

A desvalorização do ensino ou os sintomas da primazia da pesquisa nas universidades*

RAYMUNDO DE LIMA**

“Pra quem não sabe para onde vai qualquer caminho serve”
(disse o gato para Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carol)

1. Introdução

É consenso que **ensino, pesquisa e extensão** constituem o tripé que sustenta a universidade contemporânea. Quer dizer que uma boa universidade deve **“ensinar bem”** os conteúdos do currículo, os professores devem saber **“como ensinar”** ou **“qual metodologia adequada ele deve usar para ensinar matemática, português, geografia, química, entre outras”**.

O **“ensino com pesquisa”** foi introduzido na universidade no Brasil, nos anos 1930, por Fernando de Azevedo, mas só passou a fazer parte da cultura das universidades brasileiras a partir da década de 1970.

Na UEM, só nos anos 1990, época em que entrava para o quadro docente, que senti a pressão para investir mais nos atos de pesquisa do que no aprimoramento do ato de ensinar. Assim, pairava no ar o imperativo **“pesquisar ou perecer”**.

O professor da UnB, Pedro Demo, é um ardoroso defensor da **“pesquisa como processo educativo”**, isto é, para o autor, o aluno que pesquisa também se torna melhor professor do que o aluno que só assiste aula e reproduz o que

aprendeu nas provas e trabalhos. De minha parte acho exagero, pois conheço muitos bons pesquisadores e péssimos ‘ensinadores’. Sou mais modesto na minha pretensão: não espero que o professor seja um profissional da pesquisa, mas sim, que o docente da escola ou da universidade seja **“problematizadores”** tanto da realidade concreta como das próprias teorias consagradas ou que estão na moda de cada curso.

A **extensão** universitária, resumidamente, seria levar o conhecimento aonde o povo está. O antigo Projeto Rondon, o Comunidade Solidária dos tempos Ruth Cardoso / FHC, entre outros, **“levam o conhecimento para fora dos campi”**, ou seja, para as pessoas e comunidades carentes. Outros programas **extensionistas** socializam o conhecimento para diversos seguimentos da população, trazendo-os **para dentro da universidade**, tais como o PDE (formação continuada dos professores, criado no governo Requião, no Paraná, e desprezado pelo atual governo Richa, embora seja um projeto de estado); também a UNATI (Universidade da 3ª. Idade), o Parfor (do governo federal), entre outros

programas de formação, capacitação ou aperfeiçoamento.

Entendo existir um quarto tripé, que é pouco mencionado na universidade produtivista de hoje: **publicar**. *Publish or perish*, dizem os docentes norteamericanos. Traduzindo, **ou publicamos ou perecemos enquanto professores ditos “produtivos”**. Os novos ventos ideológicos que sopram na universidade pressionam e não basta ser “bom” professor, mas sim, ser “pesquisador”, cuja obrigação é **publicar** em revistas com ISSN: artigos, ensaios, teses, livros. Mais ainda, publicar em revistas internacionais, não raro que cobram uma quantia para seu artigo ser publicado.

Recentemente causou constrangimento no meio universitário a carta de um professor que pediu demissão de uma prestigiada universidade como protesto por ele ser considerado “improdutivo”. Esse imperativo acadêmico – ser produtivo – vem causando pressão, *stress*, depressão, fobias, transtornos psicossomáticos e mesmo surtos psicóticos entre professores ou professores e alunos, cuja instituição optou pela competição insana *made in* rankings globalizados.

Aqui, pretendo me deter em três sintomas na cultura universitária contemporânea que impedem a valorização da docência.

1º SINTOMA: O ambiente universitário contemporâneo vem produzindo uma geração de professores afeita à realização de “pesquisas científicas”. Isso é bom para a formação de alunos, bom para professores, bom para a universidade e para o país. Contudo, a supervalorização da pesquisa também causa um efeito

colateral, já previsto por um físico e professor francês, Wladimir Kourganoff, na década de 1990, com o título *A face oculta da universidade*, lançado no Brasil pela UNESP.

Kourganoff previu que **a primazia da pesquisa poderia causar a “degradação do trabalho docente: esta dura, mas ‘sublime’ atividade [de ensino] deixou de ter importância para a admissão e a progressão na carreira docente”** (KOURGANOFF, 1990; tb. CUNHA, 1992, p. 181). Noutros termos, **a promoção da pesquisa – observando a realidade das universidades francesas – tanto desequilibraria o tripé que sustenta a universidade, como poderia formar uma geração de professores especializados sobre um só assunto, competitivos, vaidosos com suas publicações, e formaria uma ‘classe dominante’ que iria preferir dar aulas e orientar apenas no mestrado e doutorado, ou seja, desprezaria ensinar na graduação.**

Esta nova geração de professores-orientadores extrairia gozo pessoal e prestígio acadêmico ao fazer pesquisa e publicar os resultados, e, certamente, perderia interesse em ensinar “bem” na graduação. Afinal, segundo o autor, é raro termos um “bom” docente que também seja “bom pesquisador” na universidade.

Esta geração de professores-orientadores seria refém da nova forma de *‘ilusion’*¹ acadêmica, onde podemos destacar dois equívocos:

(a) **Que todos os professores contratados para ensinar também são vocacionados para a pesquisa.** Portanto, na nova ordem universitária, os docentes “devem” realizar pesquisa, ainda que esta seja um

mero estudo sistemático (um ‘faz-de-conta’ ser pesquisa científica), como frequentemente acontece nas Ciências Humanas e Sociais.

(b) **Ainda, existe a crença de que o professor que realiza pesquisa científica automaticamente se torna melhor professor.** Ora, reconhecemos que a realização de pesquisa científica faz o profissional da educação “aprender bem” (*sic*), conforme o dito de Pedro Demo adquire uma atitude problematizadora ou de “estudante permanente”, mas não necessariamente leva-o a desenvolver um bom estilo de ministrar aula; muito menos contribui para aprender saber “como ensinar” os diversos conteúdos para vários estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos.

Existem alguns sintomas no meio acadêmico, sobretudo nas universidades públicas no Brasil, onde mais se realizam pesquisas científicas, em que esta atividade se tornou primazia, competição entre grupos para obter recursos econômicos e materiais, publicações, prestígio ou “fogueira de vaidades”, etc. A primazia da pesquisa, faz com que

Os professores universitários consideram muito natural negligenciar o seu dever de educadores, o que não os impede de lamentar constantemente a mediocridade dos conhecimentos dos estudantes. Para alguns, os estudantes são mero pretexto para reivindicar mais cargos e mais verbas destinadas, na realidade, à pesquisa_ (KOURNANOFF, 1990, p. 100).

Neste sentido, o professor da UFMG, Júlio Emilio Diniz Pereira (2000), observa, que no Brasil:

Há mesmo autoridades universitárias (inclusive na UFMG) que julgam poder a Universidade [pública] declinar desta tarefa [ensino], passando a se preocupar apenas com a formação do pesquisador, deixando as Licenciaturas a cargo das instituições particulares. (...) A relutância com que as tarefas docentes são aceitas em alguns setores da Universidade (quase todo mundo detesta dar aulas), ou frases repetidas em tom de brincadeira, mas reveladoras de preconceitos arraigados (“ainda há candidatos para a Licenciatura?”, “a universidade seria ótima se não tivesse alunos”, “fulano vai ser castigado por sua baixa produtividade, vamos lhe impingir a coordenação de uma disciplina básica neste semestre” e outras) refletem o pensamento de boa parte da comunidade acadêmica e mostram que o menosprezo pelas atividades educacionais não fica restrito apenas à formação de professores. (Alvarenga, 1991 *apud* PEREIRA, 2000, p. 37).

Ou seja, é o que consideramos sintomas que a primazia da pesquisa, além de conferir prestígio para os pesquisadores e injetar dinheiro para seus projetos científicos, **causam um efeito colateral que é o desprestígio da docência e seu ato de bem ensinar. No fundo, vem se criando entre nós, professores das universidades públicas, o *habitus* de “fazer ciência em paz” e de que somente esta atividade [a pesquisa] dá visibilidade de nossa “produção” intelectual, tanto entre colegas como entre instituições, tanto nacional como internacional.**

2º. SINTOMA: Crença que ser professor é natural, dom, aptidão. [Ou implica em uma atitude construída?]

2.2. Vale a pena mencionar rapidamente o estudo de Júlio Emílio Diniz Pereira (2000), apoiando-se em vários autores que, primeiro, defendem a associação equilibrada **entre ensino e pesquisa** na formação da nova geração de profissionais, desde a década de 1980 no Brasil. Mas, em segundo lugar, argumenta ele que, na prática, vem acontecendo uma separação “esquizofrênica” entre a atividade de ensino e a atividade de pesquisa, e quem leva a pior é o ensino (principalmente na graduação). Conseqüência desta degradação é a docência vir perdendo tanto o prestígio entre professores, que cada vez mais dá sinais de falta de aprimoramento quanto às novas técnicas de ensino ou mesmo interesse ou paixão para ensinar. O descaso quanto ao ensino e a supervalorização da pesquisa também influenciam os próprios alunos, principalmente de algumas áreas, que se recusam pensar em um dia serem professores, mas sim pesquisadores.

Predomina na universidade dedicada à pesquisa o equívoco: ser professor é algo “natural”, “dom”, “bom comunicador”, “tem paciência para ensinar, sobretudo os alunos mais lentos ou indisciplinados”; é alguém que “nasceu com aptidão para despertar no aluno o prazer de ler e estudar”, e assim por diante. Ora, se a atividade docente é natural ou dom, então pra que aprender didática e metodologias de ensino? Mesmo nos cursos de mestrado e doutorado, subentende-se que o aluno tem vocação para ser professor e, portanto já está pronto, logo, não carece de aprender técnicas que investem em “como ensinar” em tempos midiáticos, mas tão somente ensinam (ou

doutrinam) teorias sobre o campo educacional. E mesmo que exista tal disciplina no currículo de alguns mestrados, os alunos inseridos na cultura da pesquisa tendem a serem displicentes ou desvalorizam tal aprendizado voltado para a arte, técnica, método, tecnologia, todos direcionados para o ato de ensinar.

Suspeito que daí seja reforçada a reprodução de um estilo ou mesmo improvisos de ensinar; são visíveis alguns erros de didática que jamais serão corrigidos durante a carreira docente, pois o professor se torna autoconfiante no seu estilo de ministrar aulas do mesmo jeito que aprendeu. Restam poucos professores universitários abertos à autocrítica ou comprometidos em revisar seus erros de didática, de postura, de comunicação oral, e mesmo de como se relacionar com a turma e cada aluno, que, por exemplo, hoje em sala de aula olha mais o notebook e cada vez menos o professor.

Sabemos que não basta transmitir o conteúdo das disciplinas, pois a ação do professor deve ir ao sentido de estimular a autonomia e a participação dos alunos em estudantes², no processo de aprendizagem. Também não basta o professor dominar plenamente o conteúdo do currículo, ele/ela precisa “saber fazer” ou saber “como ensinar”, atividade que deve estar associada com o “como se relacionar com os alunos” ou “como interagir”. Tal interação precisa ser dessimétrica, que marcará a atitude docente a partir de um posicionamento epistêmico: a autoridade docente. Esse ponto tão bem elucidado pela psicanálise parece que foi diluído no campo pedagógico, onde professor perdeu a autoridade própria e necessária à condição docente, e o aluno adquiriu uma autonomia próxima da

arrogância, inclusive para recusar aprender certos conteúdos, ou para recusar interagir com determinado professor. Este me parece ser um grave sintoma da enfermidade pedagógica de nossa época.

Em trinta e poucos anos atuando como professor na universidade particular e pública nunca soube de curso de aprimoramento dos docentes para saber “como ensinar”, “como interagir com a nova geração de alunos distraídos”. A maioria de hoje que ensina usando o recurso do Power Point, não tem consciência plena de como preparar os slides e imagens e como usá-los. Poucos sequer conhecem algumas pesquisas sobre tal uso, que tende a contribuir para diminuir nossos equívocos e erros didático-pedagógicos. Também nunca soube que existe em alguma instituição de ensino escolar ou universitário uma supervisão didático-pedagógica, tal como existe nas escolas cubanas³.

Outro sintoma da desqualificação do trabalho docente, na universidade da pesquisa, é a pontuação para ascensão de nível de carreira: projetos de pesquisa e os resultados destes são mais valorizados [pontuados] do que os resultados dos projetos de ensino. Obs.: **É sintomático que projetos de ensino, na UEM, não podem validar como TIDE [Tempo Integral e Dedicção Exclusiva], mas projetos de pesquisa e extensão, sim.**

Professores assim constituídos em competição por prestígio acadêmico via pesquisa científica, tendem a serem displicentes quanto ao investimento para ser um “bom professor”, porque vivem sob pressão do lema importado “*publish or perish*”, ou publicar obedecendo às pressões de órgãos de governo ou das corporações capitalistas⁴, e dos *rankings* institucionais.

Os efeitos deste tipo de professor-pesquisador parecem produzir três tipos de alunos: (a) Os que fazem pesquisa apenas para passar de ano ou se formar, mas sua vocação é a docência; (b) Os alunos que realmente são vocacionados para realizar pesquisa científica, e geralmente não se interessam ou não gostam de ensinar; (c) Os alunos – poucos – animados mais para a militância política do que para o estudo sistemático ou pesquisa em educação. Atualmente não encontramos entre os alunos universitários bons leitores ou idealistas para transformar (ou revolucionar) o mundo tal como ocorria nas décadas de 1960 e 70. Acho imprescindível participar do movimento dos estudantes tanto para reivindicar melhores condições de trabalho, estudo e pesquisa na universidade e escola, quanto para protestar sobre as políticas dos governos, sobretudo para a educação. Todavia, ouço queixa dos colegas de alguns cursos cujos militantes faltam muito às aulas, não lêem os textos recomendados, são arrogantes com o pouco que leram ou foram ideologicamente influenciados e se tornam sectários ou dogmáticos, e usam o tempo dedicado ao movimento estudantil como desculpa para não dar conta do que é imprescindível para a formação profissional e plural no campo das ideias.

Tal atitude de fuga da sala de aula só faz aumentar a mediocridade no ato de estudar ou de pesquisar. Ou seja, alguém que aspira ser profissional acima da média [superar a mediocridade] deve se esforçar desde a época de aluno para tanto ser ativo como estudante, pesquisador e participante das lutas no campo político.

Resumindo: a primeira fase de um professor com uma atitude de pesquisa teve início nos anos 1930, com

Fernando de Azevedo. Nos anos 1970, e todo o período da ditadura militar, tivemos tanto a influência tecnicista na formação docente como também por duas influências de esquerda: a Pedagogia-crítica (influenciada pelo marxismo gramsciano) e a Pedagogia-libertadora, que pretendia formar professores com capacidade de problematização ou conscientizadora-ativa da realidade. Ambos objetivavam a formação de professores críticos, progressistas e que poderiam contribuir para a superação das contradições da sociedade capitalista, que no Brasil era marcada por grande distanciamento econômico e cultural entre as classes dominada e dominante. Principalmente a perspectiva paulofreireana – e também os escritos e palestras de Rubem Alves, considerado “não romântico” – usavam o termo “educador” no lugar de “professor”. Porque o educador era aquele “engajado em uma prática transformadora”, a partir da valorização do saber popular do aluno. O educador deveria “gostar do seu ofício”, “gostar de ler”, “ser humilde”, “ter senso crítico”, “saber dialogar”, “ser aberto”, “procurar aprender sempre”, entre outras qualidades ou atitudes a serem desenvolvidas. Rubem Alves (1987) exortava os profissionais a serem educadores, metaforizado no jequitibá, árvore grande, com enormes raízes. Aspirar ser apenas professor, segundo o autor, era aceitar ser “eucalipto”, plantados-formados em série, reprodutores da ideologia dominante e alienados para os atos de maior destaque na profissão.

Durante minha tese de doutorado construí uma crítica a este ponto de vista que considero datado, conforme os embates políticos-ideológicos daquele período. Atualmente gostaria de ver resgatado o título “professor/a” como atividade profissional que inclui tanto a

atitude problematizadora e conscientizadora como a capacidade e o comprometimento de saber ensinar com atitude de pesquisa. Por outro lado, também entendo que não basta ser simples “aluno” que apenas assiste às aulas; é preciso ser “estudante”, ou seja, é preciso além de aprender conteúdos básicos do currículo e cumprir pedidos dos professores necessários para a boa formação, é preciso adquirir uma certa autonomia de estudo no sentido de vir a ser minimamente culto. O verdadeiro “estudante” se esforça para aprender **para além do currículo mínimo do curso e é cético com professores que se oferecem como gurus que precisam de discípulos para sustentar o seu narcisismo pessoal ou ideológico.**

O “bom professor” deve instigar o aluno ser um bom leitor dos textos e do mundo, como observa Paulo Freire; também vivenciar situações socioculturais, acadêmicas e extra-acadêmicas, e desenvolver a coragem para superar a atitude passiva de acreditar cegamente nas teorias e metodologias ensinadas. “Experiências que o aproximem não apenas da ciência, mas da história da humanidade e das várias linguagens que constroem o humano, como a arte, por exemplo” (PEREIRA, *op.cit.*, p.132-3).

O bom professor reconhece um estudante em sala de aula e nas conversas fora dela; reconhece tal atitude desde sua participação durante aulas, o interesse do aluno pela leitura diversa, para aprender a pensar ou questionar a realidade, bem como despertar o desejo de participar de um grupo de estudo ou grupo cultural. Então, um estudante de medicina, psicologia, pedagogia, engenharia, entre outros cursos, precisa conhecer “algo mais” disposto no currículo e exposto durante as aulas. Arisco dizer que um

bom estudante não necessariamente se interessa em fazer pesquisa convencional, porque seu estilo já preenche o que demanda a atitude de pesquisa, que é buscar o conhecimento sistemático.

Este “algo mais”, dito acima, é reconhecido pelo aluno japonês ao homenagear o professor no início do filme *Madadayo* (direção de Arika Kurozawa/1992), próximo de se aposentar. “Professor, o senhor nos ensinou ‘algo mais’ do que a língua alemã; por isso o senhor é ouro puro”.

3º. SINTOMA. O descaso para formar professores-cultos

Laplanche (1987) observa que a formação do psicanalista não se dá pelo ensino, mas sim pela transmissão. Ou seja, a construção da atitude psicanalítica acontece através de um tripé: formação teórica e técnica da clínica, supervisão e análise pessoal. Os três dispositivos são reproduzidos não pelo ensino – mas pela transmissão da psicanálise – e acontece sem conclusão e sem diploma. Por isso que não existe formação em psicanálise nas universidades, embora nos cursos de psicologia existam disciplinas que ensinam parte da teoria psicanalítica e algumas técnicas psicoterápicas em geral. Mesmo nas pós-graduações em nível de mestrado e doutorado que mostra no título psicanálise / psicanalítica, sabe-se que não formam psicanalistas nas universidades. Porque o discurso universitário é incompatível com a práxis psicanalítica.

Ainda, observamos que um psicoterapeuta se distingue de outro não somente porque domina sua clínica, mas porque revela “algo mais”, invisível, que transpira no entendimento sobre os determinantes de cada história de sofrimento e possibilidade de cura de

cada paciente. Um psicanalista precisa forjar um estilo próprio de ser clínico eficaz. Geralmente os melhores psicanalistas sabem ‘algo mais’ do que psicanálise, ou seja, eles devem se dedicar ao sujeito humano inserido numa cultura. Noutros termos, o bom psicanalista investe também para ser um sujeito “culto”.

A distinção entre ser culto e ser erudito é imprescindível. Faz enorme diferença o estudante escolar ou universitário se perguntar se quer se formar para apenas ser servil ao mercado capitalista, ou se pretende ser erudito ou culto? É freqüente a confusão entre estes dois investimentos intelectuais.

Erudito é alguém que sabe uma porção de coisas, tal como saber de cor nomes, datas, acontecimentos, detalhes, etc. Eruditismo é saber detalhes da obra de um Dostoiévsky. Um *nerd* que sabe tudo sobre os efeitos da série *Guerra nas Estrelas* e sua relação com a física, a astronáutica e a astronomia, é erudito. É um erudito alguém que conhece de cor a etimologia das palavras, tal como se fosse um dicionarista. Contudo, o erudito não sabe ou não se interessa analisar a trajetória destes diretores, não consegue problematizar o contexto histórico ou cultural de cada obra, ou não consegue analisar o conteúdo de um livro da literatura ou de filmes, como *Marty*, de 1954, ou mesmo um filme aparentemente simples: *Uma professora muito maluquinha*, de 2012.

Já uma pessoa **culta** pode não saber detalhes de uma obra ou da vida de um autor, porque não se preocupou memorizar, mas usa a capacidade intelectual para pensar ou agir com sabedoria e prudência. Alguém disse que “**cultura é o que resta, após tudo esquecer**”. Roland Barthes resgata a sentença do sábio chinês de Lao Tsé quando formula “**sabedoria é esquecer**”

saberes, mas usa-os no dia a dia, com sabor”⁵.

Umberto Eco, Ítalo Calvino, Pierre Bourdieu, Pierre Bayard, Lindsay Walters e tantos outros elogiam o sujeito culto, e não confiam no erudito, como não confiam na autenticidade dos fios de uma peruca mal feita.

Tal como uma peruca, a erudição consiste num adorno que encobre falhas da formação do sujeito. Ser erudito é reproduzir uma grande quantidade de pensamentos alheios, que evidentemente em comparação com os fios provenientes do fundo e do solo mais próprios não assentam de modo tão natural, nem se aplicam a todos os casos; ou se adaptam de modo tão apropriado a todos os objetivos, mas não se enraízam com firmeza, tampouco são substituídos de imediato, depois de utilizados, por outros pensamentos provenientes da mesma fonte. É por isso que Sterne, em *Tristram Shandy*, afirma sem o menor embaraço: *an ounce of a man's own wit is worth a ton of other's people* (Uma onça de espírito de um homem equivale a uma tonelada do de outras pessoas).

À guisa de conclusão...

Gostaria de instigar vocês com algumas perguntas: Você pretende ser um professor apenas para servir ao mercado – um professor mediano ou medíocre que até pode ganhar um bom salário e parecer “bom”? Ou busca ser um professor erudito ou ser um professor culto? Ou ainda, parafraseando *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, do nosso Machado de Assis: ser um professor-culto ou um culto-professor?

Se o professor iniciante estuda para além da aula que pretende ministrar; se a aluna de Licenciatura ou da formação continuada de professores [PDE] estuda *para além* de fazer um trabalho pedido

pelo professor, ou *para além* do trabalho de conclusão de curso [TCC]; se o mestrando se dedica *para além* de cumprir com os créditos obrigatórios e *para além* da elaboração da dissertação de mestrado, podemos confiar que estes alunos estão ‘mobilizados’ para serem **cultos**?

Sucedo que hoje em dia ser professor é apenas uma atividade profissional, em que o estudo ocupa uma função pragmática, descartável e seguidora de modismo teórico-metodológico. Ou seja, o estudo para a formação docente é fragmentado, aligeirado e, infelizmente, atrai muita gente sem vocação ou comprometimento para o ato de ensinar, melhor ensinar.

Ora, a formação para ser um professor culto deveria ter outra direção, começando pelo comprometimento para ler os clássicos, vocação para docência e disposição para conjugar **aprender-pesquisar-ensinar**. Trata-se de mudar radicalmente o *éthos* da formação docente, dirigido para reestruturar a capacidade intelectual do professor. Porque o professor-culto é a pessoa que aprende a refinar seu espírito sobre as informações e conhecimentos da ciência, da filosofia, das religiões, do saber popular. Também é um professor-culto aquele que se dedica a aprimorar a arte ou técnica de como ensinar, conforme a cultura em que estamos inseridos.

Houve uma época, no Brasil, que os bons professores eram eruditos. Era um tempo em que o saber enciclopédico era imprescindível: na verdade era um professor diletante, isto é, ele sabia de tudo um pouco; tinha memorizado nomes, datas, localizava rios e cidades, e dominava a arte de falar em público. Muitos falavam de modo verboso, difícil para a compreensão dos alunos com pouco vocabulário, porque as

palavras empregadas eram intencionalmente usadas mais para impressionar do que para contribuir para esclarecer os ouvintes.

Tradicionalmente o erudito não se interessa pela ação sobre o mundo, mas apenas acumular nele dados sobre o mundo. Este estilo se aproxima do sentido “bancário”, usando por Paulo Freire.

Parece que a tendência dos professores de nossas escolas e universidades, atualmente, não é nem serem eruditos e nem serem cultos, mas sim, especialistas e profissionais servis ao mercado. Faz sentido a professora uspiana, Marilena Chauí (ver no You Tube), criticar o que ela chama “universidade operacional” ou “universidade de resultados”⁶.

De minha parte fico triste em ver a nova geração de alunos desinteressados em serem pessoas cultas. Alguns facilmente se rendem acriticamente aos modismos teóricos e metodologias, sobretudo no campo educacional que funcionam como “truque pedagógico”⁷. Muitos professores da área de humanas ainda são resistentes à razão científica, preferindo reproduzir um saber tosco e raso aprendido por modismo ou por atitude filio-paternal do/a professor/a de sua fascinação. Não raro, se formam com as mesmas convicções datadas, ou do senso comum próprio de seu curso, ou, pior ainda, adotam uma atitude fundamentalista ideológica ou fundamentalista religiosa.

Ou seja, nada contra a universidade investir na pesquisa científica, mas sim contra o fato de o pesquisador se sentir uma raça “superior” em relação aos que são apaixonados pela atividade de ensinar, de “ensinar bem”. Como previa Kourganoff (*op. cit.*), assim que foi se acentuando a primazia da pesquisa, não

somente caiu a dedicação acadêmica para formar bons professores, mas estão sumindo os professores conhecidos por sua vasta e profunda cultura, alguns sem ter feito mestrado ou doutorado. Alguns professores eram conhecidos pelo seu “notório saber”, exemplos, Maurício Tragtenberg, José Carlos Leal.

Infelizmente a geração que não era viciada no Currículo Lattes está morrendo. Só em 2014, ficamos órfãos dos brasileiros que considero cultos ou que contribuíram com a cultura brasileira, a maioria sem Lattes: **Ariano Suassuna, Leandro Konder, Rubem Alves, João Ubaldo Ribeiro, Manoel de Barros, Adib Jatene**. Dos estrangeiros próximo de nossa cultura, eu devo incluir o colombiano, Prêmio Nobel de Literatura, **Gabriel Garcia Marques**.

Possivelmente logo eles não serão mais lembrados, nem estudados, ou suas ideias serão deturpadas ou lidas fora do contexto histórico e cultural; como também poderão ser esquecidos, como aconteceu com tantos brasileiros cultos ligados ao ensino: Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Mauricio Tragtenberg, José Mário Pires Azanha, Darcy Ribeiro, Oscar Niemeyer, José Midlin, Paulo Freire⁸. (Recentemente um amigo me disse algo que me entristeceu porque anuncia uma verdade comum à universidade produtivista da nossa época: “Raymundo, a gente precisa estar preparado para ser esquecido depois da aposentadoria”).

Não digo que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) vai salvar a universidade da barbárie do “pesquisismo” (lembrando o alerta de Hilton Japiassu), mas o PIBID tem o compromisso de além de bem preparar as novas gerações de docentes, para 19 cursos da UEM, “oferecendo-lhes

subsídios teórico-práticos para que desenvolvam habilidades que lhes propiciem a condução do trabalho pedagógico com segurança e satisfação; a melhoria da qualidade de ensino da educação básica e da educação superior; a disseminação e produção de materiais pedagógicos” (UEM – Pibid/2014). Também o programa pode imprimir uma nova práxis que inclua nos alunos “algo mais”, que consiste aprender para além do currículo, ou seja, buscar ser um professor culto.

Ser docente para o futuro implica em uma nova atitude perante os saberes acumulados da civilização, mas também enfrentar os desafios do presente para o futuro.

Nesse sentido, o uso das novas tecnologias deve ser assimilado com ‘filtragem’ pela nova geração de professores. Precisamos encontrar uma justa medida aristotélica entre o estilo do jovem professor **que sabe ensinar com ou sem tela eletrônica.**

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1984.

BAYARD, Pierre. **Como falar dos livros que não lemos?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje.

CHAUÍ, Marilena. **“Contra a universidade operacional”.** Conferência disponível no YouTube (1h44min). <https://www.youtube.com/watch?v=TNQg95QIvsQ>

CUNHA, L. A. **resenha do livro “A face oculta da universidade”.** Brasília, rev. Educ. Bras, 14 (29), p. 181, 1992.

D’OCA, Karen Nunes Montes; SCARPARO, Helena Beatriz K. Lugar da universidade: construção do livre pensar? In: **Universidade e Sociedade**, agosto de 2014. Tb. disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-revista-conteudo.andes?idRev=42&idArt=221>

DEMO, Pedro. “Aprender bem” Disponível em You Tube (2min): <https://www.youtube.com/watch?v=K2OUYir0rUo>. Tb.: DEMO, Pedro. **Professor do futuro e a reconstrução do conhecimento.** Petrópolis, Vozes, 2004.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato de estudar. In: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos.* Rio de Janeiro: Paz e Terra (6ª edição), pp. 09-12. Tb disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/033/33pc_freire.htm

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade.** São Paulo: Unesp, 1990.

LAPLANCHE, Jean. **A angústia.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LIMA, Raymundo de. **Academicídio (os riscos do produtivismo nas universidades do Paraná).** Revista Espaço Acadêmico, v. 9, n. 103, 2009. Disponível em: <file:///D:/Meus%20documentos/Downloads/8957-31454-1-PB.pdf>

LIMA, Raymundo de. **A primazia da pesquisa e seu efeito colateral na universidade.** Revista Espaço Acadêmico, 2008. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/088/88lima.htm>

PEREIRA, J.D. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. B. Horizonte: Autêntica, 2000.

WATERS, Lindsay. **Inimigos da esperança:** publicar, perecer e o eclipse da erudição. São Paulo: Unesp, 2006.

* Conferência de abertura apresentada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em 28/11/2014, na Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

ADENDO:

A UEM foi contemplada com a aprovação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), uma das iniciativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O Pibid/UEM, com vigência de 2014 a 2018, está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino (PEN), e é coordenado pelo professor João Cesar Guirado. Serão 18 subprojetos, envolvendo **19 cursos de licenciatura**: Biologia, Ciências-Goiourê, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física-Goiourê, Física-sede, Geografia, História-Ivaiporã, História-sede, Interdisciplinar (Artes Cênicas e Música), Letras-Francês, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática, Pedagogia-Cianorte, Pedagogia-sede e Química.

O programa concederá bolsas mensais a 467 alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos pela UEM em parceria com 42 escolas de educação básica da rede pública de ensino, a 73 professores supervisores das escolas parceiras, a 33 professores coordenadores de área, a 03 professores coordenadores de área de gestão de processos educacionais e a 01 coordenador institucional.

O montante financeiro será de R\$ 330.000,00 para custeio e R\$ 3.534.540,00 com bolsas, além de contrapartida da UEM.

Os subprojetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.



** **RAYMUNDO DE LIMA** é Doutor em Educação (USP) e professor do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE-UEM).

¹ “**ILLUSIO**” é um conceito forjando por Pierre Bourdieu, literalmente quer dizer “sentido do jogo”. Significa **estar no jogo, estar envolvido no jogo, levar o jogo a sério**, porque dele se extrai certo prazer [*mais-gozar*, que Lacan adapta o termo *mais-valia* de Marx]. O “illusio” gera cumplicidade entre iguais, convergem interesses comuns, relação social específica entre agentes de um mesmo campo, linguagem comum, ganho subjetivo ou invisível comum entre os participantes [É o “ganho secundário” denominado por Freud]. O illusio acontece **disputas e conflitos suportáveis por cada membro do grupo dentro de um campo**, porque faz parte do jogo, seja ele jogo mesmo ou qualquer atividade humana (trabalho, estudo, etc.).

PARA QUEM NÃO PARTICIPA DO MESMO CAMPO, o illusio parece ilusório para as pessoas fora do campo específico, exemplos: por quê eles se desgastam tanto numa discussão sobre política ou futebol, ou por que **por que gastar tanto tempo estudando, orientando alunos, corrigindo trabalhos e provas!!!**:

O *illusio* gera cumplicidade entre iguais, convergem interesses comuns, relação social específica entre agentes de um mesmo campo, linguagem comum, ganho subjetivo ou invisível comum entre os participantes [“ganho secundário” denominado por Freud]. O *illusio* também SÃO DISPUTAS E CONFLITOS SUPORTÁVEIS POR CADA MEMBRO DO GRUPO DENTRO DE UM CAMPO, porque faz parte do jogo, seja ele jogo mesmo ou qualquer atividade humana (trabalho, estudo, etc.).

² Alguns autores, sobretudo franceses, distinguem alunos de estudantes. Alunos são caracterizados como aqueles que se matricularam, até estão presente nas aulas, mas na verdade não conseguem estabelecer uma relação-com-o-saber, ou com o conhecimento sistemático; ou resistem entrar nas “lógicas simbólicas da escola” (sic) (CHARLOT, 2005, p. 66). Para Charlot, ser “estudante” ser aluno “mobilizado” (sic) para aprender. “Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente e inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente” (CHARLOT, *op. cit.*, p. 76). Não raro “a lógica da escola”, reprodutivista, bancária, sem comprometimento, etc., impede o aluno de modo de pensar “divergente” ser estudante, pois este demanda “algo mais” oferecido pelo currículo escolar.

³ A crítica ao produtivismo acadêmico foi objeto de discussão na Revista Espaço Acadêmico: LIMA, Raymundo. (1) **A primazia da pesquisa e seu efeito colateral na universidade**. (2008) (2) **Academicídio (os riscos do produtivismo nas universidades do Paraná)** (2009).

⁴ “Frequentemente, os melhores [trabalhos] são de fato aqueles que não tem pressa alguma para escrever ou publicar. Há gente demais desesperada para publicar, e muito pouca gente esperando o momento propício e deixando um projeto tomar corpo dentro delas mesmas [...] Há momentos em que é bom

construir ideias, jogas com elas, experimentá-las, sem nos precipitar em publicá-las” (WATERS, 2006, p. 88).

⁵ Esta ideia primeiramente publicada por Roland Barthes em “A aula”, foi muito citada por Rubem Alves. O espírito ‘cultivado’ consegue viver as coisas do conhecimento sistemático e popular; está sempre em busca do “esclarecimento”, para além do cientificismo. Ao ler um texto, o culto busca analisá-lo com sentido crítico, dialogando com outros autores e confrontando o conteúdo com a realidade.

Para o semiólogo e escritor italiano, Umberto Eco, numa entrevista à revista francesa “Le Nouvel Observateur”, erudição não é cultura, mas uma sua forma particular e secundária. Cultura não é saber a data de nascimento e morte do escritor x ou do rei y. A pessoa culta sabe muito menos fatos, mas sabe pensar, problematizar e contextualizar os acontecimentos, situações. Já o escritor argentino Jorge Luis Borges conta a história de ‘Funes, el Memorioso’, um homem que se lembrava de tudo, de cada folha que ele vira sobre cada árvore, de cada palavra que ele ouvira ao longo de sua vida e que, por causa de sua memória total, era um erudito. **O erudito** lê livros para memorizar, vê filmes para saber recontar a história, **O culto** ao ler usa sua capacidade reflexiva, contextualiza e se posiciona. Porque o culto empreende um processo de conservação e de filtragem, pelos quais nós sabemos quem era Hitler, mas não qual era a cor de suas meias no dia em que ele se suicidou em seu bunker.

O psicanalista e escritor Pierre Bayard, no instigante livro “**Como falar dos livros que não lemos?**” também distingue o **culto** do **erudito**. Observa ele: se eu li o *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa ou *Ulisses* de Joyce, ou outro grande livro, não é suficiente para me fazer uma pessoa culta. Porque, o culto “é aquele que sabe se orientar no conjunto dos livros, lidos ou não lidos” (BAYARD, 2007, p. 31). Ainda que não esteja informada com precisão sobre o *conteúdo* de um livro, o culto frequentemente é capaz de conhecer sua *situação*, ou seja, a maneira como ele toma o conteúdo da obra em relação às outras. Bayard (op.cit.) observa que os cultos não se sentem obrigatoriamente leitores de todos os livros, mas sim, de saber onde situá-los no conjunto dos livros, primeiramente dos clássicos, cuja obra é imprescindível para nossa formação intelectual, sobretudo daquele com vocação a ser culto. Então, “**ser culto é ser capaz de se situar rapidamente dentro de um livro, e essa ação de se situar não implica lê-lo integralmente, muito pelo contrário**” (BAYARD, 2007, p. 35). No fundo, “**o conteúdo de um livro é em grande medida sua situação**”, que autoriza o culto refletir sobre vários assuntos, com plena liberdade e criatividade, ainda que não seja um especialista.

⁶ Ainda recomendo ler o ensaio “Lugar da universidade: construção do livre pensar?”, 2014 [ver autores nas referências]. Tb. Disponível na internet: <http://www.andes.org.br/andes/print-revista-conteudo.andes?idRev=42&idArt=221>

⁷ Expressão usada na tese de José Sérgio de Carvalho Fonseca, da Faculdade de Educação da USP.

⁸ Artistas que se foram neste ano [2014] também contribuíram para a elevação de nossa cultura: **José Wilker, Jair Rodrigues, Paulo Goulart, Hugo Carvana, Luciano do Vale, Sergio Rodrigues**, etc.