação, destacando um processo de aprendizagem a partir do estudo de categorias, conceitos, leitura de determinada bibliografia e às vezes produzindo aventuras mais ousadas e desafiadoras. (É o caso, por exemplo, da disciplina “Teoria e Prática da Recreação, do Lazer e do Esporte”, que parte dos conceitos de recreação, lazer e esporte criados por diferentes interesses econômicos, produzindo efeitos os mais diversos, que não podem imobilizar o profissional da área, mas exigir mais criatividade e ousadia para descobrir, em um mundo capitalista, o lugar para o lazer, a recreação e o esporte a partir de necessidades humanas reais e concretas).

A questão que fica é: como enfrentar essa ordem do discurso que captura a todos? O primeiro princípio a perseguir implica reconhecer a necessidade de inversão, ou seja, lá onde se imagina estar a verdade (inclusive nos conteúdos programáticos), é preciso reconhecer ao contrário, um outro jogo, o do recorte, o da seleção e o da exclusão. Estive-se falando sobre isso anteriormente, porém há mais: o princípio da descontinuidade, que desafia a ver o mundo para além das perspectivas dualistas, ou seja, ainda que um discurso se imponha sobre os outros, não se tem que procurar dar lugar ao discurso reprimido, como se essa fosse uma missão humanizadora do conhecimento. Antes disso, os discursos devem ser tratados como “práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”. Reconhecer que o discurso é uma ação do ser humano sobre as coisas, e é nessa prática de criar discursos que se acaba por compreender sua natureza de acontecimento que explica a sua regularidade. Assim Foucault cria outras noções para escutar a história: a noção de

acontecimento, de série, de regularidade e a noção de condição de possibilidade. Tais noções se contrapõem àquelas que se aprisionam na linearidade, na ordem e na hierarquia.

Essas provocações sugerem uma disposição para olhar de outro jeito aquilo que está posto como trajetória curricular. Todo esse esforço não resultará em um currículo ideal; pelo contrário, estará gerado o espaço da problematização constante, que de uma ou de outra forma poderá controlar a vontade de verdade.

Dos documentos, da secretaria do ensino superior, dos registros dos professores desloca-se para a sala de aula, com o propósito de verificar essa relação entre o que fica pronunciado e anunciado nos documentos oficiais da instituição e o que efetivamente acontece no cotidiano da relação pedagógica. De imediato, ousaria afirmar que a tentativa de sofisticação dos currículos acaba exigindo do professor, na relação com os alunos, uma conversão de proposta. O possível é outra coisa do que o desejável. De toda forma encontraram-se práticas também descontínuas, tais como os discursos, entrecruzando-se e delineando um cenário complexo e diversificado da docência.

A decisão de entrar na sala de aula não foi muito fácil. Os aspectos da docência são variados e talvez possam ser classificados a partir de um critério muito concreto: uma porta. Os rituais de fora e de dentro apresentam diferenças no que se refere às inúmeras possibilidades de interação humana. Adentrar a porta implica reconhecer que o que será visto pode sempre surpreender. Implica estar sujeito a ser bem recebido ou não, negociar eventuais constrangimentos. Enfim, estar disposto a enfrentar a docência considerando todos os seus desdobramentos. Devo reconhecer que, quando adentrei a porta da Secretaria acadêmica, os encontros com os papéis foi mais fácil. Analisar conteúdos programáticos, planejamentos, propostas de avaliação, foi uma tarefa mais leve, ainda que complexa no que se refere às possíveis conclusões, já expressas nesse documento.

Já a sala de aula oferece um outro tipo de encontro, que se dá especialmente entre sujeitos. Estão envolvidos alunos(as) de todo tipo, o(a) professor(a) que está na sala, aquele(a) que não está ali no momento, visivelmente, mas acaba sendo uma presença, considerando a referência que o(a) aluno(a) busca, cita, recomenda. A sala de aula é, de fato, um lugar a ser estudado.

Realizei 20 visitas nos diferentes cursos que hoje estão em desenvolvimento no Instituto. Existem rituais comuns em todas as salas, que merecem a atenção: os rituais de entrada do aluno, o ritual da frequência, da avaliação, dos lugares, da participação. Penso que a didática em geral não dá conta de contemplar toda essa dinâmica humana. Aqueles planejamentos da secretaria, em geral bem redigidos, ordenados acabam não se concretizando

da forma como foram idealizados. Isto não é um problema da docência, é uma característica. Estarei me propondo a analisar esse espaço visitado, considerando as dimensões anteriormente anunciadas, mas antes disso algumas generalidades serão compartilhadas.

Talvez antes de tudo, seja necessário afirmar que toda essa diversidade não tem mesmo como ser contemplada pela didática, pois existem muitas outras variáveis na pauta. Como o próprio PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) indicou, a grande maioria dos(as) estudantes trabalham e estudam, destes(as) apenas um terço está inserido no mercado de trabalho relativo ao curso no qual estão matriculados. Grande parte dos(as) estudantes trabalham em setores distintos ao interesse previsto pelos diferentes cursos, e isso fica posto pela necessidade de buscar possibilidades de sobrevivência e recursos para o financiamentos dos estudos. Esses dados podem representar motivação ou falta dela quando das dinâmicas de sala de aula. Isso significa dizer que atrasos, falta de leitura, cumprimento de prazos no que se refere a trabalhos nem sempre indicam um(a) aluno(a) relapso. O(a) aluno(a) real que está na sala de aula é um(a) aluno(a) com pouco tempo para a leitura, que administra por conta de suas rotinas existenciais uma distância entre o foco da atividade profissional e aquele implicado pela formação acadêmica, o que produz expectativas difíceis de serem contempladas por qualquer que seja o currículo proposto.

O que está em jogo é uma questão muito maior que não pode imobilizar, por outro lado também não pode iludir. A questão implica o lugar da educação, da cultura em uma sociedade como a nossa. Afora isso, a questão do ensino noturno é outra variável importante, pois segundo Sguissardi (2002), 55,7% dos estudantes do ensino superior no Brasil estudam à noite e isto, por razões fundamentalmente econômicas e de trabalho. Segundo o pesquisador, o ensino privado responde por $\frac{3}{4}$ das matrículas do turno noturno no país, isto é $\frac{2}{3}$ dos estudantes do setor privado estudam à noite, contra apenas $\frac{1}{5}$ dos estudantes das federais.

Dos cursos em análise nessa pesquisa, apenas um, o da Enfermagem, é de dedicação integral, e assim mesmo grande parte dos estudantes trabalha. Nesse curso em particular, a grande maioria que trabalha já está vinculada com o próprio mercado profissional, o que tem produzido um outro efeito: interesse maior pelas áreas práticas, com a expectativa de efetivar melhor desempenho profissional. Também nesse caso algumas disciplinas teóricas têm dificuldade em motivar o(a) aluno(a) a estudar. Os demais cursos do Instituto são noturnos e, portanto, enfrentam dificuldades comuns a muitas outras instituições privadas. Segundo o autor acima referido, o exame dos diagnósticos de diferentes segmentos apontam alguns problemas comuns em torno do reconhecimento do atraso em que se encontra a educação superior em nosso país, que são os seguintes:

- a) oferta insuficiente;
- b) enormes disparidades e concentração regional;
- c) baixa qualificação do corpo docente, em especial na IES privadas;
- d) precariedade nas formas de contratação dos docentes (vínculo empregatício);
- e) deficiência nos processos de avaliação institucional e retorno à sociedade;
- f) qualidade do ensino oferecido.

Esses são problemas investigados no espaço do ensino superior, onde o Instituto em questão também se insere e, ainda que enfrente determinadas situações (por exemplo precariedade na forma de contratação de professores), não dá conta de ficar imune a todas essas dificuldades.

De certa forma, as dificuldades acima apontadas podem ser desdobradas em tantas outras dificuldades. Basta debruçar-se sobre a sala de aula como espaço de pesquisa e verifica-se inúmeras intercorrências no processo de aprendizagem que nem sempre se dão isoladamente pelo descompromisso do(a) aluno(a) e/ou incompetência do professor(a).

Seguindo, portanto, nessa análise a partir da sala de aula verifica-se que o silêncio do sujeito aprendente, a concentração dos(as) alunos(as) parece ser uma meta de difícil acesso. Está sempre presente uma espécie de inquietude (do corpo, da boca, dos olhares, dos movimentos) na sala de aula, que só parece poder ser enfrentada por professores(as) muito versáteis, que convertem a dispersão, via ironia, em ação pedagógica. Por outro lado, também na sala de aula, em muitos momentos depara-se com um silêncio alienante, que é calado mesmo e alheio ao debate, qualquer que seja ele. Talvez esse silêncio seja mais comprometedor do que se possa imaginar a considerar a relação com o conhecimento. De toda forma, lidar pedagogicamente com a inquietude constante não é tarefa fácil. O(a) professor(a) é, de uma ou de outra forma, o(a) coordenador(a) do espaço da sala de aula, tarefa extremamente estressante, a considerar todas as variáveis dos sujeitos que se tocam, encontram-se e se provocam em uma sala de aula.

Outra constante presente em todas as salas de aula é a solicitação da leitura. Não ler parece ser a tendência do(a) estudante e exigir tal postura normatizando processos parece ser tarefa do(a) professor(a). Isso ficou bem expresso por um professor, que ao desejar encaminhar uma discussão sobre estética, exigiu uma leitura previamente acertada sobre Kant. Poucos(as) alunos(as) haviam lido o texto combinado e a saída do professor foi rápida e ágil: *“nesses termos só temos um acordo a fazer: peço que vocês acreditem em mim ao fazer para vocês a leitura de Kant, esperando que isso possa motivá-los à leitura daqui para frente”*. Mesmo que esse pareça ser um convite sedutor, quero lembrar a vocês, diz o professor, que

estão abrindo mão de uma condição fundamental do cidadão, qual seja a autonomia de ler e compreender. *“Não desperdicem tal possibilidade, vou lembrá-los sempre desse direito, enquanto vou dando minhas aulas, e explicando Kant a meu gosto e sorte”*. A postura do professor foi surpreendente. Entendo que nenhum curso de metodologia do ensino superior ensinaria tal procedimento, pois advém de uma postura em relação ao conhecimento e, mais especificamente, à profissão. O que o professor conseguiu expressar é que, apesar de os alunos não lerem, isso não é motivo para a mediocrização da sala de aula. O professor fez valer a sua profissão e buscou uma saída. Reagiu sem ocupar o lugar da queixa, prosseguiu fazendo o possível, provocou lembrando as responsabilidades e os direitos.

Frequentar a sala de aula como pesquisadora permitiu várias outras leituras, inclusive aquelas que implicam reconhecer a distância que existe entre as políticas institucionais e o desdobramento operacional de tais decisões. Um exemplo: definições administrativas sobre a ocupação possível das salas de aula. Parece tão simples garantir em um gabinete que as salas de aula comportam 50 alunos e, a partir disso, estabelecer cálculos de receita e despesa. Contudo, frequentar esse espaço com seu próprio corpo, reconhecendo as possibilidades e impossibilidades de interação e deslocamento comprovam como as políticas institucionais ainda se dão em gabinetes com quase nenhum diálogo com o cotidiano da ação prática. Arrisco a dizer que, em parte, onde está o fracasso da docência está também o fracasso da instituição que gerencia, planeja e administra tal prática humana. Um viés não subsume o outro, mas ambos se implicam o tempo todo.

A entrada dos(as) alunos(as) na sala é intermitente. Em muitas salas de aula o procedimento de entrada a considerar o primeiro até o último, demora em torno de 40 minutos. Alguns(as) professores(as) têm estratégias para restringir esse excesso, mas o que predomina é a idéia do direito à liberdade de entrar e sair, como representação necessária do cenário do ensino superior. Seguindo isso há a presença do celular, uma novidade desafiadora para a pedagogia contemporânea. Por mais que existam regras a respeito do objeto em questão, sem dúvida ele aparece como mais um ingrediente do cenário da inquietude. Ele é uma presença indiscutível, que se não aparece pelo seu chamado sonoro diversificado, acaba se materializando pelo movimento que gera em termos de deslocamentos de alunos para atender às chamadas intransferíveis e emergenciais.

A sala de aula é um lugar da relação humana, e como tal lugar de afetos e desafetos. Ao entrar em uma sala de aula do curso de comunicação, a recepção de todos era uma grande mensagem escrita no quadro negro: *“Fábio vai ser papai”*. As reações dos(as) alunos(as), ao entrar em sala de aula, foram as mais diversas, gerando um movimento de comunicações

surpreendente: bilhetes que iam e voltavam, ironias e brincadeiras compartilhadas, apostas sobre o futuro etc. Tudo isso faz a sala de aula. Além de tudo, aquilo que o(a) professor(a) antecipadamente planeja, imagina e deseja fazer. Fico me perguntando se de fato isso é reconhecido nas falas que se faz sobre a educação ou isso fica nos bastidores do debate, como o lugar do secreto e do clandestino, sem análise e discussão, fazendo de conta que isso não acontece ou quando acontece dá-se conta de administrar.

Nesses bastidores que sempre estão dentro da sala de aula acontece mais coisa: vendas, leituras alternativas, bilhetes de todo tipo, encontros marcados, paqueras, distrações, seduções, provocações etc. Em função desse “excesso” de coisas humanas é que se faz necessário criar um sistema normativo para as instituições. Caso contrário, fica sem administração esse espaço público. Percebi que esse foi o recurso de grande parte dos(as) professores(as) para colocar “ordem “ na sala de aula. Necessariamente lembro aqui de Foucault e seu livro “a ordem do discurso”, no qual ele aborda essa necessidade do ser humano de tomar a palavra e que acaba sempre, pela palavra, ordenando. Ainda que nosso desejo fosse não iniciar tal procedimento, não tomar a palavra, estar em um outro lugar sem essa necessidade. Mas como diz Foucault, a reação é imediata e vem das instituições recomendando: tome a palavra, fale, torne tudo isso muito solene, crie rituais, sinalize as proximidades e as distâncias em relação ao normativo, e coloque ordem no discurso, ou no caso, na sala de aula.

A instituição insiste com a ordem, com a solenidade, com os inícios e chegadas. Daí surgem os sistemas normativos, regulamentos, regimentos, diplomas, portarias e pareceres. Esse é um dos fios que tecem a docência. O(a) professor(a) acaba rendendo-se a essa ordem para melhor administrar o espaço da sala de aula.

Uma vez dentro da sala de aula, parece que um novo referencial é criado. Aquilo que antes parecia protegido pela porta, mostra sua fragilidade. A porta, de certa forma, cria fronteiras e acomoda modalidades de sobrevivência; didáticas e metodologias de carne e osso dos sujeitos que ali estão implicados uns com os outros. Quem está dentro se depara sempre com o que está fora, que pode ser o bate-papo, os barulhos da cidade em movimento, o truco (jogo de cartas) dos(as) alunos(as) que decidem estar na instituição, mas nem sempre na sala de aula. Na relação da docência existe sempre um fora e um dentro, sendo que cada um desses espaços cria seus sistemas normativos e modalidades de sobrevivência.

Ouso dizer que com uma certa frequência a prática docente, nesse cenário do ensino superior, não dá conta de fato do(a) aluno(a) interessado(a), cheio de curiosidade e com desejo de aprender. São tantas outras variáveis em jogo, protocolos a cumprir, que o

aprofundamento dos conteúdos nem sempre pode ocupar o lugar privilegiado no cotidiano da relação pedagógica.

Uma estratégia que motiva o(a) aluno(a) e desencadeia desejo de avançar e que parece atender esse(a) aluno(a) interessado(a) passa pela capacidade do(a) professor(a) de dar exemplos sobre o tema em debate. Há que se considerar: alunos(as) querem exemplos, precisam deles para aprender sociologia, arte, patologias, fisiologia, saúde pública, legislação ambiental, anatomia, as teorias sobre todos esses campos. Assisti a várias aulas onde tal recurso foi muito usado, e percebi que tal procedimento seduz os(as) estudantes. O exemplo, em qualquer disciplina dos diferentes cursos, parece estabelecer para o(a) estudante a relação teoria e prática e faz reacender o interesse. Desse procedimento surge vontade de participação, pois o(a) aluno(a) passa a querer expressar uma relação que ele(a) vê entre o conceito e a realidade, verificando se esta é pertinente. Tal didática tem efeitos, é produtiva, faz sentido. Os procedimentos observados foram múltiplos no sentido da criação do exemplo didático. Pode ser uma notícia de jornal da cidade que acaba estabelecendo a relação com um conceito, como um procedimento de correção de exercício do(a) aluno(a), que avança no sentido de não apenas afirmar o erro, mas sugerir e encaminhar uma outra possibilidade.

Assistindo a uma aula de redação jornalística dirigida ao rádio, no Curso de Comunicação Social, tive a oportunidade de presenciar uma dinâmica pedagógica muito interessante. O recurso utilizado foi sempre provocar o(a) aluno(a) a pensar sobre a circulação da notícia em todos os seus cenários. O professor usava exemplos elaborados pelos(as) próprios(as) alunos(as) por meio de suas produções, utilizava-se também da notícia do dia, demonstrando com uma boa dose de ironia didática os equívocos da comunicação produzida para o rádio. Marcava algumas tendências do tipo: perfil da notícia, tipo de conteúdo, rigor ou não na observância de fontes, compromissos ou não com segmentos específicos da sociedade. Nesse entorno dava exemplos, socializando textos e notícias adequadas e inadequadas para o rádio, provocando o(a) aluno(a) a sempre pensar junto sobre suas posições.

A disciplina em questão tem dois momentos distintos: o debate teórico seguido da avaliação das produções dos(as) alunos(as) no laboratório de rádio. Nesse segundo momento são analisados os encaminhamentos dados a uma notícia: conteúdo, destaques, música, entonação de voz, ritmo, tempo, estilo. O passo seguinte era a análise sobre a própria produção dos(as) alunos(as), procedimento desencadeado pelo professor e que partia sempre de um questionamento: afinal quem me escuta no rádio, para quem falo? O professor, no decorrer da aula, apresentou-se para os(as) alunos(as) como um intelectual da comunicação, que não está ali para ensinar técnicas de rádio simplesmente, mas para pensar como tal prática

se consolidou na história e quais as possibilidades dessa profissão no contexto atual. O que ficou evidente o tempo todo é que essa postura de intelectual não continha o pressuposto da arrogância, mas uma vontade de expressar reflexões radicais sobre o tema. A disciplina acontece apenas com 20 alunos, por caracterizar-se como aula de laboratório, permitindo uma relação pedagógica muito intensa entre os diferentes sujeitos.

Na disciplina de Legislação Ambiental e Patrimonial II, um dos temas apresentados aos(as) alunos(as) foi reconhecer diferenças entre o que seria um estudo de impacto ambiental (EIA) e um relatório de impacto ambiental (RIA). Segundo o professor, o primeiro é um estudo mais técnico, científico, sigiloso. Já o segundo, desdobramento do primeiro, é elaborado para garantir o acesso da informação à população, é aberto a toda a comunidade. Portanto, todo EIA vem acompanhado por um relatório que é divulgado muitas vezes em audiência pública, circula no jornal, disponível nas bibliotecas, setores públicos. A partir dessas definições o professor buscou exemplos concretos da própria cidade, sobre assuntos polêmicos e complexos. Os exemplos envolvendo as áreas de mangue da cidade e suas diferentes representações para os diversos segmentos da sociedade ajudaram o professor a mostrar aos(as) alunos(as) as dinâmicas específicas dos documentos em questão. É de novo o valor do exemplo em seu sentido educativo.

Quando se teoriza sobre a metodologia e a didática, talvez esse ingrediente (o exemplo) ocupe um lugar menos privilegiado, resquício de uma pedagogia ultrapassada, mas de fato o que observei é que tal postura desempenha uma função muito importante no campo educativo: cativar o(a) aluno(a) por meio de reflexões sobre o cotidiano .

A ironia, segundo Rorty, é outro elemento fundamental na relação pedagógica. Nem todos(as) professores(as) dão conta de tal procedimento. Uma ironia que não significa diminuir o(a) aluno(a), constrangê-lo(a), mas mostrar o limite de sua análise e compreensão. Ao que assisti não foi uma ironia construída de um sujeito para os demais, mas uma ironia pedagógica, que faz rir de si mesmos a partir do tempero da renovação. O irônico, segundo o autor, é aquele que sempre está consciente de que “os termos em que se descreve a si mesmo estão submetidos à mudança, à contingência e à fragilidade” e que por isso o excesso de certezas só atrapalha.

A função do riso e da ironia implica reconhecer a impossibilidade de converter qualquer forma de espírito crítico em ortodoxia crítica, em dogma, em catecismo crítico. A ironia crítica que se toma a si mesma como objeto de crítica acaba exercendo a função da renovação e da constante abertura para outras e novas possibilidades. Qualquer processo de formação profissional exige tal procedimento, parecendo muito pertinente o exercício dessa

prática em sala de aula. Esta estratégia pedagógica, segundo Larrosa, ajuda no sentido de reconhecer o quanto cada um de nós se utiliza de máscaras- seja a de pregador, juiz, cientista, político, professor ou qualquer outra - e o quanto se tem a fazer para evitar que elas se fixem em cada um totalmente. Trata-se de um movimento constante de revogação de verdades, da constituição de uma disposição em sempre olhar de outro lugar as operações que realiza em seu cotidiano.

Outro componente fundamental de qualquer sala de aula parecem ser os corpos humanos. Os corpos quase adormecidos, os inquietos, os engessados, os corpos viajantes, enfeitados, dispersivos, harmônicos, cruzados e atravessados. Nesse cenário anatômico está também o(a) professor(a), que precisa aprender uma lição: também o corpo do docente não pode ficar inerte. As aulas a que assisti com professores(as) sentados(as) o tempo todo, simplesmente foram aulas incômodas, pesadas, que pareciam não poder evitar a possibilidade de um abandono coletivo do espaço. O corpo do(a) professor(a) é uma variável didática: os olhos que indicam objetivos e desejo de ensinar, a boca que designa vontades e conhecimento, os ouvidos que percebem limites e ousadias para incrementar o debate, pernas que precisam se movimentar para designar uma vontade de docência. Ocupar o espaço da sala de aula, demarcar presença, aproximar e distanciar-se de sujeitos, interrogando, provocando, desejando desacomodar o corpo do outro para favorecer o processo de aprendizagem, esse parece ser um dos papéis do professor.

O mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo parece ficar deslocado. Por muito tempo ele foi anulado, confirmando a tese de que ao entrar em sala de aula, a relação pedagógica era com a mente e não com o corpo. Esse pressuposto dualista da metafísica ocidental orientou por muito tempo nossa relação com o ser vivo. Hoje não há como deixar de reconhecer o corpo na sala de aula, pois existe um incentivo à superexposição do mesmo o tempo inteiro, contudo ainda assim não se sabe bem como lidar com ele. Docentes e discentes entram na sala de aula “inteiros”, e a primeira tarefa necessária é evitar que se reforce a divisão corpo/mente. Os sujeitos entram inteiros e como tal se movimentam, articulam-se, exercendo uma pedagogia da presença.

Ainda que pareça óbvio ou pouco relevante, a sala de aula produz sabores ou dissabores, dependendo em parte do corpo do docente. Penso que precisaríamos abrir essa discussão. Ao que assisti em alguns momentos foram aulas de bom conteúdo, prejudicadas por um corpo que insistia em sentar e falar olhando o tempo todo para um único lugar. Diria hoje que o corpo é um dado relevante na sala de aula. O movimento do corpo, de certa forma, pode também movimentar a sala de aula, o debate, a reflexão, o incentivo, a participação.

Existe um inconveniente sempre presente nas salas de aula que incomoda muito os(as) professores(as): as conversas paralelas. Aquelas que acontecem sem nenhum vínculo com o conteúdo da aula e que não param, apesar de todas as indiretas. O argumento de que a aula não está interessante é frágil, não se sustenta o tempo todo. A questão parece passar sobre o entendimento que o(a) aluno(a) tem sobre o que seja aprender. A insistência da idéia do prazer, do interesse individual parece deslocar a pedagogia para uma ditadura da leveza, imaginando ser possível transformar qualquer conteúdo em amenidades interativas. Quando o conteúdo é árido, ácido, pegajoso, complicado mesmo, rapidamente acaba se concretizando uma dispersão que se converte em conversas paralelas, que insistem em priorizar o gosto pessoal pelo imediato, pelo útil, pelo que parece ser suficiente. Nesse cenário está presente uma constante: a busca, por parte do(a) aluno(a) de um(a) professor(a) meio artista, uma aula-show, que precisa inventar artifícios para ensinar e fazer com que o(a) aluno(a) se interesse por aquilo que supostamente jamais estudaria por conta própria. Precisa-se fazer as devidas distinções: planejar as aulas considerando os sujeitos que aprendem é importante, porém desconsiderar o que esses sujeitos concebem em termos pedagógicos é no mínimo um passo para o fracasso. Existem momentos onde o fundamental é fazê-los tropeçarem sobre esses entendimentos: uma aula não é um lugar de amenidades, de agrados e requintes de sedução. Isso não quer dizer que a sala de aula é um lugar insosso, mas a sua especificidade é o conhecimento, que implica competências e habilidades muito próprias do tipo:

1. Exercer o direito à reflexão, que implica olhar o conteúdo sob diversos pontos de vista, lembrando aqui inclusive os princípios de trabalho indicados por Foucault: o princípio da inversão, da especificidade, da descontinuidade e da contingência. Tal reflexão exige esforço, empenho, capacidade de renovação constante da própria crítica e olhar sobre o cotidiano.
2. O hábito da leitura é um dos caminhos indispensáveis à aprendizagem. Implica uma certa “despersonalização do leitor”, uma vez que para entrar em contato com o texto é preciso abandonar toda forma de individualização onde o mundo já está interpretado e administrado. Talvez devêssemos interromper esse processo já ordenado, abrindo espaço para o imprevisto, inesperado, e que por vezes nem atende sua vontade, desejo e/ou necessidade. Segundo Larrosa, nessa interação do texto com o leitor, o que se percebe é que depois de lido, de certa forma:

“perde sua estabilidade, sua solidez e seu controle sobre si mesmo, ao estar impregnado dessa sombra líquida e embriagadora que o leitor derramou sobre ele. A sombra do leitor tem algo da fluidez dos líquidos. O texto, por sua parte, é

permeável a esses líquidos, uma vez que se deixa empapar e embriagar por eles. Ambos são líquidos e podem misturar-se entre si. E o texto, uma vez liquefeito, embriagado e “desmaternado”, agora pode ser o elemento em que o leitor pode submergir para emergir transformado, o elemento líquido da metamorfose.”(1998, p.138)

3. A sala de aula poderia reconhecer a confluência dos inúmeros fatores (históricos, culturais, políticos, econômicos) que constituem a sua dinâmica e evitar sempre que possível simplificações que insistem com manuais didáticos para alcançar boas aulas. A complexidade da sala de aula, contudo, não exime o(a) professor(a) de pensar sua pedagogia, contudo precisa ser uma reflexão encarnada a partir de sujeitos reais e contingencialmente comprometidos com um campo de conhecimento. Os dados já compartilhados, sobre o ensino noturno, o(a) estudante/trabalhador(a) são alguns indicativos que configuram um cenário mais complexo de aprendizagem e que não podem ser apenas contemplados por uma didática eventualmente competente.
4. A sala de aula depende ainda de um sistema normativo e por isso a preocupação docente e discente em buscar princípios legítimos para essa relação. Mesmo que seja uma inserção indagadora, é desafio do(a) professor(a) em atividade numa instituição configurar a ação pedagógica também a partir do normativo.
5. A sala de aula é o lugar da problematização, por isso o lugar também da ironia, do riso, da renovação, da disposição, da interação e lugar de temperos e destemperos próprios de quem se dispõe a aprender e, talvez, até desaprender algumas coisas.

A idéia de mercadoria também está sempre presente no cotidiano da sala de aula e tal postura acaba se deparando com todo tipo de enfrentamento. Especialmente em uma instituição particular, o valor monetário é também um ingrediente da relação pedagógica, pelo menos do ponto de vista dos discentes. As reclamações sobre docentes, dos controles da frequência, da avaliação, em muitos casos se valem desse critério de valor, transformando o pedagógico em mercadoria. Assisti a uma aula onde o(a) professor(a) reagiu às provocações dos(as) alunos(a) indicando ” *o entendimento de vocês sobre preço , valor, pode até ter uma relação direta com os procedimentos gerenciais de uma instituição educacional, mas não podem mediar, implicar no direcionamento da relação pedagógica. A relação professor-aluno não é de consumo, ela não se constitui apenas em função dos preços definidos pela administração, e ainda que atravessem a sala de aula, o seu lugar não pode ser*

privilegiado.” A discussão não se resolve apenas com tais argumentos, mas de toda forma, cada professor(a) acaba descobrindo limites para essa delicada provocação.

A questão não é lamentar apenas esse tipo de atitude, mas buscar compreender de onde ela vem. O texto já se referiu a isso quando discutiu o cenário da volatilidade, da flexibilidade, de um contexto onde o estudante que cada vez mais é transformado em cliente. Como diz Sguissardi, é um equívoco continuar pensando que o modelo empresarial e gerencial nos moldes das empresas econômicas seja um modelo adequado às universidades, pois ao assumir tal proposta, o que se verifica é exatamente o fortalecimento da idéia do(a) aluno(a) como cliente/consumidor(a) e não como cidadão. A possibilidade de estabelecer novos parâmetros para o ensino superior depende muito mais da capacidade política de enfrentar o modelo concentrador de renda do que gerar manuais de controle a partir dos interesses dos “consumidores”, movidos apenas por interesses pragmáticos.

Um momento sempre “adrenalina” na sala de aula é a entrega de avaliações. Não há muito como normatizar tal pressuposto pedagógico. A curiosidade subsume a racionalidade, o desejo do(a) discente é conhecer o julgamento do(a) docente. E nesse encontro a expectativa é sempre de aprovação: aprovar o escrito, o argumento utilizado, o fato descrito, o exemplo dado. A interação com a avaliação não é um momento fácil para o(a) professor(a). Aprofundar essa reflexão no cotidiano acadêmico ainda é um grande desafio. Talvez sejam necessários momentos coletivos de debate, buscando analisar critérios e instrumentos de avaliação. A grande maioria do corpo docente parece não ter ainda o preparo necessário para dar conta dessa ação pedagógica. Este ainda é um trabalho a ser feito em função dos inúmeros desdobramentos dessa prática que implicam poder, saber, regras, aprovação e reprovação.

A universidade de Londrina, por meio de uma pesquisa coletiva, realizou uma análise sobre as dimensões da avaliação no processo educativo no que se refere ao ensino superior. A pesquisa (2001), aponta cinco dimensões básicas: a pedagógica, a instrumental, a emocional, a ética e a corporal-ritual. O estudo procura destacar o significado das experiências de alunos(as) dos cursos de licenciatura obrigatoriamente submetidos à avaliação. As dimensões aqui expostas são as categorias com as quais os pesquisadores investigaram os dados coletados. O livro é uma demonstração de como a questão da avaliação no processo de aprendizagem no ensino superior pode ser melhor analisada e inserida no cotidiano do mundo acadêmico. A análise dos conteúdos programáticos já mostrou o quanto esse ainda é um tema a ser debatido com os(as) docentes.

O que ainda foi possível de ser verificado na sala de aula é que, infelizmente, nessa turbulência pedagógica, às vezes o(a) aluno(a) “aplicado(a)” que leu os textos, anotou,

sublinhou, mas é mais silencioso e discreto, acaba não marcando presença no espaço educativo. O(a) professor(a) na tentativa de administrar sons, barulhos, entradas tardias, por vezes acaba perdendo de vista o(a) aluno(a) supostamente comprometido(a). O cuidado do coletivo, da manutenção de uma “ordem” mínima, retira a possibilidade de olhar cada aluno(a) e muito menos aquele(a) que de certa forma não incomoda. Definir estratégias pedagógicas para turmas de 50 alunos definitivamente não é uma tarefa fácil. Não tenho certeza se cursos de capacitação formais resolveriam a questão; penso cada vez mais que uma possibilidade é realizar uma discussão organizada sobre o cotidiano de enfrentamentos reais dos(as) professores(as) e alunos(as).

O curso de Turismo, por intermédio de sua direção criou um serviço pedagógico de apoio ao curso. O desejo foi oferecer uma estrutura mais adequada aos desafios do cenário do ensino superior, priorizando o preparo do(a) professor(a), solicitando planejamentos, incentivando o(a) aluno(a) a participar dos processos de avaliação do curso, dos(as) professores(as). A coordenação desse processo vem buscando na pedagogia e seus princípios o apoio necessário para desencadear ações mais pertinentes ao contexto educativo. Foram criados *conselhos de classe* por período, ou seja, cada semestre definiu alunos(as) representantes que colaboram com a direção e coordenação pedagógica no sentido da reflexão e encaminhamento de propostas. Em tese, tudo deveria funcionar muito bem, mas o depoimento de alguns(as) professores(as) e alunos(as) não é exatamente o reflexo da satisfação das partes. Os(as) alunos(as) não aderiram à idéia integralmente, inclusive dizendo que o conselho de classe é coisa de educação básica. Pensam que o processo está muito burocratizado e que o debate sobre conflitos pedagógicos deveria ser mais ágil e dinâmico. Certamente esse não é um parecer unânime, mas ficou muito presente a crítica. Alguns(as) poucos(as) professores(as) expressam preocupação com o modelo de apoio pedagógico, defendendo a idéia de que ele é necessário, mas talvez pudesse ter outros temperos e sabores. A coordenação pedagógica defende o projeto, e acredita que ele deve ser vivenciado por um tempo para ser adequadamente avaliado. Acredita que as eventuais resistências acontecem porque o ensino superior parece não querer ser comparado à educação básica. Está presente uma idéia de lugar especial que dispensa apoios elementares da pedagogia. A configuração pedagógica de cada curso depende de cada grupo de trabalho, não havendo nenhuma cobrança no sentido de uma padronização nesse serviço.

A questão relativa ao assim chamado “*conselho de classe*” precisou avançar e por isso entrevistei a autora da idéia e/ou iniciativa. Segundo a coordenadora pedagógica dos cursos de Turismo e Educação Física, sua proposta nasceu de uma vontade de avaliar as dinâmicas dos

curso. Tal iniciativa não foi denominada como conselho de classe, mas acabou tendo esse entendimento pelos(as) estudantes. Tal processo vem sendo realizado através de critérios a serem observados por alunos(as) e professores(as) no sentido de avaliar o cotidiano pedagógico. As estratégias para que esse processo se efetivasse implicou em uma agenda de encontros bimestrais de cada período/ semestre entre professores(as) e alunos(as).

Os alunos representantes (2) de cada semestre deveriam fazer suas observações considerando o seguinte:

I- sobre a qualidade do processo de ensino

- a) como percebem o processo de planejamento das aulas (estratégias, utilização de recursos didáticos, qualidade e quantidade das leituras sugeridas)
- b) o empenho e a dedicação dos(as) professores(as)
- c) nível de motivação dos(as) professores(as) no processo de ensino

II- sobre o grupo de estudantes de cada turma

- a) participação e interesse dos(as) alunos(as) nas aulas
- b) nível de compreensão e dedicação às leituras e atividades propostas
- c) nível de socialização e cooperação no grupo
- d) envolvimento da turma com atividades extra-classe
- e) outros

O conjunto dos(as) professores(as) do período deveriam pronunciar-se considerando:

Plano de ensino:

- a) correlacionar os resultados alcançados com os objetivos propostos para o bimestre
- b) destacar as estratégias de ensino
- c) nomear ações propostas do tipo: produção textual, leituras, saídas de campo, trabalhos de extensão e/ou pesquisa
- d) destacar os instrumentos de avaliação aplicados no bimestre e os resultados demonstrados

em relação ao grupo de estudantes:

- a) avaliar grau de motivação e envolvimento dos(as) alunos(as) nas aulas
- b) destacar quais foram as dificuldades ao longo do bimestre
- c) listar os nomes de alunos(as) com dificuldades de aprendizagem e descrever brevemente um diagnóstico da problemática envolvida (deixar com a coordenação para possíveis encaminhamentos)
- d) outros

O projeto em questão é polêmico. O fato de alguns(as) estudantes rejeitarem esse procedimento talvez não seja o mais importante, ainda mais quando o argumento implica não aceitar uma prática da educação básica, como se o ensino superior estivesse imune a problemas pedagógicos. Penso que o assunto merece uma atenção maior a partir de suas próprias representações. O que fica é uma idéia de uma pedagogia normativa, inclusive por causa dos critérios adotados para a reflexão. Cada sujeito envolvido no processo (seja aluno(a) ou professor(a)) só consegue colocar-se como sujeito reflexivo na medida em que está constituído por uma espécie de sujeição ao critério, à lei, à norma, ao estilo. Para participar produtivamente do grupo, do conselho de avaliação, parece ser necessário antecipadamente estar convencido de um determinado lugar e sentido da pedagogia. E esse lugar reforça um estilo de professor(a), criando expectativas e exigências a partir desse pressuposto. A pedagogia na qual alunos(as) e professores(as) adentram por meio desse recurso implica admitir um modelo ideal, tanto de professor(a) como de aluno(a). Um ideal talvez nunca proclamado, mas sempre presente nas estratégias que produzem a reflexão do grupo e os possíveis encaminhamentos administrativos e pedagógicos. Segundo Larrosa, “esse modelo funciona ao mesmo tempo como aspiração e como critério de juízo com respeito ao próprio comportamento na prática”. A questão não é desvalorizar a iniciativa, muito menos absolutizar o ponto de vista dos(as) estudantes, mas reconhecer que quando se coloca em funcionamento determinados dispositivos pedagógicos acaba-se produzindo também uma determinada concepção do que seja a pedagogia e a docência. O meu entendimento é o de que esses procedimentos reforçam a figura de um profissional concebido por essa investigação como aquele que tem uma missão a cumprir, desempenha uma função profética e centra suas ações considerando as normas e regras institucionais. Sendo assim, ficam excluídos da reflexão outros estilos de profissionais que eventualmente entendem seu papel a partir de um outro lugar e com outras possibilidades de sentido.

Diante dessa realidade Foucault propõe os jogos de verdade, que permitem ao sujeito relacionar-se com a questão de quem diz a verdade, como diz e por que a diz. Não é suficiente enfrentar a verdade, mas jogar com ela para descobrir novas possibilidades para expressá-la. Os momentos de reflexão previstos para alunos(as) e professores(as) não se poderiam restringir apenas ao cumprimento de uma agenda de trabalho, mas preferencialmente deveriam incluir a possibilidade de perguntar pelo sentido de determinadas ações e projetos. Esse é um esforço interminável de quem se propõe a “governar” assumindo como tarefa o “dizer verdadeiro”.

O curso de Comunicação Social descobriu outra alternativa para efetivar um apoio à sala de aula, definindo algumas coordenações por área para discutir com cada professor(a) das disciplinas afins a pertinência e as possibilidades dos conteúdos, garantindo uma adequada interação com os objetivos gerais propostos pelo curso. A criação de colegiados de curso (em anexo a resolução) surgiu também como uma alternativa para administrar os possíveis conflitos no que se refere a aspectos pedagógicos e administrativos. Conclui-se daí que pensar a pedagogia no ensino superior implica encarar as diversidades de cada curso, dos(as) profissionais envolvidos(as), das necessidades dos(as) alunos(as). Sem dúvida, alguns procedimentos comuns são necessários, muitos deles estão declarados no Regimento interno da instituição e de certa forma a coordenadora pedagógica do curso de Turismo tem razão quando diz que o ensino superior não pode dispensar a reflexão pedagógica. O ambiente do ensino superior também é um ambiente educativo que pode ser desafiado a reconhecer as diferentes variáveis que produzem ou por vezes impedem a aprendizagem.

O trabalho de grupo é outro ingrediente necessário a ser analisado nas dinâmicas da sala de aula. Assisti a alguns desdobramentos dessa ordem nos diferentes cursos, com alguns(as) professores(as) essa dinâmica funciona; com outros, os significados pedagógicos se esvaziam e são pouco consistentes. Às vezes tal procedimento parece mesmo ser um escape indevido do compromisso pedagógico. Os trabalhos ocupam o tempo de aula, mas não necessariamente produzem a reflexão do(a) aluno(a) e do(a) professor(a). As apresentações de trabalho, se não bem coordenadas pelo(a) professor(a) acabam sendo reduzidas a um protocolo burocrático, contribuindo muito pouco para o avanço dos(as) alunos(as) em termos intelectuais.

As visitas nas salas de aula reforçaram o lugar do normativo em uma instituição. Lembro de uma aula no curso de Turismo, onde o diretório acadêmico, com a autorização do(a) professor(a), solicitou a presença dos(as) alunos(as) em uma Assembléia para definir estratégias para a criação do DCE (Diretório Central dos Estudantes). Os(as) representantes estudantis marcaram tal compromisso no horário das aulas e insistiam com a dispensa geral dos(as) estudantes, sem ter ocorrido previamente nenhuma negociação com a instituição. Os(as) professores(as) haviam sido orientados(as) pelas direções dos cursos de como proceder. Estavam autorizados a sair da sala dois(duas) estudantes por sala, contudo a aula continuaria normalmente. Afora isso, qualquer estudante que tivesse outra postura a respeito deveria assumir as devidas responsabilidades.

Posteriormente, as direções buscaram uma aproximação com os(as) estudantes, procurando mostrar que os horários acadêmicos têm finalidades específicas, exigindo dos

diretórios outro tipo de agenda e de horários para a mobilização dos(as) estudantes. E quando a manifestação resultar em protesto, certamente o pedido de autorização é desnecessário. No fato relatado, professores(as) não bem orientados, sem clareza sobre as normas institucionais, decidiram pela liberação de todos(as) os(as) alunos(as), desprestigiando a sala de aula e o trabalho do(a) professor(a). E talvez até desprestigiando o(a) próprio(a) aluno(a), que mesmo liberado da aula, não participaria das assembleias e compromissos estudantis. Regras acabam sendo necessárias, produzindo “ordens” e direcionamentos. A ironia de Foucault sobre tal realidade faz todo o sentido e ao mesmo tempo parece imobilizar, pois não se consegue mais sair desses sistemas normativos, basta ver a vontade de verdade quando se defendem os conteúdos programáticos, os critérios de avaliação, as regras de convivência, a forma de docência. Ainda que se precise disso tudo, nenhuma definição dá conta de toda crítica e todo tipo de interação. Por isso, encarar esses limites como ingredientes de um grande jogo no qual se está inserido, e raras vezes sujeitos saem dele imunemente.

Nas interações com os(as) professores(as) por meio da sala de aula, acabei me surpreendendo com muitos depoimentos, naqueles momentos anteriores e posteriores à observação da aula em si. Alguns(as) muito francamente declararam que sentem uma agonia na relação com o tempo de sala de aula. Dependendo dos conteúdos, das épocas do semestre, o tempo parece uma variável difícil de administrar. Um projeto experimental, uma visita técnica, a elaboração de um vídeo, uma saída de campo parece sempre indicar tempos curtos para cumprir as tarefas. Já estudar Hegel, Kant, teóricos da comunicação, conceitos de fisiologia, parecem fazer do tempo um inimigo primeiro da ação pedagógica. O tempo não passa, os(as) alunos(as) se cansam, as atividades parecem não se ajustar com as necessidades. Afinal, como dar conta do tempo e do interesse do(a) aluno(a) de forma concomitante? Ou será que é o tempo mesmo que precisa ser enfrentado?

Professores(as) também sugeriam a presença da pesquisadora em determinadas turmas para que pudesse conhecer alunos(as), aqueles(as) que sempre reclamam, que tentam desautorizar o(a) professor(a). Os(as) alunos(a) também faziam suas sugestões, desejando, de uma forma camuflada, denunciar. Percebo que sempre estão presentes as situações de conflito, as diferentes interpretações, a impossibilidade de criar satisfação plena. Procurei sempre afirmar que a observação tinha um foco: a docência, e que tal atividade humana só faz sentido quando analisada numa efetiva inserção de cenário, o que implica ver, olhar, pensar sobre os sujeitos na relação com a aprendizagem, no seu sentido mais amplo possível. Assim, a pesquisa implicou analisar o ambiente educativo, os movimentos dos corpos discente e docente, os recursos utilizados, a forma de planejar, avaliar, entrar e sair desse cenário. Vale

ressaltar que em vários momentos fui recomendada a rever minha pesquisa, uma vez que observar as salas de aula da própria instituição na qual a pesquisadora tem um vínculo empregatício comprometeria os resultados de pesquisa. O risco existe, sem dúvida, mas onde ele estaria totalmente ausente? Às vezes me pareceu uma recomendação tendenciosa, desejando que a pesquisa fosse efetivada em outro lugar, para evitar eventuais constrangimentos. Alguns(as) poucos(as) alunos(as) usaram seu espaço de participação na pesquisa de uma forma imprevista e julgo até inadequada. Após entrevistas gravadas, alguns(as) expressavam algumas ironias do tipo: “*olha está tudo gravado, alguns professores vão ter que se ajeitar, pois aponte o que vai mal .*” Sem dúvida a função que ocupo na instituição (coordenadora de ensino e desenvolvimento acadêmico institucional) integrada à função de pesquisadora, gera e produz representações aprisionadas em imaginários subjetivistas, dos quais uma pesquisa nunca escapa. A pesquisa foi tão bem explicada para todos que dela participaram, a ponto de possibilitar a tranquilidade em prosseguir acreditando que o risco em questão é tão presente como em qualquer outra investigação.

Alguns(as) professores(as), mas muito poucos, declararam que às vezes não têm vontade de dar aula, quando lembram (a motivação atrelada à experiência) de algumas turmas que parecem não querer nunca estudar. Não se motivam com nada. Esse é outro aspecto fundamental, pois lidamos com a pedagogia como se sempre fosse possível descobrir onde está o entusiasmo do(a) alunos(as) para então resgatá-lo. Penso que às vezes não há saída, e tal realidade não pode ser compreendida como um fracasso do(a) professor(a). São outras coisas que estão em jogo no jogo das dinâmicas de aprendizagem. Os projetos de avaliação institucional devem considerar essa realidade, sem prejuízo pessoal do(a) professor(a) procurando acompanhar tal profissional considerando um tempo mais longo e eticamente responsável. Outros(as) professores(as) rejeitam os excessos de cuidados que a instituição exige deles(as). Declararam: “*somos chamados a cuidar da frequência, das leituras, do uso do celular, do respeito ao patrimônio, das entradas e das saídas*”. Os(as) professores(as) entendem que esses cuidados não deveriam ocupar esse lugar privilegiado, pois o importante é estar dentro da sala de aula e qualificá-la através dos conteúdos, dos procedimentos, das possíveis reflexões. O resto que cuide cada um. Ocorre que instituições como essa, local do estudo, sofrem todo tipo de avaliação interna e externa e os cuidados todos implicados representam uma precaução mínima de controle do processo educativo. Descuidar-se poderia significar prejuízos de todo tipo até mesmo nos processos de reconhecimento dos cursos articulados pelo INEP. Memória, cuidados, excessos, tantas coisas apontadas pelo(a) professor(a), que me levam a pensar se em nossa pedagogia convencional conseguimos

produzir respostas criativas para todos esses desafios. Parece, às vezes, que se repetem velhas respostas, cansando ainda mais os(as) professores(as), na tentativa de aliviar as responsabilidades institucionais.

Professores(as) com mais experiência parecem ter uma vantagem, uma vez que já viram quase tudo que possa acontecer em uma sala de aula e são mais versáteis na reação às intempéris. Enfrentam a conversa paralela parando a aula, solicitando o pronunciamento do(a) aluno(a), provocando o(a) aluno(a), brincando, ironizando para desacomodar o tempo todo o(a) aluno(a). Um deles afirma de início aos(as) alunos(as) que não faz chamada, mas a hora da verdade vem, e é hora da avaliação. Mais uma vez esse depoimento demonstra como existem diferenças entre os documentos (conteúdos programáticos) e a realidade da sala de aula, pois aqui fica expresso o quanto ainda a avaliação está atrelada às provas escritas e seus contornos de poder e verdade.

O quadro de professores(as) da referida instituição é muito diverso, seja em idade, formação, experiência ou produção intelectual. Essa diversidade, contudo, ainda não é adequadamente otimizada, uma vez que não existem “tempos institucionais” suficientes para todas essas trocas e intercâmbios. A ação docente no Instituto, diz uma professora de Enfermagem, é ainda uma experiência muito solitária, especialmente nas disciplinas mais teóricas.

Por iniciativa de alguns(as) professores(as) e na tentativa de evitar esse cenário da solidão por parte dos(as) alunos(as) são criados procedimentos mais claros de como efetivar o trabalho coletivo. Na disciplina Saúde e Meio Ambiente, a professora encaminhou atividades de pesquisa que necessariamente deveriam ser realizadas em equipe, a partir de situações concretas do cotidiano e suas implicações para a saúde, como por exemplo: a queima de pneus- uma questão de meio ambiente e de saúde pública; cigarro x profissionais da saúde x poluição do meio ambiente; extração predatória do palmito no norte catarinense e doenças alimentares; degradação do manguezal e implicações para a saúde; poluentes x indústria x saúde pública. Todos os temas foram desenvolvidos pelos(as) alunos(as) por meio de visitas técnicas, coleta e análise de dados, revisão bibliográfica, e propostas de encaminhamentos. Com exceção do último tema, os(as) alunos(as) tiveram acesso rápido aos dados, facilitando o desenvolvimento do trabalho. A interferência da professora no que se refere à metodologia, pertinência da coleta de dados, bibliografia foi significativo para ampliar e aprofundar os resultados de pesquisa apresentados pelos(as) alunos(as). A professora ocupou adequadamente o lugar de quem avalia a produção discente complementando, provocando, exigindo o máximo dos(as) alunos(as) nesse exercício de investigação.

Um diferencial visível ao entrar nas salas de aula do curso de Educação Física envolve a questão do corpo. Ele se coloca como um conteúdo do curso criando e reforçando às vezes uma determinada forma de identidade. Os estudantes, na sua grande maioria, vêm de agasalho, um agasalho identificado pela faculdade. Os corpos expressam uma vontade de “estética” adquirida através da academia, do esporte coletivo, do cuidado com a saúde. É freqüente assistir a um(a) aluno(a) no decorrer de uma aula fazer um alongamento com os braços, com a cabeça e nuca, com os pés e pernas. Em uma aula onde foi realizado um trabalho de grupo, essas práticas se tornavam mais possíveis ainda, e ao que assisti foi um corpo em movimento, não necessariamente interferindo nos processos de aprendizagem, mas criando um cenário que não presenciei em outros cursos. Da mesma forma o diálogo entre os(as) alunos(as) é outro e as questões que muito frequentemente surgem são do tipo: *Você conhece uma academia que ensina dança do ventre? Fez hidro, hoje? Saiu o futebolzinho do dia? Vamos fazer academia mais cedo amanhã?* O corpo, nesse curso, é mesmo um referencial diferente e ainda que nos outros cursos também exista interesse por parte de alguns(as) estudantes pela busca do “corpo sarado”, na educação física esse é um tema mais aberto, com múltiplas possibilidades, mas sempre presente.

Ao assistir a uma aula sobre as Bases sociológicas do esporte e da educação física, percebi uma habilidade muito significativa do professor em buscar inserir esse tema do corpo, do movimento, da atividade, da saúde em contextos mais amplos, ancorados exatamente no conhecimento sociológico. Segundo o professor, o que se vê hoje nas escolas, nas academias, nos programas de lazer e recreação não são exatamente atividades espontâneas, naturais. São construções sociais e pedagógicas interessadas. Estas reflexões convivem com outras, de outros(as) professores(as) que reforçam o movimento a partir de práticas hegemônicas, as quais ficam consolidadas através do lugar e espaço, por exemplo do Basquete, do Voleiboll, do Futebol na proposta curricular plena do curso.

Assisti a uma aula na qual a questão maior parecia ser a aula seguinte, em função de uma prova que seria realizada sobre o Basquete. Os(as) alunos(as) estavam com um manual de sinais implicados na prática do basquete. Estranhei alguns movimentos discentes no decorrer da aula, que se comunicavam por gestos do tipo punhos cerrados, mão para cima, braços abertos, cruzados, mão no ante-braço, etc; até que cruzei com o manual do basquete, onde estavam aqueles sinais todos e seus significados. A prova envolveria esse conteúdo e todos estavam muito preocupados em gravar esses significados, que em síntese é um conhecimento técnico do jogo em questão.

O que pude verificar é que o curso de educação física contempla vários estilos de docência, com os quais os(as) alunos(as) vão se identificando ou não. Mesmo na área da psicomotricidade, disciplinas afins tem propostas bastante distintas sobre esse desdobramento do movimento humano. Alguns(as) docentes centram sua reflexão nos aspectos culturais e pedagógicos, outros no entendimento técnico desse conhecimento e sua utilidade para a atividade física. Talvez seja possível afirmar que a visão técnica da educação física tem um predomínio sobre a visão pedagógica. Isso tem suas razões históricas, uma vez que o curso tem sua motivação na tradição das escolas luteranas que, de uma forma ou de outra, vem motivando o esporte competitivo, que exige um preparo técnico rigoroso. Há 50 anos são realizadas Olimpíadas escolares na Rede Sinodal que mobilizam professores(as), alunos(as), investimentos significativos em busca de um bom desempenho dos(as) estudantes(as) nos jogos coletivos, bem como nas atividades físicas individuais.

Essa tradição, que sem dúvida estabeleceu alguns contornos muito particulares à escola luterana, inclusive visibilidade pública, hoje vem sendo questionada por algumas instituições da rede e pelo próprio departamento de educação. Existe um debate ainda tímido e circunscrito a alguns lugares e pessoas, que faz novas indagações sobre o sentido e o significado da educação física na escola em geral, e especialmente na escola luterana. Penso que o curso de Educação Física retrata um pouco essa polêmica e ainda que esteja havendo um predomínio de uma determinada visão no que se refere à formação desse(a) profissional, o currículo pleno permite várias entradas e desempenhos, tanto por parte do docente como do discente.

Os(as) alunos(as) matriculados no curso, em grande parte, ainda não estão inseridos no mercado de trabalho específico. São estudantes-trabalhadores, preocupados em trabalhar para financiarem seus estudos, para depois concretizar determinados projetos. Apesar disso, a questão do movimento do corpo nos seus mais diferentes aspectos já está presente em cada aluno(a). Alguns(as) em função do futebol que praticam na empresa, outros(as) em função do cuidado estético com o corpo e o desejo de ter sua própria academia, outros(as) ainda em função da inserção como atleta em clubes e instituições educacionais.

Em parte, a cartografia da sala de aula está exposta, ainda que parcialmente considerando todas as especificidades da instituição. O exercício da docência em qualquer nível de ensino pode ser investigado sob diferentes pontos de vista, com ênfases diversas, designando significados variados. Poderia dizer que várias foram as observações realizadas em sala de aula, contudo muitos cenários não foram vistos, discutidos, analisados. A totalidade em pesquisa é inviável, mas a exposição e análise de alguns retratos do cotidiano

me permitem e me autorizam discutir o tema em foco - a docência - com um mínimo de dados e referências. Complementaria esses dados a partir de algumas fotos das “salas de aula”, que explicadas por legenda, fazem pensar e ajudam a tecer outros fios sobre o cotidiano da docência.



Curso de Educação Física – Atividades de Extensão



Curso de Educação Física – Atividades de Extensão



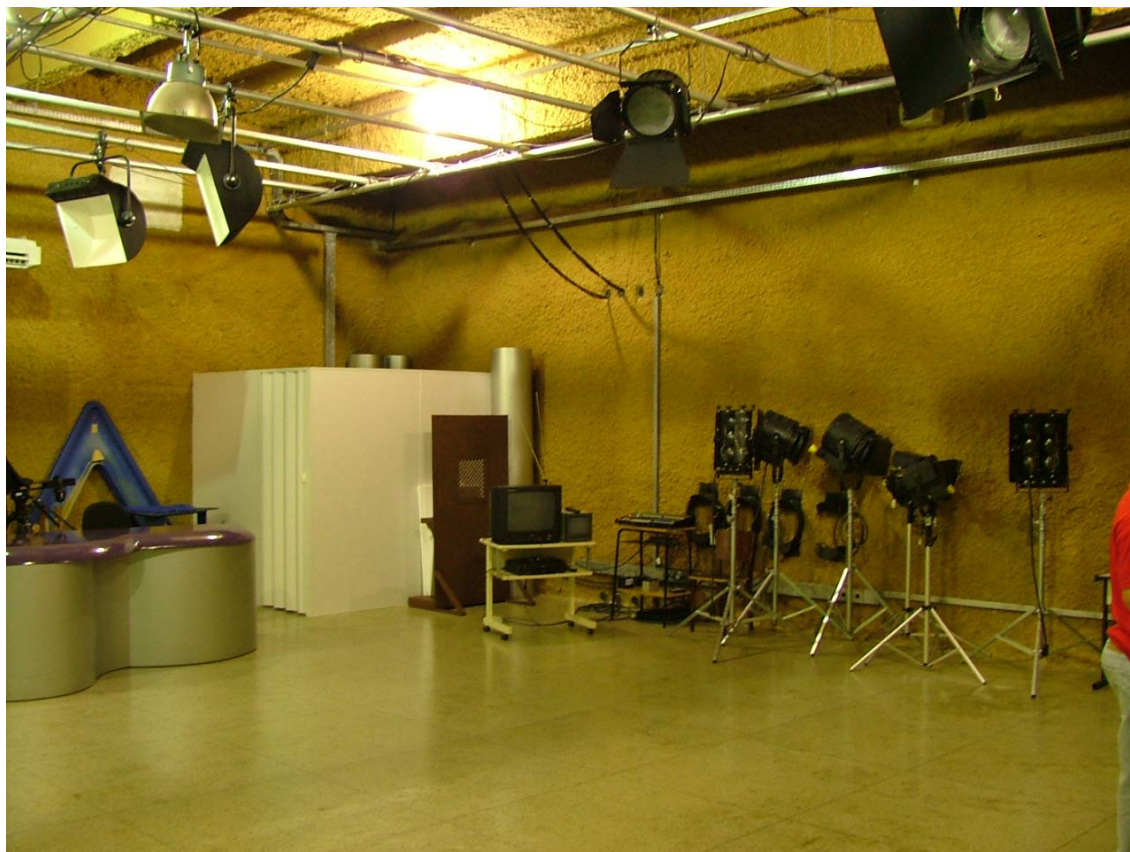
Curso de Comunicação Social – Laboratório de Redação



Curso de Comunicação Social – Estúdio de Rádio



Curso de Comunicação Social – Laboratório de Redação



Curso de Comunicação Social – Estúdio de TV



Curso de Enfermagem – Laboratório de Anatomia



Curso de Comunicação Social – Disciplina: Estética e Cultura de Massa



Curso de Comunicação Social – Disciplina: Estética e Cultura de Massa



Curso de Enfermagem – Laboratório de Citologia



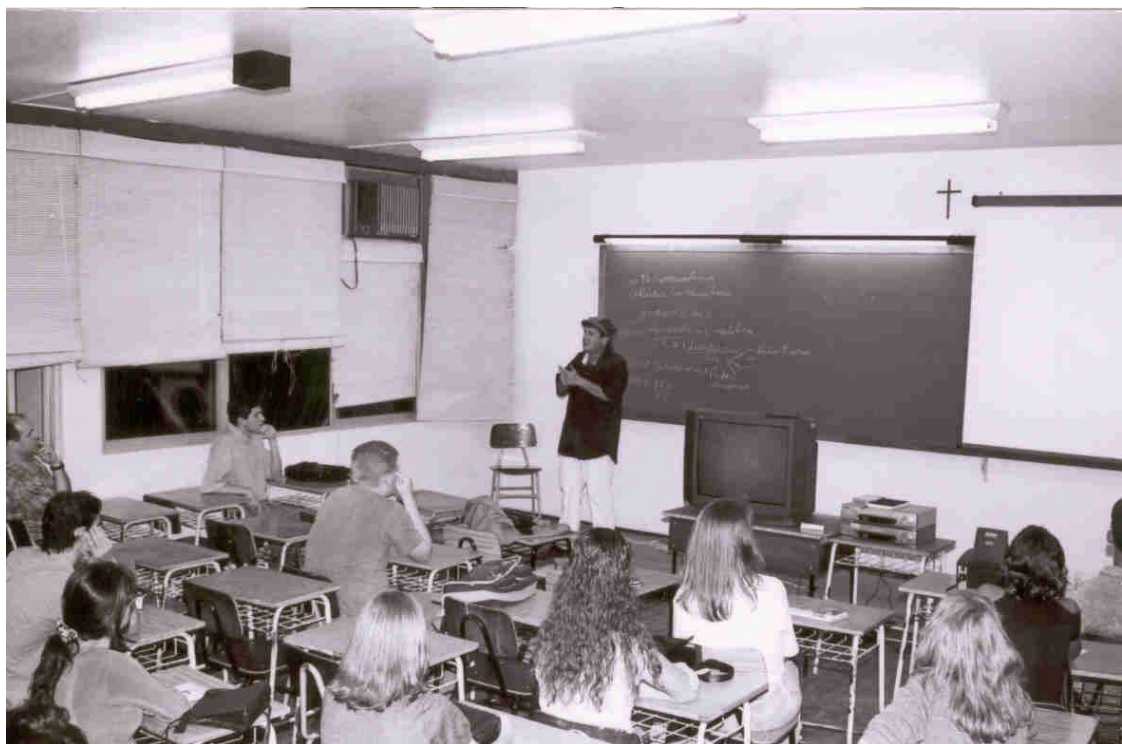
Curso de Turismo – Disciplina: Planejamento e Organização de Eventos



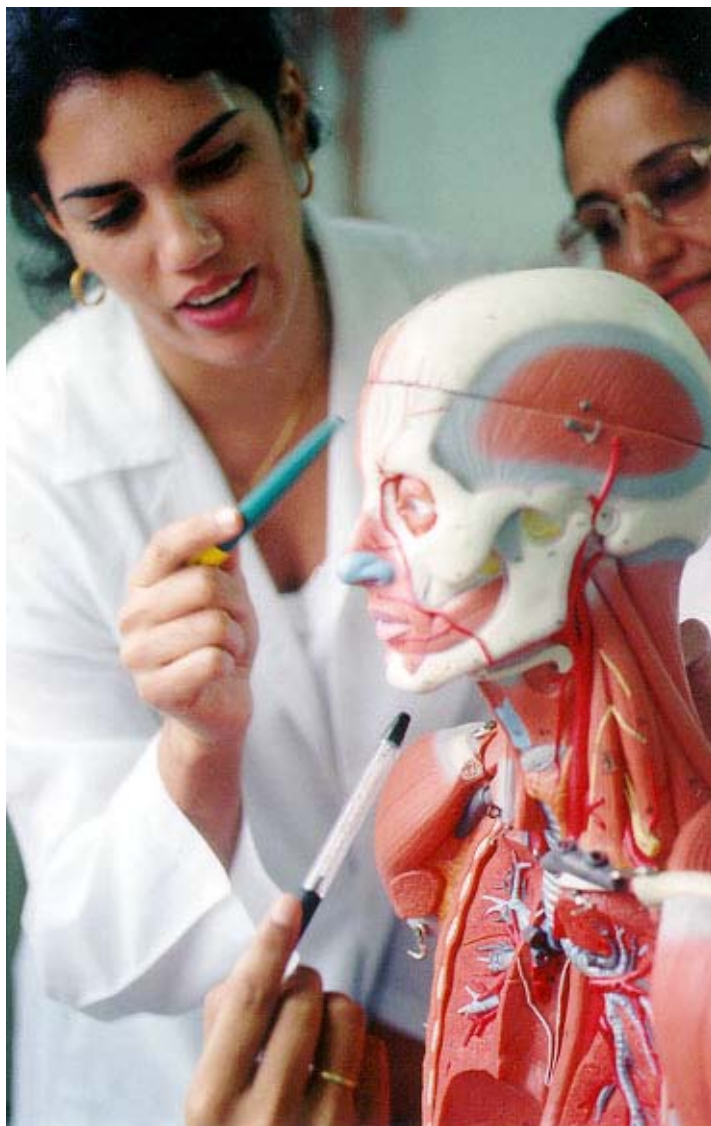
Curso de Turismo – Saída de campo



Curso de Turismo – Disciplina: Direito Ambiental



Configuração das salas de aula do Ensino Superior – Unidade Centro



Curso de Enfermagem – Laboratório de Anatomia

Resgato nesse momento as dimensões relacionadas no início do estudo e que de alguma forma pretendem abordar a questão da docência considerando as tendências mais presentes dessa prática humana. As dimensões implicadas são as seguintes:

- a) dimensão ótica (ver-se)
- b) dimensão pública da profissão (expressar-se)
- c) dimensão normativa (julgar)
- d) dimensão da formação continuada (como articular-se na prática)

Dessas dimensões procurei construir um quadro de referência para discutir a docência e os fios que a constituem. De certa forma, tais dimensões implicam imagens que designam convicções, valores e defesas do profissional em questão, considerando o cenário educacional.

Estabeleci um quadro, com o propósito de relacionar as imagens com os principais estilos de docência encontrados no cotidiano do Instituto.

O resultado dessa análise é o seguinte:

Quadro 6: Estilos de Docência

	ESTILOS DE DOCÊNCIA		
Dimensão ótica: como o docente se vê	Intelectual ¹⁸	Educador	Técnico
	a partir de um campo do conhecimento	a partir de uma missão a cumprir	a partir do domínio especializado de um campo do conhecimento
Dimensão pública da profissão: com qual identidade se apresenta	Profissional/Intelectual	Função profética	Expert
	compromisso com o conhecimento	compromisso com a tarefa e com a instituição	compromisso com a especificidade de um conhecimento
Dimensão normativa	Relativiza o instituído , estabelece contratos de interação em função da relação com o conhecimento	<i>apelo afetivo, moral e ético</i> Centra sua ação nas regras e normas institucionais	Controla prioritariamente o domínio do conhecimento por meio do sistema normativo vigente O normativo está referendado na necessidade da ordem
Dimensão prática: a educação continuada	Vincula a docência com a pesquisa prioritariamente (o docente torna-se melhor em função da pesquisa) Foco: campo de atuação específico	Supervalorização da pedagogia e seus temperos (o docente torna-se melhor se buscar o que lhe falta: a pedagogia) Foco: formação técnico-metodológica	Consolidar e incrementar a especialização (o docente torna-se melhor se fortalecer ainda mais a formação específica) Foco: superespecialização reforçando a condição de expert

O quadro é uma aproximação com a realidade, procurando agregar dados investigados no cotidiano da sala de aula, nas entrevistas e que mostram a diversidade da própria atividade docente. Os estilos investigados na instituição em questão desdobram-se em três possibilidades: o **docente/intelectual**; o **docente/educador**; o **docente/ técnico**. Interessa menos dizer se cada estilo pode ser encontrado de uma forma isolada ou mais híbrida do que reconhecer que estão apontadas tendências que mobilizam sujeitos e projetos pedagógicos dos diferentes cursos.

Apesar das tendências aqui descritas, em todos os cursos se encontram “resistências”, no sentido proposto por Deleuze, que designam linhas de fuga. Tal movimento não confronta

¹⁸ O termo “intelectual” estará sendo aqui utilizado no sentido foucaultiano, que significa disposição para discutir a produção da verdade nos diferentes campos do conhecimento. O intelectual é um destruidor das evidências e das universalidades, aquele que assinala nas inércias e coerções do presente os pontos de fraqueza, as aberturas, as linhas de força, que questiona sem cessar as psiques estabelecidas e as ordens consolidadas.

o inimigo (a ordem existente), não se empenha em vitórias, mas procura relativizar o estabelecido. Sua intenção é mostrar impasses e limitações, apresentando outras possibilidades de atuação. A resistência é um exercício de liberdade que destaca o direito do pensamento divergente, sem necessariamente criar derrotados e vitoriosos. Implica um direito de existir, ainda que sem um lugar pré-estabelecido. Foucault, ao narrar “a vida dos homens infames”, procurou mostrar o quanto a conduta de um suposto infame pode ser um movimento de resistência. O desejo do sujeito nesse movimento é, como diz Bampi, citando o autor acima referido, “curvar a linha de força”, fazendo com que a própria força se afete, produzindo dobras que designam outras formas de viver. Penso que esse movimento da resistência precisa ser compreendido especialmente no ensino superior, inclusive nas dinâmicas de elaboração dos projetos pedagógicos de cada curso, para buscar garantir um ambiente efetivamente de aprendizagem de todos os sujeitos, apesar das ordens e tendências existentes e consolidadas.

Considerando o quadro–referência, as entrevistas realizadas, talvez se possa afirmar alguns indicativos sobre o sujeito/docente :

- a) Existe uma forte tendência em ficar consolidada uma nova realidade para o profissional da educação no que se refere ao ensino superior, especialmente em instituições privadas: ele estará cada vez menos vinculado a uma instituição e mais a um campo de conhecimento, motivando o mesmo a transitar entre muitas instituições em busca de condições adequadas de trabalho, considerando pressupostos específicos na relação com o seu conhecimento.
- b) A voz profética tende a diminuir no cenário do ensino superior, até mesmo porque não será uma instituição em particular que contemplará as necessidades objetivas do trabalho docente.
- c) A dimensão mais presente nas práticas docentes dos diferentes estilos ainda é a dimensão normativa. Ainda que regras e normas sejam estabelecidas de diferentes formas, elas sempre estão presentes. A voz legisladora, controladora de atitudes e de aprendizagens tende a se agregar a todos os estilos de docência. Isso parece ter a ver com a natureza da dinâmica institucional, mas não significa necessariamente identificação com a tarefa educativa.
- d) A preocupação com a formação não parece priorizar o aspecto ético em seu sentido convencional. A ética aparece de outra forma, inserida no campo de conhecimento e, como tal, permitindo muitas e diversas inserções sociais. Nesse

aspecto ficam parcialmente comprometidos os documentos institucionais que insistem ainda com generalizações nesse campo de atuação humana.

- e) A pedagogia enquanto ciência da educação e para a educação pode ser redimensionada, a fim de ocupar um espaço significativo nesse cenário educativo. As propostas convencionais parecem não convencer, novas interações entre os campos específicos do conhecimento e a pedagogia precisam ser estabelecidos, para que tal atuação faça sentido no ensino superior.
- f) A presente pesquisa ensina ainda que muito dificilmente alcançar-se-á qualquer possibilidade de criar “formatos de docentes institucionais”. Essa nem deveria ser uma meta a ser contemplada. Daí a necessidade de pensar processos de capacitação a partir de outros referenciais. A diversidade de estilos é que constitui a estética da docência no ensino superior, incluindo aí tudo que possa ser considerado agradável ou desagradável, conveniente ou não.

Partindo desses seis itens, vale mais uma vez destacar, mesmo que isso já tenha sido exposto em muitos momentos do texto, que a análise realizada através dessa pesquisa não quer apresentar um ideal de docência a partir da condenação de outro. O fato é que existem diferentes estilos, cada um com suas incompletudes e temperos. Retrato aqui a docência em um determinado lugar, que apresenta particularidades e especificidades. Talvez esse estudo possa contribuir com o debate hoje já bem encaminhado sobre funções e desafios do ensino superior no que se refere à formação dos docentes. Não serão, me parece, cursos de metodologia do ensino superior que contemplarão a necessidade hoje delineada, mas muito antes grupos de estudo preocupados com os projetos pedagógicos de cada curso que insiram a reflexão sobre a ação do docente. Conforme Behrens (2000), a educação precisa reconhecer a necessidade de uma profissionalização dos docentes e que tal política inicia com a possibilidade constante de uma reflexão sobre essa particular prática humana. Segundo a autora:

as práticas na formação do professor devem criar espaços para contemplar uma dimensão coletiva, em que os professores possam discutir, refletir e produzir os seus saberes e os seus valores. A proposição de formação continuada num processo participativo leva o professor a sair do seu isolamento em sala de aula, e esse desafio o impulsiona a discutir com seus pares sobre a sua ação docente. Nesse processo de reflexão coletiva, alicerça e constrói referenciais que serão discutidos à medida que se apresentam em sua caminhada acadêmica, provocando o docente para compartilhar avanços e sucessos e dificuldades que os outros professores trazem para o grupo. (2000, p.64)

O estilo do docente/intelectual parece também desdobrar-se em possibilidades mais ousadas de crítica sobre ações institucionais. É uma forma diferenciada de mostrar envolvimento com o espaço de trabalho. Em fevereiro de 2003, os(as) professores(as) do Curso de Comunicação Social encaminharam uma carta à direção geral (anexo 3) manifestando sua inconformidade com o modo como se processam, no Ielusc, as decisões sobre a gestão administrativo-financeira do processo pedagógico. Segundo os(as) professores(as), a transparência e a disposição para o diálogo registradas na gestão pedagógica não acontece na esfera administrativa e financeira. A carta segue fazendo uma retrospectiva do processo de reconhecimento do curso, indicando incompletudes e esperando da instituição providências especialmente sobre os seguintes itens:

- a) avaliação institucional;
- b) plano de carreira;
- c) tempo de permanência do(a) professor(a) na instituição;
- d) maior apoio para a pesquisa e extensão;
- e) maior apoio à formação de professores(as), especialmente Mestrado e Doutorado;
- f) melhor definição sobre possibilidades de participação em congressos e eventos.

Sobre tais itens os(as) professores(as) apontam um excessivo tratamento burocrático por parte da instituição, sem um alcance prático das medidas. Deixam um questionamento no documento: “Afinal, o que orienta o Ielusc - seu projeto político-pedagógico, pautado por um humanismo radical, ou sua política administrativo-financeira, pautada pelo pragmatismo burocrático?”.

Terminam o texto solicitando um espaço de participação mais efetivo, por acreditar que ainda está em tempo de redirecionar o que se mostra confuso e burocratizado. Afirmam que o Ielusc encontra-se em uma encruzilhada e posicionam-se:

“se decidir trilhar no sentido da qualidade, poderá contar com nossa colaboração, que não tem sido pouca, nem de baixo valor. Se decidir pelo sentido da mediocridade comum a outras instituições de ensino (privadas, públicas ou comunitárias), estará fazendo, também, uma clara opção por um corpo docente de qualidade inferior ao de que dispõe atualmente.”(em anexo)

A essas manifestações a direção geral do Instituto responde, (anexo 3) resgatando conteúdos da Carta de Princípios, do projeto pedagógico e do Estatuto e Regimento da instituição. Mostra sua surpresa com algumas colocações, pois indicam uma falta de informações que em seguida o documento passa a socializar e que diz respeito a uma série de

portarias e pareceres que encaminham as questões levantadas pelos(as) professores(as). Tais pareceres estabelecem critérios para a participação em eventos, apoio para programas de estudo, estabelecimentos de diárias quando do deslocamento do(a) professor(a). De certa forma, esses documentos eram reais, mas na prática não tinham ainda sido operacionalizados na relação com o(a) professor(a). Mas estavam lá disponíveis, no aparato burocrático e convenientemente utilizados no caso em questão. A direção geral segue na carta justificando os investimentos feitos no ensino superior, declarando:

“Investir em educação de qualidade requer, antes de tudo, compromisso com o social. Isto denota responsabilidade com o ser humano, com o meio ambiente, com a vida. Tarefa de equilibrista na atual situação. Decisão arriscada, é bem verdade. Mas é esta a nossa vocação enquanto instituição luterana e comunitária, condição da qual não abriremos mão. Este é o nosso diferencial”.

De certa forma a carta deu conta de tematizar as questões expressas pelos(as) professores(as) e ao mesmo tempo responder e encaminhar determinados aspectos. Alguns(as) professores(as), ao analisarem a resposta, viam na carta uma peça de publicidade, um bom folder que apresenta a instituição à sociedade, contudo não discute com propriedade o distanciamento que existe entre o que acontece no cotidiano e o que de fato está declarado no papel. É de novo o dizível que se sobrepõe sobre o visível, a ponto de parecer suficiente o primeiro esforço, já que se trata, a priori, de uma instituição séria e comprometida.

De toda forma, os dois documentos expressam um cenário: existem princípios de trabalho na instituição, contudo tais indicativos muito timidamente se operacionalizam na prática, viabilizando uma “queixa” que, apesar de rebatida, acaba não sendo totalmente atendida. Mas esse é um movimento legítimo de interação de diferentes posições, que mais uma vez demonstra os cruzamentos de discursos e a convivência do diverso nas práticas institucionais.

Uma das questões levantadas no início da pesquisa era como os discursos e vontades institucionais se cruzavam com os discursos e vontades docentes e discentes. O que se verificou é que os discursos se cruzam às vezes a partir da sintonia de idéias e propostas, mas muitas vezes produzindo tramas e nós difíceis de serem administrados. O que parece produzir tal realidade tem relação com o depoimento de um professor da instituição, que diz o seguinte:

“a maior estranheza que tenho em relação a esta instituição é essa distância entre um discurso do projeto e a prática, uma distância que é variável, pois nos últimos 15 anos que estou aqui, houve períodos em que parece que o grupo que defendia o avanço na pedagogia predominou e conseguiu produzir efeitos, mas de repente chega um outro período que fortalece outros grupos, em geral mais conservadores,

que conseguem fazer voltar tudo ao mínimo. Dependendo desses períodos é mais ou menos gostoso trabalhar aqui.”(Professor, março/2003)

O esforço para concretizar um projeto parece passar pelo limite da administração, aqui considerando uma equipe de trabalho. Os pronunciamentos de professores(as), por meio de entrevistas, em muitos momentos deixaram transparecer essa dificuldade e talvez isso possa ser expresso também com outros dois depoimentos. Um deles oriundo da direção geral, que aponta o seguinte:

“O meu sonho é ver essa instituição com um corpo docente cada vez mais qualificado, tornando-se um centro universitário, onde cada um possa crescer a partir dos talentos individuais, a partir do pressuposto luterano da liberdade e da responsabilidade”. (diretor geral, março/2003)

Esse sonho fica declarado muitas vezes, está expresso em grande parte dos documentos oficiais, mas o que se verificou na coleta de dados é que as pessoas não sentem que esse objetivo vem se concretizando. O que está declarado e o que efetivamente vem acontecendo são coisas distintas, produzindo efeitos de desmobilização no que se refere aos(as) docentes e seus projetos. Os(as) professores(as) destacam períodos, contextos, iniciativas que por um determinado tempo consolidam projetos, mas não estabelecem políticas mais duradouras.

Professores(as) da educação básica percebem a inserção do ensino superior como uma ação que colocou em risco exatamente o valor do(a) professor(a) na instituição. Segundo alguns(as) deles(as) o projeto por falta de um planejamento mais participativo, conseguiu apenas trazer mais alunos(as), mas não incrementar a relação com o conhecimento. Existem hoje várias equipes de trabalho, cada vez mais fragmentadas, sabendo menos uma das outras, com pouca identidade com a filosofia da instituição e de fato colocando em risco o projeto original. Segundo esse depoimento:

“O que vejo hoje é uma instituição burocratizada, com tendência de o professor tornar-se igual, apenas dando aulas, sem compromisso com a instituição, resultando numa perda de encanto e de magia que antes a educação básica pelo menos tinha. Quero crer que é possível resgatar algumas coisas, pois o projeto lelusc ainda é recente, mas seria urgente uma ação mais imediata e estratégica.” (professora, março/2003)

Este tema da fragmentação, do desconhecimento das partes se repete em algumas entrevistas, inclusive por um aluno do ensino médio, que diz o seguinte:

“Por quase dois anos estudei nessa escola sem saber que ela tinha cursos de ensino superior, ainda que posteriormente vi alguns folders, mas na prática, na vida da escola, não percebi essa presença, até que um dia fomos convidados para um painel

sobre informação profissional, quando nos apresentaram o foco dos cursos desenvolvidos aqui na nossa instituição.” (aluno ensino médio, março/2003)

A recomendação de uma professora da educação básica:

“Acho que deve ser repensada a questão da gestão, deve ser menos burocrática, fazer uma instituição de fato mais participativa, trabalhar por projetos, mas em condições reais, agregando pessoas dos diferentes ambientes, valorizando os professores, oportunizando trabalhos em equipe, pois a riqueza de uma instituição educacional está na riqueza e diversidade das pessoas que fazem esse lugar.” (professora, março/2003)

Um outro depoimento diz o seguinte:

“O Ielusc representa uma espécie de divisor de águas, antes a educação básica vivia melhor, em condições mais adequadas, depois do ensino superior só ouvimos falar de cortes e de enxugamentos. Talvez tudo isso também tenha uma relação com a situação econômica do país, de toda forma rolam essas representações entre todos nós e o ganho efetivo dessa nova presença é diminuto.” (professora, março/2003)

Da mesma forma, os depoimentos de professores(as) do ensino superior, em sua grande maioria, sugerem que também não enxergam a educação básica, reconhecem a marca da instituição que é forte na cidade, mas não se sentem envolvidos com o projeto educacional que já existia antes da entrada deles(as). Todo esse cenário aponta possibilidades de ação e indica o quanto é complexo produzir mudanças na área educacional.

5.2 DAS CATEGORIAS PARA O GOVERNO DA SUBJETIVIDADE

Toda classificação tem seus limites e talvez nem seja um recurso didático adequado. Contudo, como pesquisadora, resolvi apostar nessa possibilidade, que de toda forma deve ser ampliada pelas considerações que agora seguem. O incentivo a essa medida deve-se a uma interação vivenciada com os(as) próprios(as) professores(as) da instituição em uma reunião de estudo, onde compartilhei os dados até então obtidos com a pesquisa. Entendi que a exposição pública de algumas conclusões do estudo aqui em questão deveria ocorrer por dois motivos fundamentais. O primeiro diz respeito ao direito do outro de ter informações sobre o cenário de pesquisa no qual se encontra envolvido e implicado. O segundo motivo refere-se à própria qualidade da pesquisa, que ao ser apresentada publicamente em seu estágio de construção, poderia redimensionar alguns encaminhamentos a partir da reflexão dos(as) professores(as). E de fato isso ocorreu. Os efeitos foram múltiplos e produziram esse espaço para inserir a reflexão desses(as) docentes considerando o referencial dessa investigação.

A reação ao quadro referente aos “estilos de docentes” foi muito variada, mas parece ter gerado um certo impacto. A vontade dos(as) professores(as) era entender melhor como tais categorias produziram os estilos de docente, sugerindo inclusive que eventualmente alguns outros estilos pudessem ter ficado de fora. A questão envolvida aí era também a vontade de cada professor(a) descobrir como ele(a) próprio(a) encaixava-se nessa perspectiva de análise. O impacto veio de uma espécie de deslocamento de reflexão; ou seja, onde se esperava uma análise mais institucional, veio exatamente um olhar que produziu uma crítica sobre as expectativas institucionais. Disso desdobrou-se uma vontade, por parte dos(as) professores(as), em ampliar a análise falando de algumas fragilidades e também de alguns pontos fortes. Grande parte dos(as) profissionais entendeu como pertinente o quadro - referência ; outros sugeriram que exatamente pela referência teórica do trabalho, valeria a pena problematizar as próprias categorias e avançar na análise da fragilidade dessa configuração. É desse lugar e com esse foco que agora amplio a minha análise.

Em primeiro lugar, as categorias são oriundas do contexto teórico da pesquisa, e portanto válidas a partir desse entorno. São indicadores interessados em ouvir como a docência vem sendo definida, tendo como referência a seguinte questão: o que faz com que apareçam determinados estilos de docente no cenário educacional em análise e quais as razões dessa configuração. Portanto a pesquisa não definiu antecipadamente determinadas fronteiras e definições inserindo nessa classificação os dados investigados. As categorias com as quais a pesquisa foi realizada eram abertas, e só criariam formatos após o cruzamento dos diferentes discursos sobre a docência. Não havia uma tese prévia a ser confirmada ou negada. As ferramentas de trabalho foram estabelecendo as possíveis leituras. A classificação produzida não tem a intenção de incitar, impelir, incentivar, estimular, negar, proibir qualquer tipo de manifestação da prática docente. Está interessada em entender por que os estilos de docentes acabaram se configurando nesse lugar e com formatos especiais em cada curso. De certa forma, a análise poderia continuar procurando destacar o que ainda ficou por dizer, o que implicaria reconhecer que os estilos também são híbridos, móveis, mutantes. O engessamento não existe, mas existe uma vontade de discutir tendências e perspectivas no que se refere à docência.

Certamente as categorias estão implicadas pela questão da fragilidade, e essas são oriundas do campo da pedagogia. Os discursos da pedagogia são discursos múltiplos e assinalam mobilidades que concorrem e lutam pela imposição de significados. O quadro-referência criado nessa pesquisa fala de alguns significados da prática docente em uma instituição, mas certamente não de todos. Outros significados poderão ser destacados, se se

considera a pedagogia e sua possibilidade de produzir o governo da subjetividade. Veja-se os cruzamentos e atravessamentos possíveis:

Quadro 7: Categorias e tecnologias de governo

Categorias	Tecnologias de governo
Dimensão ótica	Relação do eu com o próprio eu
Dimensão da identidade profissional	Relações interpessoais que implicam direcionamento
Dimensão normativa	Relações no interior de instituições sociais e comunidades
Dimensão da prática	Exercício da soberania política/regimes de visibilidade de poder e saber

O quadro tem a intenção de apontar a diversidade de possibilidades, pois a dimensão “ótica”, por exemplo, acaba criando contornos a partir da “relação do eu com o próprio eu”, que acaba se manifestando de diferentes formas, dependendo do cenário onde tal dinâmica se efetiva. No caso desta pesquisa, a questão da virtude entrou fortemente em função do contexto luterano, o que não necessariamente aconteceria em outro cenário e/ou circunstância. A lógica desse quadro não está em produzir leituras, mas em refletir sobre as inúmeras possibilidades de atravessamentos e cruzamentos que designarão outros estilos possíveis de docência. A inserção dessa reflexão advém da provocação dos(as) docentes envolvidos(as) na pesquisa e, com certeza, amplia a análise do tema. O quadro acima não se reduz a essa configuração geométrica, ainda que tenha me valido dela para expor a possível relação entre as categorias e as tecnologias que produzem determinadas subjetividades. Quando docentes falam de sua prática, posicionam-se a partir de uma ordem particular dos saberes e dos discursos, significando suas ações levando em conta determinadas “gramáticas”, princípios e valores que nunca ficam representados em sua totalidade. Portanto o esforço em construir um quadro de referência em termos dos estilos de docência conta com essa realidade, mas mesmo assim entende ser possível falar em tendências. Contudo, faz-se necessário ampliar o estudo para incluir o que ainda não está posto. Para chegar a esse ponto entendi que a reflexão de Sílvia Gallo (2002) sobre a “educação menor” pode contribuir para um aprofundamento do tema em questão. Em seu artigo, o autor, servindo-se de um outro pensador (Toni Negri) afirma que não se vive mais um tempo de profetas, mas um tempo de militantes. Trazendo essa reflexão para o campo da educação, também o(a) professor(a) não é mais um profeta que supostamente teria condições de estar indicando caminhos e competências para o que está por vir. Cada vez mais se depara com um(a) professor(a), que “de seu próprio deserto opera ações de transformação, por mínimas que sejam”. O significado desse(a) professor(a)-militante é

que ele(a) apesar das adversidades de sua condição de trabalho, anuncia possibilidades do novo a partir do seu cotidiano real. Segundo Gallo:

o professor-militante seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente a miséria não é apenas um miséria econômica; temos a miséria social, temos a miséria cultural, temos a miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. (GALLO, 2002, p.171)

Essa é a chave da ação militante, sempre acontece alguma coisa coletiva, nesse caso acontece alguma coisa com um grupo de alunos(as) em processo de aprendizagem. De alguma forma existe nessa dinâmica uma força de resistência que busca a superação da miséria e uma espécie de libertação. Tais procedimentos podem acontecer na relação da sala de aula, nas interações docentes, nas dinâmicas institucionais e também nas lutas sindicais.

O adjetivo “menor”, utilizado por Gallo ao referir-se a esse tipo de ação educativa, é oriundo de Deleuze e Guattari, que ao se referirem à obra de Kafka, defendem o princípio da literatura menor. Segundo tais autores, “*os escritos do judeu tcheco são apresentados como revolucionários, por operarem uma subversão da própria língua alemã, da qual se apropriou Kafka*”. O termo literatura menor significa reconhecer a desterritorialização da língua, que retirada do seu lugar “faz com que as raízes aflorem e flutuem, escapando do oficial e do obrigatório”. Segundo Gallo, seria possível e necessário um esforço semelhante no campo da educação, promovendo um “exercício de deslocamento conceitual”, para falar não de um jeito menor sobre o pedagógico, no sentido do diminutivo, mas na perspectiva de perceber como docentes se utilizam das ferramentas pedagógicas procurando escapar da ordem já estabelecida e autorizada. Para esclarecer melhor, Gallo afirma que a educação maior é aquela expressa pelos planos decenais, políticas públicas, dos parâmetros e diretrizes curriculares, planos institucionais. Implica a educação dos grandes mapas e projetos. Já a educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta, diz ele:

contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecendo nossa militância, produzindo um presente e um futuro a quem ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (2002, p.173)

A pesquisa em questão não tinha reservado o espaço dessa discussão. A intervenção dos(as) docentes após a exposição pública das conclusões provisórias produziu essa inserção, que agora me parece pertinente. Existe no Instituto esse docente-militante que circula entre os

diferentes cursos e que se constitui no âmbito da micropolítica, por meio das ações cotidianas que se concretizam a partir da sala de aula. São três as características que acabam por constituir a educação menor: a primeira é a desterritorialização; ou seja, apesar dos grandes mapas e políticas, que insistem em dizer o que ensinar, como, para quem, a educação menor faz com que a aprendizagem escape dessa lógica, buscando formas de resistência, brechas onde ousadias e novidades são construídas. A segunda característica é a ramificação política, que implica o envolvimento dos sujeitos na produção e nos efeitos da militância. Como diz Gallo, cria força e poder, o pequeno “faz-tudo” do dia a dia, que desloca o grande estrategista, e consegue cavar buracos e produzir mudanças. A educação menor é rizomática, não linear, produtiva em sua amplitude e imprevisibilidade. O que importa é gerar conexões de todo tipo e sempre outras. Isso produzirá outra relação de aprendizagem, criando projetos, unindo docentes e alunos(as) a partir de problemas de pesquisa, escapando dos controles e recomendações legais e institucionais. A terceira característica, segundo Gallo, é o valor coletivo. Não há possibilidade de atos solitários, isolados, o que interessa tem a ver com muitos indivíduos. A singularização anteriormente citada se traduz em singularização coletiva produzindo multiplicidades. Dessa contribuição provocada pela análise do sujeito implicado na pesquisa emerge a própria estética da docência. No meu entendimento, essa docência militante perpassa o quadro-referência, produz a diferença, agrega e atravessa as tendências indicadas, mas extrapola, pois estabelece indicadores para ação pedagógica que não se deixam aprisionar, designando outras fronteiras e contornos para a docência. Desse lugar reconheço, como pesquisadora, que além ou entre as tendências indicadas nessa investigação deve ser criado um espaço meio mutante e diferenciado para esse(a) docente-militante, que “educa com fúria e alegria como um cão cava seu buraco”, acreditando que a partir do deserto e da miséria do mundo, a sala de aula contempla uma das possibilidades de resistência e de escape da lógica da maquinaria pedagógica que insiste em nos capturar e devorar.

A reflexão levantada por essa pesquisa tentou discutir e não confirmar alguns estilos de docentes. O esforço implicou uma vontade de compreender o que se dá no cotidiano de uma instituição. A análise é sempre um risco de reduzir a realidade a uma determinada compreensão. Contudo, o que aqui foi compartilhado implicou observar como o ingrediente moral instituído pela pedagogia e todos os seus discursos críticos se estabelecem. O que se viu é que não existe um pressuposto universal, o que se verificou foi que a subjetivação do docente dá-se antes por um conjunto de regras facultativas que são oferecidas como modelos, por um conjunto de práticas, técnicas e exercícios nos quais os indivíduos buscam construir identidades e acabam capturados por certos modos e estilos de existência. A reação dos(as)

docentes ao conhecer alguns resultados da pesquisa designou um novo ingrediente, que anuncia a possibilidade do escape; ou seja, existe a possibilidade da “força dobrada, vergada”, que mostra os fios, as teias, o forro, as fragilidades dos modelos e das tendências, ainda que não acabe com eles. A educação continuada dos(as) docentes deveria levar essa possibilidade muito a sério, desdobrando com eles(as) todas as dobras possíveis, bem como desafiando os fios que nos tecem como docentes nas dinâmicas institucionais.

5.3 DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fazendo uma retrospectiva das idéias até o momento, percebe-se alguns desafios pontuais, considerando o exercício da docência. É bom lembrar as considerações sobre Comenius, que desejou insistentemente inventar um ritmo, uma tecnologia, um formato para ensinar tudo a todos. Inspirou-se em um tempo que solicitava mudanças, organização, tempos e estruturas calcadas na ordem, no relógio, na produtividade. Estava presente uma idéia messiânica, uma vez que o ensino garantiria uma outra relação social. O presente texto já discutiu a relatividade de tal proposta, quando trouxe para o debate os traços de poder do ocidente que parecem ter marcado mais expressivamente os processos educativos. E esses rastros parecem ainda estar designando muitas das políticas de formação de professores(as) e que na verdade começam a ser rejeitadas por muitos(as) docentes, pelo menos nos dados levantados nessa pesquisa. Voltemos a esses rastros, arriscando uma analogia com a docência e sua formação:

1. relação negativa - é preciso anunciar proibições e marcar fronteiras;
2. regramento - apontar o lícito e ilícito, fortalecendo uma lógica binária;
3. destacar a necessidade da interdição, elencar renúncias necessárias para o exercício da profissão - lógica do déficit;
4. designar censuras, alinhamentos, estratégias de poder;
5. criar efeitos dos dispositivos da eficácia - regulação e obediência.

Esses rastros de poder estão presentes nas políticas de formação de professores(as), sejam elas localizadas e/ou conjunturais. O formato predominante desses processos tem um perfil normativo, pois sempre ocorre um julgamento prévio sobre o que os(as) professores(as) necessitam (é a idéia da educação maior). Pela pesquisa verifico que tal julgamento, além de

precipitado, é absolutamente anacrônico. Os cinco itens acima são temperos das ações pedagógicas desenvolvidas junto aos(as) professores(as). Marcar fronteiras implica anunciar proibições e autorizações, designando estilos desejáveis de docentes envolvidos por uma lógica binária que, compulsivamente, deseja instituir o lícito. Por intermédio do discurso do lícito impõe-se uma outra lógica, a do déficit, que insiste em mostrar para o(a) professor(a) que ele(a) sempre está devendo em termos profissionais. Deveria planejar mais, deveria saber compreender seus(suas) alunos(as), avaliar melhor, ler mais, participar mais enfim, ser melhor do que é. Essa conduta deveria poder ser amplamente generalizada, para garantir a eficácia do processo educativo. Para que os(as) professores(as) tenham um mesmo estilo e competência o pressuposto é uma subordinação aos mecanismos de regulação (na maioria das vezes burocratizada) com a conseqüente e necessária obediência a tais procedimentos. Para alcançar tal meta, a instituição precisa entrar apontando os formatos desejáveis de programas, currículos, metodologias, alinhamentos, estilos e perfis. De outro lado, os processos de autorização e reconhecimento dos cursos também criam protocolos de eficiência e qualidade no mínimo questionáveis, mas que continuam exigindo das instituições medidas normativas de ajustes a essa lógica da avaliação. Não se trata de não aceitar a avaliação como um procedimento justo e necessário, mas como diz Sguissardi (2000), tem-se que admitir que as políticas de avaliação em vigor nesses últimos anos identificam-se com um teor gerencialista-eficientista, próprio do modelo de reformas em andamento nesse país pelo menos até 2002. As reformas atingem muito fortemente as universidades públicas, abrindo espaços para a iniciativa privada; contudo, na prática esse desdobramento não é tão simples assim. A diversidade de instituições não permite mais o uso de métodos de estudo genéricos, é preciso olhar cada lugar de uma forma única. Portanto, reconhece-se todo esse peso do Estado avaliador presente pelo menos até o ano acima referido, mas os efeitos dessas reformas em cada instituição precisam ser analisados com mais profundidade. As condições de ensino exigidas nos processos de autorização e reconhecimento parecem, em parte, escamotear uma outra discussão que implica:

saber que a democratização do acesso e garantia de não evasão e conclusão do curso superior depende de políticas de inclusão social, de distribuição de renda, de erradicação da indigência e da pobreza que afetam mais de metade dos brasileiros, de prévia democratização do acesso a um ensino médio de alto nível, e que , finalmente essas políticas iriam a contracorrente do que tem sido feito ao longo dos últimos anos no país e das orientações e recomendações emanadas dos organismos multilaterais, que , especialmente nos anos recentes têm sido seguidas quase como cartilha, e do que tem resultado a perda de espaços importantes da soberania nacional. (SGUISSARDI, 2000, p.43-44)

O cenário das reformas atingiu a todos, de formas distintas é verdade, mas não deixou nenhuma instituição de fora. Não é esse o foco do trabalho, mas preciso reconhecer que as formas de entendimento da docência e seus necessários perfis também sofreram essas influências. As políticas de educação continuada estão envoltas nesses temperos, produzindo efeitos, muitas vezes perversos. Esta pesquisa não permite generalizações, mas é um espaço para divulgar leituras circunscritas a um lugar e que podem ajudar a entender o cenário mais amplo. Aponto nesse estudo três estilos básicos de docência, o suficiente para afirmar que as expectativas sobre o que possa significar educação continuada também são absolutamente diferentes. Acrescenta-se ainda o debate sobre o(a) docente-militante, exigindo mais uma vez outros olhares sobre as necessidades e interesses dos(as) professores(as). Em termos administrativos existem metas a serem cumpridas e lógicas a serem confirmadas e a saída tem sido aveludar um pouco esse discurso que é meio árido, mas se continua apostando nele, insistindo com estilos padronizados de docência que, de certa forma, retira o sabor mais picante e saboroso do processo educativo. De certa forma repete-se a lógica do Trivium e do Quadrivium, que nas palavras de Bernstein, fica recontextualizada pelo esforço de uma lógica instrucional e regulativa. A primeira estabelecendo os limites do sagrado, do essencial para cada um, e a segunda apresentando os contornos de um possível social, exterior àquele primeiro, e portanto mais profano.

Repete-se a lógica da idade média, pois vincula-se essas duas coisas, mantendo a idéia de que a função do conhecimento circunscrito a uma instituição educacional é uma coisa meio sagrada, que precisa ser ordenada, alinhada, a exemplo da “casa dos estudos”, metáfora já utilizada no presente texto. Já a metáfora do “fogo” parece esquecida, pois a docência acaba sendo excessivamente vigiada, ordenada, controlada. Os fios que tecem a docência são inúmeros, visíveis e invisíveis, mas estão tramados por uma analítica do poder que parece aprisionada nas vontades institucionais e que captura a todos. Por isso, a perspectiva foucaultiana não veio para resolver todos os problemas, mas para colocar na berlinda, na beira do abismo, pois é lá que sempre se está, entre o desafio de sempre repetir o que já existe ou tentar outras e novas formas de sobrevivência possíveis nesse limite de existência. De certa forma, o resultado dessa reflexão pode trazer um certo alívio e um convencimento tranquilizador: não se é onipotente e nem totalmente coerente sendo recomendável incluir as fragilidades no cotidiano para buscar alternativas mais honestas para as dificuldades.

Segundo Bernstein, a história já vem mostrando que a relação com o conhecimento mudou significativamente e que a tendência em um mundo globalizado é produzir um outro lugar para o conhecimento, que não mais está aprisionado em instituições, mas vinculado a

peças que o fazem fluir e circular na forma de dinheiro e valor. Isso altera também o próprio desdobramento da ação docente, não mais com perfil religioso-moral, nem científico-político, mas com um perfil mais volátil, baseado em formação/titulação. Não se quer classificar tal postura como positiva ou negativa, mas reconhecer tendências de nossa contemporaneidade. Vale destacar alguns depoimentos de professores(as):

“desejaria uma instituição que desse liberdade para o professor buscar aperfeiçoamento na sua área de interesse, sendo esse procedimento avaliado e apoiado para que ninguém tivesse que se sentir deslocado ou ameaçado nas relações de trabalho. Hoje temos que fazer muitas coisas, às vezes discordando para evitar constrangimentos profissionais.” (professora, março/2003)

“A qualificação continuada deve partir das angústias do professor, não de pressupostos apenas institucionais, mas considerar de fato o que angustia o professor. Ouvir o professor e construir saídas viáveis para problemas reais e emergenciais.”(professor, dezembro/2002)

“Eu acho que tem que ter um espaço de terapia de grupo, trabalho coletivo, um espaço opcional no qual fica garantido o nosso espaço de humanidade e isso pode acabar animando muitos. Já vivi isso em outras instituições e foi muito positivo. Todas as outras iniciativas podem ser importantes e às vezes até necessárias, mas são mais burocráticas. Precisamos antes abrir um espaço dentro da instituição para a gente trabalhar nossos dilemas como educadores, isso faz a gente refletir, se apoiar, e se necessário até chorar em conjunto, cria uma identidade de grupo, de profissão.”(professor, julho/2001)

“Estamos lidando com a capacitação docente enquanto estamos construindo nosso projeto pedagógico. A partir dele são necessárias novas formas de encarar a sala de aula, a relação teoria-prática, metodologias. Além dessas iniciativas, precisaremos de outras mais institucionais, que precisam considerar formas de seleção de professores e contratos de trabalho mais razoáveis”. (diretora de curso, outubro/2002)

“Formação de professor acontece com investimentos no Mestrado e Doutorado. A instituição precisa dar suporte para isso”. (professora, novembro/2002)

“Pensar no professor significa levar em consideração o seu interesse, porque eu gosto de dar aulas, mas eu acho que mais do que a relação pedagógica professor-aluno, me interessa a ciência mesmo, o meu campo de conhecimento. É nesse contexto que entram os alunos, e só a partir disso que é possível negociar as relações pessoais. A sala de aula é concebida a partir de um sistema meio difícil, pois o grupo é fechado, currículo definido, horários estabelecidos, contratos horistas, tudo deve acontecer nesses contornos. Infelizmente não existe uma relação fora da sala de aula, e acabamos burocratizando a relação professor-aluno e por fim também nosso entendimento sobre o conhecimento.” (professor, março/2003)

“A primeira condição para uma pessoa ser um professor é descobrir se ela é apaixonada pelo campo de conhecimento onde está trabalhando; apaixonada no sentido de criar, não reproduzir. Não importa amar a música clássica somente, mas

estar interessado em estudar como hoje a música se coloca na sociedade, por que e como. É preciso querer saber sobre as inquietudes humanas, isso é assim também com a comunicação, precisamos entender o que acontece nessa área em especial. A segunda condição vem da instituição, não depende do professor e implica rever os contratos de trabalho, desburocratizar a relação pedagógica". (professor, março/2003)

Os depoimentos expressam diferentes vontades e entendimentos sobre o que seja educação continuada. Parece ser importante ouvir esses dados e admitir que existem instâncias acadêmicas do problema administrativo. Este último pode ser definitivo na política de formação de professores(as) fazendo uma grande diferença em termos de qualidade. Objetivamente, isso significaria uma outra forma de contratação dos(as) professores(as), que viabilizasse vínculo com a instituição e com o processo de capacitação do(a) docente.

As conclusões são provisórias, mas nesse caso em particular, percebi que todo o discurso sobre formação de professores(as) e/ou educação continuada é, em parte, um engodo, pois pedagogiza um viés administrativo, uma vez que grande parte das questões acadêmicas ficariam bem contempladas se existirem outros contratos de trabalho. Os(as) professores(as) destacaram inclusive o valor hora/aula estabelecido no início das atividades no Instituto, demonstrando que tal procedimento designou um valor ao(à) docente, contudo com o tempo novos patamares foram sendo estabelecidos sem uma prévia discussão e sem um projeto que contemplasse o enfrentamento do sistema docente /horista, que limita e reduz a possibilidade de inserção nos planos institucionais. Professores(as) precisam estar na sala de aula, mas também fora dela ainda que dentro da instituição para poder pensar, criar, apoiar, produzir, pesquisar.

Acredita-se que as instituições se escondem ainda atrás de um discurso normativo, centrado nos itens anteriormente citados, que refletem uma idéia de poder construída no ocidente. Penso que os excessos do apelo institucional nos planejamentos pedagógicos é um esforço anacrônico e destituído de significado, se não trouxer agregado ao discurso novidades administrativas, na perspectiva da seleção e contratação dos(as) profissionais da educação. Convém destacar que a novidade administrativa não se reduz ao valor hora/aula, mas a todo um entendimento sobre quais são as dinâmicas pedagógicas do ensino superior e em nome dessas discutir quais deveriam ser as formas de vínculos com os(as) profissionais da educação.

Até o momento, segundo dados do setor de recursos humanos e considerando o segundo semestre de 2003, no Instituto em questão e foco dessa pesquisa, praticamente 58% dos(as) professores(as) do ensino superior estão contratados na condição de profissional/horista; 28% de tempo parcial, sendo o restante (14%) contratado por mais de 25

horas/aula, considerando a dimensão “ensino - pesquisa – extensão.” Nos processos de reconhecimento dos cursos de Enfermagem e Comunicação Social (anexo 7), a instituição já recebeu uma recomendação para ampliar o índice de professores(as) com dedicação parcial e integral, o que vem sendo difícil de concretizar, por conta da manutenção dessa estrutura, considerando o cenário mais amplo da economia local e que se reflete na dinâmica do ambiente acadêmico em termos de inadimplentes e desistentes. O índice de inadimplência dos(as) alunos(as) em alguns períodos do ano chega a 37%, sendo difícil, nessas condições, manter uma estrutura de pesquisa e extensão. O plano de remuneração dos(as) docentes do ensino superior é distinto dos procedimentos da educação básica, este último mais centrado ainda na questão da hora/aula.

A partir das categorias levantadas, acrescidas da perspectiva do docente-militante aqui exposto, quero finalizar essa reflexão defendendo uma nova estética para a docência, que poderia significar um início de uma outra experiência na área da educação. Experiência aqui entendida na perspectiva rortyana, o que implica fazer algo de uma maneira bem diferenciada, de tal forma que quando sairmos desse lugar já não seremos mais os mesmos, tal a amplitude daquilo que inventamos e concretizamos.

Retomo aqui os princípios de Foucault, lembrando que a história tradicional das idéias sempre destacou os pressupostos da criação, da unidade, da originalidade, da significação, dando a entender que seja possível olhar a realidade desse lugar homogeneizador. O que se vê, na realidade, é que não existem esses lugares especiais que originam práticas cheias de significados para todos. O que se vê é o cruzamento de muitos acontecimentos, produzidos em distintas séries, estabelecendo regularidades que perduram enquanto existem condições de possibilidade. A história da docência aqui relatada mostrou isso. Ainda que tenham existido tendências e perfis históricos, sempre existiram cruzamentos de práticas e discursos, produzindo espaços multifacetados e desafiadores.

A exterioridade da docência hoje parece expressar uma outra regularidade, específica desse tempo, qual seja, buscar valor profissional para além das identidades institucionais, o que na prática vem significando a busca de títulos, que pode significar o alcance de uma espécie de liberdade e valor. Mas ao lado desse estilo, tem-se outros que vivem concomitantemente, desafiando a buscar outras interações com esse cenário da prática humana.

5.4 ESTÉTICA E DOCÊNCIA:

Para finalizar o presente texto, é necessário buscar a idéia de resistência, a qual Foucault elaborou na última década de sua vida. Tal idéia vem conectada a um outro sentido e conceito, que é a estética. A prática de uma estética do eu implica entender como cada indivíduo é produzido e se produz como sujeito. Localizar essas tramas e teias que constituem os sujeitos é um exercício de resistência e pode ser uma possibilidade de mudar práticas intoleráveis. No início dos seus estudos, Foucault foi mais pessimista, quase remetendo a todos a um quadro sem esperança. No final de sua vida, outros elementos aparecem e indicam a possibilidades de algumas escolhas, algumas invenções de novas possibilidades de vida, criando estilos de vida com fundo estético.

Estas novas possibilidades vêm de uma habilidade do ser humano, qual seja, a arte de jogar designando algumas resistências, que não implicam em impor uma derrota, mas apontar fragilidades ativando a alegria da invenção e da afirmação de coisas diferentes. Trata-se, como já se anunciou, de uma prática de liberdade, de ousar querer ser de outro jeito. O jogo implica uma atitude de resistência e liberdade, constituindo uma nova experiência que pode resultar em um estilo, em uma outra estética da existência.

Os jogos de verdade permitem relacionar o sujeito com a verdade e também com a questão de quem diz a verdade, como diz e por que a diz. Não é suficiente apenas enfrentar a vontade de verdade, mas jogar com ela para descobrir novas formas do “dizer verdadeiro”. Ortega (1999) defende esse movimento de busca, pois por muito tempo Foucault pesquisou aspectos dessa vontade de verdade, e deseja por fim acreditar que existem diferentes formas de pronunciá-las. Certamente não se conseguirá retirar de qualquer governo toda a verdade, contudo é possível exigir uma certa verdade, que deva ser pronunciada em relação a alguns projetos, a algumas decisões implicadas na gestão administrativa. A experiência de perguntar ao outro, inclusive a quem governa e/ou administra, o sentido de determinadas ações, as razões de certas decisões é um elemento constitutivo da experiência de ser cidadão. No final Foucault reconhece que nada é mais instável do que um sistema indiferente à verdade, contudo nada é mais perigoso do que um sistema que pretenda prescrever a verdade. A função de dizer a verdade não implica adotar recursos de lei para concretizá-la, mas deve ser um esforço interminável de quem deseja governar assumindo como tarefa o “dizer verdadeiro”. Nesse entorno compreendo as resistências dos(as) docentes que provocam, desafiam, insistem com “os que estão no governo” para que se pronunciem a partir do dizer verdadeiro. Mas

sempre que isso parecer não contemplado, existe o direito do jogo, do enfrentamento, que não é oposição, mas o direito de uma outra estética que permita aos sujeitos viverem com mais liberdade e com mais verdade, porque pelo menos conhecem os pressupostos mínimos dos governos vigentes.

Esta pesquisa levantou três estilos: o docente-intelectual; docente-educador; e o docente-expert. Ficou marcada uma forte tendência, a de que cada vez mais se está lidando com o primeiro tipo de docente, aquele(a) que supostamente surpreende, pois não tem como objetivo primeiro criar uma identidade com a instituição. Seu desejo é consolidar-se como profissional a partir de um campo de conhecimento e colaborar com a instituição a partir da condição de intelectual, fazendo a resistência sempre que necessário, jogando com a verdade e procurando conferi-la sempre que possível, exigindo pronunciamentos das verdades possíveis, no sentido de justificar decisões e projetos. A pesquisa, por fim, ainda mostrou que existe um outro tipo de docente, o(a) militante, que não se integra totalmente a nenhum dos estilos abordados, mas de certa forma atravessa a todos e também se coloca como uma possibilidade. No meu entendimento, os “sistemas de governo” só têm a crescer se incorporarem de fato esse(a) docente em seus cotidianos. Mas a tendência ainda é lutar contra eles(as), acreditando que se tenha de ajustá-los(as) às nossas instituições, caso contrário não interessam. A pesquisa mostrou o valor desse(a) profissional, que rebate o instituído, cria novas relações pedagógicas, ousa agir para além da regulação e da obediência. Esse(a) é o profissional que sempre estará lembrando a instituição da necessidade de fazer pesquisa, pois é desse lugar que existe a possibilidade de uma nova relação com o conhecimento.

Sem dúvida, os(as) demais docentes aqui citados(as) não ocupam um segundo plano em termos de valor. Ocorre que o(a) docente-educador está convencido da legitimidade da instituição e, portanto, defendê-la é sempre uma prática necessária. A questão está em não deixar esmorecer uma vontade de indagação, de investigação sobre essa legitimidade, para que a verdade não se transforme em um sistema prescritivo apenas. De toda forma, esse(a) é um(a) docente importante para as instituições, uma vez que se comprometem com a missão e a tarefa da mesma. Ainda que esse(a) docente-educador(a) exerça esse papel o maior equívoco seria desejar a homogeneização. Fala-se em diversidade, mas se tem dificuldade em administrá-la. Há ainda o(a) docente-expert, que interfere menos na vida institucional, porque não está interessado(a) em questionar a verdade. Ele(a) deseja um espaço ordenado para divulgar a especificidade do seu conhecimento. Ele(a) vai sempre servir-se dos mecanismos normativos existentes para comprovar o quanto a superespecialização é necessária, difícil e árida, reforçando a idéia de que se torna imprescindível a existência do expert. Na prática, a

instituição é apenas um detalhe, o lugar onde o exercício do conhecimento especializado se realiza. Também aqui almejar identidade com a instituição seria um equívoco. Contudo, esse(a) profissional não quer mudar nada, ele(a) quer a garantia de sua entrada e a preservação do seu valor. Dito isso, parece que enquanto as instituições insistirem com programas de educação continuada pautados na identidade e nas formatações pedagógicas, o fracasso estará concretizado. Está-se sendo desafiado a pensar essas dinâmicas a partir de outros parâmetros, que devem levar em consideração os(as) docentes, já que é para eles(as) que são pensados programas e políticas de atualização. E certamente os(as) planejadores(as) tombarão diante desses sujeitos se efetivamente estiverem dispostos a jogar com as políticas de verdade.

A perspectiva foucaultiana preferencialmente utilizada nessa pesquisa concentrou-se nos procedimentos de coleta e análise dos dados. Optou-se em fazer uma leitura da instituição de um jeito distinto do que tem sido o usual. Essa decisão, em muitos sentidos converteu primeiro o próprio olhar sobre tal realidade e espera-se que possa contribuir para que o mesmo se estabeleça com outros sujeitos. Mas a pesquisa tem noção de seus limites e sabe que, para propor outros e novos encaminhamentos para a docência, necessitaria estabelecer uma interação com outros referenciais teóricos. Não é esse o foco. De toda forma, existe muita produção intelectual nessa direção e que merece atenção e estudo. O que se está procurando dizer é que essa tese é fruto de uma vontade de olhar o cenário da educação de um outro lugar. Fiquei seduzida por esse outro lugar que aprendi a conhecer estudando Foucault, Weber, Bernstein, Popkewitz, Larrosa etc, na universidade. Não posso ainda dimensionar os desdobramentos dessa sedução, uma vez que ainda me sirvo de outros tantos referenciais teóricos para dar conta da prática cotidiana enquanto coordenadora de ensino e desenvolvimento institucional. Não tenho nenhum constrangimento em reconhecer isso; de toda forma, não abriria mão desse direito que obtive por meio da universidade pública, o de conhecer e arriscar produzir um trabalho a partir de um lugar muito diferente, que acabou remexendo em posturas, convicções e esperanças. Certamente não fui convertida no sentido do essencialismo platônico, tanto que não abandonei totalmente referências pessoais de inserção social e confessional, mas com certeza a inserção que tenho hoje é outra, mais livre, profana e certamente menos disciplinada.

ATANDO ALGUNS PONTOS DOS FIOS

Pesquisar não é apenas transmitir o que foi investigado, defender o que deve ser pensado, dizer o que deve ser operacionalizado. Pesquisar implica expor os signos no heterogêneo, divulgar suas ressonâncias e sentidos, aprender com aqueles que inseriram sua voz e conteúdo na investigação. Pesquisar não é então um instrumento de acesso à homogeneidade do saber, mas designa uma possibilidade de um outro movimento, qual seja, o movimento da pluralidade do aprender.

Nesse contexto, vários sujeitos e objetos participaram da pesquisa com contribuições não imagináveis no início do trabalho. Essa participação não produziu nenhuma confirmação de tese antecipadamente delineada; pelo contrário, produziu através da dispersão, da descontinuidade, da divergência, do dissenso uma outra lição a ser aprendida, na qual fica relativizada qualquer tentativa de síntese, generalização, totalização. Nesse cenário da diferença, o que havia em comum é que se estava desafiada a olhar para uma mesma direção, qual seja, uma instituição educacional. Mas essa direção significa que o que pode ser visto e analisado é muito diferente, dependendo de cada sujeito. A liberdade da leitura desse lugar em comum está também em ver o que não foi visto nem previsto e dizê-lo. Esse foi o esforço da pesquisadora, que desejou conhecer as múltiplas e variadas leituras expressas nos documentos, nos currículos, nos pronunciamentos oficiais, na fala dos(as) docentes, discentes, equipes diretivas, comunidade escolar. A leitura desse lugar estendeu-se inclusive à sala de aula, como um dos espaços mais legítimos para refletir sobre os fios que tecem a docência. Enfiar-se nessa trama implica não se apropriar dos dados indevidamente, mas produzir novos entendimentos sobre educação lá onde está o seu limite, o espaço em branco, a possibilidade de escrever de novo, de produzir novas tramas, tecer novos fios, gerar outras indagações e reflexões.

Os discursos trabalhados, coletados, analisados, investigados mostraram sua ambigüidade, comprovando que nenhum deles é, por antecipação, inocente e/ou perverso. Para dar conta dessa ambigüidade, a pesquisa buscou determinadas ferramentas de trabalho que, inseridas em um processo genealógico, ensaiou a produção de uma outra história.

O foco foi a docência no ensino superior, circunscrita a um lugar, mas desejando contribuir com uma reflexão mais ampla sobre a questão da formação de professores(as) no contexto atual. Buscou-se dados, na história, sobre essa atividade profissional, ressignificando funções e tarefas; criou-se um mapeamento da docência, considerando o lugar da

investigação mas já percebendo algumas tendências que extrapolam esses limites; verificou-se alguns ranços nos entendimentos sobre a docência, colocando em questão as leituras pedagógicas dos processos de aprendizagem e arrisquei apontar algumas conclusões, sempre provisórias, mas que devem ser declaradas, para contribuir com essa vontade nacional de pensar a formação do educador(a).

Em primeiro lugar, a pesquisa aponta os atravessamentos de discursos, as distâncias entre os discursos oficiais e todos os demais e destes outros entre si, designando uma outra realidade, imbricada pelas relações de poder e de saber. A declaração de que a docência, antes de tudo é paixão por um campo do conhecimento, é um discurso que se atravessa com um outro que afirma, por exemplo, que a docência deve antes de tudo identificar-se com a filosofia institucional. Toda organização social produz discursos, que são ao mesmo tempo controlados, selecionados, organizados e redistribuídos com o intuito de definir poderes e, certamente, também perigos.

Nessa pesquisa verificou-se uma forte tendência em selecionar e distribuir um discurso oficial que defende a necessidade da identidade institucional. “Vestir a camisa” da instituição é um desejo sempre presente. O perigo parece estar onde tal pressuposto esteja ausente. O que se verificou por meio da investigação é que muito da novidade, da competência, da ousadia vem exatamente de um lugar menos institucional, mas interessado em produzir outras verdades e poderes que apontam inclusive arbitrariedades de alguns pressupostos ditos institucionais.

Em segundo lugar, os movimentos de resistência, presentes também na história humana, aparecem na pesquisa e se apresentam não como oposição, mas como vontade de significar as incompletudes e as fragilidades institucionais. Dessas duas condições anteriores torna-se possível discutir os procedimentos de educação continuada, que pretendem formar e transformar o(a) professor(a) não apenas naquilo que ainda não é, mas também sujeitá-lo a “poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação”.

Os fios que tecem a docência são inúmeros e alguns deles foram abordados nessa pesquisa. Por vezes os fios se constituem em rastros de poder, produzindo obediências, regulações, sentimento de déficit, efeitos de legitimidade ou falta dela, censuras e interdições. Viu-se isso se dar por meio da análise dos conteúdos programáticos, onde fronteiras ficam demarcadas, apontando vontades de verdade por parte de cada docente. Esses são fios tecidos pelos(as) próprios(as) professores(as) capturados(as) que são pelas teias e tramas oriundas de outras tantas dinâmicas produzidas por essa “maquinaria” social que estabelece ordenamentos e disciplinamentos. Viu-se isso também através de políticas administrativas e

pedagógicas que, via sistemas normativos, produzem os efeitos de poder e saber a partir do lícito e do ilícito. Ficam sugeridas formas de conduta, formas de planejamento, de avaliação, de participação que criam contornos de legitimidade.

A pesquisa apontou ainda, por meio dos diferentes estilos de docência, algumas configurações que insinuam tendências de desempenho considerando os diferentes cursos em questão. Parece ser possível dizer que curso de Enfermagem, muito pautado pelo compromisso com o cuidado, com a vida, tende a apresentar com mais ênfase o(a) docente/educador(a), que sempre tem uma tarefa/ missão a ser cumprida. A missão está diretamente relacionada com a preservação da vida, o apelo predominante é ético e os sistemas normativos devem ser observados, pois ordenam a operacionalização do cuidado. Cabe lembrar ainda que as condições de emergência do campo de conhecimento da Enfermagem estão muito fortemente ligadas aos discursos religioso e militar, produzindo desse lugar uma vontade de obediência que pode ser desdobrada no momento atual em vontade de inserção institucional. Mesmo que esse seja o estilo mais presente, os(as) profissionais que ocupam esse lugar são, em geral, enfermeiros/enfermeiras que não têm a formação pedagógica e nem sempre desejam esse formato convencional em suas práticas. Buscam planejar aulas mais dinâmicas, aceitam propostas, mas sempre articuladas com o foco do curso expresso no projeto pedagógico. Porém esse não é o único estilo presente, uma vez que o(a) professor(a)/técnico tem seu espaço sempre garantido, principalmente pela área das biológicas (fisiologia, anatomia, patologia, etc.) Esse(a) docente parece desejar apresentar-se como um expert, que em última instância tem um domínio muito especializado de uma área específica do conhecimento. A relação com “o cuidado” acontece a partir do domínio de tecnologias especializadas da vida em seu funcionamento e estrutura. Não existe muita preocupação com a definição de uma missão, uma vez que o entendimento do compromisso do técnico é sempre com a superespecialização, reforçando a condição do expert, que na grande maioria dispensa o suporte da pedagogia, pois o acesso a esse conhecimento é mesmo muito árido e, por vezes, insofrito.

O docente/intelectual está menos presente no curso, uma vez que a prioridade está em formar pessoas responsáveis pela vida, designando assim uma série de práticas operacionais consolidadas no contexto da saúde e que não devem, em um primeiro momento, ser questionadas mas vivenciadas e consolidadas.

O curso de Comunicação Social apresentou uma outra tendência, a presença mais forte do(a) docente/intelectual. É um estilo que não tem muitas preocupações com a missão da instituição, pode até interessar-se em conhecê-la, mas prefere ocupar-se com seu campo de

conhecimento. Relativiza o instituído e cria sempre outros desdobramentos operacionais na relação com o discente a partir de um campo específico de conhecimento. A docência não se satisfaz com recomendações pedagógicas genéricas, preferindo destacar os diferentes métodos de investigação presentes nas várias formas de produzir pesquisa. Em geral, são docentes com um desempenho bastante solitário, buscando integração com os demais caso o chamamento institucional for temático e interessar especialmente. Os(as) docentes/técnicos também estão presentes, mas têm alguns desdobramentos diferentes do que no curso de enfermagem. São docentes mais pragmáticos, interessados em ensinar operações concretas aos(as) alunos(as) do tipo: produzir textos especializados, lidar com a tecnologia da comunicação, construir autonomia empreendedora considerando esse campo específico. O(a) docente/educador(a) tem pouca inserção no cenário da comunicação. A voz profética é rejeitada com mais veemência, o compromisso com uma missão é relativizado pelos embates teóricos das diferentes áreas de atuação do curso. Segundo os(as) docentes, isso não significa falta de ética, mas o estabelecimento de outros referenciais para o estabelecimentos de compromissos possíveis entre docentes e instituição.

O curso de Turismo tem uma configuração ainda diferente. O que se verificou é que os(as) docentes do curso, em sua grande maioria, não são oriundos da área específica em questão. O curso depende de docentes provenientes da geografia, da sociologia, da antropologia, da história etc. Por ser um curso com uma estrutura diferenciada, apresentando uma coordenação pedagógica própria, o que se verifica é o predomínio de docentes/educadores. O que ainda fica em aberto é saber se esse é um movimento espontâneo desses(as) profissionais ou se está influenciado pelas próprias políticas estruturadas no curso. Ficou fortemente reconhecida a voz profética dos(as) professores, sempre anunciando, nas salas, o valor ético, o compromisso com a cidadania, a defesa do meio ambiente como missão de todos. Essa voz está sempre presente, seja nos documentos, nos relatórios, nas salas de aula. Mesmo assim não é a única voz, pois há uma força de resistência que declara algumas inadequações desse discurso. A voz de resistência, por vezes, vem personificada na figura do(a) docente/intelectual, que prioriza um outro debate, centrado em prerrogativas teóricas dos vários campos do conhecimento. Fala menos de missão, de inserção institucional e mais de conceitos e teorias. Está pouco presente o(a) docente/técnico, em geral vinculado às práticas operacionais e laboratórios de aprendizagem.

O curso de Educação Física, em um primeiro momento, pareceria ter que priorizar a presença do(a) docente/educador(a), contudo a configuração que o curso vem tomando na instituição em questão parece franquear o espaço para o(a) docente/técnico. É o(a) docente

especializado(a) em psicomotricidade, em tecnologias do esporte, em movimentos especializados do corpo que vem ocupando o maior espaço do curso. A voz predominante é do expert, num tom quase tecnicista. Mas a resistência também existe e vem primeiro de docentes/educadores(as) que buscam espaço para a voz profética, apontando outros direcionamentos para o curso. Em segundo lugar, a resistência vem também de um esforço pedagógico operacionalizado por meio de uma assessoria definida institucionalmente, com o propósito de definir o perfil do curso e seus possíveis direcionamentos.

De certa forma, a avaliação dos cursos nos termos acima deveria ajudar a determinar qual é o principal desafio expresso em cada um desses contornos de ação profissional. Uma política docente começa quando se dá conta de verificar as contingências nas quais se está envolvido para “desarranjar a mesmice, a monótona paisagem”, problematizando formas rotinizadas, para buscar um movimento novo a partir de práticas inventivas, imaginativas que buscam controlar de certa forma a força e o poder das expectativas e dos excessos de sentido de cada curso, criando assim o espaço para novas formas de subjetividade.

Ainda que os processos de avaliação e análise sejam necessários, é preciso cuidado com a sofisticação desse processo, considerando seus desdobramentos técnicos e políticos. Por vezes acaba-se criando padrões de normalidade que insistem em indicar estruturas de disciplinamento para combater a ambiguidade. Segundo Bauman, “um mundo ordeiro é um mundo no qual sabemos como seguir adiante”, e por isso é necessário negar ou suprimir o acaso e a contingência. Viu-se isso quando da análise da tradição luterana, que em determinadas situações acredita poder buscar no passado as probabilidades do sucesso do futuro. Segundo Bauman, a vontade de ordem depende da memória que prossegue dando lugar e sentido a uma determinada forma de prosseguir. Nesse cenário, diz o autor, a “ambivalência confunde o cálculo dos eventos e a relevância dos padrões de ação memorizados”. Ainda que os “mantenedores da memória” insistam em resguardar a tradição luterana, ela acaba sendo tocada, tombada, às vezes, pela ambivalência. Viu-se isso quando se discutiu a gestão da instituição e quando se analisou alguns conflitos com a comunidade eclesial, mais especialmente a questão do estacionamento. A luta pela ordem, como diz o autor, não é a luta de uma definição contra outra, mas é antes de tudo uma luta contra a ambiguidade.

Desse lugar é preciso enfrentar as práticas pastorais tão presentes em instituições educacionais que insistem com a preservação da memória para definir cuidados, proteções, acolhimentos e projetos. Essa pesquisa mostrou que a própria teologia luterana tem experiências que produzem contrapontos quando se coloca para além da tradição, da

memória, para vincular-se a novos contextos, especialmente a realidade latino-americana. Parece ser necessário um novo debate acadêmico com a teologia para superar algumas práticas pastorais ainda muito encravadas nas rotinas pedagógicas.

Os fios da docência também implicam a sedução, a sensibilidade, a ironia, o riso, a capacidade de vincular-se com a realidade. Viu-se isso através de dinâmicas pedagógicas de sala de aula que deram a esse lugar uma perspectiva de esperança, de significado e sentido. Viu-se esses fios produzirem efeitos concretos em reuniões de trabalho provocando novas perguntas sobre o cotidiano, projeto pedagógico, interação com o administrativo, mudanças de concepções curriculares. Viu-se isso acontecendo através de manifestos, de protestos, de cobranças sobre políticas institucionais.

A esse contexto, alguns(as) docentes respondem de diferentes formas, mostram uma diversidade real e produtiva. Mas mais do que isso, alguns(as) docentes declaram que o seu foco de trabalho não está concentrado na instituição e sua missão, ainda que o oposto disso também não seja verdadeiro. A identificação se dá com uma área do conhecimento, com uma condição, a de intelectual, que deseja estar sempre interrogando sobre as políticas educacionais em vigor, justamente para incrementar a possibilidade de pesquisa e, assim, do ensino.

A pesquisa mostra que o entendimento do que seja “o institucional” tem mais relação com os movimentos de regulação e obediência do que os de identidade. Os(as) docentes percebem isso e resistem, criando outras formas de inserção. Trata-se do(a) docente-militante, que faz da sala de aula seu campo de luta. O que buscam e defendem são novas formas de contratação, o que beneficiaria os efeitos do conhecimento e da atuação profissional, dispensando em grande parte cursos de atualização desprovidos desse sentido. Novos contratos, que não significarão necessariamente inserção institucional, ainda que os efeitos do conhecimento produzido em outras condições poderão significar oportunidades criativas para as organizações educacionais.

Para que as instituições reconheçam esse outro cenário, elas deverão despreender-se de algumas práticas para abrir espaço a outras. Deverão também enfrentar a questão financeira, criando projetos de viabilidade e sustentabilidade em uma perspectiva de planejamento a médio e longo prazo, a partir de critérios mais objetivos e claros.

Os fios que tramam e tecem a docência vão produzindo efeitos, talvez até monumentos que indicam crenças, convicções e valores. Disso parece que não é possível escapar. O que, contudo, deve ser enfrentado é uma lógica que se produz a partir dessas teias, qual seja, uma lógica do déficit. No debate mais amplo sobre formação do(a) professor(a),

parece sempre estar presente essa idéia de que ele(a) (professor(a)) “deve à instituição” alguma coisa. Pode ser tempo, dedicação, esforço, títulos, planejamentos, ementas, obediência. Penso que dessa lógica é preciso se libertar, para poder pensar de uma forma nova as políticas de formação, certamente mais abertas e arejadas, para poder levar em consideração os diversos estilos de docente que hoje se afirmam no contexto acadêmico.

Ao meu ver, o ambiente acadêmico deve ser um ambiente de crítica, contudo também da modéstia. Os saberes e poderes que circulam nesse ambiente também não estão imunes das contingências históricas e sociais. De certa forma todos os saberes ficam desalojados de uma posição privilegiada, onde seria possível analisar a realidade sem ser tocado e influenciado por ela. Como já afirmei, não existe o exterior do poder, todas as relações estão encharcadas de interesses, sejam elas ações docentes, administrativas, pedagógicas e/ou discentes. O cotidiano do ensino superior investigado por essa pesquisa mostrou que o exercício da docência transita entre práticas doutrinárias e processos educativos mais flexíveis. O primeiro acontece quando docentes acreditam poder nomear e classificar o mundo por meio da linguagem, imaginando ser essa uma atitude científica objetiva. Cada vez que docentes se identificam com algumas categorias, usando-as para definir e dividir o mundo social, também criam “sistemas que permitem ou impedem de ver e dizer outras coisas”. O segundo processo acontece quando docentes relativizam suas escolhas, discutem as categorias, afirmam que estão nomeando o mundo interessadamente.

São práticas que se estabelecem a partir do pressuposto da inversão (que implica o jogo da verdade, da inclusão e da exclusão); da descontinuidade (implica os cruzamentos de discursos); da especificidade (implica reconhecer que a escolha é uma violência que se faz sobre outras possibilidades); da contingência (que implica reconhecer as condições de possibilidade de toda materialidade). Esses dois processos não se dão necessariamente em dois sujeitos, reforçando uma lógica binária, dualista, do tipo docentes críticos e não- críticos. Esses processos de aprendizagem podem estar em cada indivíduo, por um lado pontuando a reflexão acadêmica e por outro apontando o limite e a incompletude de tal processo. Nesse sentido não se justifica a lógica do déficit, uma vez que não existe a possibilidade de superar tal realidade. Planejar políticas de formação do(a) docente a partir do déficit parece ser um engodo, pois de alguma forma sustenta-se na idéia de que é preciso buscar a ordem, a clareza, a unidade. O desafio para o(a) docente talvez comece exatamente quando ele(a) é exigido(a) a refletir sobre essa falta de clareza, considerando sua área de atuação. Esse poder da dissonância, da polissemia, da contingência não é asséptico, mas interessado em justamente contrapor-se à ordem, criando um movimento que de fato move a história e os sujeitos.

Nesse cenário, a própria iniciativa dessa pesquisa em criar “grades geométricas” para classificar tipos de educação, estilos de docência e governos da subjetividade escancara seu próprio limite e impossibilidade de viver e produzir fora dessa relação de ordem-caos; da mistura-separação; simetria-assimetria. Apesar desse limite, é a oportunidade de estar no jogo que vai dando outras possibilidades de refletir sobre o cotidiano e, essa foi de fato a vontade e a saída da pesquisadora.

O jogo da ordem e da ambivalência, conforme sugere Bauman, é um jogo que põe a história em movimento, criando regularidades e instabilidades que chegam até a atualidade produzindo o “fenômeno da cultura pós-moderna”.

Desse novo lugar outros tantos discursos surgirão, mostrando que não está em questão definir um ideal, mas debruçar-se sobre os processos de fabricação e captura a que todos, de uma ou outra forma, estão sujeitos. No caso em questão, a pesquisa mostrou um esgotamento por parte de muitos(as) docentes em relação aos excessos dos apelos de ordem institucional. Estas formas de subjetivação cansaram, não convencem e devem ser buscadas outras. Alguns encaminhamentos ficam designados e passam pela forma de contratação e seleção dos profissionais da educação. Uma nova relação de trabalho é buscada, o que por si só estabelecerá novos parâmetros para a relação com o conhecimento, a pesquisa e o ensino.

Este movimento é complexo, pois quanto mais a instituição agregar intelectuais e militantes, mais deverá se preparar para os movimentos de resistência, de combate de políticas de verdade inconsequentes e frágeis, designando a necessidades de outros procedimentos de gestão administrativa. A dimensão ótica, pública, normativa e de educação continuada da profissão docente estará apontando contornos não previstos e com os quais a gestão administrativa deverá aprender a lidar e conviver.

A perspectiva foucaultiana, nessa pesquisa, não ficou apenas na problematização e, por isso, ao apresentar a minuciosa rede de fios que constitui a docência, assegura a possibilidade de constituir uma nova política de verdade sobre os processos de formação do(a) professor(a) do ensino superior. Nesse contexto a pesquisa destacou uma possível relação entre a docência e a estética, que implica a capacidade de jogar com a verdade de um outro modo. A experiência de perguntar ao outro, seja aquele que governa, administra, ensina e/ou aprende, o sentido de determinadas ações, as razões das tomadas de decisão são um elemento estético constitutivo da experiência de ser cidadão. Ficar alheio à verdade é tão perigoso quanto desejar prescrevê-la compulsivamente. E é nesse jogo de buscar o “dizer verdadeiro” que pode estar um novo tempero para a educação. Por isso a geometria construída por essa pesquisa teve o propósito de discutir tendências no que se refere, especialmente, aos

diferentes estilos de docência e de como cada um desses diferentes estilos consegue formular ou não suas perguntas sobre o “dizer verdadeiro” na instituição. Dessa diversidade pode surgir uma outra vontade por parte dos “sistemas de governo”, que significa ouvir as perguntas que se consolidam nesses diferentes entornos e contornos para tomar decisões também a partir dessa realidade.

A pesquisa: “os fios que tecem a docência” deseja contribuir com a reflexão a respeito da formação do(a) professor(a) mostrando como tal tema não se reduz ao pedagógico, mas está imbricado em toda configuração institucional que abriga o(a) docente. Olhar para essa paisagem maior implica estar disposto a dar um outro lugar para o(a) docente, construir uma dimensão estética que consiga reencantar os sujeitos implicados pelo ambiente acadêmico e pelo processo de aprendizagem, para que possam, coletivamente, mobilizar-se para a busca de um compromisso novo com a sociedade no que diz respeito à educação.

BIBLIOGRAFIA

ALTMANN, Walter. Lutero e Libertação. Releitura de Lutero em perspectiva latino-americana. Ed. Sinodal /Ática. São Paulo, 1994

ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BAMPI, Lisette. *Governo, subjetivação e resistência em Foucault*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. Experiência, Estética e Conhecimento. UFRGS/Faculdade de Educação, 2001. V. 27, n. 1, jul/dez, 2001.

BARROS, Manoel. *Livro sobre o Nada*. 8ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade e ambivalência/ Zygmunt Bauman: tradução Marcus Penchel- Rio de Janeiro: Jorge Zahar.Ed. 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno*. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 1998, p. 57 – 68.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas (et al.). *Avaliação da aprendizagem no ensino superior*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Vol. IV da edição inglesa. Petrópolis: Vozes, 1996.

COMENIUS. *Didática Magna*. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. *Como dar uma aula? Que pergunta é essa?* In: MORAES, Vera R. P. (org.). *Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1996. p. 57-63.

_____. *Como subverter a ordem na aula?* In: MORAES, Vera R. P. (org.). *Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1996. p. 54-56.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____; GRÜN, Mauro. *A aventura de retomar a conversação: hermenêutica e pesquisa social*. In: _____ (org.). *Caminhos Investigativos. Novos olhares em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã. O ensino superior da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 1ª edição. Araraquara: JM Editora, 1998.

DELEUZE, Gilles. *O mistério de Ariana*. Tradução: Edmundo Cordeiro. Lisboa: Veja, 1996.

DREHER, Martin N. *A Igreja Latino-Americana no contexto mundial*. São Leopoldo: Sinodal, 1999.

_____. Reflexões em Torno de Lutero. Volume II. Editora Sinodal. São Leopoldo. 1984

_____. *A dimensão histórica da relação IECLB e educação*. Texto digitado. (Sl: sn), 2003.

DREYFUS, Hubert L. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*/ Hubert Dreyfus, Paul Rabinow; tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

EDUCAÇÃO & REALIDADE. Porto Alegre: UFRGS/FACED, V. 26, n. 2, jul/dez 2001.. Tema do fascículo: Pedagogia, docência e cultura.

EWALD, François. *Foucault – A norma e o direito*. Lisboa, Veja, 1993.

FISCHER, Joachin. *Quem é Lutero no Brasil*. In: DREHER, Martin N. (org.) *Reflexões em torno de Lutero*. Vol II. São Leopoldo: Ed. Sinodal, 1984.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *A paixão de trabalhar com Foucault*. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos. Novos olhares em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

_____. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. e J. A. Guilhon de Albuquerque. 13ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 10ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

_____. *Omnest et singulatum: hacia una crítica de la razón política*. In: _____. *Tecnologías del yo y otros afines*. Barcelona: Paidós, Ibéria, 1991.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALLO, Sílvio. *Em torno de uma educação menor*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. Gilles Deleuze. UFRGS/Faculdade de Educação, 2001. V. 27, n. 2, jul/dez, 2001.

GARRIDO, Susane Lopes (org. et al). *Os rumos da educação superior*. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

GASPARIN, João Luiz. *A didática de Comênio em seu momento histórico*. Cadernos ANPED. nº 5. Porto Alegre, 1993.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. *A Filósofica da Educação do Pragmatismo Americano e o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova": uma crítica a J.M. Azanha e D. Saviani*. In: *Filosofia, Sociedade e Educação. Ano II. Nº 2, MG Editora, 1998*.

_____. *Para Ler Richard Rorty e sua Filosofia da Educação*. In: *Filosofia Sociedade e Educação*. Ano I, nº 1, MG Editora, 1997.

GORE, Jennifer M. *Foucault e Educação: Fascinantes Desafios*. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.) *O sujeito da Educação- estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

HERSCHMANN, Michael M. & PEREIRA, Carlos Alberto (orgs.). *A invenção do Brasil Moderno*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

JAGNOW, Dieter Joel (editor da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e redator-chefe da revista Mensageiro Luterano). *Dados Estatísticos*, Disponível em <www.ielb.org.br>. Acesso em 26/11/2003.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. *Tecnologias do Eu e Educação*. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Tradução: Maria Julia Goldvasser. 4ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

LEITE, Denise (org.). *Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

LISPECTOR, Clarice. *A legião estrangeira*. São Paulo: Siciliano, 1992.

MACHADO, Antônio Berto. *Arqueografia da docência universitária*. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 1999

MACHADO, Robert et al. *Danação da norma: Medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

_____, Robert. *Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault/Roberto Machado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982

MASETTO, Marcos (org.). *Docência na universidade*. 2ª edição. Campinas: Papirus, 2000.

MEYER, Dagmar E. Estermann. *Diferentes concepções do cuidar: da integralidade à fragmentação do ser*. Conferência proferida – 52º CBEn, em 24/10/2000, Olinda/PE.

_____. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

NADAI, Elza. *Ideologia do progresso e ensino superior*. São Paulo: Loyola, 1987.

OLIVEN, Arabela Campos. *A Paroquialização do Ensino Superior: classe média e o sistema educacional no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1999.

_____. *Amizade e ética em Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Pereira, *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História do Rio Grande do Sul: 2 ed. Revista ampliada*, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. *Práticas acadêmicas e o ensino universitário: uma etnografia das formas de consagração e transmissão do saber na universidade*. Niterói: EdUFF, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. *História do Currículo, Regulação Social e Poder*. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

PRADO, C. G. *Começando com Foucault: uma introdução à genealogia*. Tradução de Marcell Silva Steuernagel. (Texto original em inglês: *An introduction to genealogy*. Boulder: Westview, 1995).

PRESTES, Nadja Hermann. *As bases epistemológicas do ensino?* In: MORAES, Vera R. P. (org.). *Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1996, p. 78-86.

QUINTANEIRO, Tânia (et al). *Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1995.

RORTY, Richard. *Contingência, Ironia e Solidariedade*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

_____. *A filosofia e o espelho do natureza*. Tradução: Antônio Trânsito. 3ª edição. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ROSSATO, Ricardo. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade*. Porto Alegre: Edições Afrontamento, 1994.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação Superior. Velhos e Novos Desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

_____; SILVA JR., João dos Reis (orgs.). *Educação Superior: análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. In: _____. *El metodo genealógico de los sociólogos clásicos a los trabajos de Norbert Elias y Michel Foucault*. Congreso de Sociología de Granada, 1995.

VÁRNAGY, Tomás. El pensamiento político de Martín Lutero. In: BORON, Atílio A.(org). *Lá Filosofia Política Clásica- De la Antigüedad al Renacimiento*. Buenos Aires: Ed. Universitaria de Buenos Aires.1999

VEIGA-NETO, Alfredo. *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

_____. *Currículo e exclusão social*. Revista Kikirikí (Morón-Sevilla), julho, 2000.

_____. *Olhares...* In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996, p. 19-35.

_____. *Uma lança com duas pontas*. In: Rosa, Dalva E. Gonçalves; Vanilton Camilo de Souza(org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *De Geometrias, Currículo e Diferenças*. In: Educação & Sociedade. Ano XXIII, Cedes. Campinas. nr. 79, agosto/2002.

VILLAÇA, Nizia. *Paradoxos do pós-moderno: sujeito & ficção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução: Irene Szmerecsányi e Tomás Szmerecsányi. São Paulo: Pioneira /UNB, 1981.

_____. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*/ Max Weber; tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; vol. I, revisão técnica de Gabriel Cohn-Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1991.

STRUSSMANN, Caroline (assessora de comunicação). *Dados Estatísticos*, Disponível em: <<http://www.ieclb.org.br>>. Acesso em: 26/11/2003.

ANEXOS

Anexo 1

CARTA DE PRINCÍPIOS DA MANTENEDORA

1. A Comunidade Evangélica de Joinville-CEJ/UP, doravante também referida como Mantenedora, vem de uma história de 144 anos de dedicação a atividades de promoção da pessoa humana e da comunidade, especialmente nas áreas de Educação e Saúde.

Inspirada nas bases confessionais da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB, que são: a Bíblia, o Catecismo Menor de Lutero e a Confissão de Augsburg; a Mantenedora, ao propor-se ingressar no Ensino Superior, o faz, em primeiro lugar, na perspectiva de colocar a serviço da sociedade brasileira sua capacidade e sua tradição técnica, ética e intelectual, comprovada nas suas mais variadas formas de atuação.

Seguem, assim, os princípios norteadores estabelecidos para uma política educacional da IECLB, que são os seguintes:

- 1.1. facilitar o crescimento no entendimento e na prática da fé cristã, a nível pessoal, familiar, comunitário, eclesial e social;
- 1.2. assumir formas abertas, participativas e democráticas para todas as pessoas envolvidas;
- 1.3. contribuir para a formação integral do ser humano, enfatizando de forma especial o desenvolvimento de uma consciência criativa e crítica das pessoas que dela participam;
- 1.4. fortalecer os laços de solidariedade entre e para com todas as pessoas, especialmente as empobrecidas, as discriminadas, as marginalizadas e as oprimidas;
- 1.5. favorecer o exercício da liberdade acompanhada do senso de responsabilidade e serviço no âmbito familiar, profissional, social e comunitário;
- 1.6. apoiar todos os agentes da educação a se reconhecerem como sujeitos capazes e convocados àquelas formas de atuação social que possam proporcionar, através de transformações e libertações concretas, vida digna a nível pessoal, familiar, comunitário e social;
- 1.7. em resumo, a educação como processo permanente, deve abranger a família, a comunidade eclesial e a igreja toda, a escola comunitária evangélica, a escola pública, outras instituições de ensino e a sociedade em geral.

2. Ao ingressar no Ensino Superior, a Comunidade Evangélica de Joinville - CEJ/UP pretende ainda responder a um clamor da sociedade brasileira, especialmente de sua juventude, na busca de ver e de ter chances de percorrer caminhos que a levem a um **futuro o mais humano possível**.

Julga a Instituição que omitir-se desta responsabilidade ou desta resposta, seria falhar com seus deveres mínimos para com a sociedade, a nação e sua própria razão de ser.

3. Ao decidir-se a solicitar autorização para projetar e manter inicialmente os cursos de Enfermagem, Serviço Social e Comunicação

Social, sintetiza os princípios que a inspiram e que devem fundamentar as atividades que irá desenvolver, da seguinte forma:

3.1. A concepção essencial de que a formação plena do ser humano - e não simplesmente a atividade econômica, a produção, ou mesmo a formação profissional - é o objeto de toda a atividade educativa, como fim último. Só se terá bons profissionais se se tiver homens educados - a ação pressupõe o ser - capazes de se situar diante da sociedade como cidadãos e não meramente como robôs, teoricamente capazes de desempenhar bem as tarefas para que foram programados.

3.2. Dentro desta concepção, está a convicção de que a educação tem compromisso com o desenvolvimento do ser humano como ser ético, político e social. Assim, formar para o compromisso consigo mesmo, com seu destino, com o outro e com a sociedade em geral, se torna parte essencial da função educativa, mesmo quando voltada para a formação profissional.

Sem qualquer dúvida - tanto quanto e talvez mais do que econômica ou de carência de profissionais - a crise em que se debatem o mundo e o País está ligada à falta de formação da pessoa humana, que se encontra assim desorientada, face às mudanças e à complexidade crescente em que ingressou a civilização neste final de século e começo de um novo milênio.

Por isso, a crise extravasa as dimensões da simples produção para assumir, além das dimensões econômicas, dimensões políticas, sociais, éticas, psicológicas e espirituais, e a educação, sobretudo no Ensino Superior, tem um compromisso com a superação desta crise.

O objetivo da Mantenedora, pois, ao assumir a responsabilidade de ministrar Ensino Superior, é, sim, formar profissionais para o mercado de trabalho, mas não apenas profissionais desvinculados de sua condição humana; sua responsabilidade é formar profissionais humanizados, conscientes, pessoas capazes de, além do desempenho de suas tarefas, entender-se a si mesmos, entender o mundo e contribuir para a sua construção.

3.3. Coerentemente com esta postura, os cursos e as atividades que deverão inspirar os conteúdos escolares, como os próprios currículos plenos, devem refletir esta percepção ampla do processo educativo, que difere significativamente da visão do ser humano, considerado apenas como fator de produção; esta visão resvalaria rapidamente para a consolidação do **homo economicus** ou do **homem-robô** - o homem massa ou mídia - despido de sua condição humana, como tem freqüentemente acontecido.

4. Ao afirmar estes princípios, a Mantenedora, no entanto, não menospreza as normas da legislação e das entidades de controle do exercício profissional, no que se refere aos mínimos curriculares exigidos, os quais, pela própria importância da boa formação técnica e especializada, poderão vir a ser superados, quando se julgar conveniente.

4.1 Isto posto, todos os cursos profissionais, independentemente das áreas em que se inscrevem, serão precedidos de um trabalho centrado na formação geral da pessoa humana, trabalho que pressupõe, inicialmente, a compreensão da natureza, dos objetivos e dos métodos do Ensino Superior, voltado em seguida, para o desenvolvimento do ser humano, da sua capacidade analítica e crítica de ver e interpretar a realidade, através de uma boa formação intelectual e da transmissão de metodologias e de outros instrumentos de percepção e entendimento dessa realidade,

considerados esses movimentos, um pressuposto para aquisição de posturas comportamentais e profissionais competentes; enfim, um esforço de inserção nos compromissos com a realidade social a ser transformada sob todos os aspectos:

- nos compromissos da cidadania, como instrumento e forma de convivência humana, responsabilidade social e expressão de direitos e deveres;

- na capacidade de ampliar a oferta de trabalho, em quantidade e qualidade adequadas à demanda;

- na organização econômica do País;

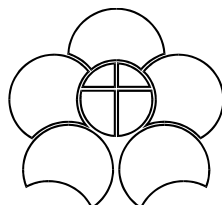
- nos compromissos éticos que caracterizam a convivência civilizada.

Estes são pressupostos mínimos para a recuperação e a viabilização do País, como sociedade civilizada e, por isto, humana.

4.2 Desta forma, os cursos que vierem a ser mantidos, embora distintos, devem constituir sempre uma comunidade que se intercomplete na concepção de sua razão de ser, gerando a percepção exata da dimensão e da responsabilidade social do processo educativo.

Desta forma, os cursos que vierem a ser mantidos, embora distintos, devem constituir sempre uma comunidade que se intercomplete na concepção de sua razão de ser, gerando a percepção exata da dimensão e da responsabilidade social do processo educativo.

Anexo 2
Manual do Professor



BOM JESUS
IELUSC

Instituto Superior e Centro Educacional Luterano
BOMJESUS/IELUSC
Secretaria de Ensino Superior

Manual do Professor

Mantenedora: Comunidade Evangélica de Joinville - CEJ

Prezado Professor

As informações constantes neste Manual visam contribuir para otimizar a relação do profissional docente à responsabilidade do controle e registro da vida escolar dos nossos acadêmicos, bem como orientar sobre a organização e funcionamento de alguns serviços e atividades desenvolvidas pelo Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC.

1. Calendário Acadêmico

As atividades serão desenvolvidas de acordo com o Calendário Acadêmico, aprovado pelo Conselho Técnico Acadêmico.

O ano letivo compreende 200 dias de trabalho letivo. O semestre letivo compreende um mínimo de 100 dias, nos quais não estão incluídos os dias de exames, segundo Lei em vigor.

É muito importante que sejam observados os prazos de entrega das notas na Secretaria de Ensino Superior.

O atendimento ao Calendário Acadêmico é obrigatório para que haja, semestralmente, a integralização dos créditos previstos em cada disciplina. A não integralização do total de créditos previstos em cada disciplina submete o professor a recuperar as aulas que, por qualquer motivo, não foram ministradas.

2. Diário de Classe (preenchimento)

O Diário de Classe é utilizado para fazer o controle de frequência, lançamento de médias bimestrais, total de faltas, média semestral, nota de exame, média final e conteúdo ministrado. É de responsabilidade do professor a sua guarda bem como seu preenchimento correto.

A média final deverá ser calculada pelo sistema, o


professor deverá solicitar à Secretaria de Ensino Superior o mapa final de notas.

No final de cada semestre o professor deverá entregar o diário completamente preenchido, sem rasuras e assinado pelo mesmo, na Secretaria de sua coordenação.

2.1 Conteúdo Programático

O Conteúdo Programático de cada disciplina é organizado pelo professor, conforme ementa do curso, sendo obrigatória a execução integral do mesmo.

Deve conter os seguintes itens:

			
<input type="checkbox"/>	INSTITUTO SUPERIOR E CENTRO EDUCACIONAL LUTERANO		
<input type="checkbox"/>	BOM JESUS/IELUSC		
<input type="checkbox"/>	CURSO DE _____		
	Período: _____		
Identificação da Disciplina:			
Código:	Nome:	C rédito:	Carga Horária:
Professor:			
Área de Formação:			Titulação:
Objetivos			
a)Objetivos			
b)Ementa			
c)Avaliação			

- Dados de identificação (nome, área de formação e titulação)

- Objetivos - Geral

- Específico: pequenos objetivos alcançados até

chegar ao Geral.

- Ementa

- Metodologia: estratégia e recursos que vai desenvolver

- Conteúdo programático: o que vai ensinar

- Avaliação: como vai desenvolver

- Bibliografia: consultada, repassar para o aluno

- Cronograma para os alunos

O programa deve ser apresentado, na primeira semana de aulas, à Secretaria de Ensino Superior, conforme modelo padrão (solicitar um exemplar à secretaria), via e-mail ou disquete.

Uma cópia da bibliografia deverá ser entregue pelo professor à Biblioteca, antes do semestre letivo.

2.2 Conteúdo Ministrado

Lançar o conteúdo ministrado nas aulas, conforme o programa entregue, no verso do diário de classe. Não esquecer de datar e rubricar cada aula lançada.

2.3 Lançamento de Frequência às Aulas

Se o aluno estiver presente, registrar " . " (ponto) ou "c" (ce); se o aluno estiver ausente, registrar "F" (efe) . Se receber formulário próprio da Secretaria Geral de Ensino justificando ou abonando sua falta, registrar "Fj" (efe e jota). Não serão aceitos diários de classe preenchidos com outros símbolos.

2.4 Ausência do Nome do Aluno no Diário de Classe

Se o nome do aluno não estiver na relação, é porque existe alguma irregularidade na sua matrícula. Neste caso, pede-se ao professor que explique a situação para o aluno e o encaminhe à Secretaria de Ensino Superior.

Somente a Secretaria poderá incluir o nome do aluno no Diário de Classe. Por isso, pede-se ao professor que não o faça. O professor deve dirigir-se à Secretaria de Ensino Superior apresentando o Diário de Classe para ser feita a inclusão.

2.5 Aluno Desistente

A Secretaria de Ensino Superior fará em formulário próprio a comunicação de alunos desistentes, trancados ou em licença.

2.6 Limite de Faltas

O número máximo de faltas que o acadêmico poderá ter na disciplina é de:

Hora/aula	Número Máximo de Faltas
15	03
30	07
45	11
60	15
75	18
90	22
120	30
150	37
180	45

Quando o acadêmico estiver perto deste limite, é conveniente avisá-lo, para que não reprove por insuficiência de frequência.

Obs. Outras cargas horárias o professor deverá calcular.

2.7 Abono de Faltas

Nosso Regimento Interno prevê justificativa e/ou abono de faltas.

O acadêmico que, por motivos de doenças (congênitas ou adquiridas), traumatismo ou outras condições mórbidas que determinem incapacidade física relativa faltar à aula, deverá apresentar Atestado Médico com código CID (Código Internacional de Doença) **na Secretaria de Ensino Superior**, conforme Resolução 01/2001. Esse será enviado ao professor em formulário próprio com a(s) data(s) em que ele esteve ausente.

Caso o acadêmico apresente justificativa de falta, poderá fazer trabalhos ou provas que foram aplicadas no dia de sua ausência.

2.8 Rasuras

O Diário de Classe é um documento oficial, portanto **não poderá ter rasuras.**

2.9 Qualidade

Antes de entregar o Diário de Classe na Secretaria de Ensino Superior, o professor deverá conferir soma das faltas, notas lançadas, conteúdo ministrado, datas e assinatura/rubrica.

2.10 Casa Decimal

As Médias, tanto Bimestral, Semestral e Final, são apuradas com somente 1 (uma) casa decimal. Ex.: 8,73 = 8,8

3. Trabalhos Acadêmicos

O professor deverá encarregar o Representante de Classe para na ausência daquele receber os trabalhos realizados pelos acadêmicos.

Na ocasião, o Representante de Classe deverá ter uma Ata de Recebimento de Trabalho que, após ser assinada pelos alunos presentes, deverá ser entregue na Sala do Diretor de Curso, juntamente com os trabalhos realizados.

4. Recuperação de Aulas

A carga horária total da disciplina e os prazos para término das aulas (calendário acadêmico) deverão ser cumpridos. Por isso, o professor que faltar deverá recuperar sua(s) aula(s) no mesmo mês em que faltou. A data e horário da recuperação deverão ser comunicados à Secretaria de Ensino Superior.

5. Prazos Fixados

Considerando que a Secretaria de Ensino Superior tem prazo fixado para divulgação das Médias Semestrais (**somente no boletim on-line de cada acadêmico**). Não serão divulgadas notas na Secretaria de Ensino Superior. É indispensável que os conteúdos, provas e trabalhos sejam programados com base no Calendário Acadêmico.

6. Rendimento Acadêmico

O processo de avaliação de aprendizagem, guardando íntima relação com a natureza da disciplina, é parte integrante do Plano de Ensino, comportando:

6.1- Avaliação progressiva e cumulativa do conhecimento mediante exercícios e trabalhos acadêmicos e, no mínimo, duas provas semestrais.

6.2- Verificação da capacidade de domínio do conjunto da disciplina ministrada, por meio de exame final do período, cumprido o respectivo programa integralmente.

A avaliação do rendimento acadêmico será feita por disciplina, levando em conta o desempenho e a assiduidade do aluno.

7. Média Semestral, Exame Final e Média Geral

O Exame Final é realizado no final de cada semestre letivo, com data fixada previamente pelo Calendário Acadêmico e detalhada em Calendário de Exames nos murais.

Será dispensado das provas de exame o acadêmico que obtiver Média Semestral igual ou superior a 7,0 (sete) e assiduidade não inferior a 75%.

Será considerado aprovado o acadêmico que, nos Exames Finais, conseguir Média Final igual ou superior a 5,0 (cinco) e assiduidade não inferior a 75%.

Não será permitido o arredondamento de notas para a obtenção de Média Final. Se a média for, por exemplo, 6,75, registra-se 6,8 e não 7,0.

O acadêmico com Média Semestral inferior a 3,0 (três) será considerado reprovado na disciplina, perdendo o direito de prestar o exame final.

As verificações e exames só poderão ser aplicados pelo professor da disciplina, **observando sempre o Calendário de Exames**.

O professor deverá devolver à Secretaria de Ensino Superior os exames finais, com a ata de exame, devidamente assinada e as respectivas provas anexadas.

A Média Semestral será calculada através da seguinte fórmula:

$$\frac{N1 + N2}{2} = MS$$

Onde: N1 = Nota do 1º bimestre

N2 = Nota do 2º bimestre

Registrar somente a nota do exame final do aluno que não atingir a média semestral maior ou igual a 7,0 (sete)

A Média Final será calculada através da seguinte fórmula:

$$\frac{MS + EF}{2} = MF$$

EF= Exame Final

Após resultado final, registrar A (aprovado), RN (reprovado por nota), RF (reprovado por falta), T(trancado), D (desistente) e V (Validada).

O acadêmico que não comparecer a alguma prova de Exame Final por motivos justificados - de doença, luto ou gala e outros previstos em lei - poderá prestá-lo em nova data, mediante requerimento à **Secretaria de Ensino Superior** no prazo de 72 (setenta e duas) horas.

O acadêmico poderá solicitar revisão de Exame Final até 03(três) dias úteis após a divulgação oficial da nota obtida. A análise realizada pode resultar na manutenção ou alteração da nota. Se não houver alteração, o aluno poderá recorrer, solicitando à **Secretaria de Ensino Superior** revisão com Comissão Docente designada especificamente para este fim.

8- Aprovação

A aprovação do aluno em cada disciplina/semestre depende de se cumprirem, concomitantemente, as seguintes condições:

- a) ter obtido frequência não inferior a 75%;
- b) obter média final de aprovação não inferior a 5(cinco)

9- Ausência do Professor

O professor que necessitar faltar deverá comunicá-lo ao diretor de curso, com antecedência de no mínimo 24 horas.

10- Licença Gestação

Conforme Lei 6.202 de 17/04/1975, a partir do 8º mês de gravidez a acadêmica poderá requerer Licença Gestação. Para tanto, deve entrar em contato com a Secretaria de Ensino Superior, preencher requerimento e anexar atestado médico, tendo, assim, direito de permanecer em licença durante 03(três) meses, contados da data da emissão do atestado. O processo será encaminhado aos professores, solicitando, por escrito, as atividades a serem desenvolvidas pela acadêmica. Os trabalhos solicitados pelos professores deverão ser entregues e protocolados na Secretaria de Ensino Superior, no prazo de 15(quinze) dias, a contar da data de entrega do professor.

11- Licença para Tratamento Especial

Conforme Lei 1044/69, os acadêmicos portadores de determinadas doenças poderão requerer Licença para Tratamento Especial.

O aluno amparado pela lei acima deverá entrar em contato com a **Secretaria de Ensino Superior**, para preencher requerimento e anexar o atestado médico que lhe confere o direito de permanecer em licença. O processo será encaminhado aos professores, solicitando a esses, por escrito, as atividades a serem desenvolvidas pelo acadêmico. Os trabalhos solicitados deverão ser entregues na **Secretaria de Ensino Superior**, no prazo de 07(sete) dias, a contar da data de entrega ao professor.

12- Solicitação de Dispensa de Disciplinas (Aproveitamento de Créditos)

Acadêmicos que já cursaram disciplinas em outras instituições de ensino superior e não estão interessados em cursá-las no currículo atual, poderão solicitar a dispensa da disciplina. Munidos do Histórico Escolar do Curso Superior e os programas das disciplinas cursadas, deverão encaminhar o requerimento à **Secretaria de Ensino Superior**, dentro dos prazos constantes no Calendário Acadêmico e conforme as normas regimentais.

O processo será encaminhado ao professor da disciplina, que fará a análise, emitindo parecer: DEFERIDO ou INDEFERIDO. Para deferimento do pedido é condição que o programa da disciplina cursada coincida com o programa da disciplina atual em 80% do conteúdo programático e da carga horária.

13-Atividades Fora do Bom Jesus/Ielusc

A realização de atividades curriculares e extracurriculares fora do BOM JESUS/IELUSC, como palestras, aulas em laboratórios de empresas, visitas programadas, viagens de estudo, pesquisa de campo, participação em congressos, seminários, etc.. deve ser comunicada com antecedência ao diretor de curso.

14- Credenciamento Docente

Relação de documentos para o credenciamento docente:

- 1 fotocópia do diploma de conclusão de graduação.
- 1 fotocópia do histórico escolar de graduação.
- 1 fotocópia do diploma/certificado do curso de pós-graduação (doutorado, mestrado ou especialização), ou declaração de estar cursando.
- 1 fotocópia do histórico escolar da pós-graduação.
- 1 fotocópia de certificados ou cursos de extensão (cursos, seminários, congressos, simpósios, etc..)
- relacionados à disciplina que lecionará.
- Comprovante da experiência profissional - funções exercidas e/ou que exerce atualmente (cópia da carteira profissional ou declaração da empresa).
- Artigos, livros publicados, comunicações - apresentar um exemplar ou fotocopiar o artigo com dados bibliográficos.

Na participação de diversos cursos, o professor deverá trazer uma cópia do certificado, diploma ou declaração, para atualização do seu curriculum vitae.

OBS.: O professor-enfermeiro deverá apresentar xerox da carteira do Coren, bem como do comprovante de pagamento da anuidade do período

15- Digitação de Provas, Verificações e Conteúdo Programático

As secretárias de cursos **não estão autorizadas a preencher ou digitar: diários, provas, verificações, conteúdo programático ou qualquer outro material do professor.** A digitação ou preenchimento fica a cargo do professor.

16-Informações sobre a Biblioteca

É requisito indispensável para efetuar empréstimo ou renovação de material bibliográfico a apresentação da Carteira de Funcionário.

- Empréstimo para Professores:

12 livros: 15 dias úteis

Fitas, CD's, CD-Rom: 03 dias úteis

É condição para renovação de empréstimo

- apresentação do livro a ser renovado

- estar sem multas pendentes

A multa a ser aplicada é de R\$ 0,50 (cinquenta centavos), por dia, por material em atraso.

O direito ao empréstimo cessará quando o professor se afastar do quadro funcional da Instituição.

- Horário de Funcionamento

Segunda à sexta-feira: 07h às 22h30min

Sábados: 08h às 14h

Os materiais pertencentes à Coleção Reserva e Periódicos poderão ser emprestados nos fins de semana, a partir de sábado, com devolução na segunda-feira.

A relação de livros a serem adquiridos deverá ser entregue pelo professor **na Coordenação dos Cursos** no início de cada semestre ou quando houver necessidade de aquisições para completar a Bibliografia.

Deverá ser entregue uma cópia da bibliografia utilizada na Biblioteca, para fins de cadastro

Biblioteca Central bibcal@cbj.g12.br

17- Fotocópias

A requisição de fotocópias pelo professor deverá ser solicitada ao diretor de curso.

18- Laboratórios de Informática

Os laboratórios de Informática têm por objetivo atender aos acadêmicos no desenvolvimento de trabalhos e pesquisas referentes às disciplinas ministradas nos cursos de Graduação da Instituição. Para que haja um melhor aproveitamento de seu espaço, o uso dos laboratórios está assim definido:

Lab. 1 - Bloco C 2º piso

Lab. 3 - Bloco D 1º piso

Lab. 4 - Bloco B (em cima da cantina)

Lab. 5 - Bloco B (atrás do Laboratório de Foto)

Lab. 6 - Unidade Saguacú

O professor usuário ficará responsável pelos equipamentos e deverá informar o Núcleo de Informática, sobre o término da aula, para que o laboratório seja fechado. Não é permitido comer, beber ou fumar nos laboratórios.

19- Audiovisuais

O setor de audiovisuais é encarregado de organizar, controlar, distribuir e instalar os aparelhos (retroprojektor, aparelhos de som, projetor de slides, tv e vídeo-cassete), que serão utilizados em sala de aula. O uso dos aparelhos é de responsabilidade do professor. Os professores interessados em fazer uso dos aparelhos deverão requerê-los com no mínimo 48 horas de antecedência, na Biblioteca ou no ramal 241.

20- Objetos Perdidos

Os materiais encontrados nas dependências do BOM JESUS/IELUSC deverão ser entregues na Lojinha, para que fiquem à disposição dos respectivos proprietários.

21- Requisição de Sala de Aula, Sala de Exposição e Anfiteatro

Os professores interessados em utilizar salas de aula (fora do horário de aulas) deverão comunicar isto aos diretores de cursos que providenciarão a devida autorização. Para a utilização do anfiteatro, os interessados deverão requisitar o espaço com no mínimo, uma semana de antecedência, na Biblioteca ou pelo telefone 433-0155 ramal - 241.

22 - Sala dos Professores

Esta sala é de uso exclusivo dos professores. Não é permitida a entrada de alunos.

Lembretes:

- documentos dos professores - ex: diários, alterações de notas, relatório de notas, etc... não podem ser manuseados por alunos. Somente pelos professores.
- Em hipótese alguma serão divulgadas notas na secretaria.
- Exames (resultados e provas): Só serão aceitas atas de exame com a respectiva prova anexada.

Anexo 3**Carta Aberta - Docentes do Curso de Comunicação Social
e
Resposta Institucional**

Joinville, 12 de fevereiro de 2003.

Ao

P. Dr. Tito Livio Lermen

Diretor Geral do Bom Jesus/IELUSC

C/C Associação dos Professores e Funcionários do Ielusc, Diretório Central dos Estudantes, e Coordenações de Cursos

Prezado Senhor,

Em outubro passado, 52,7 milhões de brasileiros elegeram um novo presidente da República, acreditando em seus compromissos com a mudança na gestão da política econômica. No primeiro mês após sua posse, foram surpreendidos com o aumento na taxa de juros, um incremento na projeção do superávit primário para 2003 e um brutal corte dos gastos públicos, medidas que, combinadas, apontam para dura recessão, em sentido inverso aos discursos de campanha. O governo Lula repete, com anos de diferença, o contraste entre promessa e realidade que se encontra, cotidianamente, no Ielusc. A analogia entre nosso microcosmo e a macroeconomia não é gratuita.

Os professores do Curso de Comunicação Social desejam manifestar sua inconformidade com o modo como se processam, no Ielusc, as decisões sobre a gestão administrativo-financeira do processo pedagógico. A transparência e a disposição para o diálogo registradas na gestão da política pedagógica não se repetem na gestão administrativa e financeira, especialmente nas questões de pessoal.

Isso cria entre nós efetiva preocupação com a necessidade de atendimento às exigências da equipe de verificação das condições de ensino do MEC, recebidas no ano passado, que correspondem às reivindicações do corpo docente reiteradamente apresentadas às coordenações dos cursos e ao Conselho Técnico-Administrativo - portanto, largamente conhecidas pela instituição. Brevemente sumarizadas, essas exigências e reivindicações dizem respeito aos seguintes problemas:

- . ausência de mecanismos sistemáticos de avaliação institucional;
- . ausência de um plano de carreira;
- . permanência média dos professores de apenas dois anos na instituição;
- . ausência de incentivo específico da instituição para a produção científica e a pesquisa;
- . ausência de envolvimento permanente de alunos em projetos de investigação científica, apoiados por bolsas;
- . ausência de apoio à formação de professores, especialmente em mestrado e doutorado;
- . ausência de um programa de qualificação pedagógica de professores;

- . critérios de admissão vulneráveis e pouco transparentes;
- . ausência de política de apoio à participação de docentes e discentes em eventos e congressos.

Tais exigências e reivindicações têm recebido tratamento burocrático, que constitui um desrespeito ao empenho demonstrado pelos professores, reconhecido pela comissão de verificação e pelas sistemáticas de avaliação institucional até o momento implementadas. (A precarização da hospedagem, com uma troca unilateral de hotel que afeta, inclusive, programas de ensino e extensão do curso de Turismo, é apenas a manifestação mais recente dessa atitude).

O acúmulo de questões não resolvidas, de interesse individual e coletivo, nos força a entender o Ielusc como um projeto não-realizado. Todas encontram respostas abstratas no Plano de Desenvolvimento Institucional para o período 2002/2007. Mas, à falta de ações administrativo-financeiras concretas e transparentes, o PDI corre o risco de ficar só no papel, com o humanismo de nossa proposta pedagógica sacrificado pelo "realismo financeiro", do mesmo modo como a mudança na política econômica tem sido soterrada pela macroeconomia financeirista. O PDI parece condenado, neste cenário, a metamorfosear-se em obra de ficção.

Além disso, questões semelhantes foram apontadas pela comissão de verificação da Enfermagem, em 2001, sem que providências efetivas tenham sido tomadas. A ausência de respostas representa um desestímulo, especialmente para professores que estão há mais tempo no Instituto. Encontramo-nos numa crise de processo de trabalho, que pode afetar a qualidade de ensino (na medida em que a desmotivação se alastre) e levar ao desligamento dos professores que construíram a história recente desses cursos. (Em alguns casos, como o do professor Jacques Wainberg, o desligamento é resultado direto de políticas de caixa, que ignoraram integralmente a importância estrutural do decano para a coesão das práticas de sala de aula tanto no Jornalismo como na Publicidade).

Perguntamos: o que orienta o Ielusc - seu projeto político-pedagógico, pautado por um humanismo radical, ou sua política administrativo-financeira, pautada pelo pragmatismo burocrático?

A carência de rumos, a incerteza quanto à correta relação entre meios e fins, nos impede de conduzir com maior radicalidade os projetos de ensino (para não falar em pesquisa e extensão, temáticas cuja importância mereceria muito maior preocupação institucional do que vêm recebendo).

Evidentemente, ainda nos reconhecemos como participantes da construção do Ielusc - embora nossas opiniões sejam solicitadas apenas no que tange à construção da política pedagógica. Nos limites dessa possibilidade de atuação, informamos que constituímos comissão para reelaborar o projeto político-pedagógico dos cursos da área de Comunicação, à luz das recentes transformações curriculares e das experiências acumuladas nos últimos anos. A reelaboração receberá contribuições de alunos, funcionários e professores, convidados a uma reflexão democrática sobre as perspectivas epistemológicas que desejamos construir coletivamente. Este trabalho, coerente com as

sinalizações do PDI, deverá ser concluído no primeiro semestre (uma reunião docente para discussão da primeira minuta está marcada para 12 de abril).

Tal esforço poderá ter dois desdobramentos. Poderá constituir o instrumento essencial que orientará todos os atos relacionados ao desenvolvimento dos cursos, inclusive sua política administrativo-financeira. Ou poderá tornar-se letra morta, como um programa de mandato à Presidência, subordinado a imperativos de outra ordem, que não os relativos à atividade fim.

Acreditamos que o IELUSC se encontra numa encruzilhada. Se decidir trilhar no sentido da qualidade, poderá contar com nossa colaboração, que não tem sido pouca, nem de baixo valor. Se decidir pelo sentido da mediocridade comum a outras instituições de ensino (privadas, públicas ou comunitárias), estará fazendo, também, uma clara opção por um corpo docente de qualidade inferior ao de que dispõe atualmente.

Assim, terminamos esta manifestação convidando a direção do Ielusc a definir uma agenda de diálogo com as coordenações de curso e representantes do corpo docente, em torno das questões apontadas nessa mensagem e daquelas que a Instituição considerar relevantes para os interesses coletivos. Estamos prontos a participar - basta um sinal.

Atenciosamente,

Álvaro Roberto Dias - Professor de Publicidade

Gastão Cassel - Professor de Jornalismo

Mário Espinosa - Professor de Publicidade

Samuel Pantoja Lima - Professor de Jornalismo

(Comissão eleita pelos participantes da reunião do corpo docente da
Comunicação Social
Joinville, 12 de fevereiro de 2003.

b) Resposta Institucional:

Joinville, 06 de março de 2003.

À

COMISSÃO DO CORPO DOCENTE DO

CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

PROF. ÁLVARO ROBERTO DIAS

PROF. GASTÃO CASSEL

PROF. MÁRIO ESPINOSA

PROF. SAMUEL PANTOJA LIMA

E DEMAIS PROFESSORES SUBSCRITOS

Analisei profundamente a manifestação dos senhores e senhoras e, por uma questão de elegância e respeito, penso ser descabida a analogia feita entre a gestão do governo Lula e a do Bom Jesus/IELUSC, até porque o primeiro trata-se de uma instituição pública e o segundo, de uma instituição privada. Desconheço a gravidade dos problemas do Governo a nível Federal. Conheço muito bem a realidade da nossa Instituição.

O IELUSC é uma instituição incipiente no cenário educacional brasileiro Criado em 1995, está ainda dando os seus primeiros passos, mas com firmeza. Uma instituição com compromissos comunitários, confessional, sem ser confessionalista, nasceu a partir do Colégio Bom Jesus, entidade esta quase centenária. No afã de buscarmos a coerência, implantamos, em primeiro lugar, o Curso de Enfermagem, que, pela sua natureza, é deficitário. Mesmo assim o mantemos, pela responsabilidade social que representa. O segundo curso a ser implantado foi o de Comunicação Social, um grande investimento que exauriu, basicamente, as reservas do Bom Jesus. Apesar disto optamos por mantê-lo. Os demais já encontraram a infraestrutura praticamente pronta, como é o caso do de Educação Física.

Em 2001, antevendo um provável período de crise financeira e possível queda no quadro de matrículas, seguimos a sugestão de auditoria externa e incorporamos o IELUSC ao Bom Jesus, surgindo, assim, o Instituto Superior e Centro Educacional Luterano - Bom Jesus/IELUSC. Tornando, desta forma, também, o IELUSC filantrópico.

A Instituição é regida por um Estatuto que dispõe sobre a sua estrutura e sobre os fóruns de decisão. Os órgãos administrativos são: a Assembléia Geral, que ocorre uma vez ao ano, ordinariamente; o Conselho Curador, que aprova as políticas de longo, médio e curto prazos e o Conselho Fiscal. Somam-se a estes os órgãos operacionais, compostos pela Diretoria Executiva, Conselho Técnico Acadêmico e Técnico Pedagógico. As atribuições destes estão discriminadas neste Estatuto, bem como no Regimento da Instituição, aprovado pelos Órgãos Competentes.

Existem, pois, espaços para participação, garantidos em documentos normativos, abertos à manifestação de todos, quer sejam professores, funcionários ou estudantes. É oportuno esclarecer que, por uma questão de bom funcionamento, existem níveis de decisão.

No meu entendimento, pois, não há como separar gestão pedagógica da gestão administrativo-financeira, pois ambas estão interfaciadas por eixos interativos. Por isto, preocupa-me, sobretudo, o fato de ver estabelecida uma dicotomia entre estas duas dimensões, até porque "*[...] todos os atos relacionados ao desenvolvimento dos cursos, inclusive sua política administrativo-financeira.*" são discutidos, avaliados pelos órgãos competentes dos quais participam pessoas que desempenham funções de responsabilidade.

A Direção Geral da Instituição não é composta apenas pelo Diretor Geral e sim por um time, que inclui os Diretores de Curso, Diretor Financeiro, Coordenadores e demais titulares por serviços da Instituição.

Quanto ao PDI, na sua própria conceituação fica claro que é um plano, uma programação, que prevê o crescimento e o respectivo fortalecimento da Instituição, atuando de acordo com a Missão Institucional, traçando objetivos, estratégias e plano de ação, que envolvem os setores administrativos e acadêmicos. E desta forma, crescer significa ficar maior, aumentar a oferta de cursos, o número de alunos, o faturamento ou o tamanho da Instituição e desenvolver significa ficar mais eficiente, eficaz, fortalecido, sólido e, principalmente, mais racional.

O PDI é um programa cujo objetivo maior não é outro senão o de viabilizar o desenvolvimento da Instituição.

Definimos PDI como "um planejamento que envolve a Instituição de Ensino e que contempla, basicamente, objetivos, metas, estratégias e ações para a concretização do plano. Deve partir de uma avaliação institucional, ampla (que foi feito) e contar com um sistema para implantação e controle para a redistribuição de parâmetros, metas e atribuições".

Durante o processo de implantação de tal plano existem os avanços e recuos que precisam ser compreendidos e administrados com cuidado, com realismo. As ponderações das comissões de verificação que já estiveram conosco e as que ainda virão, certamente servirão para apontar as limitações que ainda temos. E não mediremos esforços para superá-las, na medida do possível, procurando reduzir a inadimplência (ver realidade 2002, em anexo).

Várias medidas estão sendo tomadas para concretizá-lo e que serão apontadas a seguir.

Há, pois, a plena convicção na Instituição de se buscar a qualidade. De sermos uma Instituição com propostas diferenciadas.

Ponderações em torno das questões colocadas:

- 1) ausência de mecanismos sistemáticos de avaliação da instituição;
- 2) ausência de um plano de carreira;
- 3) permanência média dos professores de apenas dois anos na instituição;
- 4) ausência de incentivo específico da instituição para a produção científica e a pesquisa;
- 5) ausência de envolvimento permanente de alunos em projetos de investigação científica, apoiados em bolsas;
- 6) ausência de apoio à formação de professores, especialmente em mestrado e doutorado;
- 7) ausência de um programa de qualificação pedagógica de professores;
- 8) critérios de admissão vulneráveis e pouco transparentes;
- 9) ausência de política de apoio à participação de docentes e discentes em eventos e congressos.

1) O processo de Avaliação Institucional contínuo e permanente está em andamento e necessita de revisão, o que está sendo coordenado pela Coordenadora de Ensino.

2) Existe um Plano de Remuneração, que é parte do Plano de Carreira, também em fase de construção, admitido até no próprio PDI. Uma consultoria de nossa cidade já nos encaminhou proposta. Algumas dúvidas ainda pairam no ar e que requerem maior amadurecimento, uma vez que a idéia do Plano de Carreira está cada vez mais ultrapassada pela idéia de "vida profissional" (ver recente matéria sobre o assunto - Revista Exame, 26/02/2003, p. 89). Outra questão associada à idéia da vida profissional está também presente na "gestão de talentos", tema da minha Tese de Doutorado. Tão logo tenhamos esboçado uma proposta, levaremos para discussão com funcionários e professores.

3) Ao implantarmos, especialmente, o Curso de Comunicação Social, buscamos, através de esforço hercúleo, profissionais de conhecida competência na área. Pela ligação que tínhamos, na época, com o Professor Dr. Juremir Machado, fomos à PUC/RS buscar estes profissionais para darmos, com nitidez, um toque de qualidade ao Curso. Intento alcançado, comprovado pelas inúmeras transferências que estão sendo solicitadas para o nosso Instituto. Como as passagens aéreas encareceram substancialmente, não foi mais possível manter aquela equipe de professores em nosso meio. Hoje, os senhores e as senhoras fazem parte deste quadro qualificado de profissionais. Como bem assinalado no PDI, é nossa intenção, paulatinamente, criar um corpo docente preferencialmente radicado em Joinville a fim de que a interação professor/estudante não se dê apenas na sala de aula. A questão que diz referência ao colega Jacques Weinberg, merece não apenas um destaque, mas um livro pela importância histórica e acadêmica na construção do Curso de Comunicação Social. Além de um grande profissional, trata-se de uma pessoa humana profundamente sensível e compreensiva. Fará falta ao IELUSC, sim. No devido momento será homenageado pela Instituição para podermos externar de público nosso agradecimento. E, como ele bem sabe, é nosso professor convidado sempre.

4) e 5) Muito embora tenhamos criado no ano passado uma Coordenação de Pesquisa e Extensão, não é esta uma exigência legal para autorização e reconhecimento de cursos nas pequenas IES e sim nas Universidades, conforme o Parecer da eminente Conselheira do CNE, Prof^a Eunice Durham (Parecer CNE 1070/99, em anexo). Mesmo assim, queremos realizar atividades neste campo, dando nossos primeiros passos para sermos coerentes com nossos princípios. Comprovam isto nossos núcleos de pesquisa, já constituídos e dos quais participam inclusive estudantes. (ver regulamentação anexa - Resolução 03/00 - que estabelece critérios para a remuneração e participação de docentes nos núcleos de pesquisa mantidos pelo IELUSC)

6) Este programa também já foi fruto de regulamentação conforme Resolução 01/99, que estabelece critérios para a concessão de bolsa-auxílio para os cursos de pós-graduação (em anexo).

7) Este programa merece ser ativado, com toda ênfase, pela respectiva coordenação.

8) A questão relativa a uma política de recursos humanos já está sendo implementada sob a supervisão da Psicóloga Organizacional. É nosso desejo criar um programa na mais ampla concepção, desde uma política de admissão até o *outplacement*.

9) Também para esta questão existe uma normatização interna. (Resolução 02/00 que estabelece critérios para a participação de docentes e/ou profissionais técnico-administrativos em eventos científicos)

Quanto à reprografia, comunico que a negociação para a desativação da Xerox se processou durante 4 (quatro) meses, uma vez que cláusulas contratuais com muitas tinham que ser esclarecidas. Em 25/02/2003 rescindimos, de forma derradeira, o contrato e estamos agora na iminência de terceirizar o serviço à SELBETTI. As cláusulas de contrato da terceirização do serviço delegam, também, à SELBETTI a responsabilidade junto à ABDR.

Assim, pois, investir em educação no Ensino Superior demanda compromisso com o Social. Esse é o nosso rumo.

O momento presente aponta para a necessidade de busca de alternativas. A estratégia adotada por nosso Instituto para fazer frente à forte concorrência que se estabelece no cenário educacional brasileiro, aliada ao declínio do poder aquisitivo de grande parte da população brasileira, é a de investir na ampliação do número de cursos no ensino superior, muito embora a contundente inadimplência registrada no momento.

Coloca-se como urgente a pergunta: Cabe ao Ensino Superior, seja ele público ou privado, com o propósito de atender às necessidades sociais, criar cursos que atendam meramente ao mercado, portanto, cursos que exigem baixo investimento e, via de regra, alto rendimento financeiro ou criar cursos que demandam necessidades da sociedade e que, portanto, requerem investimento em infraestrutura, pesquisa e horas de trabalho, gerando resultado operacional geralmente desfavorável?

Primeiramente a resposta mais elucidativa deve ser a de que é fundamental evitar a ilusão de que "só vale a pena investir em áreas imediatamente ligadas ao mercado" (Exame, Ano 36, nº 15, 24/07/2002, p.104).

Posteriormente, é mais do que óbvio afirmar que a grande missão da universidade (aqui entendida como ensino superior) é atender à sociedade.

Por isto que o Instituto Superior e Centro Educacional Luterano - Bom Jesus/IELUSC, em sua Carta de Princípios, faz constar, entre outras premissas, que considera importantes: "a convicção de que a educação tem compromisso com o desenvolvimento do ser humano como ser ético, político e social, mesmo quando voltada para a formação profissional especializada; a concepção essencial, que é objeto de

toda a atividade educativa, e que tem por fim último a humanização do indivíduo e não apenas sua preparação para a atividade econômica ou sua formação profissional; o compromisso de assegurar a sua autonomia política e financeira necessária para a materialização destas posturas, na operacionalização de seus currículos e nas atividades de ensino, pesquisa e extensão”.

Ora, uma instituição de ensino que quer contribuir com outras instituições para a transformação da sociedade, proporcionando mais qualidade de vida à população, precisa obrigatoriamente entender-se como um projeto social.

A Instituição colaborará com a cidadania proporcionando ao estudante condições para que ele atinja a autonomia, vindo a ser capaz de aprender de maneira autônoma, procurando ele próprio fazer a leitura comparativa entre os referenciais teóricos e a realidade. E isto exige rigor acadêmico. Devemos evitar, de todas as maneiras, que o projeto educacional seja aguado, como se adiciona água ao leite.

Visualizamos alternativas, tais como parcerias com instituições privadas e públicas que estão imbuídas de exercitar a solidariedade em projetos sociais, como a prospecção de talentos em contextos de carência; construção de projetos de novos cursos que atendam à demanda do mercado, preservando o objetivo social. Exemplo disto é o convênio assinado recentemente com a UNIVILLE, otimizando recursos humanos, materiais e físicos.

Investir em educação de qualidade requer, antes de tudo, compromisso com o social. Isto denota responsabilidade com o ser humano, com o meio ambiente, com a vida.

Tarefa de equilibrista na atual situação. Decisão arriscada, é bem verdade. Mas é esta a nossa vocação enquanto instituição luterana e comunitária, condição da qual não abriremos mão. Este é o nosso diferencial.

Considero relevante o desejo dos colegas em participar num outro fórum, cujo temário girará em torno das questões levantadas, bem como da construção deste projeto do Ensino Superior em nosso Instituto, não deixando exclusivos naquela oportunidade os representantes dos respectivos diretórios acadêmicos.

Cordialmente,

DR. TITO LÍVIO LERMEN

Diretor Geral

C.C. Diretores de Curso
Associação de Professores e Funcionários
Representantes dos Diretórios Acadêmicos

Anexo 4

Processo de Avaliação Institucional
Setorial: alunos

Resultado Pesquisa – Corpo Discente

29/05/2002

INST.SUPERIOR E CENTRO EDUCACIONAL LUTERANO-IELUSC/BOM JESUS PAG: 1
 ESTATISTICA DO QUESTIONARIO DE AVALIACAO - CORPO DISCENTE 2002/1 - G E R A L

1)SEXO:

	TOTAL	%
A) MASCULINO -	156	28,31
B) FEMININO -	394	71,51

2)IDADE:

	TOTAL	%
A) ENTRE 16 E 19 ANOS -	148	26,86
B) ENTRE 20 E 23 ANOS -	228	41,38
C) ENTRE 24 E 27 ANOS -	86	15,61
D) ENTRE 28 E 31 ANOS -	39	7,08
E) ACIMA DE 32 ANOS -	49	8,89

3)ESTADO CIVIL:

	TOTAL	%
A) SOLTEIRO(A) -	440	79,85
B) CASADO(A) -	82	14,88
C) VIUVO -	0	0,00
D) DIVORCIADO(A) -	12	2,18
E) OUTRO -	16	2,90

4) ESTADO EM QUE NASCEU?

	TOTAL	%
A) SANTA CATARINA -	410	74,41
B) PARANA -	48	8,71
C) RIO GRANDE DO SUL-	39	7,08
D) SAO PAULO -	33	5,99
E) OUTRO -	19	3,45

5)MUNICIPIO NO QUAL RESIDE?

	TOTAL	%
A) JOINVILLE -	492	89,29
B) GUARATUBA, GARUVA OU ITAPOA -	10	1,81
C) S.FRANCISCO, ARAQUARI OU B.DO SUL -	18	3,27
D) JARAGUA, GUARAMIRIM OU MASSARANDUBA-	17	3,09
E) C.ALEGRE,S.BENTO SUL OU R.NEGRINHO-	12	2,18

6)RESIDE EM JILLE E SUA RESIDENCIA LOCALIZA-SE EM UM DOS BAIRROS ABAIXO RELACIONADOS?

	TOTAL	%
A) REGIAO CENTRAL(AMERICA,SAGUACU,ATIRADORES...) -	157	28,49
B) REGIAO NORTE(PIRABEIRABA,STO ANTONIO,BOM RETIRO, JARDIM SOFIA,COSTA e SILVA -	104	18,87
A) REGIAO SUL(ANITA GARIBALDI,GUANABARA,ITAUM,SANTA CATARINA...) -	123	22,32
B) REGIAO LESTE(BOA VISTA, IRIRIU, ESPINHEIROS...) -	67	12,16
B) REGIAO OESTE(MORRO DO MEIO,GLORIA,VILA NOVA, SAO MARCOS,NOVA BRASILIA...) -	45	8,17

ESTATISTICA DO QUESTIONARIO DE AVALIACAO - CORPO DISCENTE 2002/1 - G E R A L

7)ESCOLARIDADE:

	TOTAL	%
A) EDUCACAO BASICA(ENSINO MEDIO REGULAR-ANTIGO 2.GRAU) -	264	47,91
B) EDUCACAO PROFISSIONAL -	65	11,80
C) SUPLETIVO -	19	3,45
D) GRADUACAO -	192	34,85
E) POS-GRADUACAO(ESPECIALIZACAO,MESTRADO,DOUTORADO) -	1	0,18

8)EM QUE ANO VOCE CONCLUIU O ENSINO MEDIO?

	TOTAL	%
A) EM 2001 -	77	13,97
B) EM 2000 -	75	13,61
C) EM 1999 -	110	19,96
D) DE 1995 A 1999 -	184	33,39
E) ANTERIOR A 1995-	101	18,33

09)ONDE FEZ SEUS ESTUDOS DE ENSINO FUNDAMENTAL?

	TOTAL	%
A) INTEGRALMENTE EM ESCOLA PUBLICA -	197	35,75
B) INTEGRALMENTE EM ESCOLA PARTICULAR -	180	32,67
C) MAIOR PARTE EM ESCOLA PUBLICA -	81	14,70
D) MAIOR PARTE EM ESCOLA PARTICULAR -	74	13,43
E) EM ESCOLAS COMUNITARIAS/CNEC -	19	3,45

10)ONDE FEZ SEUS ESTUDOS DE ENSINO FUNDAMENTAL?

	TOTAL	%
A) INTEGRALMENTE EM ESCOLA PUBLICA -	164	29,76
B) INTEGRALMENTE EM ESCOLA PARTICULAR -	239	43,38
C) MAIOR PARTE EM ESCOLA PUBLICA -	65	11,80
D) MAIOR PARTE EM ESCOLA PARTICULAR -	51	9,26
E) EM ESCOLAS COMUNITARIAS/CNEC -	23	4,17

QUANTO AOS IDIOMAS:

11) INGLES:

	TOTAL	%
A) SO COMPREENDE -	181	32,85
B) FALA E COMPREENDE -	30	5,44
C) ESCRIVE E LE -	30	5,44
D) ESCRIVE,LE,FALA E COMPREENDE RAZOALVELMENTE-	170	30,85
E) ESCRIVE,LE,FALA E COMPREENDE FLUENTEMENTE -	38	6,90

12) ESPANHOL:

	TOTAL	%
A) SO COMPREENDE -	296	53,72
B) FALA E COMPREENDE -	34	6,17
C) ESCRIVE E LE -	9	1,63
D) ESCRIVE,LE,FALA E COMPREENDE RAZOALVELMENTE-	86	15,61
E) ESCRIVE,LE,FALA E COMPREENDE FLUENTEMENTE -	11	2,00

ESTATISTICA DO QUESTIONARIO DE AVALIACAO - CORPO DISCENTE 2002/1 - G E R A L

13) ALEMAO:

	TOTAL	%
A) SO COMPREENDE -	187	33,94
B) FALA E COMPREENDE -	19	3,45
C) ESCREVE E LE -	4	0,73
D) ESCREVE,LE,FALA E COMPREENDE RAZOALVELMENTE-	19	3,45
E) ESCREVE,LE,FALA E COMPREENDE FLUENTEMENTE -	8	1,45

QUANTO AO COMPUTADOR:

14)E USUARIO?

	TOTAL	%
A) SIM -	518	94,01
B) NAO -	31	5,63

NO USO DO COMPUTADOR VOCE DOMINA:

15)EDITORES DE TEXTO:

	TOTAL	%
A) SIM -	497	90,20
B) NAO -	49	8,89

16)PLANILHA ELETRONICA:

	TOTAL	%
A) SIM -	318	57,71
B) NAO -	228	41,38

17)EDITORES DE IMAGEM:

	TOTAL	%
A) SIM -	278	50,45
B) NAO -	266	48,28

18)PROGRAMACAO:

	TOTAL	%
A) SIM -	115	20,87
B) NAO -	430	78,04

19)APLICATIVOS ESPECIALIZADOS (AUTOCAD,EDITOR DE MUSICA, ETC)

	TOTAL	%
A) SIM -	135	24,50
B) NAO -	408	74,05

QUANTO A INTERNET:

20)E USUARIO?

	TOTAL	%
A) SIM -	519	94,19
B) NAO -	26	4,72

ESTATISTICA DO QUESTIONARIO DE AVALIACAO - CORPO DISCENTE 2002/1 - G E R A L

21)CORREIO VIRTUAL:

	TOTAL	%
A) SIM -	479	86,93
B) NAO -	66	11,98

22)NAVEGACAO:

	TOTAL	%
A) SIM -	493	89,47
B) NAO -	52	9,44

23)CRIACAO DE PAGINAS:

	TOTAL	%
A) SIM -	90	16,33
B) NAO -	453	82,21

24)PROGRAMACAO(HTML,JAVASCRIPT,ETC)

	TOTAL	%
A) SIM -	62	11,25
B) NAO -	480	87,11

25)VOCE EXERCE ATIVIDADE REMUNERADA?

	TOTAL	%
A) SIM -	360	65,34
B) NAO -	185	33,58

26)TRABALHA NA AREA RELACIONADA AO SEU CURSO?

	TOTAL	%
A) SIM -	169	30,67
B) NAO -	379	68,78

27)TEM INTERESSE EM REALIZAR ESTAGIOS EXTRA-CURRICULARES?

	TOTAL	%
A) SIM -	468	84,94
B) NAO -	77	13,97

28)EXERCE ALGUMA ATIVIDADE VOLUNTARIA?

	TOTAL	%
A) SIM -	110	19,96
B) NAO -	437	79,31

29)A ATIVIDADE VOLUNTARIA QUE VOCE EXERCE ESTA RELACIONADA A SEU CURSO?

	TOTAL	%
A) SIM -	58	10,53
B) NAO -	361	65,52

ESTATISTICA DO QUESTIONARIO DE AVALIACAO - CORPO DISCENTE 2002/1 - G E R A L

30)QUAL A SUA PARTICIPACAO NA VIDA ECONOMICA DA FAMILIA?

	TOTAL	%
A) NAO TRABALHA, E MEUS GASTOS SAO FINANCIADOS P/ FAMILIA OUP/ OUTRAS PESSOAS -	160	29,04
B) TRABALHA,MAIS RECEBO AJUDA FINANCEIRA DA FAMILIA OU DE OUTRAS PESSOAS -	216	39,20
C) TRABALHA,E RESP.P/SEU PROPRIO SUSTENTO, NAO RECEBENDO AJUDA FINANCEIRA -	81	14,70
D) TRABALHA,E RESP.P/SEU SUSTENTO E CONTRIBUI PARC.P/SUSTENTO DA FAM.OU DE OUTRA PESSOA -	65	11,80
E) TRABALHA,E E O PRINCIPAL RESPONSAVEL PELO SUSTENTO DA FAMILIA -	27	4,90

31)QUANTO A RESIDENCIA:

	TOTAL	%
A) PROPRIA -	400	72,60
B) ALUGADA -	84	15,25
C) PENSAO -	7	1,27
D) REPUBLICA -	8	1,45
E) E HOSPEDE DE ALGUM FAMILIA-	47	8,53

32)QUE TIPO DE TRANSPORTE UTILIZA PARA VIR A INSTITUICAO?

	TOTAL	%
A) ONIBUS -	299	54,26
B) AUTOMOVEL -	154	27,95
C) MOTOCICLETA -	11	2,00
D) NAO NECESSITO DE MEIO DE TRANSPORTE-	59	10,71
E) OUTRO -	22	3,99

33)VOCE RECEBE ALGUM TIPO DE SUBVENCAO(BOLSA) PARA O CURSO EM QUE ESTA MATRICULADO(A)?

	TOTAL	%
A) SIM -	96	17,42
B) NAO -	446	80,94

34)DOS MEIOS DE COMUNICACAO ABAIXO RELACIONADOS INDIQUE AQUELE QUE VC MAIS UTILIZA E/OU MANTEM INFORMADO?

	TOTAL	%
A) TELEJORNAL -	225	40,83
B) RADIOJORNAL -	18	3,27
C) JORNAL IMPRESSO -	91	16,52
D) INTERNET -	139	25,23
E) REVISTA -	62	11,25

35)DOS TIPOS DE LEITURA ABAIXO RELACIONADOS,INDIQUE AQUELE DE SUA PREFERENCIA?

	TOTAL	%
A) LITERATURA-FICCAO(ROMANCES,CONTOS,CRONICAS,POESIAS, ROMANCES POLICIAIS E OU TERROR) -	170	30,85
B) LITERATURA-CIENTIFICA -	60	10,89
C) NAO FICCAO(ESTUDOS,TEXTOS HISTORICOS E POLITICOS,DEPOIMENTOS, RELATORIOS,RELIGIAO,ETC) -	175	31,76
D) OUTROS -	128	23,23
E) NENHUM -	11	2,00

ESTATISTICA DO QUESTIONARIO DE AVALIACAO - CORPO DISCENTE 2002/1 - G E R A L

36)DOS GENEROS DE REVISTAS E/OU JORNAIS BAIXO RELACIONA DOS INDIQUE AQUELE QUE VOCE MAIS LE?

	TOTAL	%
A) CIENTIFICO -	46	8,35
B) GENERALIDADES -	120	21,78
C) ATUALIDADES -	298	54,08
D) ESPORTIVO -	51	9,26
E) OUTRO -	25	4,54

37)FREQUENCIA DE LEITURA

	TOTAL	%
A) LE DIARIAMENTE -	297	53,90
B) LE SEMANALMENTE -	141	25,59
C) LE OCASIONALMENTE-	104	18,87
D) NUNCA LE -	6	1,09

38)DAS ATIVIDADES ABAIXO INDIQUE AQUELA QUE VOCE PREFERE PARA O LAZER:

	TOTAL	%
A) TV -	100	18,15
B) RELIGIAO -	36	6,53
C) INTERNET -	46	8,35
D) CINEMA -	177	32,12
E) MUSICA -	180	32,67

39)IDEM A ANTERIOR:

	TOTAL	%
A) DANCA -	176	31,94
B) ARTESANATO -	30	5,44
C) LEITURA -	109	19,78
D) ESPORTES -	156	28,31
E) OUTRA -	70	12,70

40)EM QUAL CURSO ESTA MATRICULADO

	TOTAL	%
A) ENFERMAGEM -	121	21,96
B) COMUNICACAO SOCIAL:JORNALISMO -	117	21,23
C) COMUNICACAO SOCIAL:PUB.PROPAGANDA -	108	19,60
D) TURISMO -	149	27,04
E) EDUCACAO FISICA -	56	10,16

41)TERIA INTERESSE QUE O SEU CURSO FUNCIONASSE EM OUTRO TURNO?QUAL?

	TOTAL	%
A) MANHA -	167	30,31
B) TARDE -	20	3,63
C) NOITE -	223	40,47
D) MANHA E TARDE -	46	8,35

29/05/2002 INST.SUPERIOR E CENTRO EDUCACIONAL LUTERANO-IELUSC/BOM JESUS

PAG: 7

ESTATISTICA DO QUESTIONARIO DE AVALIACAO - CORPO DISCENTE 2002/1 - G E R A L

42)QUANTAS VEZES VOCE PRESTOU VESTIBULAR NESTA INSTITUICAO ?

	TOTAL	%
A) UMA	467	84,75
B) DUAS	54	9,80
C) MAIS QUE DUAS	7	1,27

43)QUANTAS VEZES VOCE PRESTOU VESTIBULAR EU OUTRA INSTITUICAO?

	TOTAL	%
A) NENHUMA	154	27,95
B) UMA	200	36,30
C) DUAS	109	19,78
D) TRES	49	8,89
E) ACIMA DE TRES	34	6,17

44)ASSINALE O PRINCIPAL MOTIVO QUE O LEVOU A ESCOLHER ESTE CURSO?

	TOTAL	%
A) HORARIO MAIS COMPATIVEL COM OUTRAS ATIVIDADES	8	1,45
B) O CURSO PREPARA PARA UMA PROFISSAO QUE VAI AO ENCONTRO DE MINHAS APTIDOES	380	68,97
C) O CURSO PREPARA PARA UMA PROFISSAO QUE PROMETE BOA RENDA FINANCEIRA	5	0,91
D) O CURSO PREPARA PARA UMA PROFISSAO COM BOM MERCADO DE TRABALHO	57	10,34
E) OUTRO	95	17,24

45)ASSINALE QUAL O PRINCIPAL MOTIVO QUE O LEVOU A ESCOLHER O BOM JESUS/IELUSC:

	TOTAL	%
A) LOCALIZACAO	137	24,86
B) RECOMENDACAO DE OUTRO(S) ESTUDANTE(S)	38	6,90
C) POR JA TER SIDO ALUNO(A) DA INSTITUICAO	44	7,99
D) PELA TRADICAO DA INSTITUICAO NA CIDADE	80	14,52
E) OUTRO	249	45,19

46)QUAL A SUA SATISFACAO EM RELACAO AO SEU CURSO?

	TOTAL	%
A) ABSOLUTAMENTE SATISFEITO	33	5,99
B) SATISFEITO	321	58,26
C) POUCO SATISFEITO	144	26,13
D) INSATISFEITO	43	7,80

47)O QUE VOCE ESPERA,EM PRIMEIRO LUGAR,DE UM CURSO UNIVERSITARIO?

	TOTAL	%
A) AQUISICAO DE CULTURA GERAL E AMPLA	97	17,60
B) FORMACAO PROFISSIONAL,VOLTADA PARA O MERCADO DE TRABALHO	272	49,36
C) FORMACAO CIENTIFICA,VOLTADA A PESQUISA	32	5,81
D) FORMACAO ACADEMICA, PARA APERFEICOAMENTO PROFISSIONAL	131	23,77
E) FORMACAO ACADEMICA,PARA MELHORAR SALARIO,OU CONSEGUIR UMA PROMOCAO-	13	2,36

ESTATISTICA DO QUESTIONARIO DE AVALIACAO - CORPO DISCENTE 2002/1 - G E R A L

*48) COMO VOCE AVALIA A RECEPTIVIDADE DO MERCADO DE TRABALHO, COMO ESTUDANTE DESTA INSTITUICAO?

	TOTAL	%
A) MUITO RECEPTIVO -	40	7,26
B) RECEPTIVO -	257	46,64
C) INDIFERENTE -	124	22,50
D) POUCO RECEPTIVO -	97	17,60
E) NAO E RECEPTIVO -	25	4,54

49) O QUE VOCE PRETENDE FAZER APOS A CONCLUSAO DO CURSO?

	TOTAL	%
A) CURSOS DE POS GRADUACAO -	322	58,44
B) OUTRO CURSO SUPERIOR -	69	12,52
C) DEDICAR-SE EXCLUSIVAMENTE A PROFISSAO-	40	7,26
D) AINDA NAO SABE O QUE VAI FAZER -	114	20,69

50) APOS A CONCLUSAO DO SEU CURSO, ONDE VOCE TERIA MAIOR INTERESSE EM ATUAR PROFISSIONAL?

	TOTAL	%
A) SETOR PUBLICO -	111	20,15
B) SETOR PRIVADO -	126	22,87
B) TERCEIRO SETOR -	13	2,36
C) EM INICIATIVA PROPRIA -	107	19,42
B) AINDA NAO DECIDIU -	189	34,30

51) REALIZA AS ATIVIDADES ACADEMICAS (LEITURAS, TRABALHOS, EXPERIMENTOS, TESTES, PESQUISAS) PREVISTAS NO CURSO?

	TOTAL	%
A) SEMPRE -	280	50,82
B) QUASE SEMPRE -	160	29,04
C) NA MEDIA -	82	14,88
D) RARAMENTE -	21	3,81
E) NUNCA -	5	0,91

52) CONSULTA REGULARMENTE BIBLIOGRAFIAS INDICADAS E OUTROS MEIOS FACILITADORES DA APRENDIZAGEM?

	TOTAL	%
A) SEMPRE -	153	27,77
B) QUASE SEMPRE -	190	34,48
C) NA MEDIA -	140	25,41
D) RARAMENTE -	54	9,80
E) NUNCA -	10	1,81

53) ESTA MOTIVADO(A) PARA A FORMACAO PROFISSIONAL QUE AS DISCIPLINAS DO CURSO OFERECEM?

	TOTAL	%
A) SEMPRE -	145	26,32
B) QUASE SEMPRE -	215	39,02
C) NA MEDIA -	146	26,50
D) RARAMENTE -	35	6,35
E) NUNCA -	5	0,91

29/05/2002 INST.SUPERIOR E CENTRO EDUCACIONAL LUTERANO-IELUSC/BOM JESUS PAG: 9
 ESTATISTICA DO QUESTIONARIO DE AVALIACAO - CORPO DISCENTE 2002/1 - G E R A L

54)O MATERIAL DIDATICO UTILIZADO(QUADRO VERDE,TRANSPARENCIAS,XEROX,VIDEO,ETC..) E APROPRIADO AS ATIVID.DESENVOLVIDAS?

	TOTAL	%
A) SEMPRE -	80	14,52
B) QUASE SEMPRE -	206	37,39
C) NA MEDIA -	171	31,03
D) RARAMENTE -	75	13,61
E) NUNCA -	15	2,72

55)A BIBLIOTECA CENTRAL ATENDE AS NECESSIDADES DE ESTUDO?

	TOTAL	%
A) SEMPRE -	112	20,33
B) QUASE SEMPRE -	203	36,84
C) NA MEDIA -	172	31,22
D) RARAMENTE -	56	10,16
E) NUNCA -	4	0,73

56)AS CONDICOOES MATERIAIS UTILIZ.P/AS ATIVIDADES PRATICAS E/OU PESQUISA,(LABORATORIOS,SALAS AMBIENTES,COMPUTADORES

	TOTAL	%
A) SEMPRE -	91	16,52
B) QUASE SEMPRE -	147	26,68
C) NA MEDIA -	163	29,58
D) RARAMENTE -	100	18,15
E) NUNCA -	45	8,17

57)O AMBIENTE FISICO DA SALA DE AULA(ILUMINACAO,VENTILACAO,ESPACO,MOBILIARIO)FAVORECE SEU ESTUDO?

	TOTAL	%
A) SEMPRE -	101	18,33
B) QUASE SEMPRE -	150	27,22
C) NA MEDIA -	163	29,58
D) RARAMENTE -	86	15,61
E) NUNCA -	46	8,35

58)O SISTEMA DE COMUNICACAO UTILIZADO PELO SEU CURSO E PELA INSTITUICAO TEM FACILITADO SUAS ATIVIDADES ACADEMICAS?

	TOTAL	%
A) SEMPRE -	70	12,70
B) QUASE SEMPRE -	178	32,30
C) NA MEDIA -	168	30,49
D) RARAMENTE -	100	18,15
E) NUNCA -	29	5,26

59)QUAL O GRAU DE SATISFACAO COM O CORPO DOCENTE?

	TOTAL	%
A) MUITO ALTO -	28	5,08
B) ALTO -	181	32,85
C) MEDIO -	245	44,46
D) BAIXO -	60	10,89
E) MUITO BAIXO -	15	2,72

TOTAL DE CARTOES LIDOS: 551

Anexo 5**Normatizações Institucionais****5.1 Excertos do Regimento do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano - Bom Jesus/IELUSC****Título IV****Capítulo Único****DAS RELAÇÕES COM A MANTENEDORA**

Art. 108 - O Instituto Superior e Centro Educacional Luterano - Bom Jesus/IELUSC é uma Instituição constituída pela Comunidade Evangélica de Joinville/União Paroquial - CEJ/UP conforme estabelecido no parágrafo segundo do artigo sétimo do Estatuto da Mantenedora, gozando de autonomia administrativa, financeira e acadêmica.

§ 1º - A relação institucional da Mantenedora com a Mantida está estabelecida na participação direta da primeira nos órgãos administrativos e fiscalizadores da segunda.

§ 2º - As competências da Mantenedora estão igualmente estabelecidas nos respectivos artigos do Estatuto da Mantenedora e do presente Regimento.

§ 3º - Por ter autonomia operacional, a responsabilidade civil por seus atos é do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano - Bom Jesus/IELUSC.

Art. 109 - A Assembléia Geral, órgão supremo junto à Mantenedora, conforme estabelece o Estatuto do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano - BOM JESUS/IELUSC, apreciará e aprovará anualmente o Relatório do Conselho Diretor, o Balanço Geral do exercício anterior com o respectivo parecer do Conselho Fiscal, os programas gerais, o plano anual de atividades e o orçamento anual.

2) Resoluções**5.2 Resoluções****IELUSC****Instituto Superior Luterano de Educação****RESOLUÇÃO Nº 02/00**

ESTABELECE CRITÉRIOS PARA A PARTICIPAÇÃO DE DOCENTES E/OU PROFISSIONAIS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS.

O Diretor Geral do Instituto Superior Luterano de Educação de Santa Catarina - IELUSC, no uso de suas atribuições estatutárias e tendo em vista decisão da Diretoria Executiva, conforme previsto no estatuto do IELUSC,

RESOLVE:

ARTIGO 1º - O IELUSC, através de sua Diretoria Executiva, estabelecerá anualmente, dotação orçamentária para a participação de docentes e profissionais técnico-administrativos em eventos científicos (intercâmbios, congressos, simpósios, seminários e fóruns, tanto nacionais quanto internacionais) ou que tenham em vista a divulgação e a apresentação de trabalhos produzidos por profissionais do Instituto.

ARTIGO 2º - Os critérios, que estabelecem prioridades dentre os eventos elencados no artigo anterior, são de responsabilidade da Diretoria Executiva.

ARTIGO 3º - A participação em eventos poderá ser sugerida tanto pela Instituição quanto pelo profissional. Neste caso deverá vir instruída (com antecedência mínima de um mês) de todos os dados relativos ao evento e encaminhada à respectiva Direção de Curso.

ARTIGO 4º - O aporte financeiro para a participação em eventos, via de regra, corresponderá a transporte, inscrição e diárias.

§ 1º - Casos especiais serão analisados pela Direção Geral, em comum acordo com a Coordenação de Ensino Pesquisa e Extensão e Direção de Curso, sempre em conformidade com o disposto no Artigo 1º da presente Resolução.

ARTIGO 5º - Esta Resolução entra em vigor na data da sua publicação.

Joinville, 13 de setembro de 2000.

Tito Lívio Lermen
Diretor Geral do IELUSC



Resolução 003/03

Dispõe sobre critérios de composição e atribuições dos Colegiados que representam os Cursos de Graduação

O Diretor Geral do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano - Bom Jesus/IELUSC, no uso de suas atribuições e baseado no disposto no Art. 42 do Regimento, resolve:

Artigo 1º - Os Colegiados que representam os Cursos de Graduação são órgãos de coordenação pedagógica e de integração de estudos dos respectivos cursos de graduação.

Artigo 2º - O Colegiado de cada Curso de Graduação será composta pelo(a) Diretor(a) do Curso (coordenador nato), Coordenador(a) Pedagógico(a), Coordenador(a) de Ensino, por um(a) professor(a) de cada área de atividade científico-pedagógica, indicado(a) por seus pares, por 2(dois/duas) alunos(as) indicados(as) pelo DA, desde que tenham cumprido pelo menos 1/3 (um terço) da carga horária obrigatória e que estejam regularmente matriculados(as), em conformidade com o Regimento.

Artigo 3º - As representações docentes e discentes terão mandato de 2(dois) anos.

Artigo 4º - O Colegiado reunir-se-á, ordinariamente, a cada 2(dois) meses e, extraordinariamente, por convocação do Coordenador.

Artigo 5º - São atribuições do Colegiado:

- 1) coordenar ações pedagógicas;
- 2) apreciar a programação periódica e propor datas e eventos;
- 3) apreciar relatório anual ou semestral do curso, encaminhando-o ao órgão competente para a respectiva homologação;
- 4) apreciar e homologar a documentação prevista na Portaria 1336/02, de 02/05/2002, que dispõe sobre atividades complementares e o número de créditos correspondentes para cada solicitação de estágio;
- 5) homologar os programas das disciplinas integrantes do curso;
- 6) propor atualização do PPP do Curso;
- 7) apreciar processos de transferências, rematrícula, trancamento e demais casos, quando solicitados pelo Coordenador ou pela Secretaria Geral de Ensino;

- 8) apreciar e encaminhar aos órgãos competentes da Instituição indicações de melhoria/crescimento dos profissionais e do processo educacional;
- 9) levar ao conhecimento dos órgãos competentes da Instituição as indicações e reivindicações do corpo docente e discente, visando a melhoria crescimento da Instituição;
- 10) mediar os conflitos que possam surgir entre profissionais e estudantes.

Esta Resolução entra em vigor na data da sua publicação.

Joinville, 05 de setembro de 2003.

Tito Lívio Lermen
Diretor Geral



Portaria nº 004/03

Dispõe sobre o estacionamento de veículos na área destinada ao Instituto.

O Diretor Geral do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano - Bom Jesus/IELUSC, no uso de suas atribuições, estabelece:

Artigo 1º - A área destinada para o estacionamento dos veículos dos professores e funcionários constitui-se do espaço em frente ao Bloco A.

Artigo 2º - As áreas destinadas para o estacionamento dos veículos dos estudantes constitui-se dos seguintes espaços e vagas nos respectivos turnos:

- a) Período Vespertino - 18 vagas na Quadra coberta do Bloco A e 20 vagas no parque atrás da Biblioteca Central.
- b) Período Noturno - 22 vagas em frente ao Bloco A, 18 vagas na Quadra coberta do Bloco A e 20 vagas no parque atrás da Biblioteca Central.
- c) Sábados pela manhã - 22 vagas em frente ao Bloco A, 18 vagas na Quadra coberta do Bloco A e 20 vagas no parque atrás da Biblioteca Central.

Artigo 3º - Instituir a Comissão Interna de Trânsito, composta de: um representante da CIPA, o responsável pela Segurança do Instituto, um funcionário da Segurança do Instituto, dois professores, sendo um do Ensino Médio e um do Ensino Superior, e três estudantes indicados pelo DCE.

§ Único - Esta Comissão terá sob sua responsabilidade organizar, regulamentar e controlar o trânsito interno.

Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação

Joinville, 28 de maio de 2003.

Dr. Tito Lívio Lermen
Diretor Geral



Portaria 001/03

Regulamenta a concessão de diárias para funcionários e professores.

- I) O Bom Jesus/IELUSC, coerente com a sua realidade econômico-financeira, estabelece, para fins de hospedagem o valor máximo de R\$ 40,00 (quarenta reais).
- II) Da mesma forma, define como valor máximo para locomoção terrestre o valor correspondente à passagem de ônibus convencional. Passagens de ônibus leito ou passagens aéreas dependerão de prévia autorização do Diretor Financeiro da Instituição.
- III) Valores correspondentes a táxi serão pagos somente mediante comprovante.
- IV) Casos especiais poderão ser resolvidos pela Direção de cada Curso juntamente com o Diretor Financeiro da Instituição.
- V) A presente Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Joinville, 12 de fevereiro de 2003.

Tito Lívio Lermen
Diretor Geral

Anexo 6

Fundamentos da Escola Comunitária Luterana (Excertos)



INSTITUTO SUPERIOR E CENTRO EDUCACIONAL LUTERANO – BOM JESUS/IELUSC –

UMA ESCOLA COMUNITÁRIA LUTERANA E SUA POLÍTICA DE QUALIDADE

DR. TITO LÍVIO LERMEN

1. Princípios norteadores de uma política educacional da IECLB:

- 1.8. facilitar o crescimento no entendimento e na prática da fé cristã, a nível pessoal, familiar, comunitário, eclesial e social;
- 1.9. assumir formas abertas, participativas e democráticas para todas as pessoas envolvidas;
- 1.10. contribuir para a formação integral do ser humano, enfatizando de forma especial o desenvolvimento de uma consciência criativa e crítica das pessoas que dela participam;
- 1.11. fortalecer os laços de solidariedade entre e para com todas as pessoas, especialmente as empobrecidas, as discriminadas, as marginalizadas e as oprimidas;
- 1.12. favorecer o exercício da liberdade acompanhada do senso de responsabilidade e serviço no âmbito familiar, profissional, social e comunitário;
- 1.13. apoiar todos os agentes da educação a se reconhecerem como sujeitos capazes e convocados àquelas formas de atuação social que possam proporcionar, através de transformações e libertações concretas, vida digna a nível pessoal, familiar, comunitário e social;
- 1.14. em resumo, a educação como processo permanente, deve abranger a família, a comunidade eclesial e a igreja toda, a escola comunitária evangélica, a escola pública, outras instituições de ensino e a sociedade em geral.

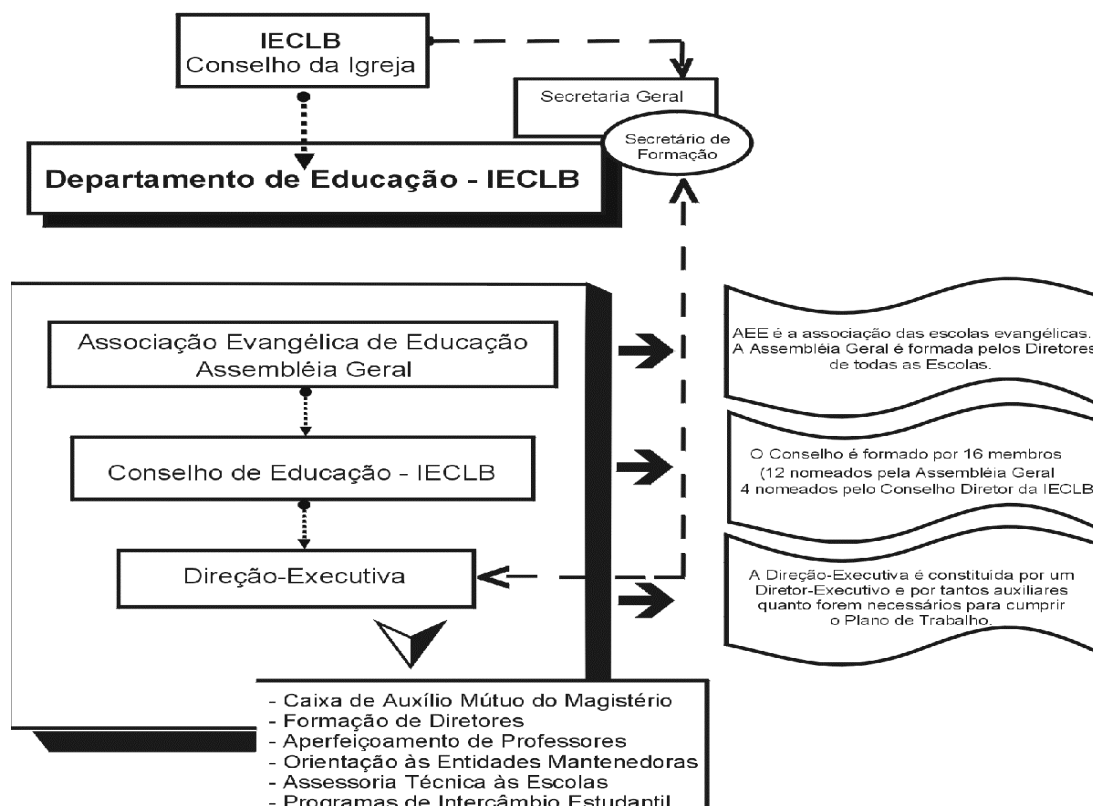
2. A construção do Projeto Político Pedagógico:

2.1 A Escola Comunitária Luterana

As escolas que compõem a rede de escolas luteranas no Sul do Brasil, embora não tenham surgido por motivação e estrutura idênticas, tiveram na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB, com sede em Porto Alegre/RS, um foco polarizador e tendem a empreender caminhada conjunta.

Um bom número de escolas luteranas está associado à Associação Evangélica de Educação, um dos órgãos que compõem o Departamento de Educação da IECLB, com sede em São Leopoldo/RS. Este Departamento, conforme expresso no artigo primeiro do seu regulamento, é o "organismo de coordenação das atividades no

setor educacional desenvolvidas no âmbito da IECLB, à qual se vincula”.



Departamento de Educação - IECLB

A escola comunitária luterana participativa, sem fins lucrativos, enquanto entidade, tem seu perfil traçado pelas pessoas que nela trabalham.

O objetivo geral da Escola Comunitária Luterana participativa, sem fins lucrativos, no Brasil é o de favorecer, através da proposta curricular, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da solidariedade, consolidando uma educação de qualidade, elemento básico para o exercício pleno da cidadania.

Luteroⁱ apresenta em inúmeros escritos e manifestações a sua preocupação com a educação e especificamente com as escolas.

Essa premissa serve como indicativo para orientar a educação, bem como todo o processo educacional. Entre os preceitos que Lutero menciona a respeito da forma de ensinar a viver que desejava, merecem destaque os seguintes (Reusch, 1985)ⁱⁱ:

a) Educação para a liberdade (democracia) - Educação cristã para Lutero "consiste em ensinar a viver a mensagem, bem como ensinar a viver os princípios que decorrem dessa mensagem". Acrescenta que não se pode coagir ninguém à fé, uma vez que "todo e qualquer ensino deve respeitar o outro como sujeito de seu processo".

b) Educação permanente - segundo Lutero nunca estamos formados, somos eternos aprendizes.

c) Uma forma de ensinar - quanto à aprendizagem na fé, Lutero propõe, em síntese, a adoção do método que tenha como base o conteúdo e o significado para a pessoa e a vida. Enfatiza a leitura e a experiência. Propõe ainda que o jogo e a atividade criativa necessitam integrar o processo educacional.

d) A escola - Lutero não propõe nenhum modelo de escola, todavia apoiou a transformação do sistema rígido, em voga na época, para uma modalidade mais lúdica. Em sua concepção, a tarefa da escola deveria ser a de preparar os cidadãos "para atuar e desempenhar sua função civil e pública".

De forma muito enfática, Lutero (apud Fitzerⁱⁱⁱ, 1971, p. 165), em um de seus escritos, faz alusão à importância da escola e da educação para a formação de lideranças.

No mesmo escrito (apud Fitzer 1971), quando ele expressa a necessidade da existência de mais escolas e de pessoas melhor formadas para dirigir os destinos da pátria, afirma que é preciso alguma coisa para conseguir formar pessoas idôneas, fazer alguma coisa para a boa educação e instrução e, desta forma, conseguir pessoas que reúnam as condições de governar o país e o povo.

Sua preocupação com a questão era tanta que, em função da vulgarização da leitura da Bíblia face à tradução para a língua alemã, em um de seus escritos pedagógicos datado de 1524, (*La Necesidad de Crear e Mantener Escuelas Cristianas - Exhortación a Las Autoridades Municipales de Alemania*) igualmente exortava as autoridades a fim de que criassem mais escolas. Textualmente (Lutero, 1977, p. 25-26):

"Incumbe às autoridades municipais por toda a sua atenção e empenho na juventude. Já que se colocaram a seu fiel cuidado os bens, a honra, a segurança e a vida de toda a cidade, não cumpriram com seu dever diante de Deus e do mundo se não procurassem, dia e noite, por todos os meios, o bem estar e melhoramento da cidade. A prosperidade da cidade não consiste só em acumular grandes tesouros e construir fortes muralhas e casas bonitas, fabricar muitos canhões e armaduras. De fato, quando há abundância de tudo isso e alguns loucos e insensatos se apoderam de tudo, tanto pior será e tanto maior o prejuízo para essa cidade. Ao contrário, a maior prosperidade, segurança e força de uma cidade consiste em ter muitos cidadãos capazes, sábios, judiciosos, honrados e bem educados, os quais

depois poderão acumular, conservar e utilizar devidamente tesouros e toda classe de bens".

Segundo Fleck^{iv} (1983, p.2), Lutero via na escola não apenas uma instituição que deveria servir para a cultura básica, mas também para formar uma elite, "de onde surgissem as pessoas capazes de assumir as tarefas mais complexas".

Muito embora Lutero tenha defendido uma escola estatal, o conceito apresentado por ele mostra duas características que não permitem a fusão com o conceito de escola estatal que conhecemos. Segundo o autor supra citado estas características são:

- a) a escola que Lutero tem em mente é uma escola cristã;
- b) cada cidadão pessoalmente tem o dever de contribuir para manter esta escola.

A educação comunitária tem um sentido de educação permanente, voltada para o bem comum. A educação comunitária se preocupa com a formação do ser humano para toda a vida.

Neste sentido, Mosquera^v (1983, p. 184) argumenta que a educação comunitária não deve visar apenas uma educação para a sobrevivência, mas numa dimensão permanente, pois o acesso à cultura, da qual a pessoa faz parte, deve ser constante durante a vida. Em um sentido mais amplo, a educação comunitária é entendida como "o encontro de necessidades e fins que levam a soluções de grupos envolvendo a maior parte da população".

Para o autor acima citado (Mosquera^{vi}, 1980, p. 48),

"a educação comunitária tem um sentido fundamental, uma vez que ela desenvolve uma nova filosofia educacional que recoloca básicas verdades e crenças, atendendo a novas formas de ver a vida e compartilhá-la[...] Esta nova filosofia torna as escolas responsáveis como instituições da comunidade para efetivamente se tornarem centro de análise, crítica, atividade e solução dos problemas que surgem no contato com os indivíduos, e das prementes necessidades que dia-a-dia se configuram."

Se a Escola Luterana participativa é comunitária, logo ela é, a partir de um enfoque filosófico e sociológico, inovadora, uma vez que concebe os problemas educacionais em uma dimensão mais ampla.

Segundo Mosquera (1983, p. 184), as mudanças provocadas pela escola comunitária são evidentes, pois "se fundamentam na responsabilidade de todos os membros e os acolhe dentro de um programa de trabalho por eles montado e dinamicamente discutido e desenvolvido".

Na busca por melhoria/crescimento, a escola deve ter bem presente o grande problema que cada vez mais se acentua. Conforme Mosquera (1983, p. 182), este problema é "a distância do que é feito pela educação formal e as necessidades que a sociedade está a reclamar de forma urgente e específica".

A qualidade, portanto, da educação desenvolvida pela Escola Comunitária Luterana participativa depende da aproximação mensurável entre o discurso declarado e a ação pedagógica concreta; do desenvolvimento das capacidades dos educadores e educandos (desencadeamento do potencial de cada um); de líderes autênticos, criativos, socialmente comprometidos.

3.0 Elementos Constitutivos de uma Teoria Luterana da Educação

A educação visa a humanizar as pessoas. Neste sentido é bom ratificar mais uma vez que o trabalho educacional do ponto de vista luterano considera o binômio amor e liberdade tendo como ponto de chegada a sabedoria. Como resultado do esforço educacional, as pessoas sábias são desafiadas a constituir uma sociedade solidária, com igualdade de oportunidades e justiça para todos. Uma sociedade na qual se estabelece o equilíbrio e a harmonia por meio do diálogo, da negociação.

Ao educar para a liberdade (Beck, 1996, p. 76), será necessário reconquistar a tradição, para então criar algo novo; “[...] encontrar na educação uma relação a um tempo de equilíbrio e de tensão entre recuperar o passado e criar o futuro”. Como seres humanos, individual ou coletivamente, ainda não somos tudo o que somos chamados a ser. Vivemos no provisório. Afinal, somos eternos aprendizes.

Desinstalando, gerando novas indagações e questionamentos sobre a realidade, parece ser inerente a uma dinâmica luterana de fazer educação.

Há a necessidade de investir na educação de pessoas autônomas, que tenham capacidade para tomar decisões diante do novo.

O ser humano vive em uma dimensão dialética entre o passado e o presente, entre o antigo e o novo. A sabedoria está na capacidade para buscar o que é válido, tanto para o antigo quanto para o novo.

Lutero deixou, na sua trajetória de vida, seja pessoalmente ou com suas obras, marcas da transição. Neste sentido, ele sempre apontou para o futuro, ou seja, para este novo que está emergindo.

Anexo 7**Excertos do Parecer da Comissão de Verificação *in loco* para Reconhecimento do Curso de Comunicação Social - Jornalismo e Enfermagem**

10 de junho de 2003. 16:30:27

Relatório validado por ALINE MARIA GREGO LINS em 08/11/2002 às 13:43:25

Relatório validado por Adriana Aparecida Pessatte Azzolino em 08/11/2002 às 13:49:06

Página 20 de 22

A comissão *in loco* verificou que entre o processo de autorização para funcionamento do curso de **Jornalismo** (observadas as recomendações realizadas então por uma outra comissão do MEC e que estão expressas no parecer de autorização de 1997) e o que encontramos no IELUSC, muito já foi conquistado e investido pela instituição. As instalações de laboratórios, por exemplo, bem como a aquisição de equipamentos é, sem dúvida, um ponto favorável.

As instalações físicas, de um modo geral, atendem aos requisitos básicos de infra-estrutura. O Ielusc investiu neste setor e está disponibilizando para seus alunos salas de aula e laboratórios adequadas às atividades de ensino/aprendizagem, em especial as consideradas técnicas, a exemplo de tevê e

rádio. Contudo, verificamos um certo estrangulamento, na utilização de alguns laboratórios, na relação aluno/equipamento. Este fato foi justificado pela coordenação em função de, no momento, o curso estar convivendo, ao mesmo tempo, com duas grades curriculares: a primeira implantada no período de autorização e a segunda após ajustes e adequações do próprio projeto pedagógico. A comissão concorda que as mudanças propostas para o novo currículo foram pertinentes, na medida em que se verificou significativa melhora da proposta pedagógica do curso. Porém, a comissão recomenda que o Projeto Pedagógico do curso de Jornalismo seja apresentado, enquanto documento, de modo mais sistematizado, claro e objetivo. É preciso deixar alguns pontos melhor explicitados, a exemplo dos objetivos do curso e o perfil de egressos que eles pretendem formar, levando em consideração a relação que fazem desse perfil com a grade curricular que oferecem. Também recomendamos que a instituição venha a empenhar-se de forma mais significativa no apoio ao discente, a exemplo do desenvolvimento de uma política institucional de iniciação científica, bem como em atividades de extensão. Além disso, é necessário definir sua política de capacitação de docentes, explicitando e regulamentando claramente seu plano de carreira, com o objetivo de consolidar um quadro docente mais presente no dia a dia do curso. Atualmente, os cursos da área da Comunicação contam um número significativo de professores que residem em outras cidades, a exemplo de Porto Alegre, o que, sem dúvida, acaba por interferir, negativamente, na rotina e na dinâmica de trabalho do curso. Por outro lado, fica difícil para a instituição atrair esses docentes para Joinville, uma vez que, a grande maioria, é contratada no regime horista. Quanto a biblioteca, também verificamos o esforço para adequá-la as necessidades do curso, mas entendemos que ainda há muito por fazer. Entre os pontos que devem ser melhorados indicamos a ampliação da instalação física, com o objetivo de poder vir a oferecer salas de estudos individuais e salas adequadamente

instaladas para audiovisuais (cabines individuais), bem como salas de multimídias. Mas é necessário, sobretudo, investir de forma mais agressiva na aquisição do acervo de livros e de periódicos que contemplem a área da comunicação. Também sugerimos a assinatura de sites e portais especialistas na área.

Por fim, atestamos que verificamos o empenho da instituição e a preocupação em expandir suas instalações, bem como investir numa formação educacional comprometida com a qualidade, esta preocupação pode ser percebida, sobretudo, pelo envolvimento e comprometimento de professores com o desempenho do curso.

Por tudo aqui exposto, é que esta comissão é favorável ao reconhecimento do curso de Jornalismo, sugerindo que dentro de dois anos uma nova comissão visite o Ielusc, com o objetivo de constatar se as recomendações aqui propostas foram encaminhadas a contento.

Excertos do Parecer da Comissão de Verificação *in loco* para
Reconhecimento do Curso de Comunicação Social - Publicidade e
Propaganda

10 de junho de 2003. 16:23:11

Relatório validado por ALINE MARIA GREGO LINS em 08/11/2002 às 13:39:49

Relatório validado por Adriana Aparecida Pessatte Azzolino em 08/11/2002 às 13:49:49

Página 20 de 22

A comissão *in loco* verificou que entre o processo de autorização para funcionamento do curso de **Publicidade e Propaganda** (observadas as recomendações realizadas então por uma outra comissão do MEC e que estão expressas no parecer de autorização de 1997) e o que encontramos no IELUSC, muito já foi conquistado e investido pela instituição. As instalações de laboratórios, por exemplo, bem como a aquisição de equipamentos é, sem dúvida, um ponto favorável. As instalações físicas, de um modo geral, atendem aos requisitos básicos de infra-estrutura. O Ielusc investiu neste setor e está disponibilizando para seus alunos salas de aula e laboratórios adequadas às atividades de ensino-aprendizagem, em especial as consideradas técnicas, a exemplo de tevê e rádio. Contudo, verificamos um certo estrangulamento, na utilização de alguns laboratórios, na relação aluno/equipamento. Este fato foi justificado pela coordenação em função de, no momento, o curso estar convivendo, ao mesmo tempo, com duas grades curriculares: a primeira implantada no período de autorização e a segunda após ajustes e adequações do próprio projeto pedagógico. A comissão concorda que as mudanças propostas para o novo currículo foram pertinentes, na medida em que se verificou significativa melhora da proposta pedagógica do curso. Porém, a comissão recomenda que o Projeto Pedagógico do curso de Publicidade e Propaganda seja apresentado, enquanto documento, de modo mais sistematizado, claro e objetivo. É preciso deixar alguns pontos melhor explicitados, a exemplo dos objetivos do curso e o perfil de egressos que eles pretendem formar, levando em consideração a relação que fazem desse perfil com a grade curricular que oferecem. Também recomendamos que a instituição venha a empenhar-se de forma mais significativa no apoio ao discente, a exemplo do desenvolvimento de uma política institucional de iniciação científica, bem como em atividades de extensão. Além disso, é necessário definir sua política de capacitação de docentes,

explicitando e regulamentando claramente seu plano de carreira, com o objetivo de consolidar um quadro docente mais presente no dia a dia do curso.

Atualmente, os cursos da área da Comunicação contam um número significativo

de professores que residem em outras cidades, a exemplo de Porto Alegre, o que, sem dúvida, acaba por interferir, negativamente, na rotina e na dinâmica de trabalho do curso. Por outro lado, fica difícil para a instituição atrair esses docentes para Joinville, uma vez que, a grande maioria, é contratada no regime horista. Quanto a biblioteca, também verificamos o esforço para adequá-la às necessidades do curso, mas entendemos que ainda há muito por fazer. Entre os pontos que devem ser melhorados indicamos a ampliação da instalação física, com o objetivo de poder vir a oferecer salas de estudos individuais e salas adequadamente instaladas para audiovisuais (cabines individuais), bem como salas de multimeios. Mas é necessário, sobretudo, investir de forma mais agressiva na aquisição do acervo de livros e de periódicos que contemplem a área da comunicação. Também sugerimos a assinatura de sites e portais especialistas na área.

Por fim, atestamos que verificamos o empenho da instituição e a preocupação em expandir suas instalações, bem como investir numa formação educacional comprometida com a qualidade, esta preocupação pode ser percebida, sobretudo, pelo envolvimento e comprometimento de professores com o desempenho do curso. Por tudo aqui exposto, é que esta comissão é favorável ao reconhecimento do curso de Publicidade e Propaganda, sugerindo que dentro de dois anos uma nova comissão visite o Ielusc, com o objetivo de constatar se as recomendações aqui propostas foram encaminhadas a contento.

Anexo 8

ESTATUTO DO INSTITUTO SUPERIOR E CENTRO EDUCACIONAL LUTERANO - BOM JESUS/IELUSC

Capítulo I

DA DENOMINAÇÃO, INSTITUIDORA, OBJETIVOS E SEDE

ARTIGO PRIMEIRO - O INSTITUTO SUPERIOR E CENTRO EDUCACIONAL LUTERANO -BOM JESUS/IELUSC , é urna pessoa jurídica de direito privado, de caráter filantrópico, educacional, confessional e comunitário sem fins lucrativos, fundada no dia 07 de outubro de 1968, registrada sob nº 1.368 às fls. 214 do Livro A/06 no Cartório de Registro Civil, Títulos, Docs. de Joinville (SC).sucessor legítimo do Colégio "Bom Jesus" existente desde 1926 autorizado pelos Decretos 24.625 de 09.07.1934 e 11.183 de 30.12.1942 e instituído pela Comunidade Evangélica de Joinville - CEJ/UP, entidade esta com os atos constitutivos sob Registro Civil das Pessoas Jurídicas nºs 289 e 1667, em 16.07.63 e 03.02.72, respectivamente, da Comarca de Joinville.

Parágrafo Primeiro - Participarão, das atividades administrativas do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC , as seguintes Instituições:

- I - a Comunidade Evangélica de Joinville-CEJ/UP, na qualidade de Mantenedora, através do seu Conselho Eclesiástico;
- II - os órgãos da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB, com Registro Civil sob nº 5.031, em 25.10.68, na Comarca de Porto Alegre, a seguir nominados:
 - a) o Conselho da Igreja da IECLB
 - b) o Departamento de Educação da IECLB;
- III - Associação Beneficente Evangélica de Joinville - Hospital Dona Helena, com Registro Civil sob nº 984, em 16.07.90, na Comarca de Joinville/SC.
- IV - O Sínodo Norte Catarinense, com Registro Civil sob nº 000.636, fl. 036, livro A-5, em 03.03.98, na comarca de Joinville/SC.

Parágrafo Segundo - Sua duração será indeterminada, tendo sede e foro à Rua Alexandre Doehler, 56, na cidade de Joinville/SC, tendo como território de atuação o Estado de Santa Catarina, obedecido o previsto na legislação pertinente.

Parágrafo Terceiro - Como Entidade de intuítos não econômicos, mas de fins educacionais e filantrópicos, o Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus/IELUSC - não distribuirá resultados, dividendos, bonificações, participações ou qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a título de lucro ou participação no seu resultado, sob nenhuma forma; (II) - aplicará integralmente, no território nacional, suas receitas, rendas, rendimentos e eventual resultado operacional na manutenção e no desenvolvimento de seus objetivos institucionais; (III) - manterá escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão, nos termos de seus objetivos institucionais

ARTIGO SEGUNDO - O INSTITUTO SUPERIOR E CENTRO EDUCACIONAL LUTERANO

- **BOM JESUS/IELUSC** adota as seguintes finalidades:

- a) criar, integrar ou agregar, organizar e manter escolas de nível fundamental, médio e, superior, a nível de graduação;
- b) promover cursos de formação, treinamento e aperfeiçoamento, para graduados ou não;
- c) promover cursos de pós-graduação;
- d) promover estudos e pesquisas relacionados com o desenvolvimento do ser humano e da sociedade;
- e) promover estudos e pesquisas vinculados ao direito e ao dever do cidadão de se aperfeiçoar, buscando, através de novos graus e modalidades de ensino, níveis avançados de educação e saber;
- f) promover pesquisas e estudos relacionados com a problemática social, especialmente a que afeta a juventude;
- g) atuar em todos os campos que permitam o desenvolvimento e a difusão, na modernidade, das ciências humanas e sociais;
- h) defender a prioridade das ciências humanas e sociais, harmonizando o ritmo das transformações tecnológicas com os princípios éticos e filosóficos que organizam a sociedade;
- i) valorizar o produto da reflexão, da pesquisa e do debate, através de um sistema eficiente de editoração;
- j) manter meios modernos de comunicação, especialmente a radiodifusão de caráter educativo e cultural;
- l) realizar estudos e levantamentos, identificar tendências e elaborar projeções que possibilitem a adoção e a execução de políticas de valorização de recursos humanos, nas áreas de atuação do Instituto;
- m) coletar, armazenar, criticar e analisar todos os conhecimentos referentes a recursos humanos, visando sua divulgação e utilização;
- n) avaliar os benefícios e problemas gerados pela automação, pelo progresso tecnológico e pelas mudanças nas estruturas das ocupações e que tenham reflexo sobre a utilização de recursos humanos;
- o) congrega estudiosos das áreas de ciências humanas e sociais;
- p) manter intercâmbio cultural e tecnológico, tanto no âmbito nacional como no internacional;
- q) introduzir inovações de métodos de ensino e educação, formando e instrumentando as novas gerações para viver no mundo de sistemas lógicos, interdependentes e informatizados, bem como para aplicar esses instrumentos ao desenvolvimento;
- r) desenvolver as ciências em geral, procurando adequá-las ao ritmo das transformações tecnológicas e de outras ordens, que afetam a sociedade moderna.

Capítulo II

DA ADMINISTRAÇÃO E REPRESENTAÇÃO

SEÇÃO I

DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA

ARTIGO TERCEIRO - O Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC será constituído por um conjunto de órgãos administrativos e de fiscalização, bem como de órgãos operacionais, sendo estes últimos estruturados e definidos por Regimentos, que se complementarão através de resoluções baixadas pela Diretoria Executiva.

ARTIGO QUARTO - Outros órgãos operacionais, poderão ser agregados ao Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC, por proposta do Conselho Curador e mediante aprovação em Assembléia Geral.

ARTIGO QUINTO - São órgãos do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC:

I - ADMINISTRATIVOS E FISCALIZADORES

- a) a Assembléia Geral;
- b) o Conselho Curador;
- c) o Conselho Fiscal.

II - OPERACIONAIS:

- a) Diretoria Executiva
- b) Conselho Técnico Acadêmico
- c) Conselho Técnico Pedagógico

Parágrafo Primeiro - Os membros dos órgãos administrativos e fiscalizadores acima referidos não perceberão salários, gratificações, participação nos resultados ou remuneração de qualquer tipo, bem como quaisquer vantagens ou benefícios diretos ou indiretos, por qualquer forma ou título em razão das competências, funções ou atividades que lhes sejam atribuídas pelo presente Estatuto.

Parágrafo Segundo - Os membros dos órgãos operacionais serão contratados sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho.

Parágrafo Terceiro - As estruturas de apoio administrativo e os departamentos por sequencialidades curriculares ou afinidades disciplinares, serão constituídas de acordo com o disposto no Regimento.

Parágrafo Quarto - Os membros dos órgãos de administração e de fiscalização e bem assim dos órgãos operacionais não respondem, nem mesmo subsidiariamente, pelas obrigações do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC.

Seção II
DA ASSEMBLÉIA GERAL

ARTIGO SEXTO - A Assembléia Geral é o órgão supremo do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC e é composto de:

- a) todos os membros do Conselho Eclesiástico da Comunidade Evangélica de Joinville-CEJ/UP;
- b) todos os membros do Conselho Curador do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC.
- c) Presidente da Associação Beneficente Evangélica de Joinville - Hospital Dona Helena ou seu representante legal;
- d) Presidente do Sínodo Norte Catarinense da IECLB ou seu representante legal.

ARTIGO SÉTIMO - O Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC reunir-se-á em Assembléia Geral, ordinariamente, uma vez por ano e, extraordinariamente, em qualquer época, por solicitação do Conselho Eclesiástico da CEJ/UP ou do Conselho Curador do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC .

Parágrafo Primeiro - As Assembléias Gerais Ordinárias (AGO) e Extraordinárias (AGE) serão convocadas pelo Presidente da Comunidade Evangélica de Joinville-CEJ/UP ou pelo Presidente do Conselho Curador do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC, com a antecedência mínima de 14(quatorze) dias para a AGO e 7(sete) dias para a AGE, respectivamente; em qualquer caso, a convocação incluirá a respectiva Ordem do Dia, devendo ser publicada em jornal local ou da IECLB.

Parágrafo Segundo - Convocada na forma do parágrafo precedente, a Assembléia Geral funcionará, em primeira convocação, com a presença de 2/3 (dois terços) do seu quorum e, em segunda convocação, uma hora após, presentes, pelo menos, 50% (cinquenta por cento), cabendo a direção dos trabalhos ao Presidente da Comunidade Evangélica de Joinville-CEJ/UP ou ao Presidente do Conselho Curador.

ARTIGO OITAVO - Cabe à Assembléia Geral do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC , além das outras atribuições previstas neste Estatuto:

- a) apreciar e aprovar o relatório do Conselho Curador;
- b) aprovar o Balanço Geral do exercício anterior, com respectivo parecer do Conselho Fiscal do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC ;
- c) aprovar os programas gerais e o plano anual de atividades do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus/IELUSC;
- d) aprovar o orçamento anual do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC.

SEÇÃO III
DO CONSELHO CURADOR

ARTIGO NONO - O Conselho Curador do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC compõe-se de treze membros e será constituído:

- a) pelo Presidente da Comunidade Evangélica de Joinville/CEJ-UP, na qualidade de membro nato;
- b) pelo Diretor Geral do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC;
- c) por três membros da Diretoria Executiva;
- d) por cinco Conselheiros, com afinidade na área da Educação Básica e do Ensino Superior nomeados pelo Conselho Eclesiástico da Comunidade Evangélica de Joinville/CEJ-UP e homologados pelo Conselho da Igreja IECLB;
- e) pelo Pastor Sinodal do Sínodo Norte Catarinense da IECLB ou seu representante legal;
- f) por um Conselheiro nomeado pela Associação Beneficente Evangélica de Joinville -Hospital Dona Helena.
- g) por um representante do Colégio Pastoral da Comunidade Evangélica de Joinville - CEJ/UP.

Parágrafo Primeiro - O Conselho Curador do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC deliberará, sempre, com a presença de, pelo menos, 2/3 (dois terços) de seus membros.

Parágrafo Segundo - As deliberações do Conselho Curador do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC serão aprovadas pelo voto da maioria dos Conselheiros presentes à reunião.

Parágrafo Terceiro- Cada membro do Conselho Curador do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC terá direito a um voto nas deliberações, cabendo ao Presidente o voto de qualidade.

Parágrafo Quarto - Os Conselheiros serão empossados, em seus respectivos cargos, pelo Presidente da Comunidade Evangélica de Joinville/CEJ-UP, em data e hora por este determinadas e mediante assinatura do termo respectivo.

Parágrafo Quinto - O Presidente do Conselho Curador do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC será escolhido, em votação secreta, dentre os Conselheiros nomeados pelo Conselho Eclesiástico da Comunidade Evangélica de Joinville-CEJ/UP, por decisão da maioria absoluta dos membros do Conselho Curador.

Parágrafo Sexto - O Diretor Geral do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC integra o Conselho Curador na qualidade de Secretário Executivo.

Parágrafo Sétimo- O Conselho Curador funcionará de acordo com o Regimento por ele aprovado, o qual detalhará, dentre as atribuições do Conselho, as funções específicas de seu Presidente e de seu Secretário Executivo.

Parágrafo Oitavo - A duração do mandato dos membros do Conselho Curador é de 2 (dois) anos, podendo ser reeleitos.

ARTIGO DÉCIMO - São atribuições do Conselho Curador:

- a) definir as políticas de longo prazo do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC e aprovar os planos anuais de trabalho;
- b) propor à Assembléia Geral a aprovação do orçamento anual de receitas, despesas e investimentos do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC, das prestações de contas e do balanço anual, mediante parecer do Conselho Fiscal;
- c) acompanhar o desempenho da Diretoria Executiva no cumprimento de suas funções e nas atividades gerais do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC ;
- d) estabelecer contatos, articular-se e promover ações com vistas a dotar o Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC dos recursos humanos necessários a seu funcionamento;
- e) propor à Assembléia Geral a compra e venda de imóveis, hipotecas e outros quaisquer ônus que afetem o patrimônio do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC ;
- f) autorizar operações de crédito, bem como aprovar despesas não previstas nos orçamentos e planos de trabalho;
- g) decidir sobre a criação de novos cursos;
- h) nomear, observado o disposto no parágrafo segundo do artigo quinto, o Diretor Geral e o Diretor Adjunto, da Diretoria Executiva do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC, cujos mandatos serão de 4 anos,
- i) intervir em caso de faltas graves, malversação de recursos ou desvios da Instituição de seus fins, onde e quando ocorrerem, de acordo com procedimentos previamente estabelecidos em Regimento ou Resolução específica;
- j) aprovar os valores de mensalidades e taxas a serem pagas pelos alunos;
- k) aprovar o Regimento do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC, suas alterações, e a criação de novos cursos e órgãos;
- l) resolver os casos omissos que lhe forem submetidos pela Diretoria Executiva.

Parágrafo Único - O Regimento definirá a sistemática das reuniões do Conselho Curador, inclusive sua frequência.

**SEÇÃO IV
DO CONSELHO FISCAL**

ARTIGO DÉCIMO PRIMEIRO - O Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC terá como órgão de fiscalização um Conselho Fiscal, com atribuições para a verificação permanente da gestão financeira e, periodicamente, dar parecer sobre o balanço geral e prestação de contas da Diretoria Executiva.

Parágrafo Primeiro - O Conselho Fiscal será composto de 3 (três) membros efetivos e 3 (três) suplentes, com mandato de 2 (dois) anos.

Parágrafo Segundo - O Conselho Eclesiástico da Comunidade Evangélica de Joinville/CEJ-UP nomeará um membro efetivo e respectivo suplente do Conselho Fiscal, e o Conselho da Igreja da IECLB nomeará dois membros efetivos e dois suplentes.

**SEÇÃO V
DIRETORIA EXECUTIVA**

ARTIGO DÉCIMO SEGUNDO - A Diretoria Executiva do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC será composta:

- 1) pelo Diretor Geral, que a presidirá;
- 2) pelo Diretor Adjunto;
- 3) pelos Diretores de Curso mantidos pelo Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC, Secretária Executiva e Secretárias Geral de Ensino, Biblioteconomista, Diretor Financeiro, Pastor da Comunidade Estudantil e Psicóloga Organizacional.

Parágrafo Único - O mandato dos membros da Diretoria Executiva do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC será de quatro anos, podendo ser reconduzidos.

ARTIGO DÉCIMO TERCEIRO - Cabe à Diretoria Executiva:

- 1) estabelecer a programação anual do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC e de seus cursos;
- 2) propor ao Conselho Curador para aprovação:
 - a) o plano anual de trabalho do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC;
 - b) o estabelecimento de metas a longo prazo e dos meios necessários para alcançá-las;
 - c) o Regimento e suas alterações, de que trata o Artigo Décimo Oitavo, bem como a criação de novos cursos ou órgãos do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC;
 - d) o orçamento anual de receitas, despesas e investimentos do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC;
 - e) as tabelas de remuneração dos professores e técnicos administrativos;
 - f) os valores de taxas, anuidades e de outros serviços remunerados, que venham a ser cobrados pelo Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus/IELUSC;
- 3) decidir sobre questões disciplinares, aplicação de normas regimentais e outras de sua competência;

- 4) dar parecer sobre assuntos que, sendo de competência do Conselho Curador, lhe forem submetidos;
- 5) apresentar ao Conselho Curador o relatório anual e a prestação de contas.

ARTIGO DÉCIMO QUARTO - Na Diretoria Executiva, cabe especificamente:

1 - ao Diretor Geral:

- a) convocar e presidir às reuniões da Diretoria;
- b) propor à consideração da Diretoria, assuntos de competência desta, para exame, parecer, aprovação ou encaminhamento aos órgãos competentes;
- c) submeter à aprovação do Conselho Curador, a nomeação de Diretores de Cursos, Diretor Adjunto e Diretor Financeiro;
- d) representar o Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC em Juízo ou fora dele;
- e) baixar normas e resoluções no âmbito de sua competência;
- f) supervisionar as atividades do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC, em todas as áreas, diretamente, ou através dos respectivos chefes, diretores ou coordenadores;
- g) comparecer às Assembléias Gerais, reuniões de professores e outros eventos que tenham lugar nas dependências do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC, por iniciativa própria ou a convite;
- h) cobrar o cumprimento de horários de trabalho, a disciplina e o exato cumprimento dos deveres funcionais do pessoal do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC ;
- i) exigir dos setores competentes o máximo zelo e conservação do patrimônio do Instituto Superior e Centro Educacional BOM JESUS/IELUSC, de sua Mantenedora ou de qualquer bem posto à sua responsabilidade;
- j) autorizar admissão e demissão de pessoal, de acordo com os respectivos quadros, tabelas de remuneração e outros instrumentos aplicáveis;
- k) dar posse a Diretores, Diretores de Cursos, Chefes de Serviço e Titulares de outros cargos de confiança;
- l) conferir grau e outros títulos, diretamente ou através de delegação, em nome do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC e de seus órgãos;
- m) praticar e assinar em conjunto com o Diretor Financeiro todos os atos de gestão e administração, inclusive abrir e encerrar contas bancárias, autorizar e resgatar aplicações financeiras, assinar contratos, cheques, notas promissórias, efetuar endossos e sacar letras de câmbio;
- n) praticar e assinar isoladamente diplomas, certificados e todos os demais atos e documentos em nome do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC, respeitadas as limitações estabelecidas no presente Estatuto;

o) cumprir e fazer cumprir este Estatuto, as normas do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC e a legislação do ensino;

2 - aos demais Diretores:

- a) comparecer às reuniões da Diretoria;
- b) auxiliar o Diretor Geral em suas atividades;
- c) encaminhar assuntos de interesse de sua respectiva área, estudar, dar pareceres e informar sobre assuntos que lhes sejam encaminhados;
- d) cumprir e fazer cumprir, em suas respectivas áreas, as normas regimentais e outras normas do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC, bem como da legislação pertinente;
- e) supervisionar e administrar as atividades de sua respectiva área;
- f) prever e planejar as atividades referidas no item anterior, bem como os meios necessários à sua melhor execução.

3 - ao Diretor Adjunto:

- a) Substituir o Diretor Geral em caso de impedimento.

Parágrafo Primeiro - O Diretor Geral em conjunto com o Diretor Financeiro ou com o Diretor Adjunto, poderão, por instrumento próprio, delegar atribuições de representação do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC aos profissionais administrativos, bem como para a prática de todo e qualquer ato de gestão ou administração, necessários ao pleno funcionamento da Instituição.

Parágrafo Segundo - Para a validação da delegação de atribuição referida no parágrafo anterior, será necessária a outorga de procurações específicas com o prazo máximo de 2 anos e a condição expressa de assinatura, sempre, com outro Diretor ou Procurador da Instituição.

Parágrafo Terceiro - O mandato para fim especial e o mandato "ad judicium" poderão ser outorgados por prazo indeterminado e a um só Procurador.

Parágrafo Quarto - Fica vedado a qualquer membro da Diretoria Executiva prestar aval ou fiança a favor de terceiros, estranhos ao Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC, exceto à própria Instituição, à Entidade Mantenedora e às suas Coligadas.

Parágrafo Quinto - A responsabilidade dos Diretores, pelos atos praticados durante o período de sua gestão, cessará com a aprovação das contas do exercício social a que se referirem, salvo dolo, fraude ou simulação, que vierem a ser apurados posteriormente.

Seção VI

DO CONSELHO TÉCNICO PEDAGÓGICO

ARTIGO DÉCIMO QUINTO - O Conselho Técnico Pedagógico deliberará sobre as questões pedagógicas relativas à Educação Básica e Profissional.

Parágrafo único - As atribuições do Conselho Técnico Pedagógico e a sua composição serão disciplinadas em regimento próprio.

Seção VII

DO CONSELHO TÉCNICO ACADÊMICO

ARTIGO DÉCIMO SEXTO - O Conselho Técnico Acadêmico deliberará sobre as questões acadêmicas relativas ao Ensino Superior, Cursos Seqüenciais, Pós-Graduação e Extensão.

Parágrafo único - As atribuições do Conselho Técnico Acadêmico e a sua composição serão disciplinadas em regimento próprio.

Seção VIII

DA ESTRUTURA ACADÊMICA, SEUS CURSOS E ATIVIDADES

ARTIGO DÉCIMO SÉTIMO - A estrutura operacional acadêmica do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC oferecerá:

- 1) Educação Infantil;
- 2) Ensino Fundamental;
- 3) Ensino Médio;
- 4) Educação Profissional;
- 5) Cursos Seqüenciais;
- 6) Cursos de Graduação;
- 7) Cursos de Pós-Graduação
- 8) Cursos de Extensão.

ARTIGO DÉCIMO OITAVO - Os Regimentos estabelecerão a estrutura organizacional, pedagógica e acadêmica do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC, seus cursos, forma de gestão, organização didática, regime escolar, bem como outros aspectos referentes à vida acadêmica e comunidade escolar.

Capítulo III

DO FÓRUM PERMANENTE

ARTIGO DÉCIMO NONO - Para consolidar sua condição de autodeterminação como Instituição Comunitária, será constituído um Fórum Permanente, de caráter consultivo, que será integrado pelas seguintes pessoas e entidades:

- por um membro do Conselho Sinodal do Sínodo Norte Catarinense da IECLB;
- pelo Diretor Executivo do Departamento de Educação da IECLB;
- por um representante da Escola Superior de Teologia da IECLB em São Leopoldo, Rio Grande do Sul;
- por um representante do Conselho da Igreja da IECLB;
- por um representante do Conselho de Educação da IECLB;
- por um representante da Comunidade Evangélica de Joinville/CEJ-UP;
- por um representante do Colégio Pastoral da Comunidade Evangélica de Joinville/CEJ-UP;
- por um representante da Associação Beneficente Evangélica de Joinville - Hospital Dona Helena.

Parágrafo Primeiro - As reuniões do Fórum Permanente serão convocadas e presididas pelo Diretor Geral do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC.

Parágrafo Segundo - Cada uma das entidades referidas no "caput" deste artigo indicará o seu representante.

Capítulo IV
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS
SEÇÃO I
DO PATRIMÔNIO

ARTIGO VIGÉSIMO - O patrimônio do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC é constituído dos bens imóveis e móveis adquiridos em seu nome, das doações e outras rendas, inclusive auxílios e subvenções e será aplicado exclusivamente para a realização das finalidades definidas neste Estatuto.

Parágrafo Único - O patrimônio do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC responderá pelas obrigações financeiras assumidas em seu nome, pelos seus órgãos competentes, excluída toda e qualquer hipótese de responsabilidade dos membros dos seus órgãos administrativos, fiscalizadores e operacionais (Artigo Quinto)

SEÇÃO II
DAS CONDIÇÕES DE EXTINÇÃO

ARTIGO VIGÉSIMO PRIMEIRO - A dissolução do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC só poderá ocorrer por deliberação da sua Assembléia Geral, adotada em três reuniões realizadas com interstício mínimo de 60 (sessenta) dias, por maioria de 2/3 (dois terços) dos seus membros e obtida necessariamente nas duas últimas reuniões.

Parágrafo Único - São partes competentes para solicitar a extinção do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC :

- o Conselho Curador, por maioria de 2/3 (dois terços) de seus membros;
- o Conselho Eclesiástico da Comunidade Evangélica de Joinville - CEJ/UP, igualmente por maioria de 2/3 (dois terços) de seus membros.

ARTIGO VIGÉSIMO SEGUNDO - Em caso de extinção do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC, seu eventual patrimônio remanescente, será destinado, pela Assembléia Geral à entidades filantrópicas e educacionais, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social, ligadas e/ou mantidas pela Comunidade Evangélica de Joinville - CEJ/UP ou pela IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, ou, na falta desses, à uma Entidade Pública congênere.

ARTIGO VIGÉSIMO TERCEIRO - Os estatutos de órgãos que venham a ser agregados ao Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC adaptar-se-ão, no que couber, ao disposto neste Estatuto.

SEÇÃO III
DAS CONDIÇÕES ESTATUTÁRIAS

ARTIGO VIGÉSIMO QUARTO - O presente Estatuto poderá ser modificado no seu todo ou em parte, inclusive no que concerne à administração, mantidas, porém, as finalidades da Instituição, através de proposta do Conselho Curador, aprovada pela Assembléia Geral.

SEÇÃO IV
DO EXERCÍCIO FINANCEIRO

ARTIGO VIGÉSIMO QUINTO - O exercício financeiro do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC coincidirá com o ano civil

Joinville, SC,
C:\ISCE-BJIELUSC\Estatuto.doc



**BOM JESUS
IELUSC ALTERAÇÃO DO ESTATUTO DO INSTITUTO SUPERIOR E CENTRO**

EDUCACIONAL LUTERANO - BOM JESUS/IELUSC

Aos sete dias do mês de abril de 2003, no Anfiteatro do Bom Jesus/IELUSC, realizou-se a Assembléia Geral Ordinária do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano - Bom Jesus/IELUSC convocada nas condições estatutárias, na qual foi aprovada, por unanimidade, a alteração do Estatuto, que fora sugerida pelo Conselho Curador, conforme previsto no Art. 24 do Estatuto, que passa a ter a seguinte redação do parágrafo segundo do Artigo Primeiro e do Artigo Nono:

ARTIGO PRIMEIRO - [...]

Parágrafo Segundo - Sua duração será indeterminada, tendo sede e foro à Rua Princesa Isabel, 438, na cidade de Joinville/SC, tendo como território de atuação o Estado de Santa Catarina, obedecido o previsto na legislação pertinente.

ARTIGO NONO - O Conselho Curador do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC compõe-se de nove membros e será constituído:

- a) pelo Presidente da Comunidade Evangélica de Joinville/CEJ-UP, na qualidade de membro nato;
- b) por cinco Conselheiros, com afinidade na área da Educação Básica e do Ensino Superior nomeados pelo Conselho Eclesiástico da Comunidade Evangélica de Joinville/CEJ-UP e homologados pelo Conselho da Igreja IECLB;
- c) pelo Pastor Sinodal do Sínodo Norte Catarinense da IECLB ou seu representante legal;
- d) por um Conselheiro nomeado pela Associação Beneficente Evangélica de Joinville - Hospital Dona Helena;
- e) por um representante do Colégio Pastoral da Comunidade Evangélica de Joinville - CEJ/UP.

Parágrafo Primeiro - O Conselho Curador do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC deliberará, sempre, com a presença de, pelo menos, 2/3 (dois terços) de seus membros.

Parágrafo Segundo - As deliberações do Conselho Curador do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC serão aprovadas pelo voto da maioria dos Conselheiros presentes à reunião.

Parágrafo Terceiro - Cada membro do Conselho Curador do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC terá direito a um voto nas deliberações, cabendo ao Presidente o voto de qualidade.

Parágrafo Quarto - Os Conselheiros serão empossados, em seus respectivos cargos, pelo Presidente da Comunidade Evangélica de Joinville/CEJ-UP, em data e hora por este determinado e mediante assinatura do termo respectivo.

Parágrafo Quinto - O Presidente do Conselho Curador do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano BOM JESUS/IELUSC será escolhido, em votação secreta, dentre os Conselheiros nomeados pelo Conselho Eclesiástico da Comunidade Evangélica de Joinville -

CEJ/UP, por decisão da maioria absoluta dos membros do Conselho Curador.

Parágrafo Sexto - O Conselho Curador funcionará de acordo com o Regimento por ele aprovado, o qual detalhará, dentre as atribuições do Conselho, as funções específicas de seu Presidente.

Parágrafo Sétimo - A duração do mandato dos membros do Conselho Curador é de 2 (dois) anos, podendo ser reeleitos.

Parágrafo Oitavo - O Diretor Geral e o Diretor Financeiro, da Diretoria Executiva, deverão participar das reuniões do Conselho Curador, sem direito a voto, para prestar as informações relativas às atividades operacionais da Instituição e discutir as matérias submetidas ao Colegiado, sendo que ao Diretor Geral caberá, também, secretariar as reuniões."

Tito Lívio Lermen

**Diretor Geral do Bom Jesus/IELUSC
AB10033**
