

FRANCISCO JAVIER SÁNCHEZ RÍOS

**O ATUAL E O VIRTUAL DA COMUNICAÇÃO EM AULA E
DO HABITUS EXPRESSIVO DO PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO NAS ATIVIDADES DE ENSINO
PRESENCIAL.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação à Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação do Dr. Norberto J. Etges.

**FLORIANÓPOLIS
1999**

Este trabalho é dedicado a “mi familia” que me inspirou até aqui e a “minha família” que me acompanhará mais além.

AGRADECIMENTOS

Agora por fim, no começo deste trabalho por enquanto terminado, parece-me propício e propiciatório a invocação dos nomes de todos aqueles que animaram com abundante matéria e energia para a realização do presente estudo e que, sem dúvida, constituem-se perenemente nos co-autores não só desta dissertação como também participam dos pensamentos que me orientam e das reflexões e idéias que me entusiasmam como pesquisador.

Muito obrigado, ao homem que me precede e que até hoje está presente nos meus procedimentos intelectuais e profissionais, de quem conservo sempre na minha memória sua imagem de exímio conversador docente, de mente esclarecida e palavra fecunda em sugestões e afeto, meu orientador Norberto, que com seu olhar cordial e tranqüilo sorriso esteve sempre disposto a dilatar seu tempo para compartilhar comigo a fascinação de suas antigas e novas aprendizagens.

Muito obrigado à minha amiga Silvia que soube compor-se na colega pródiga e incansável que sempre me apóia e me adverte oportunamente daquilo que se me passa despercebido, imprimindo assim uma atitude de permanente revisão das minhas certezas e do sentido social da minha arte no ofício.

Muito obrigado, professor André por estar “presente” e “participante” no momento em que precisei verificar se a minha compreensão daquela área onde você mora afetiva e intelectualmente alcançava um mínimo de coerência conceitual necessária para validar a minha proposta.

Muito obrigado, aos meus exemplares professores: Maria Célia, Eneida, Selvino e Marli; preocupados e responsáveis coordenadores: Edel e “Angotti”; as sempre bem dispostas e eficientes secretárias e secretários: Lucas, Maurilia, Sonia e Luiz, assim como também aos professores consultores: Joana, Sandra e Arthur que com a sua boa vontade e impecável critério sugeriram outros sentidos que terminaram por fazer parte imprescindível deste trabalho.

Muito obrigado a todos meus colegas de coração, especialmente Jacó, Vitor e Patrícia minha eterna gratidão por ter compartilhado comigo a abundância da sua humanidade.

RESUMO

O estudo que agora apresentamos pretende ser, em primeiro lugar, um exercício reflexivo interdisciplinar – sociologia, comunicação, biociências, antropologia, psicologia e teatrologia entre outros – para uma abordagem conjugada entre esses ditos “saberes” contrastados com a realidade do cotidiano universitário da educação presencial em sala de aula. As conseqüentes sugestões forneceram algumas considerações conceituais que logo, num segundo momento, permitirão que consigamos esboçar uma proposta didática – aplicável a curto prazo nos cursos de graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação –.

Tal finalidade, implica a formulação e concretização de uma nova opção epistemológico-didática que sob o prisma conjugado de considerações filosóficas, científicas ou estéticas, se recriem originalmente na expressividade singular do indivíduo. Especificamente, nos interessa estimular nos nossos colegas e alunos a curiosidade, a pesquisa, o aprendizado e pelo tanto, o exercício cada vez mais aprimorado das habilidades interpretativas pertinentes a um performer docente que, em interação constante com antigas e novas tecnologias, seja capaz de recriar-se continuamente como um novo professor universitário apto para um cada vez mais novo tempo.

PALAVRAS CHAVE

Universitário, Docente, Atuação

ABSTRACT

The study hereby presented intends to be at first instance, an inter-subject reflexive exercise – sociology, bio sciences, anthropology, psychology and teatrology among others – for a connective approach between these “knowledges”, in contrast with a university’s everyday reality concerning in-classroom presential education. The resulting suggestions will provide conceptual considerations that will, at a second instance, allow us to draft a didactic proposal – applicable for Pedagogy undergraduate and graduate courses on a short term basis.

Such purpose implies the formulation and settlement of a new didactic-epistemological option, which under a philosophical, scientific and esthetical view, originally recreates itself in an individual’s singular expressiveness. Specifically, it is of our interest to stimulate curiosity, research and learning in our colleagues and students and the exercise of the interpretative skills related to an education performer who in constant interaction with new and old technologies is capable of recreating himself continuously as a new professor apt for an ever renewing time.

KEYWORDS

Universitarian, Teacher, Performance

SUMÁRIO

RESUMO.

INTRODUÇÃO.....1

**PRIMEIRO CAPÍTULO: O macro-contexto conceitual emergente ou fenotípico:
- A docência universitária no novo “espaço do saber”.....15**

1. 1 A “complexidade” no nosso trabalho.....15

1. 2 “Professores” e “alunos” na universidade.....20

1. 3 A “antropologia tecnológica” de Lévy e a educação universitária.....25

1. 4 Exumando o espaço da “corporeidade”.....36

**SEGUNDO CAPÍTULO: O micro-contexto operacional generativo ou genotípico:
- A comunicação na sala de aula universitária.....45**

2. 1 Considerações prévias sobre comunicação interpessoal.....45

2. 2 Disfunções verbais usuais na aula universitária.....53

2. 3 Condicionamentos pragmáticos implícitos do discurso “docente”.....58

2. 4 Considerações sobre quantificar e qualificar a comunicação.....61

2. 5 A expressividade gestual do professor universitário.....64

2. 6 O professor universitário como comunicador persuasivo.....82

**TERCEIRO CAPÍTULO: O meso-contexto virtual criativo:
- Reinventando o professor universitário.....88**

3. 1 Uma experiência *dramagógica*: “Ensinando na casa dos espíritos”.....88

3. 2 A realidade da fantasia ou a imaginação em nossos dias.....93

3. 3 O professor como “performer” da comunicação em aula.....100

3. 4 A aula como matriz antropogenética.....105

3. 5 Algumas considerações teatrais para uma “antropologia docente”.....110

CONCLUSÕES.....117

REFERÊNCIAS.....129

INTRODUÇÃO

“O que é a interpretação? O espírito sutil tentando fazer dançar o corpo inerte da letra. A evocação, diante dos signos mortos do sopro do autor. A reconstrução arriscada do nó de afetos e de imagens de onde provém o texto. E, finalmente, a produção de um novo texto, o do intérprete. Mas e se os signos vivem? E se a imagem-texto ou espaço-pensamento cresce, prolifera e se metamorfoseia continuamente, no ritmo da inteligência coletiva? E se os caracteres de chumbo dão lugar à própria substância dos anjos? E se a estratificação opaca e gigantesca dos textos se apaga diante de um meio fluído, no qual o explorador sempre ocupa o centro?”

PIERRE LÉVY.

Quando começávamos a definir o presente trabalho não deixávamos de ver com preocupação a importância de discutir e resolver problemas do âmbito educacional universitário tais como: o acesso restringido e discriminatório dos jovens à universidade, a deserção, a repetência, a pertinência das matérias tratadas nos cursos, a falta de infraestrutura, a influência dos modelos empresariais de produtividade na formação de profissionais, por mencionar alguns. No entanto, foram algumas notícias sobre atos – num começo esporádicos e ignorados, mas logo cada vez mais frequentes e difundidos – de violência estudantil, na forma de agressões e homicídios; do aumento no índice de alunos usuários de drogas nas faixas etárias cada vez mais novas e da prostituição tanto nas escolas, colégios de ensino médio e, até mesmo, dos universitários e universitárias no Brasil e no mundo, situações as quais, no nosso entender, precisavam de atenção urgente.

Foi com essas preocupações que quisemos revisar algumas das práticas de comunicação que habitualmente acontecem entre as paredes de uma sala de aula tradicional, para saber o que é que está sendo feito e o que é que se está deixando de fazer em termos de comunicação intra-aula para:

- Primeiro, evitar que as situações antes mencionadas se reiterem, aumentem ou se agravem;

- Segundo, possibilitar que os pré-docentes e docentes em exercício se desenvolvam saudável e integralmente na condução dos seus procederres físicos, psicológicos e sociais e;

- Terceiro, que os acadêmicos uma vez egressados do “sistema de educação superior” estejam preparados para um cada vez mais complexo e tecnologicado mundo laboral e ao mesmo tempo, que os professores renovem seu compromisso afetuoso e inquieto com a formação do gênero humano por meio de uma docência universitária atualizada cientes de que:

Há uma nova ordem global, que vem sendo moldada pelas telecomunicações, que está mudando fundamentalmente o modo como as pessoas interagem entre si. São as redes que emergem de baixo para cima e que vêm fortalecendo o indivíduo, dando-lhe poder e liberdade [...] Com a chegada dos computadores, está mudando também a maneira de condução das pesquisas, de construção do conhecimento e a forma de planejar e desenvolver equipamentos, protótipos e projetos, o que implica novos métodos de produção [...]

Na área cognitiva, técnicas e modelos computacionais são empregados para investigar como o conhecimento é produzido e representado pela mente. No campo da inteligência artificial, os computadores simulam processos intelectuais, organizam e hierarquizam as informações de modo a criar novos conhecimentos.

O maior desafio da modernidade é a produção do conhecimento e seu manejo criativo e crítico [...] Os graus quantitativo e qualitativo de informação de que cada nação dispuser são o que as habilitará a integrar o novo sistema eletrônico de bens e serviços, de produção e distribuição de riquezas.

(MORAES, 1997, p. 189)

Assim exposta, esta perspectiva está sendo devidamente conscientizada nas nossas universidades? Pelo que temos observado não, pois para começar ainda nem sequer tem-se superado a crença – habitualmente ignorada mas facilmente detectável nas conversações informais e por meio da observação do afazeres do cotidiano acadêmico dos estudantes e até mesmo dos professores – de que a instituição à qual se ingressa o da qual já se participa, opera como uma micro-localidade auto-suficiente e intelectualmente independente. É isto benéfico para o desenvolvimento do nosso sistema integrado de educação superior? Estamos em condições de tornarmos autores de conhecimento com relevância internacional nas vésperas do terceiro milênio “cristão”? E mais, tem sentido hoje em dia inquietar-nos diante destas interrogantes? Com a elementar pretensão de saber se estaríamos perguntando corretamente é que iniciamos o nosso estudo, tomando como referências fundamentais:

a) Da sociologia atual, as teorias da: complexidade social, dinâmica da morfogênese social e caracterização das estruturas dissipativas segundo Pablo Navarro, com a expectativa de entender melhor o vínculo de interação semântica que implica reciprocamente Universidade e Sociedade. Também do campo formal desta disciplina, consideramos pertinente o resgate do conceito de *habitus* proposto por Pierre Bourdieu orientando-o para o nosso propósito de contextualizar o professor universitário no que diz respeito a sua própria prática profissional e identificação pessoal com aquilo que faz. Tal questão é interessante á medida que se apresenta como uma exigência conceitual e existencial na tentativa de conhecer alguns dos elementos dinâmicos da formação “docente” de profissionais em educação em sala de aula.

b) As formulações teóricas de *autopoiese* e “acoplamento estrutural” feitas por Humberto Maturana e Francisco Varela, implícitas nas posteriores reflexões sobre o “linguajar” sugeridas pelo primeiro para a compreensão da biogênese inerente ao desenvolvimento humano na relação social.

c) Do campo educacional atendemos as teses sobre “auto-organização” na educação propostas por Hugo Assmann que proporcionam uma interessante visão das possibilidades para a pesquisa em educação através do prisma da transdisciplinaridade conceitual.

Estes três referenciais foram por sua vez, complementados teórica e empiricamente – na preparação de alunos e professores dos cursos de Pedagogia e Educação – baseando-nos particularmente nos:

d) Princípios da “presença pré-expressiva” e da “mente dilatada” formulados por Eugenio Barba e colaboradores, cujas conclusões transplantamos desde o campo de estudo da antropologia teatral para a nossa área de observação e estudo do professor universitário na situação de docência, o que permitiria justificar, ulteriormente, a articulação de uma proposta que permitisse uma preparação especial, constantemente revisada e de alta qualidade dos contingentes docentes em formação com particular atenção no desenvolvimento de uma performance profissional de alta qualidade e atualidade.

Todo o anterior a propósito do desafio concreto proposto pela *sui generis* conformação e materialização de:

e) Um novo “espaço do saber” criado e animado pelos “coletivos inteligentes”, segundo postulado por Pierre Lévy, o qual nos exige revisar cuidadosamente o grau de compenetração que existe na relação entre educação e uso de tecnologias intelectuais de criação e reprodução do conhecimento.

Estimávamos que uma vez trasladados das suas variadas áreas específicas de estudo, para o âmbito da docência superior, tais esquemas conceituais, aparentemente inconexos aportariam, posteriormente, além do já proposto, novos sentidos para a compreensão, tratamento e discussão universitária de uma problemática mais ampla, atual e contingente, como é o processo de *feedback* que se dá nas nossas sociedades urbanas, entre a educação que o indivíduo dá a si mesmo e a educação da sociedade à qual conforma e que lhe conforma, assim como também refletir acerca de como anda a atuação do nosso magistério universitário.

Diante das situações negativas já citadas no começo, resulta em extremo preocupante a omissão ou até mesmo a incompetência dos procedimentos docentes nas universidades para a observação e reconhecimento dos processos de fundo que levam à manifestação destes comportamentos indesejados que poderiam ser prevenidos e evitados. Em geral, contra às melhores intenções da ética que sustenta seus discursos de fé, os professores universitários, na atualidade, empregam grande parte do seu tempo laboral – em estrita coerência com as

instituições e políticas educacionais das quais se erigem como agentes vivos da expressão oral, escrita e cada vez mais digital do conhecimento “superior” -, para trabalhar como agentes de condicionamento dos profissionais em formação com escassa ou nenhuma orientação humanística ou ecológica. Raramente o professor tem consciência empírica da grande responsabilidade e importância do seu papel na configuração do complexo cenário das representações assimiladas pelo coletivo social quando intervém persuasivamente na interação da base somática dos processos cognitivos dos alunos, os quais, normalmente adotam como próprios, reproduzem e retroalimentam positivamente os procedimentos metodológicos e as estratégias didáticas já “incorporadas” como eficazes pelo mesmo professor.

Tal comportamento conservador e reprodutivo, não pode ser explicado e menos ainda resolvido se nos limitarmos a analisá-lo só nos termos interativos ou “dialéticos” do tipo subordinação da educação aos interesses de grupos hegemônicos, pois cremos que seu estudo e compreensão se enriquece ainda mais quando abordado a partir de novas e inesperadas perspectivas. Por exemplo, no nosso entender tal situação poderia ser compreendida como mais uma dentre muitas das relações fenotípicas sintomáticas de um jogo complicado e complexo – tanto macro como micro-social (NAVARRO, 1998) – de relações conflitantes de produção e destruição de matéria e de intercâmbios de energia entre campos de gravidade instáveis e desiguais num constante esforço para diminuir o nível de entropia dos sistemas e “espaços antropológicos” dos quais participam. Nestes termos, poderíamos deduzir que a tendência inercial do estilo conservador da reprodução universitária adquire sua própria força centrípeta de sustentação apoiando-se numa dinâmica didática que fomenta a passividade e a auto-complacência do magistério universitário formado e em formação. Tal inércia assentada na sua base numa impotência “física” – *physis*: natureza, potência de vida (SODRÉ, 1994) – deste grupo para procriar e animar a diversidade didática em nossos dias seria em grande parte uma manifestação subsequente das dinâmicas inerentes à uma etapa predominantemente “molar” (LÉVY, 1998) do desenvolvimento da relação homem/tecnologia, cuja influência foi e continua sendo, sem dúvida, um fator capital para o estabelecimento das condições sócio-culturais atuais e por vir.

Inserido no contexto recentemente descrito, no presente estudo postulamos, especificamente, que determinadas atividades “moleculares” (NAVARRO, 1996) da comunicação verbal e não-verbal docente, tais como: a ação efetiva dos mecanismos retóricos do silêncio e da censura, junto ao uso de gestos docentes predominantemente “ilustradores” e

“reguladores”, propiciariam nas salas de aula a geração de dinâmicas de confusão e desinformação tanto nos alunos como nos professores.

No plano do afazer docente universitário cremos que tais situações se reproduzem e se mantêm vigentes – condicionadas por fatores de ordem macro-social que desta vez não nos deteremos a analisar – por dois motivos “incorporados” no magistério universitário. O primeiro deles concerne ao desconhecimento e falta de preparo, compreensão e capacidade de articulação generalizados da intelectualidade universitária em pensamento e ação para empenhar-se na construção de um novo contexto sócio-educacional de estilo “molecular”, O segundo, refere-se à atividade geralmente inconsciente do professor como comunicador “persuasivo” - condicionado por seus preconceitos pessoais e da profissão -, com um comportamento facilmente caracterizável na sala de aula universitária que opera como uma prática altamente influente na formação de novos docentes. Tal concepção parece-nos extremamente interessante como uma nova perspectiva providenciada em parte pelas considerações ontológicas e epistemológicas postuladas por Navarro – as quais nos referiremos ao começo do primeiro capítulo – mas, principalmente pelo discurso sócio-antropológico proposto por Lévy, desde o âmbito das práticas tecnológicas, devido as imensas possibilidades que propõem para o desenvolvimento humano, uma vez aplicadas ativamente as nossas práticas metodológicas “molares” e “arcaicas” ainda vigentes em nossa educação universitária.

É a partir da base conceitual sugerida por NAVARRO (1996), nas suas reflexões sobre a complexidade humana e sobre o rol protagônico que lhe compete aos pareceres subjetivos dos indivíduos para a conformação de um *ethos* coletivo, que poderemos chegar a perceber como os mecanismos de transmissão do conhecimento na formação docente em aula universitária se comportam como processos que – considerando as sugestões feitas por MATURANA e VARELA (1984) caracterizam essa instancia didática como um modelo de microorganismo social cujas estratégias morfogenéticas de auto-organização e de acoplamento estrutural entre aluno e professor na sua condição de “agentes cognitivos” (ASSMANN, 1998) – em escala micrológica são princípio e fim da perene relação dialética com a geração e legitimação dos macro-processos econômico-políticos e sócio-culturais (NAVARRO, 1996) que se legitimam a sua vez como o seu hábitat semântico de referências.

A primeira vista uma grande obviedade conceitual. Pois então, onde estaria a nossa contribuição original? No presente estudo ao contrário de centrar o foco de atenção nas

relações entre meio e unidade ou de embarcar na já tão conhecida discussão sobre a relação dialética entre o indivíduo e o coletivo, ou entre sujeito e objeto – questão à qual nos referiremos oportunamente no primeiro capítulo –, algo mais especificamente mas não menos ambiciosamente, nos interessamos de preferência por caracterizar algumas das particularidades dos processos sócio-psico-somáticos de conformação dos indivíduos “profissionais” na universidade da qual fazemos parte, e que operariam na singular transformação de um “organismo aluno” para um “organismo professor”, de aprendiz a mestre, apoiando-nos nas teses de “auto-organização” e “autopoiese”.

Estimamos de partida que nos será de grande utilidade para a compreensão e inovação da formação e prática docente universitária o fato de poder entendê-la como uma atividade de comunicação espontânea ou “naturalmente” persuasiva – isto é, na sua qualidade de função inerente à comunicação humana – suscetível de ser corrigida (nos seus aspectos nocivos de submissão e exploração) e “artificialmente” perfectível (na sua dimensão criativa para o auto-desenvolvimento profissional, logo pessoal e social). Com miras neste propósito, dedicamos a segunda parte deste estudo para a identificação, descrição e comentário – do manifesto e do subjacente –, de alguns dos procedimentos característicos da retórica verbal e das manifestações mais freqüentes da expressividade gestual observada nas atividades cotidianas de “ensinar na sala de aula” universitária.

Entendendo a multiplicidade de abordagens, assim como também das implicações e complicações do tema escolhido, pareceu-nos importante nesta ocasião, considerar desde o campo amplo de estudo da comunicação social, sua dimensão retórica nas suas manifestações verbal e não-verbal, com especial atenção nesta última, por considerá-la um âmbito da pesquisa em comunicação educacional universitária, epistemologicamente pouco discutido e habitualmente considerado só em termos da sua funcionalidade e aplicabilidade utilitarista, aconselhadas pelas sugestões de “desenvolvimento pessoal” de publicações projetadas com o fim específico de otimizar a produtividade e o lucro empresarial.

Uma vez realizado o percurso já descrito, poderemos reencontrar o nexos com a primeira parte desta dissertação, ao refletir sobre a maneira em que o professor em sala de aula se configura como um ícone vivo do conhecimento que interpreta e de uma época da qual participa. Deste modo, cremos, será evidenciada a íntima relação que existe entre a universidade como uma matriz versátil de informação tecnológica, que possibilita a gestação e

recriação social por meio da fecundação conjugada tanto dos aspectos sócio-culturais, assim como também dos bio-psicológicos dos contingentes docentes que nela são formados.

Como já fizemos menção, com o propósito de organizar nossa percepção empírica do observado em aula como realidade usual, subentendemos como referência de fundo a tese do “acoplamento estrutural” sugerido por MATURANA e VARELA (1984) para logo animar o modelo resultante com algumas sugestões obtidas a partir de uma perspectiva estético-teatral que possibilitem a curto e médio prazo a construção de um protótipo metodológico particular de formação docente que, num longo prazo, poderá contribuir de maneira permanente para uma ampla e sempre renovada compreensão da dinâmica entre o atual e o virtual da comunicação didática na formação docente universitária. Consideramos pois, que é navegando através destes mares que conseguiremos acessar o nosso objeto específico de estudo que consideramos, tanto empírica como teoricamente, de importância radical (gênese) e gravitante (dinâmica) para a atualização da pesquisa sobre a formação docente universitária na sua dimensão tecnológica e antropogenética.

Em função do já exposto, o presente trabalho de dissertação pretende alcançar os seguintes objetivos gerais:

- Redimensionar o protagonismo que lhe corresponde tanto ao aspirante a professor como ao professor efetivo na autogestão constante do seu próprio processo de formação, participando ativamente das tarefas da aprendizagem cooperativa, dentro do contexto vivencial que lhe brinda seu grupo-curso e incentivado por uma prática docente mais vinculada ao comportamento-ação em compensação ao predomínio do verbal-lingüístico.
- Propor uma estratégia metodológica que possibilite uma bem sucedida articulação da prática profissional dos atuais e futuros professores do ensino superior às novas necessidades educacionais de uma sociedade global, que assenta as bases do seu atual desenvolvimento na coexistência cooperativa de novas e antigas tecnologias de informação, comunicação, e por conseguinte, de inteligência e do conhecimento.

E como objetivos específicos:

- Valorizar o rol ativo que lhe compete a corporeidade e a linguagem na conformação do currículo aprendido pelos estudantes, particularmente no que diz respeito da formação de condutas e atitudes humanísticas e de sociabilidade.

- Compreender alguns dos elementos somatogenéticos e retóricos implícitos nas práticas "pedagógicas" de formação docente, como elementos essenciais para a compreensão dos processos de identificação e/ou estranhamento entre professores e alunos na universidade.

Por outro lado na parte metodológica, consignamos que no que se refere ao tipo de investigação, em linhas gerais, o trabalho proposto, desenvolvido como uma pesquisa-ação, corresponde a um estudo teórico-prático de tipo qualitativo, com caráter exploratório descritivo, sobre alguns aspectos característicos da expressividade docente que influenciam ativamente na dinâmica da comunicação “catequética” tão característica das aulas universitárias de formação docente e pedagógica.

Como grupos de observação foram escolhidas seis turmas universitárias para efetuar sessões de observação participativa com especial atenção no comportamento verbal e não verbal de alunos e professores, em situações de aula normal ou em atividades de experimentação planejadas e improvisadas. Especificamente, dos cursos de graduação em pedagogia da UFSC, foram consideradas quatro turmas – duas destas para observar o comportamento das alunas a partir da perspectiva de professor da disciplina e nas outras duas como professor colaborador e coordenador de dinâmicas de grupo – . Por último, do curso de mestrado em educação da mesma universidade, em duas turmas, se assumiu o papel de aluno para poder observar melhor o comportamento dos professores -.

Embora a observação tenha sido uma das técnicas de colheita de informação mais recorrida, para a realização do presente trabalho de dissertação, também foram utilizadas: a) na parte teórica; investigação empírica e documental e b) na parte prática; entrevistas, questionários, discussão grupal, realização de “estágios docentes”, de atividades “experimentais” e participação em experiências de aprendizagem técnico-artístico extracurricular.

O procedimento geral foi dividido em três grandes fases.

a) Primeira Fase:

- Estudo dos conteúdos tratados nas diferentes disciplinas do curso de mestrado, com particular atenção naquelas que relacionaram Educação, Conhecimento e Sociedade.

- Pesquisa documental (bibliotecas da universidade e internet), sobre as teorias e experiências provenientes de disciplinas já legitimadas pelo currículo da pós-graduação em educação (sociologia, filosofia, psicologia, história e pedagogia) assim como também, das mais recentes e dispare perspectivas disciplinares (psicopedagogia, neurolinguística, análises de discurso, semiologia, antropologia teatral) que direta ou indiretamente apontassem à uma melhor compreensão do processo da comunicação docente para obter assim, por sua vez, uma percepção conceptual polidimensional da dinâmica e relevância da comunicação intra-aula na universidade.
- Revisão e aplicação de conceitos de epistemologia e metodologia científica, para executar um procedimento de “pesquisa” coerente e adequado aos objetivos propostos e de construção do discurso escrito.

b) Segunda Fase:

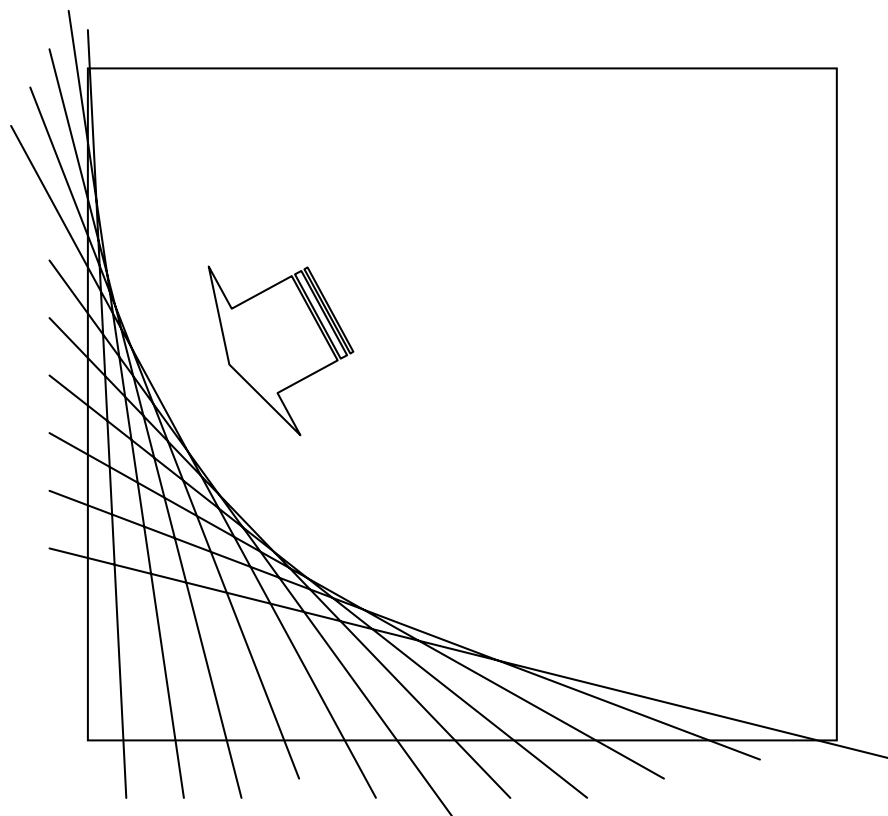
- Pesquisa documental em bibliotecas pessoais, da universidade, publicações específicas e correspondências via e-mail ou por internet e; empírica, por meio da realização de atividades laborais (professor de idioma para alunos de ginásio e ensino médio, professor estagiário na universidade) e artísticas (iluminação cênica, observação participativa de ensaios de dança contemporânea, atuação teatral e cinema), com atenção à constatação, contraste - entre estes últimos e os processos formativos e de aprendizagem que operam habitualmente na realidade docente da graduação em Pedagogia da UFSC -, e ênfase nos elementos, variáveis e fatores estudados na primeira fase, para serem revisados e avaliados em atividades de experimentação com alunos e professores do curso já assinalados.

c) Terceira Fase:

- Reuniões de discussão, orientação e de correlação do marco conceitual sugerido na disciplina *Educação e Comunicação* com as informações empíricas específicas da pesquisa em andamento, para a elaboração e redação de um documento coerente que consignasse os procedimentos, atividades, resultados e conclusões logradas, com base nas experiências realizadas durante o desenvolvimento do trabalho.

Deste modo e para melhor ilustrar a funcionalidade da variedade dos procedimentos escolhidos, consideramos pertinente explicitar o rumo desta pesquisa nos termos de que:

Assim como uma forma aparentemente circular (modelo da comunicação em situação de aula) também pode ser configurada (protótipo operacional) a partir da intersecção (características identificadas) sistemática (metodologia aplicada) das retas (sugestões conceituais)...



...de tal modo que, os pontos de encontro, sempre tangenciais ao círculo, originariam a circunferência, determinando a forma e com isso fazendo possível poder inferir informações do objeto em si mesmo, se é que existe ou o fazemos existir.

Algo tão estritamente “matemático” e até mesmo filosófico – no mais híbrido estilo clássico dos pensadores gregos –, como o recente “exercício” geométrico deveria operar na construção gradual do objeto de pesquisa escolhido e em algum momento este artefato teórico se auto-organizaria como um sistema de alta coerência. A publicação do presente texto representa a concretização da dita expectativa e do desejo de socializar em parte tal experiência re-criativa e recreativa.

DESCRIÇÃO

Classificação: Documento Híbrido (Ciência-Arte).

Procedência: O presente artefato didático, presumivelmente fotocópia da versão original, foi encontrado numa biblioteca pessoal hipotecada aos parentes de um professor universitário desaparecido e pode, atualmente, também ser acessado na seção *general trash* de documentos desqualificados pelos *sites* de conhecimento universitário. Estimado sua data de elaboração aos finais do milênio passado (1995 a 1999 d.c).

PRECAUÇÕES

- Sua manipulação por pessoal não qualificado, pode ser altamente perigosa.
- Fica estritamente proibido seu uso como material de discussão nas classes, menos ainda como exemplo.
- Recomenda-se folhear com rapidez e não levar a sério seu conteúdo.
- Algumas partes deste documento não foram incluídas, por encontrar-se ilegíveis devido ao deterioro do papel, presumivelmente corroído pela ação de bactérias nos resíduos em decomposição de cerveja de cevada e resíduos de fumo, que foram detectados em análises feitas em laboratório.

PRIMEIRO CAPÍTULO

“O macro-contexto conceitual emergente ou fenotípico”

1. A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O NOVO “ESPAÇO DO SABER”

Um país pode existir sem Universidade e ser, então, no conjunto das nações, como um povo pequeno, uma província sem mais autonomia cultural que sua riqueza rural aberta ao turismo e à admiração que a candidez da sua gente desperte no visitante ávido pelo diferente e exótico. Seus grandes homens e mulheres serão seres pequenos, ciumentos de sua estatura, perseguidores de outros de mais vôo do que eles, forçando-os ao conformismo ou à emigração. Sim, um país pode existir sem Universidade, nutrindo-se do desborde cultural de outras nações que lhe entreguem sua visão de mundo e, portanto, também uma tecnologia apropriada à essa visão de mundo. Talvez dessa forma um povo possa ser feliz, modesto, porém valente, simples porém honesto, desfrutando da generosa visita de alguns sábios que querem uma vida singela e remota. A Universidade é prescindível, a nação não se desintegra, só se subordina a seu curso cultural que tem seu centro fora dela; quer dizer, torna-se província.

Este é o curso que segue o Chile nestes momentos. Nossas Universidades perdem estatura e fazem-se transparentes e medíocres, incapazes de cumprir com a sua tarefa fundamental como formadores da juventude tanto no pensamento crítico e certo, como no estímulo de sua criatividade nas ciências, as artes ou o humanismo...

HUMBERTO MATURANA (1976)

1.1 A “complexidade” no nosso trabalho.

Num artigo difundido na internet sobre “a complexidade social humana” – pensado durante a realização de um curso de doutorado interdisciplinar em sistemas complexos – o sociólogo espanhol Pablo Navarro (1996) propõe um exemplo paradoxal que nos pode ajudar a ilustrar o modo como assumimos nossa relação – ainda inacabada – com o nosso objeto de estudo. Trata-se de um dispositivo mecânico-informático imaginário, composto por um computador que controla os movimentos de um robô que está capacitado a operar modificações na rede de circuitos internos do próprio computador. Inspirados por esta sugestiva alegoria criamos uma ilustração – apresentada na página seguinte - que nos ajudou a visualizar a relação que nos inquieta e à qual nos referiremos nesta primeira parte de delimitação conceitual, explicitando em termos gerais nossa atitude a respeito de algumas questões básicas que atravessam de ponta a ponta toda nossa metodologia de trabalho: Assim como acontece quando trabalhamos com o computador e ele nos orienta sobre como proceder

quando temos alguma dúvida. Ele ensina e nós aprendemos. “Ele” ou “isso”? Quem ensina a quem? E as mesmas questões se apresentam no decorrer da pesquisa. Quem é o sujeito e quem o objeto? Onde começa e termina cada qual? O que é que cada um provoca no outro?

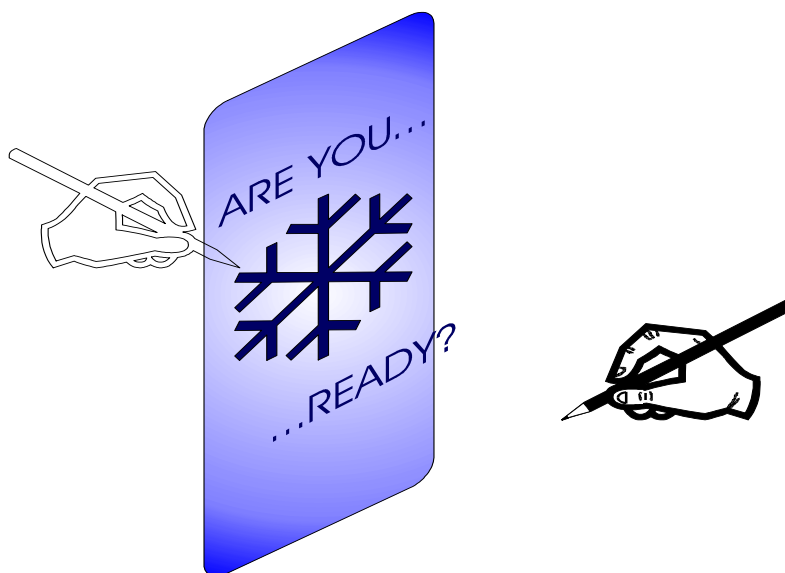


Figura Nº 1. Entre o “virtual” e o “real”; entre o “sujeito” e o “objeto” Quem está no controle?

Acompanhando os raciocínios de NAVARRO (1996), procuramos evitar a cada momento a tentação de cair na usual prática de conceber nosso objeto como algo diferente do sujeito que o conhece – de nós mesmos –, assumindo desde o começo uma atitude favorável perante à possibilidade de que a ação que exercemos sobre nosso objeto em elaboração pode e deve influenciar por sua vez nossos procedimentos de inteligibilidade, não tão somente do nosso objeto mas também de nós mesmos. Tal posicionamento, segundo parece, nos incluiria numa perspectiva epistemológica de tipo “genética” (JAPIASSU, 1990), opção com a qual nos sentimos identificados, entre outras coisas por: seu caráter diacrônico, supor mudanças e imprevistos e na qual a concordância entre sujeito e objeto se estabelece progressivamente. Por tanto, como pesquisadores em educação que somos – também, por extensão na área mais ampla das ciências sociais –, não nos propusemos a nos isolarmos ou preocuparmos, com a exposição ou com o risco de sermos influenciados pelas eventuais reações que nosso atual objeto de estudo poderia exercer sobre nós, por considerarmos efetivamente parte protagônica do *continuum* ontológico onde o subjetivo se cria e recria através do objetivo e vice-versa.

Tal definição nos levou a aceitar como válido um segundo pressuposto que implica uma espécie de “dialética da complexidade”, que se efetiva quando tomamos consciência do caráter complexo do nosso objeto de estudo, pois como tal exige, constantemente, de quem se

empenha em conhecê-lo, um nível de complexidade equiparável e/ou correspondente no referente ao exercício das suas habilidades de compreensão.

Só certos sujeitos, suficientemente complexos – psicológica e epistemicamente – estão em condições de detectar a complexidade, e, eventualmente, de compreender-la. E só a complexidade objetiva de determinadas realidades há podido gerar sujeitos capazes de tomar consciência dela. A complexidade ‘subjéctiva’ e a ‘objectiva’ estão assim, por tanto, sutil mas efetivamente relacionadas.

(NAVARRO, 1996, p. 4)

Este autor pretende distinguir as duas dimensões, subjéctiva e objectiva, com as quais usualmente se encara a noção de complexidade. A primeira delas, se refere à dificuldade consciente que “sente” (MATURANA, 1998) um sujeito para abarcar de maneira conceitual um objeto que lhe supera intelectualmente. Por outro lado, a segunda acepção atribui a condição de complexo a um objeto quando nos sentimos capazes de entendê-lo:

[...] e o percebemos como realidade repleta de determinações extraordinariamente elaboradas, dotadas de uma fina estrutura que, aliás, podemos visualizar a partir de numerosos pontos de vista.

(NAVARRO, Op cit, p. 4)

Ou como o expressa M. C. ESCHER (1947) na sua obra:

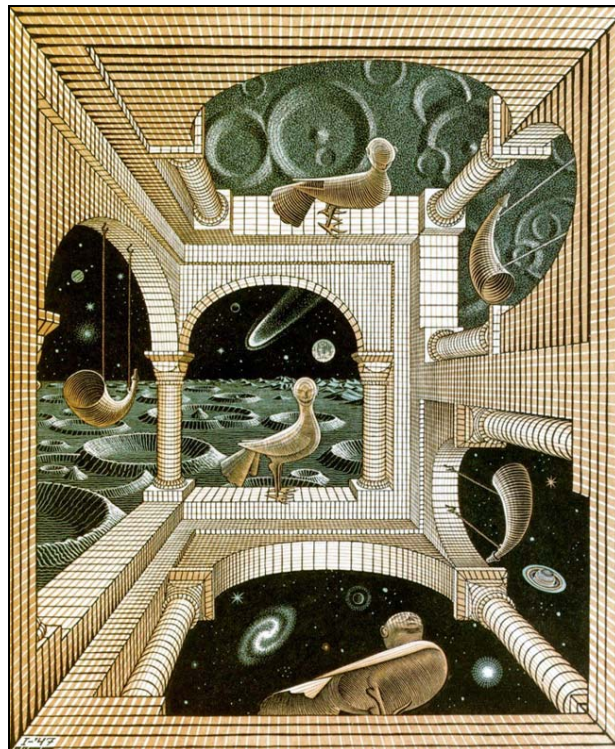


Figura Nº 2. “Outro Mundo II” (1947)

Pontos de vista diferentes não são necessariamente excludentes senão que se relacionam – para além de formulações reducionistas que simplificam tal vínculo em termos da tão sabida “coexistência de múltiplos elementos (e acrescentam, obviamente) com numerosas relações entre si –, aparentemente de forma complicada, mas cujo sentido essencial radica-se na potencialidade para gerar fenômenos emergentes - tal e como sugere a ilustração recentemente apresentada, que apesar de estar datada no ano de 1947, hoje nos encontra preparados para interpretá-la como uma formulação artística que sugere os princípios de uma visão “holográfica” que faz fronteira com o absurdo –. Tais considerações teóricas, adquirem uma dimensão bastante sugestiva para a educação de processos formativos em pesquisadores-docentes, se aceitarmos que, segundo o sustentado por NAVARRO (1996), a própria complexidade do “sujeito epistémico” vai depender da complexidade do objeto de duas maneiras:

- a) Filogeneticamente: Já que só um universo povoado por objetos adequadamente complexos pode engendrar sujeitos capazes de perceber essa complexidade do real.
- b) Ontogeneticamente: Já que só um longo trato empírico e pragmático com essas realidades complexas – no meio de uma dilatada tradição cultural e científica – produz um sujeito epistémico *ad hoc*, habilitado para conhecê-las.

Tais posições, com base numa perspectiva histórico-social, tal e como sugere o mesmo autor, podem ser melhor compreendidas quando complementadas com uma reformulação conceitual correlacionada com as possibilidades presentes no âmbito biográfico individual. Em termos pragmáticos, no nosso entender esta tarefa não pode ser executada plenamente só no sentido de uma conjugação teórica, pois passa essencialmente pela realização do segundo aspecto “ontogenético” recentemente mencionado.

O que nos interessa como formadores docentes neste nosso tempo, “nossa vez”, é como conseguir operativizar em tempo biográfico esse “trato empírico e pragmático” com múltiplas realidades complexas, que preparem sujeitos habilitados para conhecê-las, difundí-las e que por sua vez os legitimem como agentes criativos – criar o novo - e recreativos – criar-se de novo e com entusiasmo – em tal conhecimento. Nossa intenção se orienta à formação do indivíduo universitário, toda vez que concordamos em que é no domínio individual que se constituem os “mecanismos possibilitadores” da transmissão do legado da complexidade social, isto é, dos níveis de dotação etológica que se subentendem ao “fato

social humano” – entre os quais se contam o: físico, químico, biológico, ecológico, neuronal e psicológico (NAVARRO, 1996) -, sem menosprezar, sua interação com os “mecanismos atualizadores” próprios do domínio coletivo e hoje em dia, cada vez mais imprevisíveis pelo seu caráter virtual e transindividual (LÉVY, 1999).

Parece-nos, por tanto, que uma abordagem interdisciplinar para o presente estudo educacional sobre formação docente universitária, é extremamente pertinente, porque, como já foi afirmado em uma alusão sobre a economia como disciplina num outro estudo sobre educação:

[...] é impossível eliminar a necessária relação que mantém com os demais campos disciplinares. Ou seja, não há razões de ordem epistemológica para fixar fronteiras rígidas, já que todos estes campos, mesmo reconhecendo que sua especificidade não pode ser negada, têm como objeto de análise e compreensão o homem em suas relações e práticas sociais”.

(FRIGOTTO, 1995, p. 25-26)

Ainda mais, temos que destacar que este mesmo autor, além de expressar fielmente nosso parecer epistemológico, conseguiu definir com bastante simplicidade e clareza questões da maior relevância no estudo da estreita relação entre conceitos de Trabalho, Educação e o Capital, avançando em dois sentidos, um dos quais – o segundo - nos permite delimitar ainda melhor nosso ponto de partida para o presente estudo. Vejamos:

- a) Num sentido amplo, todas aquelas questões que buscam apreender a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais e;
- b) Num plano mais específico, as relações entre:
 - a estrutura econômico-social,
 - o processo de produção,
 - as mudanças tecnológicas,
 - processo e divisão do trabalho,
 - produção e reprodução da força de trabalho e os processos educativos ou de formação humana. Ao respeito disso, o mesmo autor destaca que o “complexo sistema educacional da sociedade” não é tão só responsável pela reprodução de habilidades ao serviço da atividade produtiva, como também pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos.

É neste último ponto em particular que pretendemos enfatizar o fato de que os indivíduos aos quais estamos nos referindo, podem ser tanto aqueles que são estudados por especialistas, como também os mesmos especialistas.

1. 2 “Professores” e “alunos” na Universidade.

Que aconteceu com a “*intelligentsia* universitária” logo que se terminaram as ditaduras e se produz a instauração dos estados “democráticos” na América Latina?

[...] grande parte dos intelectuais críticos renunciaram prontamente à toda luta pela democratização da educação pública, dissipando esta demanda em um conjunto cada vez mais superficial de produções acadêmicas de escasso valor transformador... Por convicção ou por necessidade - pouco importa -, o certo é que o antes crítico mundo acadêmico dos pedagogos democráticos foi se transformando num palco de personagens anônimos e submersos em um discurso tão medíocre quanto vazio de conteúdo progressista...”

(GENTILI e SILVA, 1995, p. 121-122)

Diante disto, cabe ressaltar duas questões levantadas pelos autores recentemente citados. A primeira, desde aqueles anos até nossos dias, o intenso debate que se vinha gerando sobre democratização com qualidade foi “desviado” a discussões sobre eficiência e produtividade. Deste modo e sem o componente da democratização, a racionalidade empresarial veio a ser o referente explicativo por excelência. Tal situação, popularizou por sua vez a idéia de que obter a eficiência e a produtividade só seria possível num marco de “concertação”. Em outras palavras, era preciso um “novo acordo” ou “pacto intercorporativo” entre as instituições e os atores sociais que possuem algum tipo de influência, para a promoção conjunta de uma política educativa “eficiente e produtiva”, em função dos novos estilos de competitividade no mercado mundial.

Por um lado, a tendência de intelectualização do processo produtivo é visível. Outra coisa é acreditar que essa revalorização da formação geral nesse novo tipo de capitalismo tenha sentido democratizante. Na verdade, o chamado modelo neoliberal de educação estaria subordinando alvos político-sociais (equidade, cidadania, democracia) a intentos estritamente econômicos (desenvolvimento tecnológico, leis de mercado, competitividade internacional). Mais ainda, uma omissão dos educadores em relação às demandas sociais postas pelo novo paradigma do processo produtivo tenderia a ser prejudicial aos interesses dos setores sociais excluídos.

(LIBÂNEO, 1998, p. 60)

Tal como vem sendo exposto, resulta muito clara a preocupação de alguns pesquisadores brasileiros em relação a intromissões e incremento do lucro privado no planejamento educacional. Tal atitude resulta plenamente compreensível, toda vez que tais ações se desentendem de questões como: carências salariais, “falta de condições de trabalho” e de capacitação laboral facilitada (VASCONCELLOS, 1996) – todos males crônicos do magistério. Deste modo, especificamente no contexto universitário, esta discussão sem resolução, se encontra numa situação paradoxal de animação suspensa ao consolidar-se como um “campo” ou “jogo” que legitima tipos de “habitus” consagrados (BOURDIEU, 1983), quando antagonistas e objetos de disputas mantêm, um acordo tácito sobre a dinâmica que garante a existência da “sua” estrutura de campo.

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é a característica do campo considerado, isto é, em definitiva, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico.

(BOURDIEU, 1983, p. 90)

Se entendemos a idéia de “habitus”, essencialmente, como um esquema gerador de práticas e não tão somente como o sistema de representações que envolve tais práticas, nos encontraremos, sem dúvida, com situações que expressam conflitos de poder. No entanto, no que diz respeito ao afazer docente, não se trata de um poder que se exerça, necessariamente, em forma repressiva, violenta, formulada em termos negativos ou proibitivos, porém que pode assumir no educativo características aparentemente formativas, produzindo um saber e construindo um sujeito, até mesmo, um “tipo” pernicioso de sujeito. Falamos de “tipo”, porque no fundo, mediante à socialização educativa de tipo “molar”, os alunos de todos os níveis, adquirem um conjunto de comportamentos e atitudes reflexivas estereotipadas (habitus acadêmico) tendentes a conformar um modelo de “personalidade adaptável” - conformista e de fácil manipulação –, todo o qual acontece num clima de aparência “democrática” associada ao discurso da “livre competição”, onde práticas consideradas como “educativas”, “criativas” e/ou “participativas” não são mais do que “clichês” gastos, de obsoletos receituários didáticos, que condicionam automaticamente os novos contingentes profissionais formados na universidade.

[...] fala-se de livre competição como se esta fosse um bem transcendente, válido em si mesmo, e que o mundo todo tem que valorizar positivamente e respeitar como a uma grande deusa, ou talvez uma grande deusa que abre as portas para o bem-estar social, ainda que, de fato, negue a cooperação na convivência, que é o que constitui o social.

(MATURANA, 1998, p. 14)

Como resultado imediato de práticas didático-metodológicas que supervalorizam a dimensão funcional e produtiva do paradigma racional-instrumental, raramente, o aluno se sente livre na sala de aula, escassamente desfruta da oportunidade de formular propostas auto-referentes aos problemas apresentados na classe e quase nunca consegue relacionar os conteúdos tratados pelo professor com a sua realidade cotidiana. Resulta impensável servir-se das experiências aprendidas do seu próprio currículo vital e da sua auto-percepção tanto local, como macro-social para a produção de conhecimentos válidos.

A barata que caminha vagarosamente no meio da sala pode parar para comer, mas a que corre de um lado para o outro não pode fazê-lo. O mesmo acontece conosco, não somente com as ações mas também com a razão.

(MATURANA, Op cit, p. 16)

Independentemente dos tipos ou quantidades de informação que um indivíduo tenha aprendido, o importante é que a empregue no enriquecimento da sua personalidade de forma viva, unificada, sociável e progressiva.

Para subverter a atual situação é necessário que o aluno conte com os espaços necessários para a expressão integral das suas necessidades e interesses. Mas muito pelo contrário, a realidade empírica e documental nos confirma que, em todos os níveis institucionais de educação formal – particularmente preocupante no caso da formação de professores na universidade – predomina um modelo de “ensino-aprendizagem” com suporte na imobilidade, a oralidade e a escrita reprodutiva (McLAREN, 1992). As classes são de tipo frontal para garantir a “visão panóptica” do professor (FRANÇA, 1994), nas quais o professor “discursa” a maior parte do tempo, lê em voz alta e a vezes até dita os conteúdos tratados.

Como bem sabemos – tomando em conta nossa experiência de três anos participando nos cursos de graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação da UFSC – torna-se cada vez mais habitual a prática didática de exigir dos “aspirantes a professor” a leitura prévia de alguns textos para serem comentados em aula, com o fim de habilitar a capacidade compreensivo-discursiva do estudante. Boa iniciativa, em teoria, pois na prática e no melhor

dos casos, quando este comentário não se limita ao já conhecido monólogo docente (LEITE et al, 1998), quando se chega a discutir – o que raramente acontece –, ou a polemizar – expressão que entendemos, neste caso, como a “faculdade” que tem um sujeito qualquer para assumir posicionamentos críticos e céticos a respeito da validade do lido, do ensinado, ou bem discrepantes a respeito das bem documentadas sugestões feitas pelo professor –, tal polêmica causa mal-estar entre o grupo que tentará rapidamente achar alguma solução de consenso que suavize as asperezas da divergência que quase nunca chega a ser explorada nas suas múltiplas possibilidades.

Extraordinariamente, as conclusões realizadas em grupo escapam aos comportamentos de aprendizagem tais como: memorização de dados, conscientização dos consensos, armazenamento de informações e de terminologias que confirmam status profissional – todos os quais são traduzidos formalmente como “domínio de conteúdos” –. Práticas de aprendizagem como estas engendram hábitos docentes nas diversas disciplinas dos cursos já mencionados, - eminentemente “teóricos” - que, constantemente, postergam, relegam ou, simplesmente, esquecem questões como a aplicabilidade presente e particularizada do conhecimento “acadêmico” no cotidiano (LIBÂNEO, 1998).

Sem grande esforço, podemos constatar, contrariamente ao estilo das transformações globais que se perfilam na atualidade, a situação bastante estendida de que uma vez dentro do sistema educacional superior, os alunos, em geral, passam a incorporar – como rasgo característico da sua formação humana e profissional - os condicionamentos condutuais derivados do regime de “aulas universitárias”, por sua vez baseadas num modelo de ensino de tipo “escolástico”, que descansa, quase exclusivamente, sobre a atitude expositiva e verbalizadora do professor. Tal fenômeno gera passividade no aluno e legitima a aprendizagem em função da quantidade de “matérias” estudadas, e como já dissemos, quase sempre descontextualizadas da realidade vivencial dos estudantes.

Salvo um ou outro elemento que parece destoar do conjunto, a visão de uma sala de aula nos remete a um espaço-tempo passado, fazendo-nos crer que o processo de ensino se ‘congelou’ e as reações ocorridas nessa situação são mecânicas e impensadas.

(FRANÇA, 1994, p. 57)

Sem dúvida alguma, o tipo de professor “eminente” é o principal beneficiado com este tipo de práticas, pois com o tempo vai-se expressando de maneira mais confiante, ao

apoiar-se no manejo de uma grande quantidade de informações, suficientemente repassadas, porém, comumente, descontextualizadas e até mesmo obsoletas. O aluno, por outra parte, tem escassa participação criativa, limitando-se a responder, do modo mais fiel possível, às perguntas previamente programadas pelo professor para reconhecer no aluno aquilo que ele ensinou, situação que guarda extrema semelhança com o mito trágico de Narciso e o lago:

[...] na parte mais conhecida dessa história, Narciso lança um olhar para sua própria imagem refletida na água de um lago e apaixona-se por si próprio. Ele inicialmente não se dá conta de que ela é sua própria imagem e entra em desespero porque o jovem na água não retribui o seu amor. Note-se que o nome Narciso deriva da palavra grega narcosis (entorpecimento).

(ROKEBY, 1997, p. 67)

Desta forma, mediante a socialização educativa, o aluno adquire um conjunto de comportamentos e atitudes, no fundo orientadas a conformar um tipo de “personalidade adaptável” - conformista e de fácil manipulação - em vez de “adaptadora”. O predomínio desse modelo, além disso, dificulta que o aluno: a) desenvolva suas capacidades de aprender por si mesmo, b) aprenda a usar o que sabe, c) se acostume a trabalhar e a pesquisar em grupo, d) escolha opções sobre a base de informação “adequada” e, d) se torne competente em diversos domínios do saber-fazer, como sugere um estudo realizado no Chile por BRUNNER e outros (1994).

Se consideramos o recentemente afirmado, como objetivos fundamentais válidos e extensivos ao contexto educacional latino-americano, o papel do professor em qualquer nível do ensino formal institucionalizado, teria um sentido e uma função de especial cuidado e de grande transcendência sobre a formação da mentalidade e comportamentos de índole diversa (familiar, de casal, político, econômico, religioso, ecológico e sócio-culturais em geral) dos educandos. De fato, como demonstraremos mais adiante, os professores se comportam como um tipo de comunicador “persuasivo”, cuja atividade, entre outras coisas, dedica-se inadvertidamente ao fomento de atitudes e condutas em “outras” pessoas, induzindo “outros” a satisfazer suas demandas, solicitações ou opiniões (BURGON e MILLER: 1992). Isto é, particularmente efetivo quando reconhecemos a “intencionalidade” como um fator inerente e fundamental à prática pedagógica na sua condição elementar de prática de comunicação.

Considerando que, basicamente, a função do professor em sala de aula se orienta para o cumprimento de dois propósitos fundamentais: primeiro, conseguir uma “boa relação” com

os alunos e, segundo, estimular a obtenção das aprendizagens desejadas; o que queremos parece estar muito claro, mas como conseguí-lo, eis a questão. Para tal propósito é preciso reivindicar - tanto na formação de docentes como na sua prática posterior - que a otimização da comunicação intra-aula não pode ser considerado um objetivo final, valorizável só na avaliação de resultados, senão que deve ser assumido como um objetivo instrumental primordial para a otimização e plena experimentação das atividades didáticas com as turmas de novos docentes. Em outras palavras é preciso ter consciência de que o aprimoramento da comunicação intra-aula não se remete tão só a constituir-se num processo dinamizador elementar (de ordem “molecular”) que facilita a compreensão da dialética conceitual que opera entre a educação universitária e a sociedade, toda vez que pode ser também uma unidade constitutiva e operacional concreta da mega-rede de comunicação que já balbucia no “ciberespaço” de suporte informático e telemático.

1.3 A “antropologia tecnológica” de Lévy e a educação universitária.

Motivo de um artigo de capa num dos *cadernos* da Folha de São Paulo em dezembro de 1998, onde se anuncia a criação de uma série de televisão com entrevistas sobre seu pensamento. Visitante presencial de algumas universidades brasileiras à procura de interlocutores virtuais. Valendo-se por escrito de um vocabulário estrito, técnico e profuso em terminologias inusitadas para o grande público, este filósofo francês e professor no Departamento de Hipermedia da Universidade *Paris-VIII* em Saint-Denis, Lévy, vem sendo cada vez mais, objeto de discussão, desqualificação e polêmica ao interior dos círculos acadêmicos. As razões? Referiremos basicamente três.

- Em primeiro lugar porque a obra de Lévy pelo fato de apresentar uma grande quantidade de informação nova – tal como já aconteceu, por exemplo, com a publicação do livro de Marshall McLuhan, “*Understanding media: The extensions of man*”, em 1964 -, provoca uma natural e incomoda sensação de ignorância entre alguns dos especialistas que se consideram entendidos sobre as áreas do saber às quais o autor faz alusão. Lamentavelmente, também numa grande parte dos estudiosos das ciências sociais se produz uma ativação de mecanismos já condicionados dos usuários cerebrais da “interface” leitura/escrita, que não querem dar-se o trabalho de “entrar em

contato e compor-se com outros cérebros”, para atualizar seus conhecimentos – transformando as idéias cristalizadas ou produzindo qualidades novas -, desentendendo-se do promissório convite para interpretar um rol de interlocutor ativo na “exploração e criação de mundos múltiplos”.

- Em segundo lugar, e reforçando ainda mais a atitude recentemente referida, se apresenta o fato de que, declarada ou implicitamente, seu modelo conceitual se desarraiga dos paradigmas tradicionais ou “macro-entidades ideais” como ele mesmo as chama, as quais na sua condição de dimensões de análise e de abstração, são consideradas por ele como intrinsecamente “desprovidas de qualquer meio de ação”. Tal afirmação adquire uma grande importância quando reconhecemos que cada um de nós – discentes e docentes universitários comprometidos historicamente com a autoria do conhecimento erudito - participamos, hoje em dia, de um novo tipo de temporalidade social e de confirmação de diversos processos que já vinham em andamento, tais como: “a aceleração do ciclo da mercadoria” ou “a ascensão das características estratégicas e operacionais das relações sociais”, segundo o enunciara em alguma oportunidade o mesmo autor.
- Por último, existe o problema do antigo e ainda forte preconceito teórico da associação entre o discurso da inovação tecnológica e os interesses de um “novo tipo de capitalismo” (LIBÂNEO, 1998), inerente a uma economia de mercado, que legitima, a sua vez, a superioridade do mais competitivo. No mesmo âmbito, subsiste ainda uma “moderna” e vulgarizada desconfiança diante da possível subordinação do homem à máquina, devido à aparente delegação progressiva das faculdades de decisão e resolução psicossomáticas do usuário humano como tarefas a serem desenvolvidas pelas sucessivamente aperfeiçoadas interfaces amigáveis”. Esta última leitura aliás, é de uma extrema simplicidade e linearidade, muito aquém da compreensão da complexa interdependência que existe entre o homem e as tecnologias intelectuais, questão medular no trabalho de Lévy.

Fazendo uma concisa sinopse de sua obra, podemos afirmar, tomando em consideração a cronologia da sua produção bibliográfica que, desde meados dos ‘80, este filósofo europeu vem desenvolvendo, oralmente, por escrito e informatizadamente – o que é bastante coerente com seus postulados -, uma abrangente perspectiva conceitual. Partindo do estudo da relação entre as tecnologias da informação e a constituição da inteligência dos grupos através do tempo histórico (“*La Machine Univers. Création, cognition et culture*

informatique”, de 1987 e “*Les Technologies de l’intelligence. L’avenir de la pensée à l’ère informatique*”, de 1990), consegue ulteriormente construir um modelo teórico integral que permite visualizar e compreender as possibilidades inéditas de democratização efetiva da convivência humana, como uma possibilidade concreta e suscetível de ser implementada em “tempo real”, toda vez que homens e redes de comunicação atuais consolidem cada vez mais e melhor a edificação de uma “tecno-democracia” planetária, constantemente animada com a vitalidade das atividades ciberespaciais de uma insone “inteligência coletiva” e apoiada na coexistência e cooperação recíproca dos antigos e novos “circuitos de produção e de difusão do saber” (“*L’intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*”, publicado originalmente em 1994, e complementado, logo, com seus livros: “*Qu’est-ce que le virtuel?*”, em 1995 e “*Cyberculture*”, de 1997).

Agora vejamos: quais são as circunstâncias em que chegam a ser identificáveis para nossa “consciência acadêmica” estas presunções tecno-políticas? Antes de mais nada, consideramos indispensável deixar clara uma definição básica: a qué nos referimos com os termos “molecular” em contraposição ao “molar”? Nos termos de práticas tecnológicas, como foram em principio concebidas:

[...] as tecnologias ‘moleculares’ abordam de maneira bem precisa os objetos e os processos que elas controlam. Afastam-se da massificação. Ultra-rápidas, bastante precisas, agindo na escala das microestruturas de seus objetos, da fusão fria à supracondutividade, das nanotecnologias à engenharia genética, as ‘técnicas moleculares’ reduzem os desperdícios e as rejeições ao mínimo.

(LÉVY, 1998, p. 48)

Tal descrição nos serve como analogia para sugerir que o necessário processo de mudança das nossas cristalizadas práticas de formação docente, tem que passar necessariamente pela adoção e exercício das novas tecnologias intelectuais de base digital como parte do ser e do afazer laboral cotidiano da totalidade dos profissionais encarregados de formar profissionais com qualidade “universitária”. Além do mais, com a versatilidade suficiente para otimizar o novo nos termos de uma co-existência cooperativa com as práticas legitimadas pelos antigos contextos “arcaico” e “molar” ainda vigentes. Os alcances de tal estado de coisas podem ser facilmente deduzidas a partir das informações apresentadas num quadro resumo proposto por LÉVY (1998) sobre as “grandes evoluções tecnológicas” - que a continuação incluímos -.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS DAS GRANDES REVOLUÇÕES TECNOLÓGICAS

Categoria → Aspecto ↓	TÉCNICAS ARCAICAS	TÉCNICAS MOLARES	TÉCNICAS MOLECULARES
<i>Controle das espécies vivas.</i>	Seleção natural. Ausência de finalidade. Escala geológica. Opera sobre populações.	Seleção artificial. Finalização. Escala histórica. Opera sobre populações.	Gênio genético. Finalização. Tempo real. Opera <i>gene por gene</i> .
<i>Controle da matéria.</i>	Mecânico. Controle da transmissão e do ponto de aplicação das forças. Reuniões.	Termodinâmico (quente). Produção de energia e modificação das características da matéria por aquecimentos e misturas.	Nanotecnológico (frio). Controle da transmissão e do ponto de aplicação das forças em escala microscópica. Reunião. <i>Átomo por átomo.</i>
<i>Controle das mensagens.</i>	Somático. Produção por corpos vivos, variação das mensagens em função do contexto.	Midiático. Fixação, reprodução, descontextualização e difusão das mensagens.	Digital. Produção, difusão e interação em contexto. Controle das mensagens <i>bit por bit</i> .
<i>Regulação dos grupos humanos</i>	Organicidade. Os membros de um grupo orgânico têm conhecimento mútuo de suas identidades e de seus atos.	Transcendência. Os membros de um grupo molar se organizam por categorias, são unificados por líderes e instituições, geridos por uma burocracia ou fundidos pelo entusiasmo.	Imanência. Uma grande coletividade em auto-organização é um grupo molecular. Utilizando todos os recursos das tecnologias finas, ela valoriza sua riqueza humana <i>qualidade por qualidade</i> .

Fonte: LÉVY, Pierre: “A inteligência coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço” São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 58.

Deste quadro, nos interessa destacar dois aspectos de grande ingerência para o desenvolvimento dos posicionamentos teóricos fundamentais do nosso presente estudo: o controle das mensagens e a regulação dos grupos humanos. Se correlacionamos os dois aspectos mencionados com alguns usos ou costumes habituais da formação docente e da docência universitária em geral, podemos afirmar que, por incrível que pareça, nas nossas práticas docentes universitárias relacionadas com o controle das mensagens, hoje em dia, ainda nos valemos profusamente de “técnicas arcaicas” para efetuar nossa labor profissional. Nossa prática usual em sala de aula continua sendo predominantemente somática e diretamente condicionada pelos diferentes contextos institucionais dos quais participamos. Este nocivo estancamento, com aparência de movimento de renovação das práticas docentes em todos os níveis, se caracteriza, entre outras coisas, por:

- a) a sobrevalorização do quantitativo-estatístico nos estudos sobre a realidade educativa;

- b) o predomínio de pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, por sobre outras, bem menos numerosas, que tratam sobre os processos de ensino e aprendizagem dos professores;
- c) a atitude de complacência das autoridades oficiais no que diz respeito às políticas de concessão de recursos;
- d) a escassa relevância e inconsistência das iniciativas de infra-estruturação fomentada pelas gestões governamentais;
- e) a superficialidade e parcialidade (analítica e/ou sintética) das matérias jornalísticas sobre educação produzidas e difundidas pelos meios massivos de informação e - no interesse específico do presente estudo -;
- f) a massificação dos recursos didáticos usados pelos professores, padronizando e uniformizando um perfil docente padrão ou estereotípico.

Por outra parte no que se refere ao uso das técnicas molares vinculadas ao controle das mensagens, a palavra escrita e a imagem são hegemônicas. Conseqüentemente se dá uma hipervalorização do autor (escritor) singular e abuso do livro, da televisão, rádio e do vídeo; da valorização da cópia mnemônica, escrita ou audiovisual. Apoiados na estruturação proposta pelas grades curriculares universitárias que fomentam seu uso como recursos didáticos inovadores, continuam procedendo massiva e indiferentemente para a formação dos novos contingentes profissionais cada vez mais estereotipados. Vivemos num tempo em que, já partindo desde as nossas instituições educativas mais elementares, se ensina que o raciocinar é um exercício eminentemente verbal mas não se adverte que na vida a maioria das vezes o ser humano procede “emocionalmente”, portanto corporalmente, tanto porque assim crê que quer ou porque – consciente ou inconscientemente - se sente estimulado ou até mesmo pressionado a querer.

As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação... quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção.

(MATURANA, 1998, p. 15)

É preciso reconhecer, ademais, que no concernente à regulação dos grupos humanos, tal como o sugere a caracterização proposta por Lévy para o contexto “molar”, cada vez

menos, estudantes e professores de diferentes cursos são capazes de reconhecer-se como uma comunidade orgânica, identificar-se pelo nome ou distinguir-se por seus atos – ou no dizer de MATURANA (1995): “em reconhecer o outro como um legítimo outro na convivência” -. No interior da universidade entre os aspectos característicos da comunidade que a conforma se destacam: o anonimato individual, a divisão por áreas do saber, setores de produção, graus de competência e poder de decisão, ilusoriamente auto-dirigidos politicamente e regulados operacionalmente de maneira aristocrático-burocrática. Todo este panorama que acabamos de descrever sucintamente, se restringe, é claro aos fenômenos sócio-culturais que podem ser observados com grande regularidade, dentro dos limites institucionais da universidade. E fora dela? O que no nosso caso também seria equivalente a dizer e “antes” dela?

Concretamente, na hora de optar por continuar estudando ou não ou em que carreira estudar e em que universidade, instituto ou centro de estudos de educação superior fazê-lo, os recém formados do ensino médio se sentem temerosos, indecisos, pressionados e desorientados. Esse estado de “instabilidade emocional” vem justamente a acontecer no preciso momento em que o contingente juvenil ingressa nesta tão importante etapa do seu desenvolvimento pessoal quando, hoje em dia - embora todas as deficiências sobre fornecimento de tecnologia educacional e de infraestrutura universitária -, as instituições de formação superior estão em aceitáveis condições para fazer deles: homens e mulheres - naturais, artificiais ou clonados -, neuróticos ou psicóticos, ou até mesmo, usando uma conotação cada vez mais cotidiana do “bate-papo” universitário: homossexuais, heterossexuais ou transexuais “cosmopolitas”. Não poderíamos classificá-los de outro modo, se considerarmos a diversidade de procedências e procederes de cada um dos que consegue uma vaga na universidade pelo meio da aprovação feita por provas de vestibular e que uma das maiores vantagens de entrar a estudar numa instituição de prestígio, hoje mais do que nunca, é disponibilizar os meios para acessar as redes mundiais de informação, investigação científica, lazer e cultura global “on-line”. Além disso tudo, precisamos lembrar que não obstante o grande aumento de usuários de tecnologia avançada nas mais diversas áreas de atividade econômica e social, a operação de tecnologias *post-media* ainda pode ser considerada como um verdadeiro privilégio, sobretudo quando realizados em íntima relação com currículos que propendam à recriação constante do conhecimento e aos profissionais da educação conscientes do grau de importância e participação que compete a cada um dos membros das diferentes comunidades universitárias, para a implementação, legitimação e dinamização do “espaço do saber” (LÉVY, 1998), que por sua vez legitima e se legitima em

termos da inauguração mundial da realidade virtual. É claro que tudo isso hipotética ou teoricamente falando, já que na prática cotidiana do ensino em sala de aula, tal atitude não está ainda suficientemente popularizada, mas sim setorizada.

Entretanto, como nós não prestamos atenção suficiente no modo pelo qual o telefone já mudou a vida e continua ainda a mudá-la, nós também não estamos preparados para encarar os efeitos comunicacionais da realidade virtual [...]

Assim como ela é praticada hoje, a RV lembra mais o fliperama que a TV. Nós a encontramos nos bares e nos halls de exposição. Não é isso que muda a vida. Mas no dia em que a realidade virtual tiver invadido os lares como a televisão, ela já terá mudado as bases de nossa psicologia, de nossa vida social e política e, certamente, de nossa economia.

(KERCKHOVE, 1997, p. 49-50)

Sabemos muito bem, que dia a dia os estudantes em geral, vivem imersos num espaço e um tempo cada vez menos real e mais “virtual”. Usamos, tal expressão lingüística tão amplamente divulgada, para destacar o fato de parecer-nos que muito pelo contrário e sua extensa difusão, tais expressões não se acham igualmente compreendidas pela opinião pública, que as supõe como duas categorias que se opõem, quando no fundo, segundo LÉVY (1997) é no virtual onde encontramos a dinâmica que anima a criação do real, isto é sua atualização.

Já o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização.

(LÉVY, 1997, p. 16)

Atualmente, no caso específico dos universitários, cada vez mais o tempo destinado à revisão de livros e estudo na biblioteca, é minimizado - particularmente pelos estudantes de pós-graduação - em função de procurar informações atualizadas na "internet", entrar em contato com outros pesquisadores ou redigir trabalhos e/ou artigos científicos, em cumprimento às atividades formais das disciplinas que estejam cursando. Por outra parte, e particularmente no nível de estudantes de graduação, as horas de recreio antes destinadas a assistir televisão, conversação nos restaurantes, leitura ou excursões, paulatinamente tem diminuído sua freqüência para ser passadas frente à tela de um computador seja “navegando” imóveis nos terminais de computadores, conversando "on line", comprando, enviando e recebendo correspondência, e em alguns casos, jogando ou competindo contra seres virtuais

em espaços irrealis, com ajuda de cada vez mais sofisticados equipamentos que conseguem reproduzir ou criar novos tipos de sensações do real, só por mencionar algumas possibilidades, as mais ingênuas.

Portanto, se somos capazes de reconhecer que a manipulação de imagens, não só é um componente fundamental dos *mass media*, mas sim também dos *software* produzidos como ferramentas de tecnificação pedagógica, a questão do aperfeiçoamento da “performance” do professor na sala de aula se torna uma necessidade de urgente resolução, para não fazer da tecnologia tão só um instrumento, e do docente universitário um mero “operário” dela, retroalimentando ainda mais a estéril distinção conceitual entre sujeito e objeto, para a compreensão do processo de gênese e legitimação dos conhecimentos válidos. Tal preocupação adquire plena vigência, quando constatamos que, particularmente, a construção e configuração da nossa consciência histórica universal contemporânea não teria sido possível sem a existência de uma estreita correlação entre as “representações sociais” legitimadas pela oficialidade, difundidas pelos meios de comunicação massivos e reproduzidas “bacterionalmente” pelos professores nos diferentes níveis da educação formal e institucionalizada, como ativos participantes nos processos de “ruptura/recomposição das simetrias agenciais” (NAVARRO, 1996) que se operam nas salas de aula. E se estamos falando de consciência histórica universal ou de mudanças a escala global, resulta lícito preocupar-se com a dinâmica gerada nas salas de aula – particularmente da universidade -? Acreditamos que sim, já que, para além das modificações megassistêmicas de amplo espectro ou de históricas considerações éticas ou metafísicas, hoje mais do que nunca, concordamos científica e empiricamente com o pressuposto elementar de que, principalmente:

É na sala de aula que o indivíduo começa a modelar a realidade conceitual, sendo ao mesmo tempo modelado por ela. Modela à medida em que reelabora a realidade objetiva como sujeito do discurso e é modelado, à medida em que se deixa objetivar e impessoalizar-se no discurso cultural.

(SAMPAIO, 1991, p. 55)

Estes tópicos, cremos, não devem limitar-se tão somente a serem conversados como os difíceis problemas que deverão ser “enfrentados” pelos estudantes uma vez inseridos na sua prática profissional, pois ao mesmo tempo que falamos, pensamos ou escrevemos sobre eles, mudanças generativas e emergentes, no nosso entorno e em nós mesmos, operam “ao vivo” e por tanto, em “tempo real”. Como o afirmara Pierre Lévy (1996), não estamos vivendo o tempo dos grandes projetos de longo prazo, as atividades de reformulação conceitual ou as

inovações necessárias nos nossos “territórios de trabalho” para conseguir os resultados esperados, devem ter como condições elementares: sua rápida operacionalização, flexibilidade, tolerância as modificações assim como também uma grande capacidade de articular-se com outras áreas de produção de conhecimento, o que implica, necessariamente, uma visão cabal da amplitude de alcances que nossas iniciativas locais possam ter para a animação da totalidade ecossistêmica.

Nesse sentido pretendemos por meio destas reflexões caminhar alguns passos com o propósito de uma compreensão mais ampla da estreita relação entre uma formação docente universitária com miras a incorporar-se de maneira protagônica numa sociedade de grupos cada vez mais hibridizados com as suas parafernálias tecnológicas. Sob este prisma, a influência das antigas e novas tecnologias intelectuais seja nos âmbitos escolar, universitário ou do cotidiano social, sobretudo quando nos perguntamos sobre a morfogênese do conhecimento, não pode ser desestimada ou pior ainda ser considerada como uma atividade inofensiva ou irrelevante. Hoje em dia, por exemplo:

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber [...]

Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza.

(LÉVY, 1999, p. 172)

Seria quase desonesto não reconhecer, como investigadores do devir social que somos, que tem sido em grande parte devido à utilização das novas formas de simulação e de sistematização digital - e do bem sabido reconhecimento das suas contradições e carências, agravadas por tentativas erradas de implementação -, nas mais diversas áreas científicas e artísticas que concebêramos uma nova forma de “revolução de consciência” de grande transcendência para a humanidade. Desta vez não estamos falando somente da classe trabalhadora com respeito ao sistema empresarial, dos consumidores e produtores industriais frente aos mecanismos de mercado, dos alunos em relação às instituições educativas ou vice-versa ou dos professores com respeito à sua profissão, desta vez nos estamos referindo à reivindicação concreta de uma qualidade humana de vida digna para todos, da formação de uma consciência pan-coletiva entre os povos, de uma reformulação das percepções e concepções nacionais de realidade.

Diante desta realidade tecno-política, construída na infinidade de práticas cotidianas – tal como o fato de encontrar-me escrevendo-lendo este texto por meio de um circuito que organiza uma seqüência de interfaces, em que pequenos golpes num teclado se transformam em impulsos elétricos, que ativam sistemas binários de codificação matemática, que por sua vez se transformam em sinais luminosos, dispostos num meio físico que possibilita sua expressão em códigos alfabéticos organizados como palavras de um idioma do qual sou usuário e que por tanto me permitem reconhecer o resultado de toda essa seqüência como uma expressão fiel dos meus pensamentos – cuja multiplicação em progressão geométrica possui a capacidade de provocar em curtos lapsos de tempo efeitos de escala global.

Nossa prática contingente, como pesquisadores e docentes precisa comprometer-se cada vez mais na reanimação de uma supra-consciência da grande responsabilidade que nos compete a todos e cada um dos que conformamos nossa espécie biótica, que hoje em dia ao parecer, adolece de um tipo de “surdez intelectual” tal que não consegue ouvir nos fenômenos do nosso entorno próximo os sintomas evidentes de uma inédita instância de conformação, de um novo espaço antropológico – do saber -, como já dissemos anteriormente, “com vocação para comandar os espaços anteriores”: Terra, território, mercadoria e também, como explicaremos em breve, ao *corpo – com capacidade para condicionar os espaços “posteriores”* -.

Assim, por tanto, se levamos em consideração a realização de qualquer nação desde esta perspectiva, por um lado, resulta inconcebível desconhecer, a importância gravitante das informações denotadas e difundidas pelos meios massivos de comunicação – tecnologias midiáticas ou molares – que, até hoje, atuam como agentes de distribuição das representações coletivas, servindo-se até mesmo da tecnologia digital, com o mesmo fim (diários eletrônicos e publicações *on line* em geral). Mas a análise deste fenômeno não pode parar aí, e é por isso que se faz necessária esta outra abordagem – mais microscópica, de escala “molecular” - para a compreensão da geração da mentalidade coletiva, que não se detém só na confirmação de máximas teóricas pois também se alimenta e estimula estratégias de ação para a revitalização dos atos de conhecimento e por conseguinte de participar efetivamente para o saneamento do nosso entorno próximo, a Terra. Esta segunda posição, segundo Lévy, tem sido possível graças ao desenvolvimento das novas tecnologias intelectuais – digitais ou de *post-media* – que ao fornecer novas matrizes de leitura informática, do social, dos seres vivos e até dos processos cognitivos que estão operando no momento em que **Tu** estás lendo esta página, nos

colocam diante do erro de percepção, bastante generalizado – e ensinado formalmente nas universidades –, de conformarmos ou restringirmos só à uma visão parcelada destes processos, é o caso das possibilidades abertas a partir do modelo proposto pelo autor já referido, e que ele mesmo chamou de “ecologia cognitiva”, assim como também desde o marco referencial sugerido pelos termos “ecossistema social”, “estruturas dissipativas”, “processos morfogénéticos” de Navarro ou “autopoiéticos” no dizer de Maturana e Varela.

Os autores mencionados, com algumas diferenças de perspectiva, no fundo, coincidem em reivindicar a importância da “interioridade” dos indivíduos para a legitimação ou superação em determinado momento de qualquer tipo de representação social. A chave para este outro – também nosso - tipo de abordagem radica no fato de não conceber as técnicas de comunicação e de processamento das representações, como fenômenos independentes, por tanto separáveis do devir coletivo da humanidade, “com uma espécie de autonomia para voltar-se contra ou impor-se impunemente contra o social”. Pelo contrário, sabemos que embora as coletividades se regulem ou auto-organizem – à semelhança de todos os seres vivos –, por meio da inter-relação permanente entre os indivíduos que a compõem, não se constituem exclusivamente por seres humanos, os grupos, organizações e instituições que cria também fazem parte, como o são também as ferramentas, máquinas, e processos de produção que as originaram e que contribuíram para legitimar em cada tempo um tipo novo de tecnologia intelectual e de linguagens. Estes por sua vez, e cada vez de maneiras diferentes, conjugaram-se para nos apresentar as imagens que as definiam provocando assim, em cada época e lugar, uma percepção propícia de nós mesmos. Atualizando tal exercício introspectivo, vale a pena perguntar-se se: estamos tanto alunos como professores efetivamente preparados ou preparando-nos para o “futuro”? E quando foi que ele começou? Em que momento as universidades tangíveis e localistas começaram a se fazer “invisíveis”? Segundo WINKIN (1990) este termo foi introduzido por Derek J. de Solla Price (“*Little Science, Big Science*”, 1963) e retomado por Diana Crane (“*Invisible Colleges, Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*”, 1972) para referir-se às redes de conexão que dominam uma disciplina científica, ao qual acrescentamos, cuja comunidade universitária que lhe conforma adquire sentido em função da sua extensividade social pela incorporação e cooperação entre a intelectualidade institucionalizada e a informal.

Uma das primeiras redes deste tipo, da qual temos referência e que seria um precedente direto das atuais iniciativas de “universidade virtual” ou “universidade global”, se

gerou nos Estados Unidos, onde a partir dos anos '60, entre dois pólos de pesquisa situados, um em Palo Alto, e outro na Filadélfia, nos Estados Unidos, começou a tecer-se esta “universidade invisível”, até hoje, de grande influência na orientação de pesquisas atuais, particularmente na área de pragmática da comunicação. Os membros desta “universidade”, não residiam profissionalmente numa mesma instituição educacional, não realizavam reuniões periódicas e só se encontravam ocasionalmente a propósito de algum congresso ou eventos aos quais coincidentemente eram convidados. No entanto, cada um deles sabia o que o outro estava fazendo muito antes de que seus respectivos trabalhos foram publicados. Cartas, chamadas telefônicas, visitas diretas ou indiretas (por intermédio de estudantes) faziam circular a informação. Ora bem, este originalmente reduzido sistema “universitário” de troca de informações conformado nos seus primórdios pelos antropólogos: Ray Birdwhistell, Gregory Bateson, Edward Hall e o sociólogo Erving Goffman, foi-se ampliando numa espécie de rede intelectual com a integração dos estudos de Albert Scheflen, Don Jackson e Paul Watzlawick mais ligados à psiquiatria e hoje em dia - já numa terceira e quarta geração de pesquisadores - a rede tende a ramificar-se mais e mais, e embora ainda se combinem situações para compartilhar conhecimentos, os desenvolvimentos independentes vão-se multiplicando, constituindo-se numa “macro-organização aprendente”. Ao citar este exemplo, nossa intenção não se limita tão só a por em destaque a relação existente entre contatos pessoais e consenso intelectual senão também para ilustrar o valor potencial efetivo daqueles que se inscrevem como autores culturais na rede de informação global da qual a universidade também faz parte.

1. 4 Exumando o espaço da “corporeidade”

Com a finalidade de localizar conceitualmente o nosso objeto específico de interesse, a expressividade docente e seu suporte básico, a corporeidade, configuramos um sistema de coordenadas conceituais a modo de esquema ilustrativo – que mais adiante apresentamos - , usando como referência básica, o modelo tecno-antropológico proposto por LÉVY (1998), que postula a coexistência atual de três grandes espaços antropológicos, de consolidação sucessiva - claramente distinguíveis na história da nossa civilização: Terra, território e mercadoria –, junto com a inauguração em nossos dias de um novo espaço – do Saber – com capacidade para comandar os outros três. No nosso modelo ilustrativo propomos a consideração de um outro espaço antropológico, algo menos antigo que a Terra, o “corpo”

humano, forma de expressão primeira do homem na sua condição de organismo vivo. Este espaço antropológico - tanto nos termos de seu uso, assim como da percepção que se tenha dele (a corporeidade); tanto nos termos da história da humanidade como da história individual - é sem dúvida um aspecto básico definidor dos limites e possibilidades da capacidade humana, além de um eixo fundamental de referência para a compreensão dos mais variados processos culturais em curso (o passado também “está” fazendo parte do “ser” do atual) e por vir. Antes de prosseguir, vejamos nosso protótipo que talvez junto com nossa explicação contribua para orientar melhor você leitor.

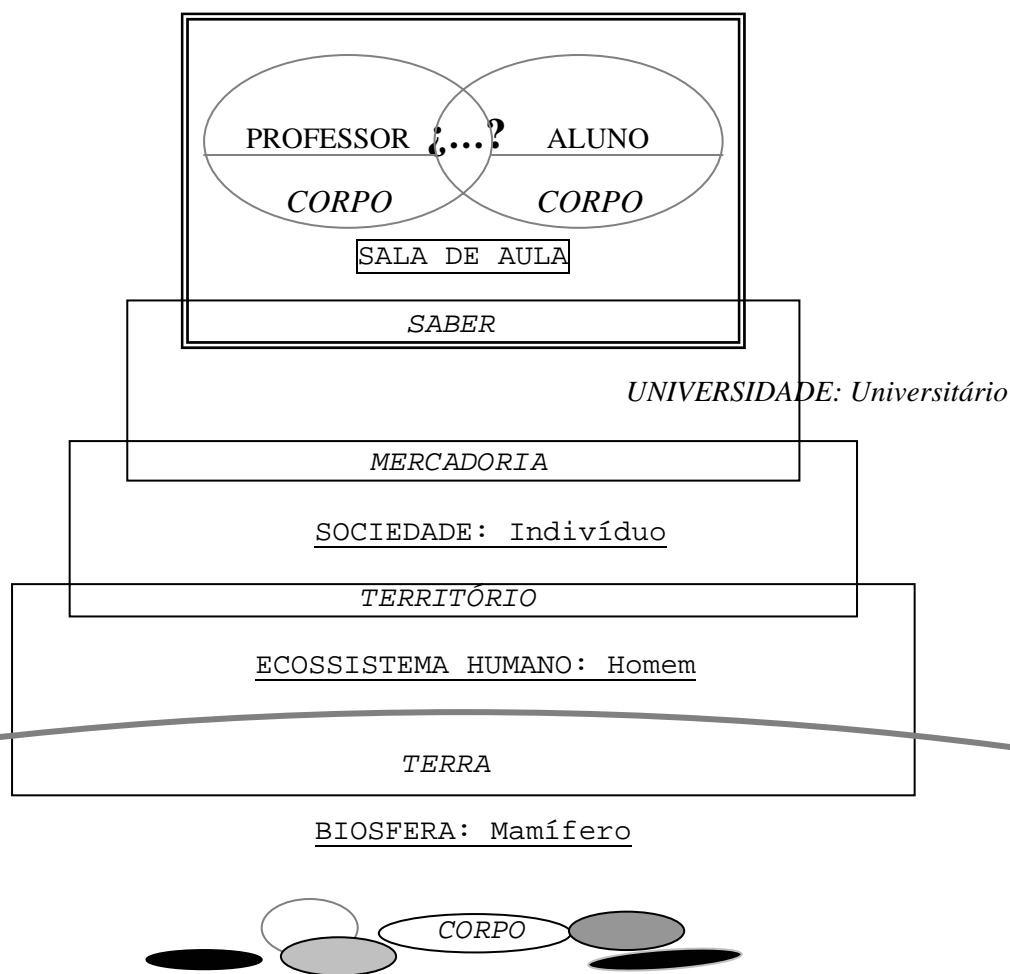


Figura Nº 3. *Integração da dimensão corporal através dos espaços antropológicos de Lévy.*

Entre os processos culturais já mencionados e que atravessam em todos os sentidos o campo fenomênico dos sistemas conceituais sintetizados neste desenho, é claro que se encontra o desenvolvimento atualizado daquilo que diz respeito à formação docente universitária e às projeções e implicações subjacentes ao estudo da relação entre professor e

aluno - no nosso entender, mais propriamente dito, entre “mestre” e “aprendiz” -, entendidos como “dois seres vivos, coordenados contratualmente, por meio de disposições corporais dinâmicas e interativas”.

Há um campo de ressonância semântica comum entre ‘corporeidade’ e o binômio conjugado ‘cérebro/mente’. A corporeidade – com seu vetor historicizante ao nível bio-psico-energético, a motricidade – constitui a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o ‘sujeito’ e a ‘consciência histórica’. A idéia central é a seguinte: a corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que perpassa tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, enfim, é falaciosa, de entrada.

(ASSMANN, 1998, p. 150 – 151)

Segundo LÉVY (1999), para entender a educação que vem é preciso ter consciência da estreita relação que esta tem com a produção de conhecimento, ou em outras palavras só é possível inferir algumas diretrizes sobre o rumo dos próximos sistemas educacionais – incluídas por tanto as instituições que dela fazem parte -, toda vez que se aceite o fato de que em nossos dias, não só está acontecendo uma revolução das tecnologias da informação ou das tecnologias intelectuais, já que no fundo o que se está operando é uma “mutação contemporânea” da relação do homem com o saber. Fazendo uma leitura dialogada com a proposta de Lévy, propomos uma re-interpretação dela em função de acrescentar que dito fenômeno de mutação não é tão só reconhecível pelos três processos sintomáticos a que ele refere, mas também expressa uma imprevista coincidência com algumas qualidades vulgarmente consideradas como típicas dos corpos físicos em movimento, como são as leis da inércia ou os princípios do movimento retilíneo uniforme – dos quais, presumimos que o nosso “corpo docente” (orgânico) em “situação de aula”, não escapa -. Segundo Lévy (1999):

- 1º Particularmente nesta última década do século XX aconteceu uma forte aceleração do “ritmo” de criação, recriação dos saberes e das habilidades para executá-los (*Velocidade*).
- 2º Está acontecendo um aumento não só na quantidade mas também na qualidade dos conhecimentos que se precisam para desenvolver com eficiência as diversas tarefas da vida laboral (*Volume*), o que implica um incremento na criação de situações para a “transação de conhecimentos”, isto é de espaços físico-temporais para a aprendizagem, transmissão e produção de conhecimentos (*Peso*).

3º Em estreita relação com a tese de McLUHAN (1989) que sustenta a natureza dos meios de comunicação como extensões das faculdades sensoriais e motoras do homem, concordamos com LÉVY (1999) em que:

O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, tele-presença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos).

(LÉVY, 1999, p. 157)

Essas tecnologias intelectuais, ao mesmo tempo que permitiram novas formas de acesso, processamento e distribuição da informação (Superfície), estão fazendo novos estilos “atuais” de raciocínio e de geração de conhecimentos, portanto de exercício da inteligência (Atrito), tais como a simulação, que acha seus fundamentos na abdução – procedimento complexo de raciocínio baseado na correlação das suspeitas certas (ECO e SEBEOK, 1991) –, em contrapartida aos já consagrados procedimentos científicos de dedução lógica e de indução empírica, que já fizeram bastante para trazer-nos à esta época adolescente. Na atualidade, sabemos que tais procedimentos se assentam num predomínio quantitativo ou generalização de uma política molar de distribuição local e exercício docente presencial dos professores. Mas aquilo que nos interessa destacar é que apesar de que hoje em dia:

- a) para alguns seja um consenso o considerar-se contemporâneos da consolidação da hegemonia das tecnologias midiáticas, isto é, dos meios massivos de comunicação como fontes de informação – como disse o *slogan* da radio chilena *Biobio*: “o homem que não é informado, não pode ter opinião; o homem que não tem opinião, não pode tomar decisões” –
- b) e que para outros, existe o parecer de que a *mass media* é coisa do passado e que já se estão operando as primeiras manifestações e aplicações concretas de um hiperespaço global de circulação de informações de suporte digital com capacidade de operar em tempo real e com alcance global;

Ainda não se conseguiu superar o fato de que;

- c) as técnicas somáticas de informação educacional, funcionando “ao vivo e em direto” por meio da comunicação “aulística”, - correntemente desconsideradas pela publicidade embora fortemente presentes no cotidiano e na memória das atuais gerações de pais e filhos -, continuam até agora, mantendo o mais alto *rating* de preferência e de prestígio desde os primórdios da sua invenção.

Longe do nosso propósito está pretender tomar partido por alguma das três tendências de pensamento ou opiniões recentemente expostas, o que nos interessa é confirmar a inter-relação existente: entre as tecnologias entre si (conhecimentos objetivados e globalizados logicamente acerca da matéria extra-epidérmica) e com as técnicas (conhecimentos subjetivados e globalizados somaticamente na matéria intra-epidérmica). Deste modo, em primeiro lugar, no plano de discussão sobre tecnologias, não consideramos que elas – as tecnologias somáticas, midiáticas e digitais – sejam excludentes, ou seja, que onde exista uma não possa existir outra ou que, em virtude de uma progressão cronológica, dado algum tempo uma se constitua em superação irreversível à outra, já que na nossa heterogênea prática educacional e institucional latino-americana – *em termos lingüísticos todos os povos americanos de fala nativa neolatina espanhola ou portuguesa são latino-americanos* – é facilmente constatável sua coexistência (orador – tela de projeção), cooperação (*software* didático – televisão) e a vezes hibridização (laboratório virtual de animação computadorizada).

As bases de dados, sistemas especialistas, tabuladores, hiperdocumentos, simulações interativas e outros mundos virtuais são ‘potenciais de textos’, de imagens, de sons ou mesmo de qualidades táteis que situações específicas atualizam de mil maneiras. O digital reencontra assim a sensibilidade ao contexto das tecnologias somáticas, ao mesmo tempo em que conserva a potência de gravação e de difusão da mídia.

(LÉVY, 1998, p. 53)

Em segundo lugar, e no entanto sua abordagem se apresente melhor definida em função de uma compreensão do desenvolvimento do ser humano com base na sua dimensão sócio-cultural ou interorgânica, Lévy ao propor uma diferenciação conceitual entre técnicas mecânicas, termodinâmicas e nanotecnológicas de controle da matéria, nos leva a conjecturar sobre a dimensão antropofísica do conhecimento em interação com a manipulação tecnológica. As velhas perguntas tais como: E se o homem não tivesse aprendido a erguer sua coluna? A parar-se ereto? A caminhar só com o apoio dos pés e as pernas? A levantar sua cabeça e esticar a musculatura do pescoço para aumentar seu campo de visão total? A levar a

água até a boca com ajuda das suas mãos e não a boca diretamente na fonte de água? A aproveitar seu dedo polegar oponível para melhorar o controle sobre seus utensílios de sobrevivência? A tamborilar com os dedos? Com as mãos? A escutar? A falar? Agreguemos: ...A golpear com os dedos, ostentando uma alta velocidade de correlação entre visão e alvo para acertar infalivelmente as letras impressas num teclado de computador? Já na década dos '60 se afirmava:

Ao colocar o nosso corpo físico dentro do sistema nervoso prolongado, mediante os meios elétricos, nós deflagramos uma dinâmica pela qual todas as tecnologias anteriores - meras extensões das mãos, dos pés, dos dentes e dos controles de calor do corpo, e incluindo as cidades como extensões do corpo - serão traduzidas em sistemas de informação [...] O homem deve servir à tecnologia eletromagnética com a mesma fidelidade servomecânica com que serviu seu barco de couro, sua piroga, sua tipografia e todas as demais extensões de seus órgãos físicos.

(McLUHAN, 1971, p. 77)

E hoje em dia - com trinta anos a mais de desenvolvimento tecnológico -, tal situação, se complica ainda mais quando nos tornamos conscientes de que na hora de realizar as mais simples e cotidianas operações da vida diária, efetivamos numerosas e diversas classes de comunicação (BERLO, 1990), onde além disso, em cada uma dessas operações:

A recepção de uma mensagem pode colocar em jogo diversas 'modalidades perceptivas'. O impresso coloca em jogo sobretudo a visão, em segundo lugar o tato. Desde que o cinema é falado, ele envolve dois sentidos: visão e audição. As realidades virtuais podem colocar em jogo a visão, a audição, o tato e a sinestesia (sentido interno dos movimentos do corpo).

(LÉVY, 1999, p. 62)

Em função de tal constatação, a educação universitária, e até mais especificamente, aquela dedicada à formação docente da graduação e pós-graduação, não pode ignorar tais considerações que sem dúvida fazem parte das complexas estratégias de percepção e estruturação dos processos psicossomáticos de todos os sujeitos que participam das atividades educacionais na sala de aula, inclusive em aquelas, menos popularizadas, produzidas quando o professor aprende e o aluno ensina.

A relação pedagógica dialoga com os processos cognitivos do/da aprendente, enquanto unificados com seus processos vitais. Isto envolve de fato a corporeidade inteira, porque toda aprendizagem é um conjunto de processos corporais. Mas não cabe dúvida de que, à diferença da transfusão de sangue, a relação pedagógica está lidando diretamente com os processos auto-organizativos do cérebro/mente. Ignoramos ainda muita coisa sobre como se

dá a coincidência entre os processos auto-organizativos neuronais, registráveis hoje ao vivo por sofisticados aparelhos, e os processos auto-organizativos das linguagens. Mas não há dúvida de que a relação pedagógica lida com o mais íntimo do funcionamento auto-organizativo da parte mais complexa do organismo humano. Isto é maravilhoso, mas ao mesmo tempo espantoso. Uma cirurgia cardíaca é incomparavelmente menos delicada, já que o coração é um dos órgãos mais mecânicos do corpo humano.

(ASSMANN, 1998, p. 70 –71)

Nos termos recentemente descritos, nós professores de professores estamos plenamente conscientes dos alcances da nossa profissão? Da complexidade da nossa preparação para a gestão docente? De qual é o quadro atual das nossas interações em situação de “aula”? Ou como “linguajea” MATURANA (1998) no nosso “fluir em coordenações de conduta de coordenações de conduta”, entendido como pôr-se de acordo.

Para introduzir-nos nos domínios da comunicação interpessoal para chegar até a comunicação “áulica” ou “aulística”, começaremos por afirmar que, a grosso modo, o homem dispõe de “duas visões de mundo”, uma verbal e outra não-verbal e que:

A primeira decorre da inserção do indivíduo num discurso cultural e representa o fundamento do ser social, enquanto a segunda, decorrente da natureza biológica, fornece a base do ser psicológico.

(SAMPAIO, 1991, p. 54)

Essa mencionada “visão de mundo” não verbal, predominantemente corporal, até hoje é praticamente ignorada e desestimada no processo de formação das profissões tradicionais, coisa que não acontece nas áreas vinculadas ao *marketing*, publicidade ou gerenciamento de pessoal. Já no campo da educação é bastante usual que nós, professores, reconheçamos que a comunicação não-verbal acontece e as vezes - com um mínimo de aprofundamento em psicologia do comportamento - somos capazes de afirmar que reconhecemos a influência que ela tem para a educação das condutas, mas tal convicção não é aplicada conseqüentemente na nossa prática docente e então não passamos além de ser possuidores de mais uma “convenção conceitual” ineficaz. Aceitamos, em teoria, de que “é assim”, porém no nosso afazer cotidiano em sala de aula somos incapazes de entender como opera nem quais são suas possibilidades e/ou efeitos facilitadores ou obstaculizadores na nossa labor como docentes, por tanto, menos ainda conseguimos visualizar os alcances e o grau de importância das suas repercussões desde a Universidade como um dos nós geográfico-topológicos, catalisadores de informação que uma vez difundida estimulará a atividade eficiente dos “coletivos inteligentes” (LÉVY, 1998),

organismos sociais básicos para a revitalização de uma democracia planetária. Para chegar a isto achamos que um bom começo seria tratar de responder interrogantes tais como: Quais são os fatores e variáveis da comunicação pedagógica manejáveis pelo professor em situação de aula? Qual é o perfil do professor como comunicador “persuasivo”? Como se prepara um profissional desse estilo? É necessário preparar-se? Estas são algumas das perguntas que nos seguintes capítulos do nosso estudo pretendemos responder.

SEGUNDO CAPÍTULO

“O micro-contexto operacional generativo ou genotípico”

2. A COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL NA “AULA” UNIVERSITÁRIA

A gente pensa que os professores bons e maus estão envolvidos na mesma atividade, como se a educação fosse uma substância, e que os professores maus aportam pouca substância e os bons, muita. Isto faz difícil compreender que a educação pode ser um processo destrutivo, que os professores bons e maus estão envolvidos em atividades opostas.

KEITH JOHNSTONE.(1990)

2.1 Considerações prévias sobre comunicação interpessoal.

Para que estudar a comunicação, se parece que isso já é uma faculdade tão natural em nós como o respirar? Para desenvolver cabalmente, suas possibilidades como uma ferramenta eficaz para uma educação significativa. Enunciado deste modo parece ser uma tarefa bastante específica e até fácil de ser operativizada, porém, a tarefa de realizá-la na prática não está isenta dificuldades, já que implica necessariamente contradizer convenções profundamente enraizadas no nosso senso comum no referente à compreensão da comunicação humana.

Os pressupostos teóricos ainda vigentes nos nossos currículos de formação universitária que se assentam, fundamentalmente, na linearidade da trilogia *emissor-mensagem-receptor*, segundo WINKIN (1990), carregam consigo a legitimidade de uma tradição de pensamento filosófico antigo que concebe ao espírito do homem contido dentro de um corpo, capaz de emitir pensamentos como séries de palavras que saem ou entram nele, por meio de “orifícios *ad hoc*”. É de tal concepção que se sustentam os mais populares modelos de comunicação usados nas ciências humanas, a lingüística e até nos nossos modernos planejamentos educacionais que, assimilando o modelo elementar proposto por Roman Jakobson em 1960, desconsideram a influência exercida neste por um anterior “modelo telefônico” do processo de comunicação que, primordialmente, privilegiava um aspecto da comunicação, a transmissão de informação, e que fora proposto por Claude Shannon em 1949, a propósito do seu trabalho nos laboratórios da companhia *Bell Telephone*. Sua finalidade concreta era melhorar o rendimento do telégrafo: aumentando a velocidade de transmissão das mensagens e diminuindo as perdas de informação no transcurso da transmissão. Em função deste e outros objetivos, Shannon estava menos preocupado com a comunicação que com a informação, a qual entendia como uma magnitude estatística abstrata,

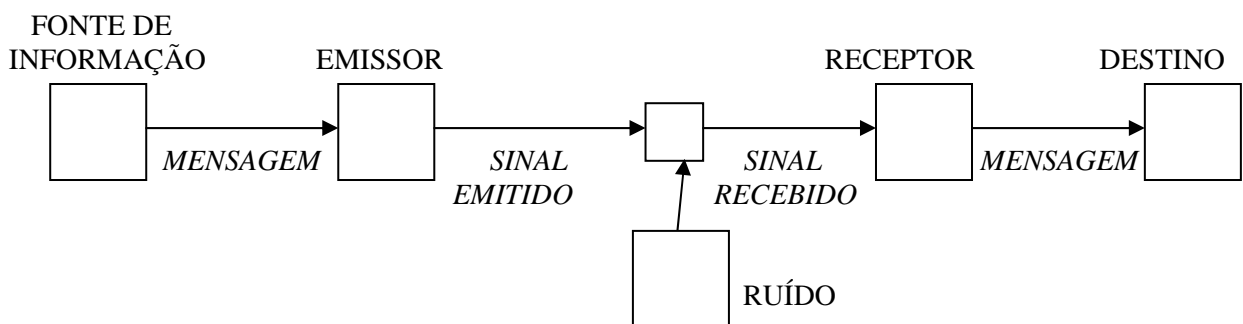
que uma vez reduzida ao mínimo necessário para ser entendida contribuiria para incrementar a quantidade de informação que seria possível de emitir num tempo determinado.

Quando enviamos um telegrama, o fim de cada palavra é tão previsível que o suprimimos: sua quantidade de informação é pobre demais. Só são necessárias as primeiras letras...Para o estatístico, não é necessário recorrer ao sentido para completar as palavras inacabadas: cada língua possui uma estrutura estatística tal que, se uma letra determinada apareceu, já não é possível que volte a apresentar-se antes de um número N de outras letras. Se uma vez aparecido tal grupo de letras, não lhe poderá seguir tal outro grupo, e assim sucessivamente. Numa palavra, a informação de Shannon é cega. Parece perfeitamente adaptada aos computadores que nascem na mesma época.

(WINKIN, 1990, p. 17)

Claude Shannon, teve o mérito de construir uma “teoria matemática da comunicação” clara e precisa, mas no fundo mais do que um modelo da comunicação trata-se de uma teoria sobre a *transmissão de informação*, que hoje em dia é só um dos aspectos importantes de serem considerados em qualquer teoria geral da comunicação. No entanto, como já disséramos antes, este modelo teve grande influência nas mais diversas disciplinas científicas, entre elas a lingüística onde se consolidou como o modelo da “comunicação verbal” mais popularizado, como veremos nos esquemas apresentados a seguir:

ESQUEMA DO “SISTEMA GERAL DA COMUNICAÇÃO” DE SHANNON



MODELO DA COMUNICAÇÃO VERBAL DE JAKOBSON



Fonte: WINKIN, Yves: “*La nueva comunicación*” Barcelona: Editorial Kairos S.A., 1990. p. 16

O modelo de Shannon se apresenta como uma cadeia de elementos integrados numa seqüência que supõe pessoas que emitem e recebem alguma mensagem, embora destaca principalmente, o circuito tecnológico que a compõe:

[...] a fonte de informação que produz uma mensagem (a palavra no telefone), o emissor, que transforma a mensagem em sinais (o telefone transforma a voz em sinais elétricos), o canal, que é o meio utilizado para transportar os sinais (cabo telefônico), o receptor, que constrói a mensagem a partir dos sinais, e o destino, que é a pessoa (ou a coisa) à que se envia a mensagem. Durante a transmissão, os sinais podem ser perturbados por ruído (barulho na linha).

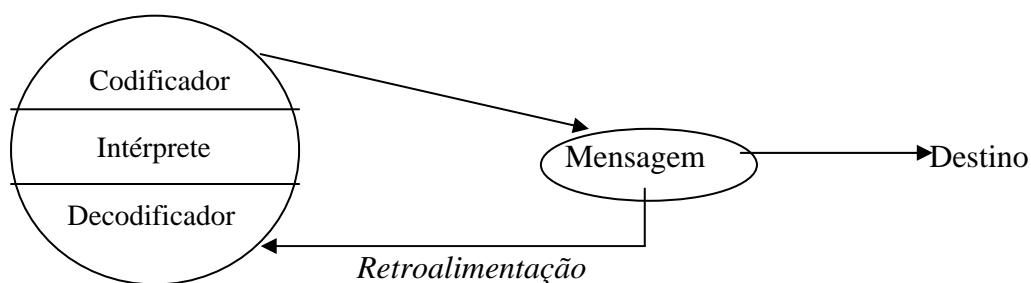
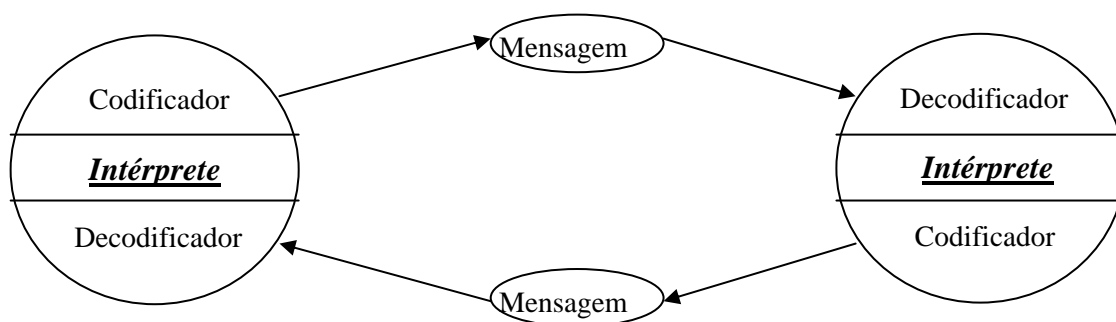
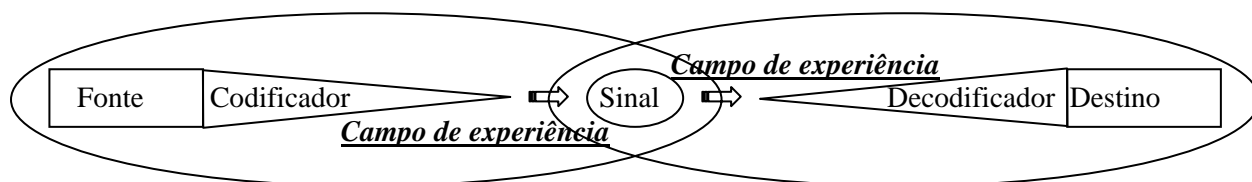
(WINKIN, Op cit, p. 17)

Como podemos constatar, por meio de uma simples comparação entre ambos esquemas, no modelo de Jakobson foram eliminados os aspectos mais técnicos, sobretudo os que concernem à noção de informação, conservando, nada mais que a forma geral do esquema, ou seja dois a quatro quadrinhos unidos por setas em direção da esquerda à direita. Foi aliás, por esta mesma razão - sua extrema depuração - que tal esquema se popularizou com grande facilidade, não só na Europa e nos Estados Unidos – como é de costume – como também na América Latina.

Ainda considerando as variações locais “disciplinares”, basicamente até agora nunca se conseguiu escapar do binômio emissor-receptor. Cremos que ditos referentes só contribuíram para legitimar uma visão restringida da comunicação interpessoal e social, circunscrita a dois “tipos” de indivíduos, um emissor e outro receptor, entre os quais a comunicação se desenvolve como um ato verbal, consciente e voluntário. Tal é o caso do modelo da comunicação proposto por Wilbur Schramm (1992), do qual nos servimos como ponto de partida para configurar o nosso.

Do modelo de comunicação “diádico” de Schramm, resgatamos – como aplicáveis criativamente ao estudo e recriação da comunicação interpessoal presencial intra-aula - três elementos básicos para redefinir o rol do professor como comunicador didático na presença de seus “aprendentes” – por tanto, legítimos agentes cognitivos de construção do processo educativo na sala de aula (ASSMANN, 1998) -. A seguir apresentamos uma seqüência de três esquemas que definem com precisão os aspectos que nos interessa destacar.

MODELO SIMPLIFICADO DA COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL DE SCHRAMM



Fonte: SCHRAMM, Wilbur. “*Cómo funciona la comunicación*” In: FERNANDEZ, C. & DAHNKE, G. “*La comunicación humana*” Ciudad de México: Editorial Mc Graw-Hill, 1992. pp. 5, 7 e 8

O primeiro dos três esquemas apresentados ilustra a necessária condição de que os interlocutores devem estar “sintonizados” para que a comunicação tenha sucesso; o segundo destaca a condição de “intérprete” (*destreza semântica*) que os interlocutores precisam ter, para decodificar e codificar (*destreza semiótica*) assim como também para compreender, aclarar e reanimar (*destreza pragmática*) o fluxo da comunicação interpessoal, seja esta de expressões verbais ou não, de informações ou mensagens. Por outra parte, esta última questão se encontra intimamente relacionada com um terceiro elemento importante de destacar, o *feedback* ou “retroalimentação”, que se dá e se recebe na comunicação vogal e gestual.

Qual é o sentido dado pelo autor à expressão “estar sintonizados” e como ela se relaciona com nossa preocupação sobre a comunicação docente na sala de aula universitária? Segundo Schramm, o processo da comunicação e seu grau de eficiência, vão depender da direta relação de convergência entre os campos de experiência do emissor e do destinatário. Tomando como referência o diagrama da página anterior, o autor assegura que:

Se os círculos compreendem uma grande área em comum, a comunicação é fácil. Se os círculos não concordam – se não existem experiências em comum – a comunicação é impossível. Se os círculos só tem uma pequena área em comum – isto é, se as experiências da fonte e do destino têm sido evidentemente distintas – em tal caso seria muito difícil lograr alguma comunicação significativa entre as partes.

(SCHRAMM, 1992, p. 5)

O modelo elaborado por Schramm propõe que os interlocutores ou participantes da situação de comunicação, para conseguir satisfazer seus respectivos interesses tem que possuir: a) “em comum”, um campo de experiências convergentes configurado a partir da intersecção das suas esferas de vivência pessoais, com b) habilidades compatíveis na seqüência decodificação-interpretação-codificação e onde c) o *feedback* se expõe (ação do receptor) e se percebe (ação do emissor) simultaneamente com a emissão de uma mensagem, condicionando a geração em tempo real do mesmo. Vale a pena mencionar que este último elemento do modelo da comunicação de Schramm, se baseia no tão conhecido princípio da retroação, herança da teoria cibernética de Norbert Wiener, que sustenta que todo “efeito” retroatua sobre sua causa, deste modo todo processo devia conceber-se segundo um esquema circular, ponto de vista, que se tornará fundamental para a elaboração do nosso atual entendimento sobre “dinâmicas sistêmicas”.

Este tipo de modelo básico da comunicação de Schramm, apesar de desconcertar-nos num primeiro momento com sua forma tão “esportiva” de entender a dinâmica da comunicação interpessoal, na nossa impressão tão semelhante a um jogo de tênis, em que os jogadores estão constantemente vigiando os limites da quadra e estudando-se reciprocamente, enviando bolas e mensagens do tipo ida e volta, adquire legitimidade quando nos permite afirmar o rol dos interlocutores participantes como intérpretes e/ou executantes da situação de comunicação, sujeitos modificantes e modificáveis por ela mesma. Tal modelo encontra, por tanto, seu maior mérito no fato de permitir-nos entender a comunicação como um processo “em curso” de interação. A partir deste tipo de leitura, podemos situar-nos numa plataforma de análise e explicação de grande mobilidade, para a qual, na comunicação social contingente

não há princípios ou finais definitivos, não há sujeitos autores, nem comunicadores originais porta-vozes da época.

Não há sol platônico. Bem-vindos à Nova Jerusalém que se ilumina em si mesma.

Como pesquisadores da comunicação sobre práticas pedagógicas, se aqueles anelos e preconceitos ainda subsistem, já não podem ser achados nos tipos clássicos de sujeito emissor e do sujeito receptor, pois eles não são mais do que pontos de referência para se deter, por alguns momentos, na vasta e interminável corrente atual da comunicação global e talvez em alguns anos mais, interplanetária.

É a impressão de circunferência que já começamos a desenhar artificialmente no começo deste trabalho, cujo centro se constrói exogenamente com retas tangenciais e não radiais.

Um pouco mais contemporâneo NAVARRO (1998) coincide, desenvolve e instiga “eletromagneticamente” nossos postulados quando afirma que:

Tudo parece indicar, efetivamente, que – em determinados contextos – os atores sociais humanos mostram uma capacidade congênita para pôr suas percepções sociais ‘em fase’, para captar a ‘longitude de onda’ da situação de interação que enfrentam e, assim, para ‘entrar em ressonância’ uns com os outros. Mas se tal coisa resulta possível, é porque cada um desses atores dispõe de um acervo de ‘padrões de ressonância interativa’ que lhe permite escolher a longitude de onda adequada à cada situação e, deste modo, comunicar-se e estender sua ação social numa complexa rede de expectativas recíprocas.

(NAVARRO, 1998, p. 3)

Em plena concordância com estas reflexões, o modelo de comunicação que nos serviu como referência conceitual básica para nosso estudo é um modelo que não se inspira nos clássicos modelos lineares da conversação telefônica ou do jogo de ping-pong (um emissor envia uma mensagem a um receptor que, por sua vez, se converte em emissor) mas sim, na “metáfora da orquestra”, que junto às sugestões teóricas de MacLuhan, Navarro e Lévy, sobre a compenetração entre homens e máquinas, possibilitaram nossa própria interpretação ou versão atualizada de tal modelo da comunicação. Na sua versão original, a mencionada metáfora sugere que cada indivíduo, na sua condição de membro de uma certa cultura, forma parte da comunicação assim como o músico forma parte de uma orquestra.

Mas nesta vasta orquestra cultural não há diretor nem partitura. Cada um toca se pondo de acordo com o outro. Só um observador exterior, ou seja, um investigador da comunicação, pode elaborar progressivamente uma partitura escrita, que sem dúvida se revelará altamente complexa.

(WINKIN, 1990, p. 6)

Desse modo, a comunicação pode ser considerada como um processo social permanente que integra variados modos de comportamento tais como: as palavras, os sons, os gestos, os olhares, a mímica, o espaço interindividual, etc. Se trata de múltiplos canais cujas mensagens se reforçam e se controlam de maneira permanente. A intenção principal deste modelo é ilustrar o modo como a comunicação social se desenvolve ininterruptamente, até mesmo nos silêncios, revelando a multiplicidade de sentidos, polifonias, associações, improvisações e versatilidade das suas interpretações, além de conseguir situar o lugar do pesquisador diante desta execução coletiva.

A analogia escolhida, contribui para nossa finalidade de expor e facilitar a compreensão de *como* cada indivíduo participa “na” comunicação social executada simultaneamente em diferentes instâncias que procedem como “coletivos inteligentes” - *grupos-turma*, universidades, instituições sociais diversas, etc. – cuja dinâmica conjugada atualiza o virtual no real a partir do contexto artificial proposto pelo “espaço do saber” para os outros espaços antropológicos já referidos anteriormente, *onde todos eles e nenhum deles, portanto, constituem a origem ou o fim* desta dinâmica de comunicação planetária. Cremos ser importante salientar o fato de que o modelo orquestral foi uma das convenções conceituais desenvolvidas e assumidas como uma metáfora de consenso entre os integrantes da “universidade invisível”, à qual já nos referimos no primeiro capítulo.

Finalmente, uma vez comentados todos estes referentes conceituais é que conseguimos idealizar nosso modelo da comunicação para a formação docente, primeiro com a finalidade de ilustrar de uma maneira simplificada a divisão do nosso fenômeno de estudo – a comunicação “em aula” - nos seus dois âmbitos elementares (generativos) de expressão: verbal e não verbal, e segundo para permitir visualizar a relação que a aula precisa ter com o seu entorno institucional próximo – a universidade - que viabilizando a atividade das interfases criativas “aula presencial” e “docência virtual”, permitirá a confluência recíproca entre as iniciativas individuais e as vontades coletivas.

ESPAÇO DO SABER

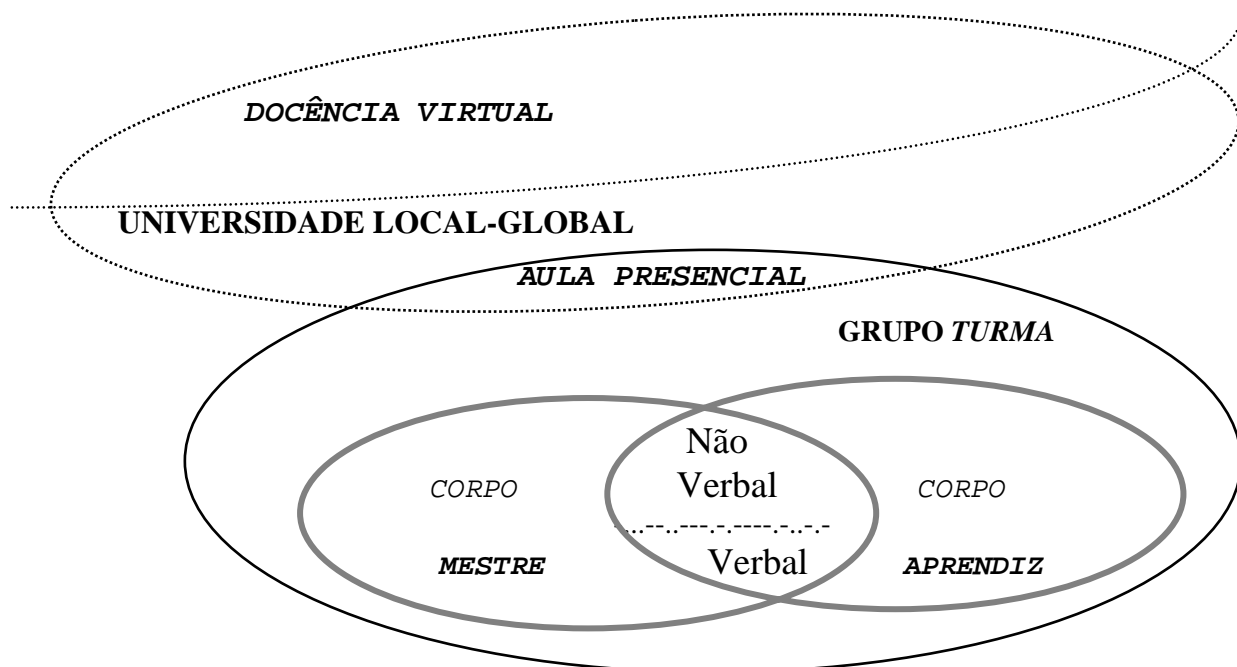


Figura N° 4: *Integração entre a iniciativa local e a estrutura global de produção de conhecimento.*

Neste esquema, em vez de utilizar os termos “professor” e “aluno” optamos por destacar a relação entre mestre e aprendiz, do modo como MATURANA (1995) a concebia ao realizar aquilo que chamava de “oficina renascentista”:

Eu digo que meu laboratório é uma oficina renascentista porque é um espaço que se reconhece diretamente como um espaço do viver, como as oficinas renascentistas onde existia um artesão ou um artista, e os estudantes se transformavam por sua vez em artesãos ou artistas, segundo suas preferências, no convívio com o mestre.

(MATURANA, 1995, p. 43)

Uma “aula” neste estilo, lamentavelmente está longe de ser realizada, se comparada com a realidade cotidiana das nossas salas de aula universitárias. Esses espaços inviabilizam o ajuste criativo necessário entre a docência presencial executada de maneira talentosa e a docência virtual com miras a contribuir significativamente para a animação do “espaço do saber”. Tal e como afirma MATURANA (1995), todo afazer se aprende na realização desse afazer, “não é o exemplo como um afazer alheio o que educa, senão a participação no afazer que se aprende”. Esta participação se incorpora ou “encarna” em cada ato de expressão verbal e não verbal na sala de aula, configurando repertórios de comportamento profissional característicos onde, segundo pudemos comprovar, predomina e se “exemplifica” o tipo de professor autoritário - retórico incansável, exímio ilustrador, sábio atemporal e crítico

incompassível – que ensina (significa, constrói com signos ou sinais) o mesmo estilo entre seus alunos, que paulatinamente minimizam suas *manifestações de afeto*, vigiam mais atentamente a expressão de seus gestos *adaptadores*, se adestram no uso dos *reguladores* e aumentam seus recursos de gesticulação *ilustrativa*. Por outro lado e como exporemos a continuação, apoiando-nos principalmente em referências bibliográficas muito específicas, nossos aprendizes de professores educados na cultura dos signos impressos, da leitura de palavras, da reprodução oral de nomes de signos característicos da instituição do espaço antropológico do “território”, costumam ser vítimas, constante e imperceptivelmente, de artimanhas ou “armadilhas” de linguagem, que se transformam em vícios da expressividade verbal, logo, em formas erráticas de estruturar o pensamento e modelar os sentimentos.

No princípio era o Verbo (1), e o Verbo era com Deus, e o Verbo era Deus”
João : 85 – 90 D. C.

(1) ... Gr. **Logos**... O termo grego significa: 1) um pensamento ou conceito;
2) a expressão ou declaração deste pensamento ou conceito.”
(SCOFIELD, 1977, p. 1071)

Revisemos pois, a continuação, algumas considerações sobre um âmbito muito familiar a nossos hábitos de raciocínio em sala de aula, o verbal.

2.2 Disfunções verbais usuais na aula universitária.

Uma situação hipotética: se em uma sessão de discussão sobre a leitura de um documento, um grupo de estudantes universitários concorda em que um texto dá conta completamente de um problema real, a pergunta é: tal parecer, será plenamente confiável, se o juízo grupal se remete só àquilo que o texto diz – não obstante seja correlacionado com outras fontes de referência -, em particular quando se trata de um texto que analisa o dito por outro texto? É inegável que esta tarefa realizada numa sala de aula, é basicamente um exercício de análise de discurso, mas se consideramos que o discurso proferido por um texto não é somente aquilo que diz, mas também como o faz, em que contexto se insere, inclusive naquilo que pode ser o mais importante, o que deixa de dizer, etc. Se a análise se limita só à mensagem do discurso escrito, à “letra”, não seria legítimo afirmar que estamos lendo, parcialmente, sem dar-nos conta?

Heinz von Foerster (1996) ao sugerir a realização do experimento de constatar a presença do “ponto cego”, no nosso campo visual, sustenta que:

[...] se alguém olha ao seu redor em todas direções com um olho, depois com os dois [...] vê sempre um campo visual sem solução de continuidade, sem interrupções. Não se vêem pontos cegos surgirem no campo visual aparecendo aqui e ali [...] Não há vazios em seu campo visual, ou seja, vocês não reparam que estão parcialmente cegos. Ou, o que é o mesmo, não vêem que não vêem. Esta é uma disfunção de Segunda ordem [...] (cegueira de Segunda ordem) [...] Como podem notar, esta explicação introduz a disfunção de Segunda ordem no domínio cognitivo”.

(VON FOERSTER, 1996, p. 60)

Se transladamos este princípio à leitura e comentário de discursos escritos – o que é uma prática habitual na formação escolar e universitária-, necessariamente teremos que lidar com a linguagem e os processos de conceitualização. Nesse respeito o autor já citado, ao referir-se aos perigos da linguagem, nos revela “dois pontos cegos”, que habitualmente não detectamos ao analisar discursos falados. O primeiro deles se refere à suposição de que a linguagem é predominantemente denotativa, confirmamos um exemplo cotidiano nos termos de uma explicação do tipo “acadêmica”:

Quando eu digo ‘cadeira’, não assinalo a sua cadeira nem a de qualquer outro, mas evoco, em todos vocês, o conceito que têm das cadeiras, contando que nos apoiemos em noções reciprocamente compartilhadas a respeito desse objeto em particular.

(VON FOERSTER, Op cit, p. 62)

Desse modo, o exercício habitual de distanciar-nos do objeto em si, tratando seu conceito, gera uma visão limitada de realidade, baseada no que convencionalmente assumimos como as características essenciais que definem um termo, desprezando sua multiplicidade de sentidos, isto é, sua conotatividade, que segundo os psicolingüistas, é o aspecto mais essencial quando se trata de transações lingüísticas.

O segundo ponto destacado por VON FOERSTER (1996), refere-se à uma limitação das línguas indo-européias:

[...] a respeito de substantivar (nominalizar), ou seja, a possibilidade de converter um verbo em um nome ou substantivo. Quando um verbo é transformado num substantivo, nos aparece de repente como se fosse um objeto [...] Muitas das nossas dificuldades para compreender se devem a que constantemente tratamos com objetos que, em realidade, são processos.

(Ibíd., 62)

Pensemos por exemplo no uso e estudo dos conceitos como: educação, trabalho, qualificação, etc. ao serem tratados tanto por economistas quanto por professores.

Por outra parte, se a discussão sobre o conteúdo de um texto, uma vez transcorridas três horas de animado colóquio numa aula, não produz divergências radicais, algum assomo de deslegitimação da sua mensagem, ou uma vontade de pôr a prova a validade das suas afirmações, que cabe pensar?, será que o texto é integralmente válido? ou, dito de outra maneira, será que consegue uma identificação plena com o discurso “pessoal” de cada um daqueles que o estudam? Segundo Enni Puccinelli Orlandi (1995), o silêncio é a condição da produção de sentido, em outras palavras o “lugar” que permite à linguagem, significar. Ao referir-se também ao silêncio fundador e sua diferença com a política do silêncio declara:

O silêncio não é o vazio, o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa. Isto nos leva à compreensão do ‘vazio’ da linguagem como um horizonte e não como falta.

[...] Com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada.

A diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio é que a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo.

(ORLANDI, 1995, p. 70, 75)

Fica claro que, tal e como refere-o a autora, aqui não estamos fazendo alusão, à interdição do dizer ou silêncio local, que na sua manifestação mais débil e explícita de utilização política se conhece como censura e que não é outra coisa do que a proibição da incorporação do sujeito a determinadas formas discursivas, quer dizer, se impede ao sujeito de ocupar certos lugares ou posições.

Se se considera que o dizível define-se pelo conjunto de formações discursivas em suas relações, a censura intervém a cada vez que se impede o sujeito de circular em certas regiões determinadas pelas suas diferentes posições. Como a identidade é um movimento, afeta-se assim esse movimento. Desse modo, impede-se que o sujeito, na relação com o dizível, se identifique com certas regiões do dizer pelas quais ele se representa como (socialmente) responsável, como autor [...] Por outro lado, dada a incompletude constitutiva de todo discurso, ele joga também na configuração da unidade textual significando aquilo que é preciso não dizer para que o texto se feche e, em conseqüência, seja coerente, não contraditório, capaz de unidade, de progressão em uma direção dada, tendo conseqüências discursivas conformes.

(ORLANDI, Op cit, p.106-107)

É possível a censura num estado democrático? Se assim fosse, estaríamos diante de uma situação paradoxal. Deste modo quando a censura explícita não é possível, é que a política do silêncio entra em ação, de maneira sutil e imperceptível, no entanto muito efetiva, particularmente, nas leituras da realidade que se fazem “tranqüilamente”, tanto da realidade nas escolas como nas universidades. Exemplo:

Depois que a tranqüila noite / deixa lugar ao tranqüilo dia, / tranqüilo me levanto. / boto as tranqüilas calças, / te olho de lado e vejo tua tranqüila tristeza/ e tranqüilo vou-me lavar./ Depois me dirijo à tranqüila cozinha; / tranqüila me dizes o mesmo de ontem: / - Não ‘procuris’, não temos mais ‘ná’. / Tranqüilo saio e me afundo/ na tranqüila ‘cidá’./ Tranqüilos cachorros mijam tranqüilas árvores / debaixo de um céu com ritmo de ternura, / enquanto tranqüilos desempregados, que nem eu, / invejam aos tranqüilos mendigos/ que reviram as tranqüilas lixeiras. / Tranqüila passa a manhã, tranqüila a formosa tarde; / (tranqüila quero encontrar-te, Sara/ quando chegue sem ‘ná’). ”.

(RADRIGÁN, 1993, p. 193)

Até que ponto, sem percebê-lo, como estudantes universitários, nos deixamos levar inconscientemente pelo entusiasmo de haver conseguido encontrar uma ordem que explica a realidade, um construto teórico que valida plenamente nossos interesses e intenções de aplicá-lo à realidade? Querendo ser estritamente científicos e racionais nas nossas análises do denotado, não logramos subtrairmos “corporalmente” das influências desta ou de outra ideologia. Configuramos realidades mentais que, ilusoriamente nos trasladam para planos abstratos, nos afastam da consciência direta do nosso ser concreto, matéria prima a partir da qual se constroem nossos objetos. Ao seguir este caminho explicativo que postula que nossa capacidade de expressar, de sentir e perceber, de tratar nosso “operar cognitivo” como a expressão de uma propriedade constitutiva de base orgânica:

[...] nosso corpo surge como um instrumento de expressão desta propriedade, [...] nos damos conta de que nossa corporeidade nos constitui, e que o corpo não nos limita, mas, ao contrário, ele nos possibilita. Em outras palavras, entendemos que é através de nossa realização como seres vivos que somos seres conscientes que existem na linguagem”.

(MATURANA, 1998, p. 53)

Um exemplo característico da íntima relação que existe entre nossa corporeidade e nossa expressividade na linguagem, pode ser encontrado quando observamos o papel que tem a voz e todos seus rasgos fonatórios (intensidade, volume, altura, tessitura, timbre, etc.), de modulação e de articulação, todas elas dependentes diretamente de uma adequada arquitetura laríngea e torácica que otimizem a execução da nossa peculiar respiração “sonora”.

Talvez nunca tenhamos pensado na voz como elemento da nossa humanidade pelo fato de, desde muito cedo, ela ter uma função muito determinada – servir a linguagem. Más é possível e desejável exercitar a voz na sua ‘simbiose com a linguagem’, fornecendo esta uma identidade, inteligibilidade, e forma à voz produzida que, por sua vez, resultado de um ‘investimento pulsional e afetivo’, lhe dá a sua ‘energia vital’ tornando-a audível.

(VIEIRA, 1996, p. 25)

A voz além de atrativa e estimular a atenção de quem a escuta, aumenta a probabilidade de impressionar sensivelmente o comportamento de ambos interlocutores. No caso específico da afazer docente na sala de aula, de incentivar as atividades de aprendizagem peculiares a cada aluno.

Linguagem e realidade estão intimamente conectados, e como todos sabemos, a linguagem é, também entre outras coisas – dependendo do espaço antropológico no qual se lhe considere -, uma representação do real. Quando tratamos de compreendê-la nos deparamos com o problema dos princípios explicativos ou, em outras palavras, com o problema de “como as árvores não deixam ver o bosque”. Tomando como exemplo uma inserção feita por VON FOERSTER (1996) de um diálogo criado por Gregory Bateson em “*Steps to na Ecology of Mind*” (1972), o diálogo começa com uma pergunta de uma filha a seu pai: “Que é um instinto?”. O pai ao contrário do uso corrente não recorre a uma explicação do tipo definição de dicionário, senão que opta por um caminho mais complicado mas inesperadamente mais esclarecedor. O diálogo continua com a primeira e atenta resposta às expectativas da filha:

Pai: Um princípio, querida, é um princípio explicativo.

Filha: Mas o que explica?

P: Tudo... quase absolutamente tudo. Qualquer coisa que queiras explicar (note-se que, se algo explica tudo, provavelmente não explica nada).

F: Não sejas bobo; não explica a gravidade.

P: Não, mas isso é porque ninguém quer que o ‘instinto’ explique a gravidade. Se o quisessem, explicaria. Poderíamos dizer que a lua tem um instinto cuja força varia inversamente ao quadrado da distância...

F: Más isso não tem sentido, papai.

P: Creio que não, mas foste tu quem mencionou o instinto, não eu.

F: Está bem... mas o que é que explica a gravidade?

P: Nada, querida, porque a gravidade é um princípio explicativo.

F: Oh!

Breve Pausa...

F: (Referindo-se a Newton) Mas não descobriu a gravidade? Com a maçã?

P: Não, querida, a inventou.

(VON FOERSTER, Op cit, p. 65-66)

Assim apresentado, fica bastante claro que tratando-se de uma invenção, a linguagem seria criadora de realidade; no entanto, se alguém pensa que descobriu algo, é nesses casos, que a linguagem não é mais do que uma imagem, uma representação do real – acepção mais comum -.

Por estas e outras razões é necessário que tenhamos consciência de que a linguagem e sua verbalização não é, nem nunca foi um sistema perfeito e infalível de tradução da realidade empregado na elaboração de múltiplas verdades tanto diacrônica como sincronicamente. Uma vez chegados a este ponto poderemos avançar mais um passo no sentido de compreender os mecanismos de produção de conhecimento e de legitimação de discurso, através das praticas docentes de desinformação e confusão.

2. 3 Condicionamentos pragmáticos implícitos no discurso “docente”.

Partindo da teses de Paul Watzlawick (1989) de que aquilo que chamamos “realidade” é resultado da comunicação, este ponto de vista pode parecer um tanto pretensioso, dado que habitualmente se considera que a realidade é aquilo que a “coisa” é realmente, entretanto que a comunicação é concebida, só como o modo de descrevê-la ou informar sobre ela, no entanto no dizer de Watzlavick, isto não é assim tão simples, pois:

[...] a deteriorada andaimaria das nossas percepções da realidade é, propriamente falando, ilusório, e que não fazemos outra coisa senão repará-lo e segurá-lo continuamente, inclusive ao alto preço de ter que distorcer os fatos para que não contradigam nossa concepção da realidade, em vez de fazer o contrário, quer dizer, em vez de acomodar nossa concepção do mundo aos fatos incontrovertíveis.
Demonstraremos também que a mais perigosa maneira de enganar a si mesmo é crer que só existe uma realidade: que se dão de fato, inúmeras versões da realidade, que podem ser muito opostas entre si, e que todas elas são o resultado da comunicação, e não o reflexo de verdades eternas e objetivas.

(WATZLAVICK, 1989, p. 7)

Este tipo de estudo corresponde à pragmática da comunicação, que constitui uma área de pesquisa sobre a comunicação humana, e que neste caso específico nos permite identificar, tanto a confusão como a desinformação, como fatores de grande importância para a reprodução e difusão dos “discursos permitidos” e nos ajudam a entender, por exemplo, como

se consegue que a grande maioria dos trabalhadores e a sociedade em geral, até mesmo aqueles que a estudam e que fazendo as vezes de líderes de opinião ou de “legítima” oposição, se manejem segundo os termos de uma “disputa” controlada ou “domesticada” pela prática costumeira das negociações e das soluções consensuais.

A desinformação seria “um princípio explicativo”, com o qual se pretende englobar todas aquelas complicações e alterações da realidade em sociedade, que possam surgir durante a busca ativa de informação ou no ocultamento e retenção voluntária da dita informação. Seu resultado imediato é a confusão e subseqüentemente, a incorporação de novos sentidos à sociedade em função de um estrito interesse de classe, ou de “um tipo de sociedade em detrimento de outra”:

Como sustenta Galbraith, os satisfeitos elaboram teorias e doutrinas que lhes permitam legitimar e naturalizar sua posição de privilégio. Possuem explicações políticas relativamente coerentes, teorias econômicas mais ou menos sofisticadas e também, como não podia deixar de ser, sua própria retórica do campo educacional.

(GENTILI e SILVA, 1995, p. 113)

Mas continuando com nosso raciocínio sobre o estado de desinformação e confusão, operacionalmente, se consideramos como bem sucedido aquele processo de comunicação que consegue uma clara transmissão da informação, exercendo sobre o receptor o efeito esperado pelo emissor; a confusão, pelo contrário, seria a conseqüência de uma comunicação defeituosa – intencionada ou não -, que deixa sumido o receptor num estado de incerteza ou de “falsa compreensão”, diante de uma situação que desconhece, na sua desesperada procura para encontrar um ordem ou uma constante no entorno social do qual participa.

Há um grande número de situações na vida as quais devemos fazer frente fiándonos unicamente da nossa própria inventiva e perspicácia, porque são situações novas para cuja solução não se dispõe de experiências precedentes, ou estas são insuficientes. Esta falta de experiências diretamente aproveitáveis e a conseguinte incapacidade de abarcar à primeira vista, a natureza da situação (ou seja, este estado de desinformação) leva a todos os seres animados àquela procura imediata de ordem e clarificação... Agora bem, se a situação se estruturou de tal modo que não tem nenhuma ordem interno, mas quem está inserido nela ignora esta circunstância, a procura de um sentido admissível levará a umas concepções da realidade e umas formas de comportamento de grande interesse filosófico e psiquiátrico.

(WATZLAWICK, Op cit, p. 60-61)

Assim, e tal como o descreve este autor, depois de uma paralisação inicial, todo estado de confusão, desencadeia uma reação de busca de causas ou motivos que joguem luz sobre a incerteza e a sensação de insegurança que esta produz e pode levar a perigosas maneiras de enganar a si mesmo. Por exemplo, se num curto prazo não se conseguem explicações satisfatórias para uma situação de confusão, WATZLAVICK (1989) sustenta que em algum momento hão de suscitar-se algumas das seguintes tendências de comportamento:

- Se a busca não dá resultado, ou se amplia o campo a todas as conexões imagináveis e inimagináveis e, em algumas circunstâncias dadas, se estabelecerão inter-relações entre as coisas mais insignificantes e disparatadas, ou bem;
- Existirá uma forte tendência a aferrar-se à primeira explicação concreta que se perceba através do nevoeiro da confusão, e neste sentido o poder de referência do grupo ao qual o indivíduo se considere adscrito tem um rol fundamental.

A esse respeito, o mesmo autor refere um experimento realizado com estudantes nos Estados Unidos. De prévio acordo com a maioria dos participantes e com pleno desconhecimento de um deles sobre a situação previamente combinada, o grupo completo é submetido a um experimento de discriminação de tamanhos entre uma série de figuras apresentadas. O professor e a maioria do grupo combinaram em dar como resposta correta uma opção errada, isto é, que se afirme como válida uma “falsa” resposta. Deste modo, a única pessoa, verdadeiramente submetida ao experimento, se encontra no meio de uma situação extremamente insólita e perturbadora.

Ou bem deve contradizer a opinião despreocupada e unânime dos outros e aparecer, por conseguinte, diante deles como defensor de uma concepção da realidade curiosamente distorcida, ou bem desconfiar do testemunho de seus próprios sentidos. Por incrível que pareça, um 36,8% dos sujeitos da prova elegeram esta segunda alternativa e se submeteram à opinião do grupo, apesar de que a consideravam patentemente falsa.

[...] Acaso a conclusão mais intranqüilizadora que deve extrair-se do citado experimento é a necessidade, a todas luzes profundamente enraizada, de estar em harmonia com o grupo [...] A disposição a submeter-se, a renunciar à liberdade de opinião individual e à responsabilidade inerente à mesma, pelo prato de lentilhas de uma coletividade que libera de conflitos, esta é a debilidade humana que leva ao poder aos demagogos e ditadores [...]

(WATZLAVICK, Op cit, p. 96-99)

Deste modo, se manifesta com particular destaque nas turmas da pós-graduação, que cada vez mais, a negativa a aderir-se a uma determinada visão da realidade - credo ou

ideologia em uso, por exemplo -, a “ousadia” de pretender ater-se à uma pessoal visão de mundo e de querer ser feliz da própria maneira pode chegar a ser considerado, desde uma forma de conduta insensata ou até mesmo um gesto de imaturidade e/ou irresponsabilidade. A impessoalidade do estereótipo “científico” parece ser o estilo das boas práticas que conferem a inocuidade ou “santidade” profissional, e o direito conseqüente, a ser considerado entendido ou ajuizado, “mestre” ou “doutor” em etéreas verbalizações.

2. 4 Considerações sobre qualificar e quantificar a comunicação.

Embora habitualmente em qualquer situação de aula atribuímos a responsabilidade primária dos logros educacionais ao discurso verbalizado por sobre a interação não verbal, de fato, esta última, apesar de ser facilmente despercebida é de capital importância na hora de aspirar a conseguir aprendizagens significativas ou estratégias didáticas sugestivas. Atualmente existe consenso – e as nossas observações assim o confirmam – em aceitar que entre as duas se dá uma estreita relação de interdependência.

A sala de aula apresenta-se como um micro-universo significativo, com todas as coordenadas da existência verbal e não verbal [...]
(SAMPAIO, 1991, p. 55)

Este reconhecimento da importância da comunicação de tipo “não verbal” – valendo-nos da denominação mais usual tanto em espanhol, como nos idiomas inglês e português – para a compreensão dos processos de significação na sala de aula não é gratuito. Para demonstrá-lo estimamos útil expor brevemente algumas considerações prévias que proporcionem uma visão aproximada das particularidades da comunicação não verbal e seu papel nos processos de comunicação inter-pessoal e social.

Num estudo realizado por KNAPP (1986), se conclui que abundam as fontes não verbais de informação durante a conversação. A modo de exemplos cita que: Jurgen Ruesch e Weldon Kess (no seu livro *Non Verbal Communication. Notes on the Visual Perception of Human Relations*, 1956), afirmaram que a comunicação humana supõe, pelo menos, sete sistemas diferentes, dos quais só dois incluem o uso estrito de palavras, entretanto que; Ray Birdwhistell (*Kinesics and Context*, 1970) sustentava que, provavelmente, não mais do que 30

ou 35% do significado social derivado de uma conversação se transmite pelas palavras isoladas e; segundo SERRANO (1994) – baseando-se em estudos aos quais ele teve acesso – existiriam antecedentes postulando que “o impacto” produzido por uma mensagem deriva num 45% dos signos verbais ou para-verbais e num 55 % da expressão do rosto e movimentos do corpo, mas ao mesmo tempo aclara que:

Resulta difícil estabelecer – e crer – dados exatos de proporções entre elementos verbais e não verbais. Mas se estamos em condições de afirmar, em contra do que se vem dizendo até agora, que o peso da comunicação se inclina no sentido dos elementos não verbais.

(SERRANO, 1994, p. 93-94)

No campo da didática teatral, os diretores Jerzy Grotowski (Polônia) – criador de um método sistemático de treinamento vocal para atores baseado na utilização dos “ressonadores” corporais – e Eugenio Barba (Dinamarca) – inventor do conceito de “pre-expressividade” e “técnicas extracotidianas” para definir o uso do corpo para a dilatação da presença corporal em cena – constataram que, particularmente na formação de atores, seja dito de passo, considerados como os mais hábeis “comunicadores” não verbais (KNAPP, 1986), em qualquer situação comunicativa de contato direto, a comunicação não verbal é inevitável. É preciso assinalar, aliás, que nas mensagens não verbais predomina a função expressiva e emotiva sobre a referencial (SERRANO, 1994). Isto significa que a maior parte da informação, sobre o estado de ânimo ou emocional dos interlocutores chega até nós por meios não verbais, com freqüência de maneira completamente involuntária e inconsciente.

Se além do já exposto até agora acrescentamos também os números propostos por SPRITZER (1995) em relação à preponderância do corpo (55%) e seus sons (35%) – incluindo portanto a voz, à qual já nos referiremos – por sobre o índice das palavras (mais ou menos 5%), no impacto da comunicação inter-pessoal e pública, reconheceremos a influência declarada que existe entre suas cifras se correlacionadas com os atuais modelos que as neurociências propõem para explicar o funcionamento cerebral. Daí em diante, somos impulsionados a transpor a fronteira onde confluem os campos de interesse da educação e a biologia, portanto, a tomar conhecimento da atual discussão sobre temas como: a discriminação das funções reguladas pelas distintas zonas cerebrais, a atividade diferenciada dos dois hemisférios cerebrais ou a importância do número ativo de conexões sinópticas operando entre ambos. As possibilidades de conectar estas proposições com os avanços na neurofisiologia – tal como já o fizera Gardner, para elaborar sua teoria das “inteligências

múltiplas”-, ou com as biociências em geral, para o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares avançadas, aplicáveis ao campo educativo, nos parecem bastante promissórias. Lamentavelmente, no nosso meio universitário de formação “pedagógica” para muitos “professores de professores” esta possibilidade continua sendo insuspeitada e às vezes pelo contrário até “suspeita”. Enquanto isso, e já desde algum tempo até agora, no âmbito empresarial tais correlações vem sendo aplicadas como ferramentas de capacitação profissional de alta eficácia – situação nada nova se revisamos a histórica relação existente entre as descobertas e as invenções com o capital e a iniciativa privada -, prova daquilo são o “boom” bibliográfico de manuais para o sucesso profissional - e direta ou indiretamente para o incremento monetário do sujeito aludido -, entre os quais devemos mencioná-lo também, pode ser catalogado o recentemente citado estudo de Nelson Spritzer (1995) que tal e como o anuncia no seu título, ensina “como criar resultados inteligentes”. Desconcertante? De modo algum. Tais situações e “confusões” são cada vez mais comuns no nosso dia a dia e cada vez menos relevantes nas apreciações valorativas do grande público leitor, que não se complica com questões como “originalidade autoral” ou sobre a índole de determinadas categorias que lhe são propostas – “peixe-professor”, “cérebro águia” e outros do tipo –, menos ainda sobre a utilização “lucrativa” de informação pseudo-científica recopilada sob pretexto de difusão de conhecimentos para o “desenvolvimento pessoal”. Se publicações como esta se impõem como a alternativa mais popularizada – as vezes a única traduzida – de acesso para o conhecimento sobre novos aspectos e informações sobre a comunicação não verbal, se deve basicamente a que, até hoje, entre os especialistas sobre o tema ainda não foi possível elaborar um marco teórico-referencial mínimo para uma sistematização dos fenômenos não verbais.

O aparelho lógico é básico para o desenvolvimento de uma disciplina... Nós, neste terreno, estamos numa situação pré-galileana. Parece ser, no entanto, que estudos recentes no terreno da inteligência artificial poderão prover-nos dentro de algumas décadas o aparelho formal necessário para construir de maneira definitiva este novo paradigma da comunicação não verbal.

(SERRANO, Op Cit, p. 80)

Tal e como propõe o mesmo autor, é pela via da criação de um aparelho formal, que será possível organizar as observações recolhidas, passando assim, da pura descrição à explicação. A este parecer agregamos o nosso que destaca as possibilidades que as atuais tecnologias de animação computadorizada e de simulação em laboratórios “vivenciais” oferecem para a produção de conhecimento novo nesta área tão rica e complexa pela heterogeneidade das suas manifestações e tão presente nas nossas práticas didáticas. No

entanto, por agora nos limitamos a executar um primeiro e rudimentar avanço ao correlacionar as práticas não verbais de expressão de um grupo determinado – professores e alunos em sala de aula – com um tipo de classificação proposto por dois antropólogos norte-americanos, que possibilita um dos nossos objetivos específicos ao identificar tendências de comportamento característicos de indivíduos que profissionalmente “ensinam” e de outros que “aprendem” em aula. Estimamos que tais informações, sem dúvida, contribuirão de maneira relevante para a identificação e correção oportuna – a curto e médio prazo - de disfunções na comunicação educacional e desenvolvimento de novos procedimentos didáticos que revigorem nossa prática, valorizem a vida própria e dos outros na convivência diária e até mesmo nos devolvam a saúde.

– A nível mundial, a organização Internacional do Trabalho (OIT) aponta que, em termos de doença ocupacional – doença adquirida em decorrência do exercício da profissão -, os professores só perdem para os mineiros, enquanto categoria profissional, incluindo aí desde alergia a giz, calos nas cordas vocais, varizes, gastrite, labirintite, reumatismo, estafa até esquizofrenia.
(VASCONCELLOS, 1996, p. 104)

Com toda propriedade podemos afirmar que preocupar-se em saber como anda a comunicação na sala de aula, não é tão só uma “simples” preocupação científica, senão também uma questão de vida, de sanidade mental – segundo o mesmo autor, existe no Hospital do Servidor de São Paulo, toda uma ala para professores com quadros clínicos irreversíveis –, de realização humana e profissional.

2. 5 A expressividade gestual do professor universitário.

Para poder efetivar uma adequada caracterização e reconhecimento de alguns dos recursos de expressão não verbal mais frequentemente utilizados pelo professor universitário, usamos como referente conceitual à categorização proposta por EKMAN e FRIESEN (1991), por considerar que ele contém alguns elementos que podem ser diretamente correlacionados com as condutas não verbais utilizadas pelo professor na sala de aula – isto é “em situação cotidiana de docência”-. Embora o trabalho citado pretenda, especificamente, propor três critérios (origem, uso e codificação) para o estudo e compreensão de cinco categorias da “conduta não verbal”, no quadro resumo que apresentamos, só selecionamos alguns dos

aspectos estudados por estes autores no que se refere às categorias já aludidas, resgatando só aqueles que consideramos mais diretamente relacionados com o processo expressivo-didático do professor universitário nas atividades de ensino presencial na sala de aula.

QUADRO DAS CATEGORIAS DE CONDUTA NÃO VERBAL DE EKMAN E FRIESEN.

Categoria → Aspecto ↓	Emblemas	Ilustradores	Reguladores	Manifestações de afeto	Adaptadores
Em relação com as palavras	Grande acordo acerca da definição verbal; uma palavra ou uma frase podem substituí-los.	Diretamente vinculados com a fala, ilustram o conteúdo da mensagem, ou então acentuam ritmicamente ou traçam idéias.	Mantém e regulam o fluxo de ida e volta da conversa, não estão relacionados com a fala nem são específicos em relação à ela.	Podem repetir, aumentar, contradizer ou estar à margem da expressão afetiva verbal.	Expectativa, na situação presente, associada com condições existentes quando o hábito adaptativo se aprendeu pela primeira vez.
Consciência	Geralmente tão conscientes como a eleição de palavras	Dentro do campo da consciência, não tão explícitos como os emblemas.	Periferia da consciência; difíceis de inibir.	Usualmente conscientes do afeto uma vez manifestado, no entanto podem produzir-se sem nenhuma consciência deles.	Tipicamente não há consciência dos adaptadores, embora tendam a ocultar-se e inibir-se.
Intenção de comunicar	Comumente destinados a comunicar.	Intencionais para contribuir à comunicação, não tão deliberados como os emblemas.	Hábitos sobre-aprendidos quase que involuntários.	Geralmente não destinados a comunicar, porém não sempre; submetidos à inibição; podem dissimular-se.	Raramente destinados a comunicar.
Tipo de informação	Fáticos, cognitivos e menos pessoais ou íntimos.	Depende do que se verbaliza; não são os mais pessoais.	Escasso conteúdo específico de mensagem, no entanto definem a troca da conversa.	Podem ser muito pessoais, sobretudo as fusões; podem ser uma máscara social.	Informação muito pessoal, também idiossincrática.

Fonte: EKMAN, Paul & FRIESEN, Wallace V. *Origen, uso y codificación: bases para cinco categorías de conducta no verbal* In: VERÓN, Eliseo et alii. *Lenguaje y Comunicación Social*. Ciudad de México: Noriega Editores, 1991. p 69.

2. 5. 1 Emblemas

Baseados nas observações feitas em sala de aula, pudemos comprovar que estes recursos de expressão tal e como propõem EKMAN e FRIESEN (1991) no quadro-resumo já apresentado, apresentam uma estreita correspondência com palavras ou frases de sentido integral, cuja definição ou tradução verbal é conhecida facilmente por todos os membros de um grupo. Acreditamos por tanto que seu uso na sala de aula contribui eficientemente para fortalecer o clima de identificação de alunos e professores como indivíduos que participam de uma mesma coletividade cultural.

Por possuir um significado muito específico e aceito, seu uso é claramente consciente e intencional e tal como acontece com as palavras, o sucesso ou fracasso no seu uso, se apresenta em estreita dependência com uma oportuna escolha do lugar e da ocasião. Para serem utilizados eficazmente como recursos didáticos que otimizem o clima de comunicação na sala de aula, estes gestos convencionais devem ser escolhidos com certo cuidado e ensaiados habitualmente pelo professor, para fazer deles signos de codificação precisa e de decodificação isenta de ambigüidades.

Entre os mais freqüentemente observados estão:

- *O gesto de afirmar positivamente com a cabeça, com um movimento preciso, de sentido vertical, não reiterativo, que substitui a palavra “sim”. Com a mesma finalidade ou também com a intenção de significar “obrigado”, se observa com alguma freqüência, a semi-extensão de um braço com a mão fechada e o dedo polegar levantado. Também nos dois sentidos referidos, é habitualmente utilizado o gesto tácito de fechar as pálpebras de um ou de ambos os olhos, com o centro de atenção do olhar concentrado no interlocutor destinatário.*
- *O gesto de negar com a cabeça, num movimento preciso, de sentido horizontal, não reiterativo, que substitui a palavra “não”. Menos freqüente, um tanto mais agressivo – por ser realizado à uma relativa distancia entre a mão e o tronco -, mas basicamente com o mesmo significado, temos observado também o movimento angular-lateral do pulso da mão, com seqüência de direção fora-dentro-fora, para destacar o dedo indicador esticado enquanto o dedo polegar tende a segurar os outros dedos.*

- *Não tão usual na universidade, e mais característico dos professores do ensino básico e médio, é o ato de pedir silêncio com o dedo indicador da mão – que se percebe como mais próxima dos sujeitos a serem aludidos -, esticado numa direção vertical ascendente e pressionando levemente ambos lábios, mais ou menos no centro horizontal da linha de contato entre estes.*
- *O gesto de indicar quantidades com os dedos das mãos, especialmente em situações onde a verbalização se acha impedida por ruído excessivo ou porque outra pessoa está fazendo uso da palavra e se considera apropriado não interrompê-la ou distrair a atenção do auditório.*
- *Retirar aparentemente o suor da testa e com a mesma mão agitar o dedo indicador para expressar a idéia de estar realizando muito trabalho ou muita velocidade naquilo que se está fazendo.*

2. 5. 2 Ilustradores

São movimentos diretamente vinculados à fala, que servem para ilustrar o que se diz verbalmente. Em outras palavras, estão intimamente relacionados com a conduta verbal concomitante acompanhando-a momento a momento, seja nos termos de conteúdo ou dos rasgos vocais paralinguísticos (modulação, ritmo e volume da voz, entre outros). São os gestos com maior grau de impessoalidade, em consequência, a quantidade de informação que podem expressar sobre o estado anímico do executor ou sobre suas impressões pessoais a respeito do tema é mínima.

Na sala de aula conseguimos identificar com relativa facilidade os seis tipos de movimentos com funções específicas propostos pelos autores consultados, principalmente executados com as mãos em ações coordenadas com os braços no caso dos quatro primeiros que, a seguir, detalhamos e pelo corpo deslocando-se na sua totalidade ou valendo-se de combinações dinâmicas compostas com outros dos seus membros. Os primeiros são utilizados abundante e predominantemente pelos professores durante seus períodos de exortação verbal e os segundos são mais característicos dos alunos nos seus momentos de conversação informal ou intervenções semi-formais de explicação de alguma idéia ou situação de interesse pessoal, por solicitação do professor ou do resto de seus colegas.

Batutas: Destacam, acentuam ou enfatizam uma palavra ou frase particular, “marcam o tempo da locomoção mental”, por exemplo:

- *Toda classe de trejeitos indicativos – que usam o dedo indicador de modo destacado - executados “no ar” e descrevendo segmentos de arcos e retas de maneira aparentemente aleatória cada vez que se introduz no discurso um conceito novo ou reiterado. Toda classe de gestos nos quais se realizam rotações reiterativas e rítmicas das mãos ao pronunciar uma lista de elementos, conceitos ou nomes.*

Deícticos: Indicam um elemento presente, por exemplo:

- *Apontar com o braço e o dedo indicador estendidos na direção do objeto ou sujeito aludido quando aqueles estejam relativamente afastados; quando estão perto geralmente o braço se flexiona e o dedo indicador assinala para cima ou para baixo. Indicar um aluno, um objeto ou lugar dentro da sala de aula com o braço estendido ou semi-estendido e a mão aberta, como se estivesse apresentando tais pessoas ou coisas em público.*

Ideógrafos: Indicam um caminho, percurso ou direção do pensamento, “traçam o itinerário de uma viagem lógica”, por exemplo:

- *Com ambos braços semi-estendidos afastando-se do tronco e mais ou menos na altura do peito, as mãos fazem converger os dedos indicadores esticados no sentido paralelo ao eixo determinado pelos ombros, alternadamente ou num único movimento ambos dedos se separam – cada um com respeito ao outro - seja no sentido vertical ascendente ou descendente, como também no sentido horizontal “próximo-distante” deixando sempre um deles marcando uma posição fixa como referência com respeito ao outro que se afasta, ilustrando o sentido ou itinerário pelo qual se terá que transitar ou se transita para chegar de um conceito ou idéia a outra.*
- *O braço com o dedo indicador estendido ou a palma semi-aberta e virada para o abdômen executa um movimento circular horizontal no sentido frontal (para fora ou para dentro) indicando um retorno lógico a uma situação anteriormente referida ou um avanço para uma outra idéia o campo novo de discurso.*

- *Com o braço semi-flexionado e o dedo indicador esticado, o antebraço em ação combinada com o pulso executa um movimento em espiral ascendente referindo-se a algum processo evolutivo, de progressão ou de complexidade crescente.*
- *Com as mãos abertas, paralelas, com as palmas encontradas e os dedos encostados uns nos outros lateralmente, ambas mãos assentadas num plano horizontal imaginário para deslocar-se nos sentidos esquerdo-direito ou vice-versa, se fixa uma delas mais ou menos à altura da boca do estômago e a outra vai realizando saltos alternados que afastando-a da primeira fixa, é utilizada normalmente para descrever uma seqüência histórica ou a disposição de determinados fatores ou de grupos de conceitos entre si.*

Pictógrafos: Desenham um quadro daquilo a que se referem, por exemplo:

- *Os braços se estendem afastando-se do tronco na frente deste desenhando no ar, simultaneamente com ambas mãos, simétrica ou assimetricamente, o posicionamento ou disposição de uma totalidade ou parcialidade de objetos lembrados, imaginados ou conceitos figurados, dentro de um quadro de referência imaginariamente projetado com dimensões acordes ao tamanho ou estatura de quem está se expressando.*

Espaciais: Descrevem uma relação espacial, por exemplo:

- *Os braços semi-flexionados num sentido convergente, com os cotovelos leves e divergentemente levantados, os dedos indicadores apontando para o chão próximo que logo se alçam distanciando-se do tronco num movimento simétrico circular que culmina com os braços estendidos quase por completo, as mãos viradas com as palmas para cima, os dedos semi-encolhidos com exceção dos dedos indicadores ainda esticados, para indicar a diferença entre um estar “aqui”, “aí”, “ali” ou “lá”.*
- *Os braços estendidos diagonalmente na frente do corpo com as mãos abertas, exibindo as palmas para cima, indicam o lugar ocupado pelos alunos. Se as mãos estivessem com as palmas viradas para baixo mais com os dedos levantados, elas estariam determinando o limite de proximidade permitida aos alunos com respeito ao professor.*

Kinetógrafos: Descrevem uma ação corporal. Aqui podem incluir-se inúmeras situações de expressão pantomímica que relembram situações já vividas pelo orador, por exemplo:

- *De pé com um braço esticado por cima da cabeça e as pernas um tanto separadas (“vinha no ônibus”); sentado com o braço semi-estendido para frente, dedos polegar e indicador encontrados; entretanto a mão fechada correspondente efetua um movimento rotatório (“gire a chave do carro varias vezes”).*

Atitudes percebidas nos outros:

- *Sentada com o corpo levemente inclinado para frente, a cabeça cai também para frente reiterativamente, acompanhados cada vez por um lento fechar e rápido abrir de olhos nos momentos de levantar a cabeça (“estava assim na biblioteca”); sentada com o queixo levantado e o peito sobressalente, mexendo alternadamente os ombros para frente e para trás (“andava toda exibida”).*

Instruções dadas a um colega:

- *Com o braço semiflexionado, a mão convergindo para si mesmo, os dedos polegar e indicador encontrados com um movimento rápido e reiterativo da mão e o antebraço na altura do estômago, aproximando-se e afastando-se, entretanto olha-se fixa e declaradamente à pessoa aludida (“tens uma caneta que me possas emprestar”); com a cabeça levemente inclinada no sentido do ombro e a mão semi-empunhada enfaticamente na altura do ouvido (“me telefone!”).*

Em geral, todos os ilustradores observados, estavam iconicamente codificados, isto é, se pareciam em parte com aquilo que representam. Geralmente eles apareceram mostrando através do movimento a idéia daquilo que se queria expressar, ou fazendo referência a relações espaciais, indicação, parte de uma ação ou desenho gestual de uma figura.

Embora as batutas e ideógrafos não consigam transmitir, por si mesmos, conteúdo algum, sua codificação continua sendo icônica mas nos termos do ritmo com o qual acompanham a exposição das idéias (EKMAN e FRIESEN, 1991).

Os ilustradores em geral são reconhecíveis e muito utilizados pelos professores durante a exposição verbal e por extenso de uma idéia, uma explicação, um comentário ou uma narração. Recebem uma passiva retroalimentação externa do aluno que observa, que normalmente apresenta uma atenção visual expectante, talvez por isso mesmo seus comentários verbais não sejam tão freqüentes no caso dos ilustradores como acontece quando se trata dos emblemas.

Como os ilustradores aprendem sobretudo por imitação, pensamos que esta prática, que começa já desde a infância e se intensifica ainda mais na adolescência, quando a pessoa imita aqueles com os quais deseja identificar-se e com quem quer parecer-se, também forma parte importante do currículo efetivamente aprendido pelos estudantes na universidade, que gradualmente os incorporam como próprios na sua conduta profissional.

Segundo pudemos constatar, a freqüência do uso varia também com a excitação ou o entusiasmo, fatores que estimulam um incremento no emprego de ilustradores.

2. 5. 3 Reguladores.

Estes são atos que servem para manter e regular a natureza de ida e volta na conversação entre dois ou mais indivíduos que interagem. Primariamente transmitem informação necessária para imprimir determinado ritmo à conversação. Na sala de aula, os reguladores, como os ilustradores, estão relacionados com a conversação, mas enquanto que os segundos se apresentam, especificamente, associados com as flutuações na fala de um momento a outro, os reguladores, pelo contrário, se relacionam com o fluxo da conversação, o ritmo da interlocução. Diferenciam-se dos ilustradores ideográficos no que, enquanto os reguladores definem a troca entre os interlocutores, não acentuam uma palavra nem traçam o desenvolvimento de um discurso. Segundo pudemos confirmar na sala de aula, os reguladores – mais destramente utilizados pelos professores que pelos alunos - parecem situar-se na “periferia” da consciência. Aparentemente os professores e alunos não sabem quando ou que os realizam, mais se interrogados a respeito podem lembrá-los e facilmente repetir o ato regulador. Do mesmo modo, um eventual interatuante parece ser sensível aos reguladores se estes se eliminam, porém rara vez tem consciência deles quando outra pessoa os emite. Os

reguladores – segundo confirmamos em algumas conversas com alunas participantes - não são considerados tão intencionais como os emblemas ou os ilustradores. Existe a noção comum de que em geral, quando os fazemos, não sabemos que estamos manejando assim o sistema de comunicação, aliás, embora exista consciência de que podem ser utilizados de modo deliberado por “comunicadores profissionais”, ainda pesa mais a impressão de que habitualmente, na sala de aula, se tratariam, antes que outra coisa, de hábitos quase involuntários e bastante sobre-aprendidos. Alguns destes estão evidentemente codificados de forma icônica, no sentido que o ato não verbal, o signo, se parece de alguma maneira com aquilo que significa e concordamos, portanto, com os autores que usamos como referência em que, os indícios para decodificar a conduta estão contidos no seu aspecto. Com isenção das mudanças de postura para aumentar ou diminuir a atenção do interlocutor ou as modificações no referente à distância, presumimos que também existiria uma quantidade significativa de reguladores arbitrariamente codificados. Arriscando uma comparação simples entre as práticas docentes observadas dos professores chilenos e dos brasileiros, parece-nos que todos os reguladores se geram e operam como recursos de comunicação específicos de cada cultura e variam dentro dela organizados em grande parte pelas tendências de organização simétrica das características sócio-culturais dos indivíduos.

Por que aos chilenos nos parecemos? Nós nos parecemos porque, em conjunto, estamos imersos na mesma história de interações, e o curso da mudança corporal de todos nós se parece, na medida em que é contingente com esta história. As diferenças individuais nesta história têm a ver com as características iniciais de cada um. E com as circunstâncias particulares que se dão nesta história comum, que nos constitui como chilenos.

(MATURANA, 1998, p. 60)

Teoricamente, os reguladores se manifestam a cada certo número de orações; são movimentos da cabeça, do pescoço e/ou dos olhos, para assinalar o fim de uma unidade estrutural que se encontra num nível superior àquele de uma oração isolada.

Um *ponto* corresponde ao fato de estabelecer algo específico numa conversação e se expressa em atos como: *afirmar taxativamente com a cabeça, fechar os olhos enfaticamente ao mesmo tempo que se comprimem os lábios, juntar as palmas das mãos e agitá-las muito levemente, encolher os ombros em sinal de desconhecimento ou indiferença*. Distintos tipos de pontos podem utilizar-se com explicações, interpretações, interrupções ou o simples fato de escutar.

Uma *posição*, ou seja uma grande unidade composta por vários pontos, corresponde a uma atitude ou ponto de vista assumido no decorrer de uma conversação. Embora se refira à postura, também pode ser considerada como uma posição a distância espacial entre os interatuantes. Entre os mais característicos observados, destacam-se:

- *Segurar o queixo na palma da mão em sinal de atenção,*
- *Rodar uma caneta entre as mãos em sinal de distração ou de desacordo com o que se escuta,*
- *Manter a cabeça semi-agachada com temor a ser aludido (gesto característico entre os alunos),*
- *Recostar-se na cadeira com as pernas estendidas em sinal de relaxamento ou de desinteresse.*

Por último, uma *apresentação* é a totalidade das posições dentro duma interação; está fundamentalmente constituída por movimentos corporais que aproximam e/ou afastam a pessoa da cena da interação, temporariamente, por exemplo no caso dos alunos:

- *O modo de inclinar o corpo para frente ou aos lados da cadeira ou de orientar o corpo na direção do interlocutor ou em outro sentido em sinal de plena identificação ou de discrepância com ele.*

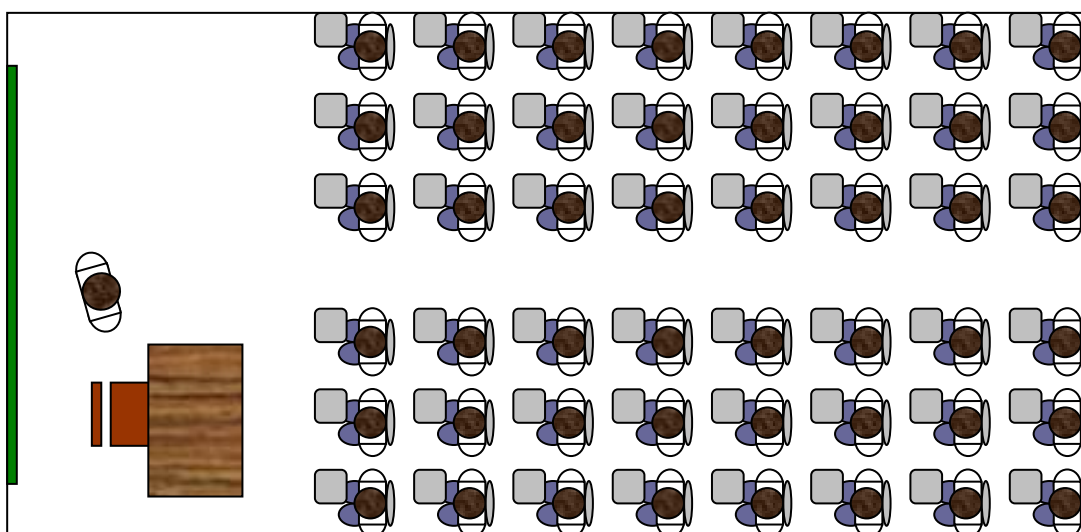
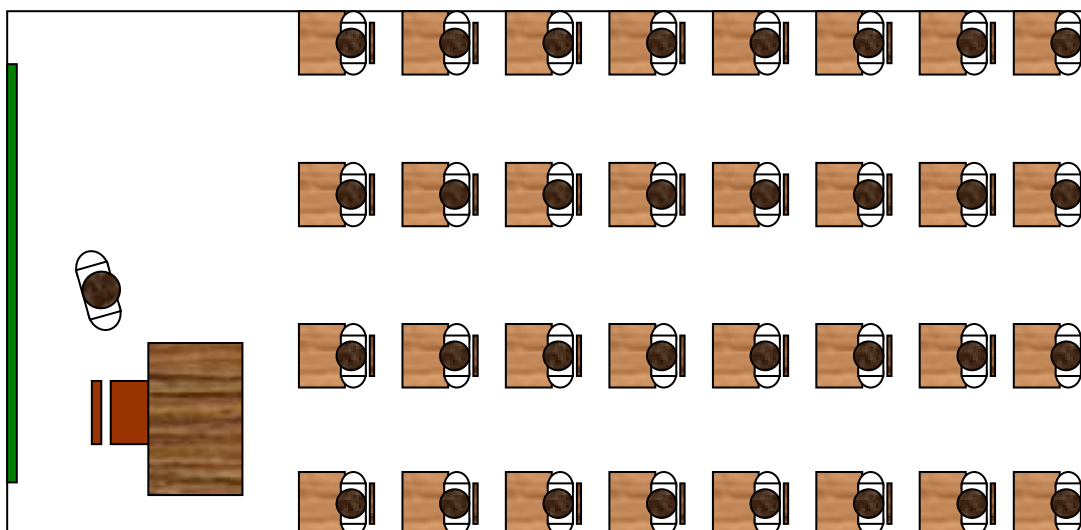
No caso do professor:

- *De pé ou sentado fixamente atrás da mesa ou em cima dela, em movimento constante na frente do quadro negro ou por entre os alunos (pouco habitual).*

Tais considerações resultam, quase inesperadamente desconcertantes, toda vez que lembramos que, usualmente, nossas salas de aula se caracterizam geograficamente por um alto índice de “densidade demográfica”.

Ekman e Friesen, concordam com SCHEFLEN (1990), quando salienta a forma em que a postura geral e a distância determinam o alcance de uma interação, definindo assim a intimidade da conversação. A orientação corporal, seja esta cara a cara ou em forma paralela, determina que a interação seja de troca de informações e/ou de sentimentos (conversar,

argumentar, cortejar) ou que se concentre numa terceira pessoa ou num objeto. A semelhança entre as posturas dos interaguintes, ou o que Schefflen chama de *congruência*, está relacionada com a concordância naquilo que ambas pessoas dizem ou no seu *status* percebido. Como podemos deduzir a partir das ilustrações que apresentamos a seguir, as diferenças de *status*, em relação à quantidade de espaço dentro da sala de aula, do qual dispõem tanto professores como alunos para expressar-se, é declaradamente evidente.



A “congruência” nestes espaços seria uma condição característica do comportamento “profissional” dos alunos, cuja acomodação – sentados estaticamente em cadeiras rígidas dentro da sala de aula –, fomenta à imobilidade, lhes impõe um campo visual restrito, obstaculizando a participação ativa e fomentando a atenção passiva e silenciosa. Já no segundo caso a distancia entre os alunos diminui, mas facilita a interação entre eles e obstaculiza o trânsito do professor entre eles.

2. 5. 4 Adaptadores.

Segundo EKMAN e FRIESEN (1990), estes movimentos são incorporados no repertório gestual da pessoa desde a infância, através das tentativas de adaptação do seu entorno próximo ao querer satisfazer necessidades corporais ou do eu, ao realizar ações corporais, controlar emoções, desenvolver ou manter contatos interpessoais ou então para aprender atividades instrumentais. Vale a pena destacar em função do propósito do nosso estudo do repertório gestual dos professores observados é que, nas suas primeiras manifestações:

[...] o adaptador estava associado com certos impulsos, com certas emoções experimentadas, com expectativas, com tipos de interação pessoal ou também correspondia a um marco dado. Quando o adulto usa o adaptador, se deve a que algo ocorre que é pertinente ao impulso, à emoção, à relação ou o marco originalmente associado com a aprendizagem da pauta adaptativa. Mas a atividade adaptativa total original raramente se completa, e quando ela é observada sem conhecer sua origem pode dar a impressão de uma conduta casual.

(EKMAN e FRIESEN, 1990, p. 74)

É importante insistir na questão de que do ponto de vista do observador, este só consegue perceber um fragmento da conduta adaptativa original, entretanto que da perspectiva do adulto que os utiliza, os adaptadores são tão habituais que não se lhes confere uma intencionalidade comunicativa e pelo comum não se tem consciência de sua expressão. Assim com a finalidade de ilustrar melhor nossas observações distinguiremos e examinaremos por separado três tipos de adaptadores: do eu, interpessoais e objetivos.

Os adaptadores do eu se “incorporam” – entram a fazer parte do comportamento corporal usual dos indivíduos – em relação ao controle ou domínio de uma grande variedade de problemas ou necessidades. Por exemplo, – entre aqueles observados na sala de aula - alguns deles se aprendem com a finalidade de controlar ou obstaculizar a entrada de objetos ou estímulos sensoriais (*cobrir os olhos, franzir a glabella, tampar-se os ouvidos com um dedo, os dedos ou com as palmas das mãos*) ou a saída de substâncias produzidas por reações reflexas e semi-reflexas do corpo (*baixar a cabeça ou girá-la para os lados para espirrar ou para bocejar*); outros se aprendem com o fim de cumprir de forma eficaz as funções da ingestão (*cobrir a boca com a mão quando não se pode mais conter o riso*), excreção e autoerotismo (*cruzar as pernas apertando uma coxa contra outra ou mexer os joelhos reiterativamente numa alternância convergente-divergente com os pés bem assentados no*

chão). Os autoadaptadores se aprendem também para fins de higiene (*passar os dedos pelos cantos da boca, limpar as unhas esfregando-as entre si, morder as unhas e áreas próximas da pele dura, limpar a carúncula do olho, esfregar o nariz*) e do cuidado pessoal (*alisar o cabelo, ajeitar a gola e os ombros da blusa, esticar a saia*) ou para modificar o atrativo do rosto (*esticar a pele das bochechas com a ponta dos dedos, repassar os dedos indicador e médio pelas sobrancelhas, molhar os lábios com a língua*) ou o corpo (*encolher a barriga, encher o peito*). A maior parte deste tipo de adaptadores se ensinam através das práticas da infância e são cuidadosamente moldados pelos processos de socialização seja com os adultos ou com os pares que sirvam de modelo. Como cada um destes auto-adaptadores pode ter se gerado na aprendizagem de um uso do corpo ou de um detalhe facial em forma específica, ou durante a aprendizagem do emprego das mãos, braços e pernas em relação à face e o corpo de uma maneira bastante precisa e reiterativa, com o tempo chegam a constituir-se uma parte peculiar distintiva do repertório gestual de quem as adota.

A partir das nossas observações pudemos deduzir que entre as manifestações mais freqüentes deste tipo de recurso gestual se acham os gestos de embelezamento pessoal, em geral muito mais utilizados pelos alunos que pelos professores e ainda mais entre alunas e professoras mulheres que entre os alunos ou professores do sexo masculino. Com respeito as patentes diferenças comparativas segundo o critério do gênero, podemos presumir que estas tendências teriam uma direta relação com os processos de definição da sexualidade vivenciados nas etapas da puberdade e adolescência – quando surge um interesse intensificado e reiterativo pelo próprio aspecto e as mudanças que possam operar-se nele– e influenciados fortemente pelos condicionamentos sócio-culturais “adultos” vinculados com a introversão ou extroversão de determinados aspectos do comportamento sexual íntimo e público.

Agora com relação às diferenças observadas entre professores e alunos sobre o uso destes gestos identificados como adaptadores do eu ou auto-adaptadores, vale a pena mencionar mais uma vez que embora aprendidos quando crianças e reforçados na adolescência, dos adaptadores no caso de uma conversação entre adultos:

Só aparece um fragmento ou uma versão reduzida do adaptador, provavelmente devido a inibições aprendidas posteriormente acerca da realização de tais atividades em lugares públicos.

(EKMAN e FRIESEN, Op Cit, p. 75)

Isto nos leva a recordar, sem dúvida, as inúmeras ocasiões em que nossos pais ou parentes em geral, nos advertiram para não *introduzir os dedos nas narinas, não mastigar com a boca aberta, não arrotar “na mesa”, não espirrar no rosto de outra pessoa, não limpar o interior das orelhas com os dedos, não bocejar sem tampar a boca com a mão, não coçar a cabeça, as axilas ou órgãos genitais* diante de outras pessoas, para mencionar algumas. Deste modo quando adultos, evitamos realizar este tipo de condutas e tentamos ser muito discretos tanto ao realizá-los como igualmente, quando surpreendemos a outra pessoa em alguma manifestação do mesmo gênero.

Segundo pudemos observar, se dentro da sala de aula alguém nota que outra pessoa está usando um auto-adaptador, a regra é intentar comportar-se como se nada tivesse acontecido desviando nossa atenção para outro lugar, pois tradicionalmente foi nos ensinado que é uma “falta de educação”, tanto o uso de um auto-adaptador em público como também continuar observando a quem o executa. Em função disso, os professores – “profissionais da educação” – considerando-se a si mesmos em exibição, isto é, sujeitos constantemente observados e, não poucas vezes, até vigiados pelos alunos – tanto fora como dentro da sala de aula -, se cuidam bastante para reprimir qualquer tipo de manifestação de auto-adaptadores, que puderam transparecer experiências do seu histórico de vida das quais se envergonham ou que preferem manter em segredo, diante do risco de diminuir sua credibilidade ou seu *status* de controle consciente de suas próprias decisões e do seu proceder profissional, seu rol, sua máscara docente. No caso do aluno, como este raramente sente-se sujeito protagonista da atenção dos participantes da aula, é mais fácil que relaxe sua auto-vigilância e amparado no sentimento de identificação com o grupo no qual se inclui, expresse com mais facilidade e inadvertidamente para ele mesmo seus adaptadores do eu e consiga perceber com certa precisão – logo de um certo período informal de distraídas observações – as manifestações dos auto-adaptadores mais característicos do seus colegas.

Os adaptadores interpessoais se originam em movimentos aprendidos em contatos interpessoais prematuros e prototípicos – suscetíveis de aperfeiçoamento e correção -, tais como aqueles comportamentos característicos do período de definição das condutas adolescentes com respeito aos padrões de feminilidade ou de masculinidade do uso do corpo para seduzir. Se incluem aqui, portanto, além dos movimentos destinados a estabelecer contato sexual – *tais como convites e “coqueterias”* – ou para consumá-lo – *carícias, abraços, beijos (não observados em sala de aula)* -, outros movimentos tão elementares e

necessários como aqueles comportamentos destinados a dar ou receber algo; movimentos relacionados com o fato de atacar – *esticar o pescoço e projetar o rosto destacando o queixo* – e proteger-se de uma agressão – *abaixar a cabeça encolhendo o pescoço entre os ombros* -; movimentos necessários para estabelecer afeto ou intimidade – *mãos estendidas com as palmas voltadas para cima e os dedos entreabertos, braços abertos* -, o também retraimento ou fuga. Como já foi dito ao respeito dos auto-adaptadores, este tipo de adaptadores não costumam manifestar-se por extenso nas situações de interação comunicativa entre adultos, com exceção daquelas menos públicas, mais íntimas ou também em outras mais intensas.

Entre os adaptadores interpessoais observados como más reiterativos, se destacam aqueles que se expressam por meio dos movimentos das pernas e que ordinariamente sugerem indícios ou resíduos de agressão com os pés – *uma perna cruzada encima da outra e o pé suspenso se balança insistentemente de abaixo para cima* -, convite sexual – *expor as coxas, cruzar e descruzar as pernas reiteradamente* – ou fuga – *bater rápida e insistentemente o chão com a planta ou com o calcanhar de um pé ou de ambos, bater com as palmas ou com os dedos das mãos nas próprias coxas de maneira leve, ágil e compassada* -. A diferença com os outros adaptadores anteriormente descritos radica no fato de que embora os primeiros possam ser controlados à cabalidade, são empregados a maioria das vezes de modo inconsciente e sem nenhuma intenção de comunicar; os segundos – adaptadores interpessoais – são utilizados voluntariamente e com claros propósitos de influenciar ou impressionar sem margem de ambigüidade o comportamento de quem o presencia, seja este interlocutor ou simples espectador.

A terceira categoria, dos adaptadores objetais, chamados desta maneira, porque se presume que sua origem esteja associada à prática de tarefas instrumentais tais como: manejar um carro, fumar, martelar, cortar, etc., por tanto sua aprendizagem é mais tardio que os outros dois tipos de adaptadores já descritos. A partir das declarações feitas por alunas consultadas, estes adaptadores são mais conscientes e as vezes se usam intencionalmente para comunicar alguma coisa. O grau de censura ou de atitudes de evasão diante de expressões deste tipo de adaptadores, parece-nos bastante menor que aquelas que se percebem com respeito aos adaptadores do eu ou dos interpessoais. Correspondentes à esta terceira categoria foram identificados comportamentos distintivos como:

- *Segurar a caneta entre os dedos indicador e médio com se fosse um cigarro.*
- *Bater com a borda externa da mão na mesa como se estivesse cortando verdura com uma faca.*
- *Percutir com a ponta dos dedos na mesa como se fosse a tecla de espaçamento de um teclado de máquina de escrever.*

2. 5. 5 Manifestações de afeto.

Ao ser comparados com os outros recursos gestuais considerados neste estudo, nos parece que este tipo de expressões psicossomáticas adquirem destaque por proporcionar – tanto no caso de um observador formal expectante ou de um interlocutor informal participante – a maior quantidade de informação do histórico vivencial da pessoa. Ainda mais, dita informação quando não está sendo controlada voluntariamente para influenciar a comunicação inter-pessoal, se constitui na fonte de referência mais autêntica e espontânea que um indivíduo possa demonstrar diante de outros.

Não obstante considerar-nos afilhados de uma perspectiva Darwinista “transcultural” quando concordamos que, em geral, todas as manifestações de afeto – entendidas como recursos do repertório habitual da expressão gesto-postural dos estados emotivos de uma pessoa – obedecem à uma forma de programação neurológica inerente à generalidade dos indivíduos que compõem nossa espécie, coexistiriam também com esta as dimensões de: *intraculturalidade*, princípio explicativo que nos permite conceber como cada cultura – macro, micro ou “meso”, esta última como uma variação ou maneira de denominar as diversas associações entre as duas primeiras – criando variações morfogenéticas próprias a propósito de si mesma e de *interculturalidade*, condição conceitual segundo a qual podemos entender as difusões e adoções de partes isoladas de seqüências de comportamento entre culturas.

Consideramos oportuno declarar também que, a nível das nossas observações, consideramos como manifestações de afeto, tanto aquelas exibidas por um “agente emissor” ocasional, assim como também, aquelas do tipo resposta, ou dito em outros termos: aquelas

reações expostas por um agente receptor a partir da sugestão provocada nele mesmo pelas sugestões gestuais ou verbais do primeiro.

Em geral os movimentos corporais representam uma resposta ao afeto parcialmente expressado, quer dizer, a consequência do afeto na conduta, antes que a manifestação de afeto em si mesma.

(EKMAN e FRIESEN, *Ibíd.*, p 66)

Longe das nossas intenções, está o querer sugerir um determinismo psicossomático ou uma relação de causalidade direta entre gesto e emoção, em outras palavras, que a determinado estado afetivo corresponda sempre uma determinada composição gestual ou deduzir erroneamente um estado emocional comum a todos os integrantes de um grupo ou entre dois ou mais grupos, tomando como referência tão só a moda estatística e a semelhança de utilização de um gesto comum aos indivíduos ou grupos considerados. As variações pessoais, particularmente no caso das manifestações de afeto, são com toda certeza as mais numerosas, se comparadas com os outros recursos gestuais cuja codificação (icônica ou arbitrária) tem um forte componente de referência nas experiências de aprendizagem individual da comunicação interpessoal com fins de socialização.

A observação deste tipo de expressões não verbais foi particularmente difícil, quando comprovamos na prática o alto grau de ambigüidade que uma manifestação de afeto como gesto isolado, pode ter, se considerado na sua própria arquitetura, isto é, sem relacioná-lo com o fundo sincrônico e diacrônico no qual se expressa. Esta ambigüidade expressiva se deve em grande parte, à grande versatilidade, minuciosidade e rapidez da dinâmica facial que provoca constantemente fusões de afetos: simultâneas (*quando uma pessoa está com medo e começa a rir*) ou seqüenciais (*quando alguém responde a outro com raiva, logo se sente envergonhado por ter reagido assim e finalmente chora arrependido*). Por tanto, estimamos que o característico das manifestações de afeto na sala de aula, consiste em que por determinados instantes, dependendo das circunstâncias contingentes ou de hábitos aprendidos, como observadores diretos, especialmente do rosto dos participantes, só somos capazes de definir alguns estados emocionais, embora saibamos de que ao mesmo tempo e diante de nossos olhos se opera a transmissão de múltiplas fusões de afetos (emoções e sentimentos) cujos detalhes não percebemos. A manifestação “pura” costuma ser tão reduzida no que diz respeito ao tempo de duração ou tão fugaz na sua velocidade, que em situações de comunicação de sala de aula, entre os alunos e com o professor, o desenvolvimento destes estados mutáveis de animosidade, rara vez são percebidos de modo previsível ou de modo de poder antecipar

possíveis reações pelos participantes da situação comunicativa. Acabamos de mencionar a palavra “pura” com o propósito de destacar que durante o transcurso de qualquer situação interpessoal de comunicação, a pauta de ilustradores, reguladores, emblemas e adaptadores, sempre se impregnam da qualidade afetiva experimentada no momento pelos interlocutores participantes.

Especificamente, para aquelas condutas do tipo “estimuladoras”, percebemos um predomínio quantitativo e qualitativo da utilização do rosto e do aparelho fonatório, em outras palavras, das manifestações faciais, tais como, a variação nas “máscaras emotivas” (composições estereotipadas da musculatura facial diretamente vinculadas a um determinado tipo de emoção) associadas às variações na emissão da voz.

Cremos que os caracteres faciais (em particular as sobrancelhas, as rugas da testa, a posição das pálpebras, as rugas ao redor dos olhos e do nariz, e as posições que assumem a boca os lábios) estão relacionados com a manifestação de sete estados afetivos primários: felicidade, surpresa, tristeza, temor, raiva, asco, desprezo e interesse [...]

Cremos que cada um destes estados afetivos pode ser distinguido pelos observadores ou diferenciado mediante a medição dos caracteres faciais.

(EKMAN e FRIESEN, Idem, p. 66)

Por outro lado para aquelas condutas afetivas do tipo “reativas” (aprovação, desaprovação ou indiferença frente ao estímulo) tais como: *reposicionamentos extrovertidos e/ou introvertidos, giros, flexões ou extensões do tronco e extremidades, variações na respiração e tonicidade muscular da postura, sobressalto ou tremores*, por mencionar os mais característicos, ganham uma frequência e intensidade tão evidentes como as faciais.

Finalmente achamos importante destacar, que parece existir um consenso básico entre os pesquisadores que usamos como referência acerca da importância das práticas na educação infantil e adolescente para a aprendizagem de grande parte dos recursos do repertório gestual reconhecido pelo meio das nossas observações. É por este motivo que fica facilmente compreensível a considerável variação nas condutas corporais de expressividade utilizadas por diversas macro e micro-culturas ou sub-grupos sociais – no nosso caso específico, dos estudantes e professores dos cursos referentes à pedagogia, docência ou educação em geral -, particularmente no relacionado com os reguladores, emblemas e ilustradores. Não é este o caso dos adaptadores e as manifestações de afeto, que no nosso entender se apresentam mais diretamente vinculados com o âmbito das experiências sensório-musculares e com:

[...] as funções corporais da ingestão, excreção ou reprodução, considerando que a anatomia humana leva a certas semelhanças na forma que tais atividades se realizam.

(EKMAN e FRIESEN, Idem, p. 75)

Daqui em diante, parece-nos que o mais acertado – para afastar-nos da superfície do estudo do comportamento gestual realizado até agora – é, criar um distanciamento maior em profundidade, enfiando rumo à compreensão da morfogênese do comportamento profissional docente levando em consideração as já mencionadas experiências sensório-musculares. Por conseguinte, com o fim de abreviar e distinguí-las melhor de outros tipos de experiências características de outros tipos de enfoques convenhamos em qualificá-las genericamente como somatogénéticas, o que conceitualmente nos permitirá retomar mais adiante – no terceiro capítulo do nosso estudo – à corporeidade, entendida na sua dimensão de história peculiar de cada organismo humano e assumida como uma fonte generativa fundamental para a animação e estruturação das suas próprias fontes de referência, de auto-gestão, portanto de auto-organização de ordem psicogénético e sociogénético, que tanta influência tem na conformação do repertório verbal profissional dos estudantes universitários. É este o tipo de reprodutividade da educação profissional predominante na universidade? O professor é persuasivo? Deve ser culpado por isso?

2.6 O professor universitário como comunicador persuasivo.

David Berlo (1990), usando como referência uma perspectiva progressiva do desenvolvimento do “organismo humano”, nos propõe uma seqüência que descreve ao homem numa tentativa universal em que cada um dos organismos da nossa espécie realiza um percurso desde o “desamparo” total – no momento de nascer – até conseguir o “domínio” gradual e pleno de nós mesmos e, na medida do possível, dos demais – ensaiando para isso desde a infância até a idade adulta e no nosso entender, também na velhice -.

O verbo chave por ele utilizado é *afetar* que mais adiante vamos a homologar por *influenciar* e este por sua vez passará a incluir-se num conceito mais sugestivo, *persuadir*. Segundo este autor:

Pouco tempo depois do nascimento se desenvolvem os pré-requisitos fisiológicos do autocontrole. Já podemos mexer a cabeça, logo os braços e depois as pernas, à vontade. Também somos capazes de emitir sons e aprendemos então que alguns deles produzem certas condutas que são mais desejáveis que outras. Em efeito, somos alimentados, vestidos, abrigados, etc. Entre os nove meses e o ano já podemos mover a totalidade do nosso corpo – até certo ponto – à vontade. Podemos aproximar-nos das coisas desejáveis e evitar as indesejáveis. Já somos capazes de ‘afetar’ e, assim mesmo, de sermos afetados [...]

Durante o segundo ano começamos a dominar uma linguagem verbal. Descobrimos que alguns sons e algumas seqüências destes afetam as outras pessoas; algumas vezes na forma que queremos e outras não. Por ensaio, erro e imitação, aprendemos a falar, fazer perguntas e solicitar coisas. Entre o sexto e sétimo ano aprendemos a ler, a ampliar o meio que nos rodeia e a acrescentar nossa compreensão. E depois, no colégio, aprendemos o processo de razeoar... Analisamos aos demais e a natureza do mundo físico. Chegado o caso, temos adquirido a capacidade de abstrairmos do meio ambiente e de analisar-nos a nós mesmos como se fôssemos outros.

(BERLO, 1990, p. 6)

Para além das considerações que o autor realiza acerca das alterações no grau de controle recíproco entre organismo e meio, nos interessam sobretudo, duas das suas sugestões. A primeira delas é a que nos leva a pensar que o objetivo básico na comunicação social é converter-nos em agentes “efetivos”, quer dizer, com poder para influir no nosso entorno e em nós mesmos, criando e adotando estratégias condutuais persuasivas que uma vez praticadas com sucesso, contribuiriam para a consolidação de um repertório característico e reprodutivo da profissão – manifestações que acabamos de descrever e distinguir no presente capítulo com respeito à expressividade docente (verbal e não verbal) na aula universitária -. A segunda sugestão, alude à existência de determinados “pré-requisitos fisiológicos do autocontrole”, no nosso entender fundamentais para elaborar nosso modelo que implica um convencimento da somatogênese subjacente à todas as práticas docentes profissionais, a qual coincide plenamente com a menção que fizemos no presente capítulo acerca do papel da voz e das suas variações para-lingüísticas (ênfase, entonação, etc.), como suportes de base orgânica para a expressão lingüística e cujo uso eficiente, desde nossos primórdios como espécie familiar até nossos dias, se acha em relação direta com o clima de reconhecimento sociocultural que as legitima. Outros desses pré-requisitos fisiológicos que participam ativamente na locução verbal, que nesta ocasião só mencionaremos, são por exemplo as ações vitais de: respirar, olhar e escutar, que incorporadas, genericamente, no fluir das conversas cotidianas de aula, como reguladores, são tão importantes para a adequada fluência da comunicação interpessoal e as tentativas persuasivas de alunos e professores, tanto ou mais do que a já sabida faculdade de “oralizar”.

Coincidentemente com o que recém revisamos sobre a gestação e desenvolvimento da “comunicação efetiva” como um processo antropogenético, dois professores norte-americanos, BURGOON e MILLER (1992), ambos catedráticos na área da comunicação, afirmam que a “persuasão” é uma das funções inerentes à comunicação – entendida como um processo dinâmico, transacional e uma chave simbólica de abstrações pessoais -, que se caracteriza principalmente por modificar ou reverter, nos demais: opiniões, crenças ou valores anteriores e, inclusive, induzindo para a resistência a futuras tentativas de persuasão indesejáveis. Com o fim de produzir mudanças em outras pessoas e/ou induzir a outros a satisfazer demandas e pedidos ou concordar com opiniões, que a principio não são geradas por eles mesmos, em outras palavras de persuadir eficazmente, estes autores distinguem três fases, idealmente, seqüenciais e sucessivas – embora segundo as nossas observações, também podem apresentar-se de modo simultâneo ou também por separado – conhecidas como: descontinuação, conversão e dissuasão, cada uma delas com objetivos e estratégias de “animação” (termo que a diferença do conceito de “dinâmica”, tão difundido, nos permite incorporar aspectos de sensibilidade e afetividade) da comunicação bem diferenciadas. Apresentamos agora um quadro resumo das suas proposições.

QUADRO DOS PROCEDIMENTOS PERSUASIVOS PROPOSTOS POR BURGOON E MILLER

<i>Intenção Persuasiva</i>	<i>Objetivo Operacional</i>	<i>Estratégia Metodológica</i>
<i>Descontinuação.</i>	Reduzir da hostilidade e da oposição manifesta.	- Criar dúvidas sobre o adequado das crenças, opiniões ou valores até o momento sustentados. - Criação de uma ambivalência sobre a importância do antigo e sobre a conveniência de experimentar o novo.
<i>Conversão.</i>	Provocar novas atitudes e condutas.	- Frente aos desinformados: modelar uma atitude ou conduta propícia. - Frente aos apáticos: interessar apelando à relevância do tema proposto. - Frente aos incrédulos: Modificar ou reverter atitudes ou condutas prévias.
<i>Dissuasão.</i>	Consolidar atitudes e condutas para evitar que estas sejam modificadas	- Reforçar afetivamente a autoestima de quem se mantém fiel a uma posição. - Supervalorizar a qualidade dos argumentos que sustentam a nossa preferência. - Induzir desconfiança, receio e ceticismo, diante de novas proposições contrárias aos referenciais até o momento legitimados.

Usualmente se considera que a persuasão e a intenção ou consciência de auto-expressão por parte do emissor – neste caso o professor – se apresentam sempre indissociavelmente juntas, no entanto, as nossas observações recentemente expostas nos

permitiram detectar que muitas vezes o professor persuade sem ter consciência de que o está fazendo, por isso muitas vezes obtém resultados totalmente inesperados ou até contrários daquilo que esperava. Tais situações precisam de uma explicação mais detalhada, a nossa começa por sugerir o seguinte quadro a modo de ilustração das quatro situações-tipo mais comuns da comunicação em sala de aula – e sem dúvida, experimentadas mais de alguma vez por qualquer um de nós –, não só na universidade assim como também nos estabelecimentos educacionais de ensino básico e médio, que sintetizam as dinâmicas da comunicação observadas no decorrer da nossa pesquisa.

DINÂMICAS DE COMUNICAÇÃO CARACTERÍSTICAS DA SALA DE AULA

AULA UNIVERSITÁRIA	O professor está consciente daquilo que expressa.	O professor não está consciente do que expressa.
O estudante percebe o expressado pelo professor.	<i>A) Comunicação convergente (manifesta)</i>	<i>C) Comunicação divergente (atribuída)</i>
O estudante não percebe o expressado pelo professor.	<i>B) Comunicação divergente (suposta)</i>	<i>D) Comunicação convergente (latente).</i>

Para a compreensão deste quadro nos valem de duas palavras chaves: expressão e consciência. Como vimos anteriormente, expressão e comunicação não são conceitos equivalentes. Operacionalmente, consideramos que a expressão é um ato complexo e culminante de uma seqüência de decisões pessoais para a exibição de um comportamento no qual basicamente o sujeito manifesta a maneira como se relaciona consigo mesmo (contexto interno psicossomático) ao simbolizar ou propor sentidos; na comunicação, ao contrário, prima o relacionamento em função do outro que atua como interlocutor (contexto externo sócio-somático) necessário para cooperar na tarefa de confirmação de sentidos e de símbolos compartilhados.

Recapitulando, até agora nos limitamos a esboçar um quadro sinóptico da complicada e complexa dinâmica da comunicação “aulística” universitária, nos termos de um diálogo polissêmico, polifacético e muitas vezes contraditório, entre as dimensões do denotado e o conotado, entre os âmbitos verbal e não verbal, que logo de produzir um desconcerto inicial naqueles que se iniciam na profissão docente e pedagógica, posteriormente experimentam uma espécie de desencanto, estranhamento que se manifesta finalmente numa prática automatizada da profissão docente. Então, agora que já navegamos alguns metros no tema, vamos pois a submergir-nos nesta superfície tumultuosa já pré-figurada das relações de comunicação em aula, tratando de entender que os homens assim como as ondas na superfície

das águas, não podem ser tão só explicados pelo vento (circunstancias econômicas, políticas, sociais ou históricas), ou como produto das qualidades inerentes à constituição das suas moléculas (psique). É preciso que aprendamos a compreender que este aparente translado da matéria, também implica modificações no peso - portanto de centros de gravidade -, considerações tais que só se legitimam porque existe uma percepção o melhor dito uma noção de espaço físico onde tanto a materialização de ondas como da ação dos homens passem da condição de possibilidades a realidades efetivas. É também neste mesmo espaço de relações físicas ou da nossa forma de percepção delas, onde de agora em diante haveremos de encaminhar-nos para chegar a compreender a importância da nossa corporeidade e sua relação com o comportamento simulado, valendo-nos para tal efeito de alguns “saberes” pragmáticos tomados de pesquisas contemporâneas sobre representação teatral e outras artes cênicas preocupadas com a arte do *performer* e suas possibilidades para uma aplicação compreensiva da performance docente.

TERCEIRO CAPÍTULO

“O meso-contexto virtual criativo”

3. REINVENTANDO O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Talvez as contingências da época parecem esconder o sentido do nosso caminho. Então a experiência artística vislumbra o fio que nos conecta com a origem... Como homem de teatro sei que tenho que cavar até o invisível, até aquilo que está escondido, aquilo que é a história subterrânea, os múltiplos caminhos que os historiadores oficiais ou de partido sufocam baixo mantos de palavras. Sei que minha tarefa é não esquecer, rechaçar o instinto de amnésia da minha sociedade. Sei que tenho que representar cada dia, sem retórica e no anonimato, a memória da época e dos caminhos percorridos. Este é o sentido no ofício, não quero que se perca no extenuante labirinto de dias e anos que deterioram ilusões, crenças, energias. Necessito um fio que guie a continuidade e a coerência do meu proceder. Que me junte com minha origem.

EUGENIO BARBA (1991)

3. 1 Uma experiência *dramagógica*: “Ensinando na casa dos espíritos”

Era o mês de julho de 1998, quando cursando o mestrado em educação na UFSC, nos solicitaram – a todos os alunos que participávamos da disciplina “Educação e Comunicação” dirigida pelo professor Norberto Etges -, a apresentação em grupos ou duplas de algumas leituras de Pierre Lévy. Para tal propósito inventei uma estratégia para nossa apresentação e meu amigo possibilitou a execução ao contracenar comigo na ação fictícia ou “simulacro” que tinha planejado para essa ocasião.

O espaço disponível para efetuar nossa “exposição” – que aliás, era um espaço rotineiro por tratar-se do lugar onde habitualmente realizávamos a aula – era originalmente uma sala de reuniões de base quadrada (mais ou menos uns 25 m. de área). Como parte da mobília daquela sala se destacavam um “quadro branco”, um *rack* com um televisor de tela grande (29 polegadas) e um aparelho de videocassete; uma grande mesa retangular de uns 2,5 m. de comprimento por 1,0 m. de largura, por último, uma dúzia de cadeiras que dispostas a seu redor conseguiam dar assento ao nosso grupo de estudo. Aquela sala – hoje escritório – estava situada num lugar central do térreo do prédio de Ciências da Educação. Assim localizado este lugar não tinha possibilidades de ser iluminado naturalmente pelo sol. Para superar esta carência, a luz com a qual habitualmente contávamos para a realização das nossas aulas se reduzia a duas compridas lâmpadas de luz branca fluorescente, dispostas simetricamente para conseguir iluminar uniformemente a sala já descrita.

Resolvemos manter o ordenamento habitual da sala quase intacto, quase, porque só foram introduzidos três objetos dentro da cena. Estes eram três abajures que colocamos mais ou menos equidistantes sobre a mesa, com a dupla finalidade de criar uma iluminação diferente do branco frio das lâmpadas fluorescentes tão semelhante ao ambiente iluminado que experimentamos em hospitais e escritórios de serviços públicos e de sugerir um espaço diferente ao de sala de aula normal. Optamos por criar a impressão de uma mesa de estudo numa casa de noite. Coincidentemente, foi em função da distribuição das lâmpadas e de nossos cadernos e livros, que se definiram também a disposição e rol dos participantes “atores” e “espectadores”, para ocupar os primeiros, os dois lugares extremos e bem iluminados da mesa e os segundos, na penumbra dos lados mas amplos daquela. Cada um dos abajures dos extremos servia como luminária para a leitura e comentário do texto que nos correspondia expor. A utilidade do abajur no meio era algo mais ambígua, já que pelo fato termos colocada nela uma lâmpada de cor azul escuro e de baixa intensidade, quase não iluminava, mas presumia que deste modo tão “inútil”, ajudaria a distrair por momentos a atenção dos assistentes, facilitando ao mesmo tempo um descanso e um ponto de distração momentâneo para nossos colegas assistentes, que não estivesse fora do campo de ação e da nossa influencia que a luz contribuía a delimitar.

A situação “teatral” que planejamos, exigia a presença “espectante” de nossos companheiros de curso o que equivaleria a dizer que precisávamos da sua ausência “discursiva”, - coincidentemente o termo *teatro* provem da palavra grega *theatrón* que pode ser traduzida como lugar onde se vá para ver -. Tal convenção foi aceita e assumida pelos nossos colegas, na medida que através de nossos diálogos definimos claramente que não estávamos no dia da exposição e que essa não era a sala de aula, senão que tratava-se do dia de “ontem”, isto é, um dia anterior para o estudo, ensaio e preparação para o dia da apresentação “verdadeira”. Com essa justificação, conseguimos representar o processo “em vivo” de como aprendemos e organizamos os conteúdos que consideramos mais importantes. Mediante um diálogo semi-formal e, por momentos, informal – típico de uma sessão de estudo de grupo – sustentada numa dinâmica de contraposição das possíveis perguntas e respostas que provavelmente nos seriam feitas, conseguimos dar conta de cada um dos tópicos, que nos pareceram os mais interessantes do texto em estudo. Mas, com o transcorrer da nossa exposição dialogada não nos foi possível, evitar alguns murmúrios e comentários em voz baixa dos nossos companheiros entre si. Essa atitude imprevista foi aproveitada quando

sugerimos que a “casa” onde nos encontrávamos ao parecer estava habitada por espíritos que se mostravam decididos a satisfazer seu desejo de interlocução conosco, os “vivos”, solução que foi bem acolhida por todos os que estávamos aí presentes.

Na avaliação da atividade feita posteriormente em conjunto com o professor da disciplina e nossos colegas, mereceram destaque três situações:

- a) Ao negar a presença dos nossos colegas, estando no papel de expositores conseguimos maior liberdade de ação, na utilização da linguagem (espaço textual), da nossa gestualidade (espaço lúdico) e dos nossos deslocamentos (espaço cênico);
- b) Não houve assim, em momento algum, o tão característico “medo de errar” porque uma vez que nos negamos a assumir a situação formal de apresentação como um espetáculo pronto, o ensaio foi nosso contexto escolhido, em conseqüência sempre havia lugar para a correção de erros inesperados e;
- c) Por outra parte, se ressaltou também o fato de que a distribuição das fontes de luz, do modo em que foi feito, possibilitou a convergência de olhares e o reconhecimento de uns e outros como participantes “cúmplices” de uma situação simulada e teatralizada de docência.

Com esta atividade experimental de atenção, concentração e observação induzida nas condutas dos nossos colegas, conseguimos reanimar condutas extra-cotidianas de aprendizagem, usando como pretexto uma simples modificação do estímulo luminoso habitual, que contraditoriamente ao pretender mostrá-lo todo ou evidenciá-lo todo, oculta ainda mais a profundidade, volume e espessura de algumas manifestações e relações expressivo-espaciais de grande importância na hora de “ensinar” (do latim *insignare*= gravar um sinal). O contrário acontece quando se aplica um plano básico combinado de iluminação geral e de iluminação específica destinado a influir de maneira favorável nos “intérpretes docentes” sensíveis às sugestões provocadas pelas sutis variações de cor e das variações de angulação, assim como também de desequilíbrios entre superfícies iluminadas e sombreadas, todo o qual contribui a construir uma espécie de relevo sensorial atrativo e estimulante para o exercício das habilidades didáticas, ou mais propriamente, didascálicas, quando se trata de formação docente. É importante resgatar que originalmente no idioma grego tanto *didakticos* como *didaskalía* referem-se às práticas de ensinar ou instruir, no entanto só a segunda expressão se refere especificamente as instruções que o autor dava aos atores.

No teatro grego, o autor mesmo é muitas vezes diretor e ator, de modo que as indicações sobre a forma de atuar são inúteis e por isso estão totalmente ausentes do manuscrito. As didascalias contêm de preferência informações sobre as obras, suas datas e lugar de composição e representação, o resultado de certames dramáticos, etc. Nas didascalias estão tão ausentes as instruções concretas sobre a maneira de atuar, que não se sabe claramente quem pronuncia as réplicas quando estas aparecem recortadas por um traço distintivo.

(PAVIS, 1983, p. 137)

Sabemos, empiricamente, que existem conceitos que se deixamos de repetir, correm o risco de serem esquecidos, mas por outro lado, se são repetidos em demasia, perdem seu sentido intrínseco, sua identidade e se estranham ou alienam imperceptível e paradoxalmente daqueles que mais os usam uma vez estendidas suas possibilidades a âmbitos onde se exerce pressão de interesses para fazê-los competentes. Esta prática, tão difundida na elaboração de discursos em educação, nos faz cair, ao ritmo da sua reiteração, numa forma de trance ou automatismo de pensamento, que no longo prazo consegue adormecer e/ou imobilizar nossa faculdade criativa. É o caso do chamado “pedagógico” e seus efeitos na formação universitária.

Para aproximar-nos a nosso ponto de interesse, nos servimos de uma afirmação de Fela Moscovici (1982), na área de educação de adultos, quando postula que:

Um dos equívocos freqüentemente encontrados na tecnologia atual de educação formal é a equiparação dos aprendizes como se não houvesse diferenças sensíveis entre eles. A **Pedagogia** baseia-se em certos pressupostos e utiliza certas práticas razoavelmente pertinentes ao aprendiz em foco: a criança ou o adolescente.

(MOSCOVICI, 1982, p. 4)

Será, por tanto pertinente educar “pedagogicamente” aos estudantes da graduação ou da pós-graduação? Diante desta questão não podemos menos que hesitar ao tentar uma resposta, se consentimos em que MOSCOVICI (1982) não erra quando explicita num quadro comparativo as grandes diferenças existentes entre os pressupostos e práticas da Pedagogia e da Andragogía.

PRESSUPOSTOS

<u>ASPECTOS RELEVANTES</u>	<u>PEDAGOGIA</u>	<u>ANDRAGOGIA</u>
Autoconceito	Dependência	Autodireção crescente
Experiência	De pouco valor	Aprendizes como fonte de aprendizagem
Prontidão	Pressão social de desenvolvimento biológico	Tarefas de desenvolvimento de papéis sociais
Perspectiva temporal	Aplicação adiada	Aplicação imediata
Orientação da aprendizagem	Centrada na matéria	Centrada no(s) problema(s)

ELEMENTOS DA PRÁTICA

<u>ASPECTOS RELEVANTES</u>	<u>PEDAGOGIA</u>	<u>ANDRAGOGIA</u>
Clima	Orientado para autoridade Formal Competitivo	Mutualidade / Respeito Informal Colaborativo
Planejamento	Pelo professor	Compartilhado
Diagnóstico de necessidades	Pelo professor	Autodiagnóstico mútuo
Formulação de objetivos	Pelo professor	Negociação mútua
<i>Design</i>	Lógica da matéria Unidades de conteúdo	Seqüência em termos de prontidão Unidades de problemas
Atividades	Técnicas de transmissão	Técnicas de experiência (Vivência/Indagação)
Avaliação	Pelo professor	Re-diagnóstico / Conjunto de necessidades Mensuração conjunta do programa

Fonte: MOSCOVICI, Fela. **“Desenvolvimento Interpessoal: leituras e exercícios de treinamento em grupo”**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A. , 1982. p 5.

Para ninguém é novidade o fato de que em muitos dos cursos universitários e particularmente aqueles da área das ciências humanas e sociais, na hora de avaliar conhecimentos ainda se exige preferencialmente tanto dos professores como dos estudantes, o domínio mnemotécnico dos conteúdos. Também, que a tendência predominante no ensino é a apresentação de conhecimentos auto-referentes, não vinculados a conhecimentos anteriores ou conseqüentes, ou a outras áreas disciplinares e que, geralmente, são apresentadas pelo professor de maneira conclusiva e simplificada.

Diante dessa situação tão difundida, decorrente de um planejamento, estruturação, implementação e execução de currículos orientados preconceituosamente “para adultos” ou “para crianças”, não podemos menos que fazer eco das declarações de Lévy quando nos insta a construir:

[...] novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em ‘níveis’ organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes ‘superiores’, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

(LÉVY, 1999, p. 158)

Propomos assim uma abordagem diferente ou “alternativa”, para a compreensão e recriação da formação docente atual e por vir. Que em vez de definir-se em função de um “sujeito-objeto” tipo, - pedagogo = *condutor de crianças* ou andragogo = *condutor de adultos* – nos termos genéricos de uma “dramagogía”, que privilegie a ação não nos termos de *práxis* – entendida como execução fiel da teoria – senão como *dran* – ação no termo dórico aplicado ao teatro –, que por um lado, é uma ação em essência inteligível, sensível e criativa na sua condição artística; por outro lado, oferece novas possibilidades de recriação da realidade e conhecimento de nós mesmos

3.2 A realidade da fantasia ou a imaginação em nossos dias.

Hoje em dia, assim como o respirar ou comunicar-nos, o “ato de conhecer” se manifesta tão “naturalmente”, que não nos detemos a considerar sequer, questões básicas como: Quem conhece? Como conhece? Para que conhece? Ou no interesse particular do presente trabalho: O conhecimento objetivo é verdadeiro? E nesse caso, o conhecimento subjetivo é falso?

Reconhecendo a complexidade do real, vale a pena recordar outra obviedade conceitual: além do conhecimento “acadêmico” não necessariamente científico, existem outras grandes formas de conhecimento como: empírico, de senso comum, filosófico, mítico e religioso, por mencionar os mais consagrados. Em términos simples, JAPIASSU (1990) nos interpreta plenamente ao afirmar que desde o ponto de vista epistemológico nenhum ramo do saber é possuidor da verdade, pois ela não se deixa “aprisionar” por nenhuma construção intelectual. A verdade possuída é um “saber mumificado”. Frente à verdade recomenda a incerteza como atitude de base. Acrescenta:

Vejo como algo de extremamente saudável, fonte de saúde mental e intelectual, o gosto amargo das incertezas e a dor íntima do desamparo face a posturas intelectuais relativizadas, incapazes de se ancorarem em parâmetros absolutos. Quem, do ponto de vista do saber, só pode andar de corrimão ou amparado por muletas, está despreparado para a vida. A angústia da incerteza, o sentir-se perdido e a descoberta tão decepcionante de que nossas verdades não são a verdade, constituem parte essencial da processualidade de nossa razão [...] A processualidade do saber, quer científico quer filosófico, de forma alguma vem denegrir a ciência e a filosofia... Só se sentem denegridos os cientistas e filósofos obtusos e dogmáticos. Porque, no fundo, não querem ver morrer seus ídolos”.

(JAPIASSU, 1992, p. 32)

E só para completar esta parte de “desconstrução” do discurso da exclusividade do conhecimento científico-racional e da validade do verdadeiro e do falso, baseando-nos nos argumentos de alguns autores “autorizados” na matéria, recolhemos também aqui, a postura de Nietzsche frente aos juízos filosóficos:

A falsidade de um juízo não pode constituir, em nossa opinião, uma objeção contra esse juízo... A questão é saber em que medida este juízo serve para conservar a espécie, para acelerar, enriquecer e manter a vida... Admitir que o não-verdadeiro é a condição da vida, e opor-se audaciosamente ao sentimento que se tem habitualmente dos valores. Uma filosofia que se permita tal intrepidez se coloca, apenas por este fato, além do bem e do mal.

(NIETZSCHE, 1996, p. 37)

Falso e verdadeiro são excludentes? Uma mesma coisa pode ser falsa e verdadeira ao mesmo tempo? Algo meio verdade e meio mentira, meio “real” e meio “fantástico”, poderá ser considerado por um científico ou uma pessoa “comum e corrente”, uma fonte válida de acesso ao conhecimento do real “objetivo” e/ou “subjetivo”? A provocação para estes questionamentos partem do fato específico da presença daquele primeiro letreiro de aviso que atua como uma portada introdutória para nosso texto da dissertação, que em última instância demonstraria prática e conceitualmente as possibilidades de concretização metodológica de tudo o que tem sido, até aqui, postulado. A respeito daquele aviso, convenhamos que: a) Se em termos formais expõe a condição de obsolescência e de efemeridade da produção acadêmica, erradicada de procedências do tipo geográfico-histórico e que; b) introduz em troca a noção de protótipo documental - com pretensão de auto-referência - e que: c) apresentando-se a si mesma como fictícia, não são assim os discursos dos autores citados até agora, que segundo nos consta foram “textualmente” extraídos de seus próprios escritos, portanto são verdadeiros, assim como do próprio redator da dissertação que se pensa e

representa a si mesmo em seu objeto. Então como pode ser julgada a validade acadêmica do nosso trabalho, sem cercear a nossa convicção de que:

[...] não há nada que fuja tanto à descrição por meio de palavras, e que seja mais necessário apresentar aos homens, do que certas coisas que não têm aparência real e cuja existência não se pode comprovar, mas que, justamente pelo fato de indivíduos respeitosos e conscienciosos as tratarem como coisas existentes, são levadas a dar mais um passo em direção do ser e da possibilidade de nascer.

(Tradução manuscrita de José Servo. Original de *Albertus Secundus em tradt. De cristall. Spirit. Ed. Clangor et Dollof. Lib. I. cap.28*)”

(HESSE, 1973, s/n)

Como intelectuais de nosso tempo, tentando por tanto conduzir-nos em termos estritamente “científicos” e segundo nosso uso habitual de desqualificação acadêmica do ambíguo, em princípio, este “protótipo híbrido”, este presente e concreto documento que combina ficção e certezas teóricas não poderia ser considerada uma forma de conhecimento válida, nem menos equiparável ao conhecimento científico. Ciência é ciência e arte é arte. O que vale é a “pureza” dos objetivos e dos resultados. Interdisciplinaridade, pois só entre “disciplinas”. O que há de certo nisto? O que há de sábio? É acaso lógico? E se assim fosse enquanto esta condição é “útil para a vida”?

Tradicionalmente, na história da razão ocidental se atribui a Aristóteles o mérito de conseguir incorporar na história do pensamento científico, sua condição de “exclusividade” – entendida como a capacidade de excluir – baseado no princípio da não-contradição das verdades. Gramaticalmente: duas posições opostas, não podem ser ambas verdadeiras, uma há de ser falsa, portanto inválida. Esta linha de raciocínio se complica ainda mais, quando se aceita a equação: o conhecimento verdadeiro é bom e o conhecimento falso é mau. A tradição metafísica maniqueísta, arraigada em nossa cultura cristã-ocidental, imprimiu uma marca profunda no pensar e fazer científico, como também no “senso comum”, que é sem dúvida, a forma de conhecimento que, tradicionalmente, se apresenta como a mais receosa de qualquer mudança cultural. Em síntese, basta-nos por agora supor que foi por aqui, na Grécia Clássica que, na busca do conhecimento da *physis* (natureza), entendida como aquela potência em constante desenvolvimento – apesar dos limites determinados pelo *nomos* (regra ética ou cultural), a *techné* (modo de fazer) e pelo *logos* (razão ou idéia) dos homens -, se começou a privilegiar a *epistemologia* ou modo racional e a comprovação factual, como os meios, por excelência, para a compreensão desta *physis* (SODRÉ, 1994), purificando-a de qualquer traço

fantástico tão característico da imaginação popular na sua cosmovisão de base mítica, tentativa que dura até nossos dias. Em seus começos a “lógica” estava tão híbridizada como se acha hoje em dia, só que agora não se suporta a si mesma.

A modo de exemplo que esclareça um pouco mais nossas últimas afirmações, cremos útil determos um pouco na revisão das considerações que o escritor Mario Vargas Llosa (1990) faz sobre o real e o fictício. Dito autor num ensaio titulado “A verdade das mentiras” ao referir-se as novelas assegura que, no passado, os inquisidores espanhóis proibiram a publicação ou importe de novelas nas colônias hispano-americanas, com o argumento de que eram livros “mentirosos” e, portanto, seus “disparates” e “absurdos”, podiam ser prejudiciais para a saúde dos indígenas. Assim, neste caso teria sido o “Santo Ofício” que estabeleceu que as novelas sempre mentem e que todas elas oferecem uma versão falaz da vida. E até hoje nós – sem dúvida, não já tão indígenas –, continuamos investindo uma facção de tempo nada desprezível para prender atentamente às progressões da sua versão mais popular no mundo inteiro, a telenovela.

Mas enfim, por que será que o homem tem necessidade de narrar e ouvir, de escrever e ler, de exhibir e assistir, de representar e espectral, sobre o que não é? E deleitar-se nisso? Para Vargas Llosa, o motivo é simples e complexo ao mesmo tempo – os homens, em geral, desejariam ter uma vida diferente à que vivem. Assim portanto, em toda ficção “bulhe uma inconformidade, lateja um desejo”, toda vez que – como podemos comprovar a diário no imaginário popular – habitualmente a natureza e/ou mundo real são representados como um âmbito para a nossa existência e até para nossa realização diferente de nós mesmos, e que além do mais, não apresenta como uma de suas qualidades características a de satisfazer os desejos de todos e cada um. No entanto, existem também outros posicionamentos interessantes com respeito ao mesmo tema.

Uma revisão dos conceitos de fantasia e da sua relação com o real não poderia estar minimamente completa, sem considerar algumas outras formas de conhecimento, que vale a pena de serem revisados – pelo menos brevemente – pelo fato de aportar sentidos complementarios e/ou alternativos para a nossa reflexão. A primeira delas é do tipo filosófico e poético; a seguinte, se situa entre a ciência e a filosofia e uma terceira concernente ao âmbito estrito da ciência psicológica.

BACHELARD (1989), nas suas reflexões sobre a fantasia, o pensamento e a ação, destaca a estabilidade dos sonhos e as fantasias. Eles não se modernizam tão rapidamente como nossas ações. As fantasias são verdadeiros “hábitos” psíquicos, tão fortemente enraizados, que a vida ativa não consegue estorvá-los. E ressalta: “Quando o pensamento repousa, as imagens vigiam”. Logo citando a Blaise de Vigenère, sintetiza “brilantemente” na metáfora de “a chama de uma vela”, a integração que existe entre o real e o fantástico:

Existem dois fogos, um mais forte que devora o outro [...] Quem quiser conhece-lo, deve contemplar a chama que parte e sobe de um fogo aceso ou de um lampião ou archote, pois ela só sobe se estiver incorporada a alguma substância combustível e em união com o ar. Mas nessa chama que sobe existem duas chamas: uma branca, que brilha e clareia, tendo uma raiz azul na ponta; outra vermelha, que é ligada à madeira e ao pavio que queima. A branca sobe diretamente para o alto e, embaixo, fica firme e vermelha, sem se desprender da matéria, provendo os meios para a outra arder e brilhar.

(BACHELARD, 1989, p. 33)

Segundo Gastón Bachelard, o valor a conquistar aqui é a luz e a luz seria, então, uma supervalorização do fogo. É esta luz a que dá sentido e valor a fatos que para nós, por tempos, nos parecem insignificantes. A ciência e a fantasia se necessitam mutuamente, respectivamente, uma mais perto do “concreto”, do “material”, do “terrestre”, “o combustível”; a outra mais perto do “abstrato”, do “espiritual”, do “aéreo”, “ou comburentes”. Ambas dimensões de uma mesma realidade.

Em outra perspectiva, resultam interessantes e engenhosos, - além de pouco conhecidos - os pontos de vista de PAUWELS e BERGIER (1972), quando se referem à sua linha de pensamento que chamam de “realismo fantástico”, por meio do qual introduzem alguns conceitos “particulares”, que destacamos: a) sobre a validade do moderno pensamento científico e b) seu enfoque do fantástico e a imaginação. A respeito do primeiro ponto declaram:

[...] a ciência moderna ensina-nos que para além do visível simples está o invisível complicado. Uma mesa, uma cadeira, o céu estrelado são na verdade radicalmente diferentes da idéia que deles fazemos: sistemas em rotação, energias em suspenso, etc. Era neste sentido que Valéry dizia que, no conhecimento moderno, ‘o maravilhoso e o positivo contraíram uma espantosa aliança’ [...] Mas existem grandes dificuldades para que disso nos apercebamos. E que, nas ciências humanas, todos os preconceitos se refugiaram [...] Os investigadores, para verem enfim claro, constantemente tentaram reduzir tudo a um sistema: Freud explica tudo. O Capital explica tudo, etc. [...] Um método de trabalho não é um sistema de pensamento. Não acreditamos que um sistema, por muito engenhoso que seja, possa esclarecer

por completo a totalidade da vida que nos ocupa [...] Podia virar-se em todos os sentidos a medicina anterior a Pasteur sem dela extrair a idéia de que as doenças são causadas por animais pequenos demais para serem vistos. Contudo, é possível que haja uma resposta global e definitiva para todas as perguntas que formulamos, e que não a tenhamos ouvido.

(PAUWELS e BERGIER, 1972, p. 19-20)

A partir dessas declarações sustentam que é um erro procurar o fantástico fora da realidade. Consideram que geralmente o fantástico é definido como uma violação das leis naturais, como irrupção do impossível, muito pelo contrário, segundo eles o fantástico seria o resultado do contato com a realidade quando esta nos chega diretamente e, “não filtrada pelo véu do sonho intelectual, pelos hábitos, pelos preconceitos, pelos conformismos”. Isto é, nesta perspectiva, o real pode ser fantástico.

Vulgarmente só no caso de artistas, poetas ou publicistas, a imaginação é aceita como um requisito indispensável para a criatividade e a ficção um gênero literário consagrado. Mas para o comum das pessoas, ser “fantasioso”, é uma característica adjudicada de modo apreensivo e incluso condenatório. Se crê, usualmente, que a imaginação é um modo de fugir da realidade e inclusive, em determinadas idades é considerado social e psicologicamente, como uma sintoma de falta de maturidade. Ainda mais, o conhecimento empírico, da nossa realidade educativa universitária nos demonstra, que a memorização e a imitação são legitimados, facilmente, como meios válidos para a aprendizagem, não ocorrendo o mesmo com a fantasia e a imaginação, pois na prática docente não possuem o mesmo status de “seriedade” e se lhes vê como meios “dos quais não se pode esperar algo útil ou construtivo”, “não passam de simples divertimentos ou distrações”. As expressões recentemente apresentadas, são nada mais e nada menos que as declarações que dita o “senso comum”, isto é, segundo definição do tipo dicionário : “o conjunto de opiniões, tão geralmente aceitas numa época determinada que as opiniões contrárias aparecem como aberrações individuais”. Nesta forma de socialização, que possibilita o “senso comum”, a memória e a imaginação – como criadora de fantasia -, aparecem como coisas opostas, no entanto, isto não é mais que um mal-entendido, que a própria ciência psicológica nos pode esclarecer.

Segundo a psicologia da personalidade – gestáltica -, os limites entre a imaginação e a memória não estão perfeitamente definidos. A memória não é outra coisa a mais do que a representação, ou a lembrança do já conhecido. Deste modo se explica o fato de que em todo ato de memória se encontre incluída, necessariamente alguma imagem. Se mediante a

memória atualizamos o já conhecido; a imagem que nos faz lembrar algo já vivido é memória. Por outra parte, segundo esta escola, também seria correto falar de “imaginação pura”, quando nos representamos objetos, situações, pessoas, coisas, etc., que não tínhamos ainda percebido como tais, o qual constitui a fantasia (DEL LAGO, 1981). Porém, a fantasia via de regra, sempre expressa uma íntima dependência com todas as nossas aquisições ou experiências anteriores, na medida que direta ou indiretamente, por analogia ou por contraste, usualmente só conseguimos representarmos o novo em base a aquilo previamente conhecido e já experimentado. Da experiência, a fantasia extrai o material para forjar o novo. Não existe imagem ou representação que, pelo menos, em seus elementos ou aspectos parciais, não derive das experiências prévias impregnadas de emotividade.

[...] toda emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens concordantes com ela, como se a emoção pudesse eleger impressões, idéias, imagens congruentes com o estado de animo que nos dominara naquele instante. Bem sabido é que quando estamos alegres vemos com olhos completamente distintos do que quando estamos tristes. Os psicólogos tem notado desde muito tempo atrás o fato de que todo sentimento possui além da sua manifestação externa, corpórea, uma expressão interna manifestada na escolha de pensamentos, imagens e impressões.

(VIGOSKII, 1990, p. 21)

Nossa experiência empírica na “atuação teatral” nos confirma que no âmbito da percepção consciente de qualquer indivíduo “normal”, as coisas podem chegar a ser “psicologicamente reais”, no sentido de que envolvem grandes quantidades de energia psíquica e, portanto, podem causar notórios efeitos emocionais, assim como também variações em sentimentos e estados anímicos.

Os símbolos que são ativados na psique atuam na personalidade do indivíduo como “coisas reais”. Os fenômenos psíquicos – se incluem também as imaginadas - dispõem, portanto, de uma específica existência empírica e constituem uma área da realidade.

Registros eletromiográficos cuidadosos da atividade muscular em pessoas adormecidas e sonhando, demonstram que todos os movimentos que o sonhador faz no sonho se executam verdadeiramente no seu corpo, como sucessão de tensões musculares isométricas que seguem o padrão do movimento sonhado, mas se realizam com muito menos força e por isso não movem o corpo.

(GAIARSA, 1985, p. 65)

Como já vimos, psicologicamente, não existe imaginação sem memória, nem memória que não tenha algo de imaginativo, portanto, a fantasia pode – e assim o faz - desfigurar e configurar o conteúdo da nossa memória. Além do mais a imaginação tem um rol decisivo na conduta humana. Ela nos leva à ação, toda vez que ela se constitui na representação do que nos exigem as “tendências vitais” que buscam sua satisfação. A imaginação e a fantasia estão implicadas em toda a atividade anímica do indivíduo. É o nexa entre passado, presente e futuro, alarga o horizonte da nossa percepção, além de ser um fator essencial na confecção das idéias.

3. 3 O professor como intérprete e “performer” da comunicação em aula.

Com plena consciência do sugerido por WINKIN (1990) de que não se deve tratar de estabelecer correspondências demasiado exatas entre objetos, figuras ou conceitos, neste caso específico a analogia deve ser considerada como um artefato pedagógico e/ou mnemotécnico enriquecida com dos novos elementos que introduzem no nosso entender interessantes e inesperados sentidos. O primeiro deles tem relação com a tese fundamental sustentada por SERRANO (1994) de que “não é possível deixar de comunicar-se”. O segundo diz respeito à relação entre instrumentista e instrumento, como também, sobre da necessária simbiose que se opera entre eles num plano de corporeidade que vá desde o âmbito do óptico ao ontológico.

Tudo o que a continuação exporemos, não faz outra coisa senão encontrar-se de modo coincidente com as teorias de McLAREN (1991) sobre os comportamentos ritualizados na sala de aula e do “eu” representado na atividade cotidiana (GOFFMAN, 1999), que vem a sustentar postulados posteriores como os de RIBEIRO e BREGUNCI (1986), os quais ao analisar algumas questões do clima sócio-emocional da sala de aula e do papel de autoridade do professor reconhecem indícios de dramatização que nos forneceram os elementos de partida para propor nosso sujeito de estudo: o “professor universitário”, não como um personagem ou um ator-figura, o “tipo” (já terminado e comercializável) da maneira proposta pelos autores recentemente mencionados, senão melhor ainda, como um “protótipo” (portanto suscetível de ser modificado e só em etapa de teste) de ator-intérprete, como exporemos mais adiante.

Apoiando-nos no começo com esta alegoria, nos atrevemos a avançar alguns passos mais no sentido de afirmar que, particularmente, o “professor de professores” como sujeito expressivo, poderia comportar-se polimodalmente, e nesta ocasião só realizaremos três sugestões: em parte como um diretor de orquestra, em parte como um coreógrafo de um grupo de dança e em parte como um diretor de cinema. Dissemos “só em parte” pois bem sabemos que, atualmente, na sua prática cotidiana o professor universitário se esgota nas suas próprias limitações, sem conseguir desenvolver sua própria e necessária *performance* para o enriquecimento do seu próprio ofício, que partindo do seu exercício presencial consiga um alto nível de desempenho ao projetar sua presença na sociedade pelo meio de antigas e novas tecnologias. Revisemos as três profissões sugeridas.

- Uma orquestra, como é de conhecimento vulgar, comumente se acha integrada por diferentes instrumentistas, mais ou menos capacitados na execução de seus instrumentos particulares e portanto possuindo um adequado domínio das suas destrezas específicas, sejam estas por exemplo: coordenação motora na percussão, regulação das exalações de ar para executar os instrumentos de vento, sensibilidade fina para ajustar a relação pressão-tensão no caso dos instrumentos de cordas, etc. Ensaio após ensaio os músicos conseguem dominar as partes específicas da proposta musical codificada nas suas pastas cheias de pentagramas individuais e inter-relacionar harmoniosamente suas execuções com as dos outros instrumentistas, todo isso sob a atenta e concentrada orientação do diretor, que acompanha de maneira personalizada e grupal o desenvolvimento da composição. Uma vez prontos, no dia da apresentação, o diretor se entrega à interpretação musical executada pela orquestra, seja coordenando ritmos, entradas e intensidades ou dançando ao compasso das improvisações livres de alguns dos músicos que inevitavelmente são levados por momentos de inspiração. Emoção, aplausos e abraços.
- Segundo caso. Vestidos com roupas apropriadas, que não obstaculizem os movimentos e que permitam detectar e corrigir posturas desajustadas, coreógrafo e grupo, se escolhem reciprocamente como qualificados para a preparação e execução de uma coreografia que logo de meses de ensaio, será apresentada tal vez, dependendo do grau de profissionalismo como companhia e de um bom patrocínio, por uma única vez ou por alguma temporada. Como disséramos, já desde o começo os bailarinos devem estar mais ou menos convencidos das capacidades e potencialidades do

coreógrafo, portanto sempre muito atentos à maneira como ele conseguirá dirigir o trabalho para ver se corresponde às expectativas. Por sua parte o coreógrafo, que durante o processo de preparação também dançará e realizará – ou ajudará a realizar – no transcurso dos ensaios, constantes demonstrações de exercícios para o condicionamento corporal dos bailarinos e bailarinas, como assim mesmo dos passos selecionadas para fazer parte da montagem final, há de estar constantemente vigiando e vigiando-se até verificar que haja sido alcançado o nível performático que se precisa para que a coreografia possa ser apresentada a público. Inclusive na noite do espetáculo, usualmente o coreógrafo insistirá em estar presente nas coxias coordenando entradas e saídas. Carreiras, suor, aplausos, flores e beijos.

- No terceiro caso, geralmente o convite dos atores acontece de maneira informal e até casual. Um dia, em alguma hora se realiza um teste, é o *casting*, onde diante dos olhos de produtores, diretores, câmeras, técnicos e assistentes vários, são escolhidos os atores que reúnam as condições ideais para encarnar os personagens que darão vida ao curto ou longa-metragem. Revisão dos roteiros, seleção de locações externas e internas, definição de ambientes naturais ou artificiais, quantidade e duração das sessões de filmagem, direção de atores, tipos de tomadas e ângulos da câmera mais apropriados ao clima da trama, tipo de iluminação, de maquiagem, de vestuário e posteriormente ordenamento das seqüências de ações selecionadas e organizadas durante o processo de montagem ou edição, se contam entre algumas das principais tarefas nas quais o diretor tem uma participação ativa. Finalmente horas, dias e até meses terminam concentrados nalgumas latas de filme, que no máximo chegará a durar duas ou três horas. Expectativa, descontração, “pipoca”, aplausos e comentários.

O ponto de coincidência da analogia proposta entre o diretor de uma orquestra na hora do espetáculo, o coreógrafo durante os ensaios, o diretor de cinema durante as sessões de gravação e o professor universitário no momento de dar aula, es que todos eles em determinado momento atuam como coordenadores da execução coletiva de seus respectivos grupos. No entanto, o que nos parece de maior interesse são as sutis diferenças entre um tipo real característico do nosso cotidiano acadêmico, o “professor” e outros não menos reais, mas que nesta ocasião farão as vezes de modelos ideais nesta comparação e que são o “diretor de orquestra”, o “coreógrafo de dança” e o “diretor de cinema”.

1º Sob o ponto de vista do tipo de espaço no qual se desenvolve a performance de cada um destes tipos, precisamos destacar, que diferentemente do diretor de orquestra, que se desenvolve no mínimo em dois tipos de espaços (situação-ambiente), um de ensaio e outro de espetáculo; do coreógrafo que se expressa por completo nos ensaios e do diretor de cinema que assume um rol protagônico na hora das gravações e de controle da coordenação das tarefas nos diferentes *sets*, para a preparação adequada do material a ser filmado; o professor em aula, sempre está em situação de espetáculo, já que seus alunos são ao mesmo tempo seus co-protagonistas e seu público constante. Seu processo de construção é já num mesmo tempo seu resultado.

2º Usualmente o bom diretor de orquestra, confiante no esmerado trabalho preparatório já realizado, no momento do espetáculo se incorpora emocionalmente ao desfrute da interpretação musical, conseguindo desta maneira uma melhor comunicação com os instrumentistas. Assim ao mesmo tempo que incentiva a entrega dos executantes consegue, também, animar a atenção do público. Do mesmo modo, como espectadores, tanto coreógrafo como diretor de cinema, podem deleitar-se ao assistir a versão terminada do trabalho por eles dirigido, que uma vez que tenha sido apresentado de maneira satisfatória, dificilmente será modificado. No caso do professor universitário, sua primeira e constante preocupação é não perder o controle da situação nem seu status de autoridade acadêmica, mantendo sempre aparente um certo grau de distanciamento com respeito às condutas de aprendizagem manifestas pelos alunos, relegando a capacidade própria e dos outros de um espontâneo envolvimento emocional para situações extra-aula.

Em síntese, que podemos tomar como de proveito da arte destes profissionais para a nossa proposta de um novo perfil do professor universitário como um “performer didático”? Três qualidades:

- a) Do diretor de orquestra, a capacidade de impregnar-se dos sentimentos sugeridos pela interpretação musical.
- b) Do coreógrafo de dança, a capacidade de configurar-se num protótipo corpóreo, sempre corrigível dos movimentos a serem executados.
- c) Do diretor de cinema, a capacidade de abrir ou fechar o foco de atenção do espectador para que este se concentre individualmente e por inteiro (psicosomáticamente) nas situações e suas respectivas sugestões, que lhe são apresentadas.

Por fim, onde está a chave para a prática destas condutas “dramagógicas”? Radica na faculdade empática que tem estes sujeitos para - em diferentes momentos do processo criativo -, colocar-se no lugar do outro, seja este um bailarino, um personagem ou um instrumentista, ajudando com isso a desenvolver as potencialidades deles. Este seria o ponto débil da performance docente que na hora de ensinar se esquece de aprender e parecera que não consegue fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Observar, duvidar, errar, corrigir, escutar e calar não lhe parecem atividades próprias do seu papel senão que “a parte” que lhe corresponde exclusivamente ao aluno. Enquanto isso, o professor:

Fala claro e devagar e sorri muito; seu sorriso parece profissional – dá sensação de auto-confiança [...]

Quase que automaticamente começa a falar sobre o curso. Não cumprimentou ninguém, não se anuncia, nem à matéria, não encara os alunos. Fixa o seu olhar por cima da turma, no indefinido. Todo o seu ar é de superioridade.

(RIBEIRO, 1982, p. 67-68)

Partindo do suposto de que em toda interação comunicativa existe uma mensagem enviada e uma mensagem recebida, por exemplo: as vezes os professores acreditam estar enviando uma determinada mensagem (currículo ensinado), mas os tons da voz, a postura do corpo, a escolha das palavras ou dos gestos, comunicam aos alunos, mensagens diferentes (currículo aprendido) e em conseqüência, ativam neles condutas não desejadas ou reações inesperadas.

O que o professor fala algumas vezes é corroborado pela sua expressão fisionômica e postura corporal. A mensagem torna-se cristalina para o aluno. Outras vezes, o próprio professor é incapaz de perceber, por si mesmo, suas incongruências, mas estas se manifestam pela ausência de sintonia entre o verbal e o não verbal. Nestes casos, a mensagem torna-se duplamente dúbia: para o aluno, que não sabe a que reagir e para o professor, que não sabe o que quer do aluno.

(RIBEIRO e BREGUNCI: Op cit: p. 40)

Confirmando os cálculos porcentuais já indicados anteriormente sobre o impacto da comunicação não verbal, comprovamos que a mensagem subjacente ou oculto quase sempre se constitui na parte mais significativa da mensagem para o receptor. As observações e entrevistas que realizamos de maneira informal, tanto dentro como fora das salas de aula, demonstram que a pesar da supervalorização do uso da palavra para o tratamento de conteúdos curriculares, o que impressiona e se relembra com relativa facilidade e precisão por parte de professores e estudantes são antes de mais nada: situações descontraídas, gestos

típicos e reiterativos, tons de voz peculiares e comportamentos desagradáveis, em síntese todo aquilo que é comunicado não verbalmente. Neste sentido, e como já assinaláramos anteriormente, nos parece que se reafirma de fato que o comportamento do professor universitário joga um papel preponderante como referente comportamental para os “alunos”, sobretudo quando se consolida numa base de poder do tipo “referente”. Este tipo de poder de amplo e profundo alcance especialmente quando se trata de formação docente, se assenta basicamente numa identificação altamente conformista e satisfatória por parte do aluno em relação ao professor, que se lhe apresenta como um modelo digno de ser imitado.

3. 4 A aula como matriz antropogenética.

Segundo um *Dicionário da Língua Portuguesa* (1988) a palavra “aula”, atualmente, pode ser entendida tanto como: “Sala em que se leciona” ou como “lição de uma disciplina”. Refere, ademais que, antigamente assim se denominava ao “palácio onde residia a corte de um soberano”. Por último acrescenta que esta palavra tem sua origem etimológica na expressão grega *aulé*, que significa: “espaço descoberto”.

Então aula seria um tipo de espaço, mas, tal espaço pode ser considerado uma realidade em si mesma? É uma manifestação do real material? Ou tão só uma simples construção da experiência sensível, isto é o resultado, pré-processado do nosso modo de perceber? Uma impressão? Um pré-conceito?

Frente a estas interrogantes, mais uma vez, nosso particular senso comum de pesquisadores profissionais, como tantas outras vezes, se debate entre antigas e novas verdades do saber científico, para poder tratar esta e outras questões de maneira argumentada e transformar-la num princípio útil para a vida cotidiana. Felizmente, nos encontramos numa época em que as diversas ciências se acham no impasse de não conseguir elaborar uma resposta satisfatória a essas perguntas, deste modo, a discussão sobre tais temas se torna mais aberta, menos monopolizada, facilitando inclusive aproximações científico-estéticas – como a nossa do tipo propositivo-instrumental e não definitivo-consumatório -, para a compreensão da “aula”.

[...] fica claro que, quanto mais se conhece a respeito da estrutura da matéria, maior parece tornar-se o fosso que separa a sensibilidade do entendimento. Em princípio, isso nada teria de estranho, pois é próprio do ‘ser humano’ transpor os limites da sensibilidade e reconstruir o mundo à imagem do seu entendimento.

(PINO, 1996, p. 54)

Tal atitude não se operaria tão só por um simples afã de “entender” mas sim porque tal e como nos conduz a pensar MERLEAU-PONTY (1945) na sua *Fenomenologia da percepção*, a constituição de um nível espacial é um processo psicológico elementar que possibilita ao indivíduo configurar uma perspectiva de mundo integral, toda vez que consiga articular com sucesso sua percepção sensível com as faculdades e intenções motoras. Visto desta maneira e acompanhando os razoamentos de PINO (1996) podemos vislumbrar os alcances que tem para nossa definição da aula como espaço de comunicação docente, o fato de aceitar que ela se constitui como topos semiótico, semântico e pragmático, quando se opera uma coincidência entre o “corpo real” e o “corpo virtual” – entendido como o sistema de ações possíveis de serem atualizadas em diferentes configurações espaciais – condição necessária para uma adequada convivência com uma determinada situação espacial. É portanto na corporeidade onde encontraremos as primeiras gestões de expressividade docente nos marcos de um “nível espacial originário”, suporte e fronteira de todos os níveis espaciais possíveis.

Esse nível originário está ligado à própria natureza da corporeidade humana que se constitui na relação do sujeito com o seu mundo. Trata-se de uma espécie de ‘aderência’ do homem ao mundo, decorrente da sua condição de ‘ser corporal’, a qual marca seu lugar no mundo antes mesmo dele estar lá.

(PINO, Op Cit, p. 57)

Só para proporcionar algumas referências, esboçaremos, a continuação, algumas das influências teóricas que possibilitaram nossa proposta de percepção do espaço “aula” como um topos de ação comunicativa.

Numa breve alusão textual atribuída a Sybil Moholy-Nagy, feita por BARBA e SAVARESE (1995) encontramos as pistas chaves para nossa proposta de desenvolvimento experimental de uma nova inteligência docente que, no curto e mediano prazo, permita integrar, em cada professor da universidade ou profissional formado nela: a sistematicidade dos procedimentos científicos, a sensibilidade das empresas artísticas conjugadas dialeticamente por uma autêntica vocação filosófica e antroposófica. Vejamos:

A raiz do verbo inglês ‘to teach’ deriva do gótico ‘taiku’, signo (hoje em dia, ainda se utiliza em inglês a palavra ‘token’ com esta significação). A missão daquele que ensina é observar aquilo que passa despercebido aos outros. Ele é o intérprete dos signos.

(BARBA e SAVARESE, 1995, p. 30)

Consideram ademais que, o “segredo da transmissão da arte” – que entendemos como a preservação dos conteúdos específicos *in formas* vivas da herança cultural a ser transmitida de mestre a “discípulo” – depende, basicamente, da personalização de tal relação pedagógica. Por exemplo, ANTZE (1995), propõe que a palavra hindu *guru*, que traduzido é mestre, está composta por duas sílabas: *gu*, que significa “sombras” ou “escuridão” e *ru* que quer dizer, “aquele que as dispersa” e cita também uma máxima que atribui a um antigo sábio de nome Narada que afirmava que:

O que se aprende confiando-se nos livros e não se aprende com mestre não brilha numa assembléia.

(ANTZE, 1995, p. 30)

Essas considerações, em principio relacionadas com o tema da continuidade da transmissão do saber artístico e da eficácia do mestre “vivo” para o ensino de artes tais como a dança e a música, cujas matrizes de expressão são essencialmente não verbais, nos servirão como ponto de partida.

Tomando como base referencial os princípios pre-expressivos da antropologia teatral desenvolvidos pelo ISTA (International School of Theatre Anthropology) que definem para o ator-bailarino dois tipos de energia – uma “no espaço” e outra “no tempo” – propomos que a realização do professor universitário como um comunicador presencial eficaz na sala de aula, primordialmente vá a depender de uma eficiente utilização da sua energia na resolução dos trabalhos da alternância equilíbrio/desequilíbrio do seu corpo em suspensão e em movimento, em relação com a força de gravidade e da adequada *co-operação* entre a respiração e a voz falada, como dois princípios físico-orgânicos da expressão inteligível. Em outros termos, estamos dirigindo nossa atenção aos processos somatogénicas da produção de conhecimento por parte do indivíduo docente para uma conseqüente compreensão e posterior otimização de seu exercício ou performance didática profissional.

Merleau-Ponty, segundo a leitura proposta por PINO (1996), permite diferenciar duas noções conceituais básicas: a de nível espacial e a do corpo como sujeito do espaço sugerindo

ao respeito que, assim como o fato de possuir uma voz leva consigo o poder de mudar de tonalidade, assim também a possessão de um corpo também implica o poder de mudar de nível ou “situação espacial” e de compreender o espaço.

A constituição de um nível espacial permite ao indivíduo constituir um mundo pleno, o que parece ocorrer quando ele vive no espaço visual com o corpo que a situação específica requer (corpo virtual), articulando a percepção sensível com as intenções motoras [...]

Dessa forma, o autor chega a um nível espacial originário, que seria a referência primeira e o horizonte de todos os níveis espaciais possíveis. Esse nível originário está ligado à própria natureza da corporeidade humana que se constitui na relação do sujeito com o seu mundo. Trata-se de uma espécie de aderência do homem ao mundo, decorrente da sua condição de ser corporal, a qual marca seu lugar no mundo antes mesmo dele estar lá”.

(PINO, Op cit, p 57)

Esta presumível existência de um nível espacial originário que nos estimula a construir uma ponte com o modelo dos quatro grandes espaços antropológicos de LÉVY (1998), situando na sua base o corpo como um quinto espaço elementar. Se concordamos em que, o espaço não é – pelo menos não exclusivamente – uma realidade em si mesma, nem tampouco uma qualidade das coisas senão que também pode ser “a maneira como o sujeito corporal se constrói sua experiência de mundo”, basicamente, a corporeidade seria a experiência individual e coletiva da nossa materialidade.

O corpo é o primeiro e mais natural instrumento do homem. Ou, sem falar de instrumentos, o primeiro e mais natural objeto técnico do homem, e, ao mesmo tempo, ‘meio’ técnico do homem.

(BARBA e SAVARESE, Op Cit, p. 227)

Individualmente, as experiências espaciais podem ser tantas como tantos sejam os indivíduos de uma comunidade, o interessante da questão que nos traslada ao campo de investigação da antropologia teatral se acha na constatação de que, do mesmo modo como se da a mencionada variedade individualizadora nas múltiplas praticas da representação teatral em todo o mundo, tem sido possível reconhecer tanto no âmbito das práticas cotidianas e extra-cotidianas (BARBA, 1991) de diferentes e distantes coletividades, uma experiência da matéria e do espaço- tempo comum a todos seus integrantes.

Segundo BARBA (1995), Marcel Mauss foi o primeiro em falar de “técnicas corporais”, entendidas como: “as maneiras pelas quais, de sociedade a sociedade, os homens

sabem como usar seus corpos”. A modo de referência ilustrativa, segundo a classificação “biográfica” proposta por Mauss em 1936, podemos considerar como técnicas corporais:

- *Técnicas do nascimento e obstetrícia.*
- *Técnicas para a educação na infância e alimentação da criança.*
- *Técnicas da adolescência.*
- *Técnicas para a vida adulta:* - *Técnicas do sono.*
 - *Vigília:* - *Técnicas de repouso.*
 - *Técnicas da atividade, do movimento.*

Por último, entre estas últimas técnicas enumeradas, são considerados os movimentos do corpo inteiro tais como: andar, correr, dançar, saltar, subir, descer, nadar, comer, beber e da reprodução. Todas essas técnicas mencionadas até aqui, são as que Barba posteriormente denominará de “técnicas cotidianas”, usadas tão correntemente, que assim como o hábito de respirar ou como alguns dos comportamentos não verbais revisados anteriormente, só nos detemos a considerá-las quando alguém nos chama a atenção sobre elas, quando percebemos algum inconveniente para realizá-los ou quando detectamos uma anormalidade no seu funcionamento ou nos efeitos que deles esperamos.

Não somos conscientes das nossas técnicas cotidianas: nós nos movemos, sentamos, carregamos coisas, beijamos, concordamos e discordamos com gestos que acreditamos serem naturais mas, que de fato, são determinados culturalmente. Culturas diferentes determinam técnicas corporais diferentes, se a pessoa caminha com ou sem sapatos, carrega coisas em sua cabeça ou com as suas mãos, beijam com os lábios ou com o nariz.

(BARBA e SAVARESE, *Ibíd*: 9)

A essa condição de inconsciência, “naturalização” ou “espontaneísmo” das técnicas cotidianas, o mesmo autor acrescenta o do princípio físico do mínimo esforço, segundo o qual se pretende um máximo de resultado com um gasto mínimo de energia. Tal princípio também se estende às práticas sociais da comunicação, quando ademais de considerá-la como o “objeto do qual se participa em comum”, se entende também como o “meio para proceder a essa participação”, para o qual o estilo de instrução ou educação formal das novas gerações se torna de importância fundamental. Como já vimos a educação, segundo a classificação estabelecida por Mauss, está considerada entre as práticas cotidianas, e por isso nos resultam muito interessantes as apreciações gerais, que o mesmo autor realiza sobre a educação social como “educação a sangue frio”:

Que é antes de mas nada, um mecanismo de atraso, de inibição dos movimentos desordenados; esse atraso permite subseqüentemente uma resposta coordenada de movimentos coordenados partindo em direção a um fim escolhido. Essa resistência ao impulso da emoção é fundamental na vida social e mental [...] É graças à sociedade que há uma intervenção da consciência. Não é pela falta de consciência que há uma intervenção da sociedade. Graças à sociedade há a certeza dos movimentos prontos, domínio do consciente sobre a emoção e a inconsciência.

(BARBA, Id, p. 231)

GAIARSA (1985) afirma que a prática de “fazer como todo o mundo”, há sido o sustento base do desenvolvimento de todas as sociedades conhecidas e a responsável dos maiores logros em matéria de realização coletiva. Porém, em contrapartida, a individualidade fica suprimida e progride a uniformidade, afirmada no processo psico-social de identificação. É a “tirania da forma única”, dentro da qual todos se sentem mal, ou no comum dos casos “não se sentem”, segundo assinala o mesmo autor. Consideremos que, se por um lado, o processo já mencionado de “identificação”, pode levar ao indivíduo a conhecer-se e a reconhecer-se como pessoa – o qual constitui uma das condições da liberação pessoal -, na maioria das vezes, ela o leva a identificar-se com os outros ou com situações do mundo exterior na relação educativa (LIEF, 1983).

3. 5 Algumas considerações teatrais para uma “antropologia docente”.

Se consideramos que, em linhas gerais, a antropologia como ciência pode ser definida como o estudo do comportamento do ser humano em todas suas manifestações e diversas situações do seu viver cotidiano; essencialmente a antropologia teatral, segundo o próprio inventor do termo, consistiria no: “estudo do ser humano em situação de representação” (BARBA, 1988). Num sentido amplo, esta abordagem incluiria todas aquelas manifestações de “comportamento restaurado” (SCHECHNER, 1995), tais como xamanismo, exorcismo, trance, passando pelos ritos de iniciação, dramas sociais, psicanálise, psicodrama, análise transacional e como veremos, até nossa performance docente na sala de aula. O nexo em comum de esta heterogênea variedade de práticas se acha em que cada uma delas se expressa pelo meio da execução de um sistema ou conjunto de esquemas de comportamento predefinidos com anterioridade pela classe à qual se inclui o novo intérprete. Estas seqüências de comportamento, podendo ser reestruturadas, reconstruídas ou em fim modificadas, ganham maior legitimidade e validade na medida que se mantenham imunes a qualquer tipo de

modificação histórico-causal (político, econômico, social, psicológico, tecnológico, etc.). Dito processo antropológico é conhecido como “aculturação”. Deste modo acontece que, usualmente, estas seqüências de comportamento restaurados, se apresentam como comportamentos paradoxais, por manifestar-se como legítimos em contextos sócio-culturais bastante diferentes daqueles que lhes conferiram sua existência.

Elas possuem uma vida própria. A ‘verdade’ original ou ‘fonte’ do comportamento pode estar perdida, ignorada ou contrariada, mesmo quando essa verdade ou fonte está sendo aparentemente respeitada.

(SCHECHNER, 1995, p. 205)

Uma vez executado ou melhor dito, interpretado, o comportamento restaurado expressa seu potencial simbólico, reflexivo e polissêmico. É na incorporação destes esquemas anacrônicos, arbitrários e convencionais de comportamentos que uma pessoa pode, de fato, “comportar-se” como se fosse outra, um tipo de pessoa social ou transindividual. Se trata de um indivíduo que se representa num papel ou conjunto de papéis.

Por outra parte, se consideramos que, segundo o mesmo autor, a representação como conceito implica uma restrição “nunca pela primeira vez”, e que esta sugere por sua vez uma potenciação: “da segunda até um número indeterminado de vezes”, o axioma se completa na expressão:

Representação É Comportamento repetido

No estrito sentido do interesse de Barba, esta mencionada situação de representação, se refere ao desempenho de atores, bailarinos e por extensão de todos aqueles artistas cênicos que se servem do próprio corpo como instrumento de interpretação e expressão presencial, no entanto, como pudemos induzir a partir de nossa experiência cotidiana, algumas de nossas atuais profissões ao parecer evidenciarão alguns rasgos de comportamento estimados como peculiares as formas de comportamento extra-cotidiano. Ao parecer nestes casos, ditas seqüências de ações não se apresentariam como *performances* “puras” senão que, misturadas às práticas cotidianas, na maneira de automatismos inconscientes, particularmente evidentes naqueles indivíduos que fazem da comunicação presencial a base do seu ofício, como é o caso dos professores e sua performance didática na sala de aula, frente a um grupo-turma e nos mais variados ambientes e diferentes níveis educacionais.

Paradoxalmente, os processos usuais de formação profissional encaminham os futuros profissionais para certos modos típicos de relacionamento... É próprio da instituição colocar regras implícitas de comportamento. O professor principiante, ao entrar na sala de aula, sente-se pressionado a adotar determinadas formas de relacionamento com os alunos. A este conjunto chamamos de ‘papel’ do professor, referindo-nos a modos de comportamento típicos dos professores, quaisquer que sejam eles.

(RIBEIRO e BREGUNCI, 1986, p 40)

Segundo Barba, o performer, independentemente do gênero interpretativo em que se desenvolve, está sempre sendo influenciado por três fatores. O primeiro deles tem a ver com a própria psicologia do indivíduo, “sua temperatura única”, que não pode ser copiada, nem igualada. É sua personalidade integral, exclusiva e intransferível de cada ser humano. Ademais, este fator está sempre relacionado com um segundo fator, o contexto histórico-cultural ou a “tradição” que o há modelado, conferindo-lhe até um certo ponto uma identidade de tipo “territorial”, onde aliás, o indivíduo se apresenta como semelhante a outros indivíduos.

Para entender melhor esta questão e sustentar a legitimidade da nossa pesquisa “local” para a compreensão aproximada da situação geral de outros professores em outros sistemas educacionais do orbe, consideramos oportuno fazer referência ao exemplo proposto por RUFFINI (1988) sobre as bases metodológicas do estudo comparativo dos habitantes de um ambiente geomorfológico que, para os fins da nossa investigação, fazemos analógico à situação do estudo dos professores no ambiente “aula”.

Na versão traduzida do original de Ruffini, este começa afirmando:

A savana, tecnicamente falando, é um ambiente geomorfológico. Se define por uma série de características botânicas, zoológicas, climáticas e outras. A savana, enquanto ambiente geomorfológico, se encontra em várias zonas geográficas e ‘culturais’ da **terra**, das quais as mais importantes são África e Amazônia. Poderíamos dizer, então, que tanto a savana africana como a amazônica constituem geomorfológicamente o mesmo ambiente, apesar de que são ‘culturalmente’ dois ambientes distintos.

(RUFFINI e TAVIANI, 1988, p. 14)

Segundo nossa leitura extensiva e com o objetivo de ensaiar uma posterior reinterpretação, o autor citado, começa afirmando que a savana, se define como um tipo geomorfológico, basicamente pela conjugação de uma gama peculiar de características físicas e bióticas – tais como: oscilação térmica, pressão atmosférica, relevo, recursos hídricos, fauna e flora, por mencionar algumas – susceptíveis de serem encontradas como conjunto em

diferentes zonas geográficas do nosso planeta. Essas características uma vez correlacionadas com a presença de coletivos humanos que fazem dela um hábitat propício para a vida, possibilitam que a Savana, como tipo biogeomorfológico teórico, adquira uma conotação “cultural”, que ao mesmo tempo, que a realiza empiricamente, a diversifica conceitualmente em ambientes aparentemente distintos – savana africana e savana amazônica, por exemplo -.

Ampliando o raciocínio de Ruffini ao complementá-lo com o que já assinaláramos das inferências de Marcel Mauss sobre as técnicas cotidianas, sustentamos que num segundo momento, as já aludidas características botânicas, zoológicas, climáticas, etc., condicionam com o passar do tempo nos habitantes deste ambiente biogeomorfológico, o que RUFFINI (1988) chama de uma certa “dotação de base”. No nosso entender, tal “situação de base” é essencialmente de origem genética, manifestada no âmbito fenotípico, expressado basicamente como o conjunto das capacidades naturais (resistência térmica, tonalidade ósseo-muscular, capacidade e qualidade reprodutiva, etc.) e – que por sua vez provocam e se retroalimentam – das destrezas artificiais (maneiras de vestir-se, uso de utensílios, formas de alimentação, etc.) – adquiridos pelo meio da invenção diversa ou por difusão cultural -, habilitando aos indivíduos e seus semelhantes como aptos para habitar eficazmente esse lugar – onas, esquimós, targuis, tibetanos, polinésios podem ser citados como exemplos do complexo binômio conceitual “particularidade/universalidade” que supõe tal situação -.

As condutas que se mostram ao observador são sempre e somente condutas culturalmente determinadas, e pelo tanto distintas (as vezes muito distintas) de uma cultura a outra, embora também incluem uma base pré-cultural (ou trans-cultural) que não se oferece diretamente e isolado ao análise.

(RUFFINI e TAVIANI, Op cit, p. 15)

O uso do conceito “semelhante” não equivale ao conceito de “igual”. Tal afirmação implica que, na hora da realização de análises de tipo comparativo intercultural, não é possível aplicar considerações ou apreciações comparativas entre equivalentes, pois os resultados da relação dialética entre o indivíduo e seu meio, sempre desencadearam processos de adaptação recíproca do tipo personalidade-situação, com reações estritamente peculiares a cada sujeito. Consciente desta impossibilidade, BARBA (1988) postula um terceiro fator, desta vez, susceptível de ser comparado e que diz respeito ao comportamento biológico do ator ou bailarino orientado a construir sua “presença em vida”:

O ator-bailarino utiliza sua presença somática para parar-se, para assumir posturas, para olhar, para deslocar-se no espaço, para construir ritmos. O ritmo é um fluxo no tempo que permite reconstruir uma repetição e, ao mesmo tempo é variação. Sabemos que eu falo e vai necessariamente à continuação outra palavra, outra frase, que vá a seguir uma vibração do meu corpo, um sacudimento da minha cabeça, uma contínua mudança do meu peso. A imobilidade existe só na morte como no rigor mortis. É exatamente essa mudança contínua, esse alternar, esse ritmo, essa alternância que constitui a presença em vida do ator bailarino.

(BARBA, 1988, p. 87)

Antes de falar especificamente da nossa proposta e coerentemente, contudo o que temos dito, “silenciado” e sugerido nesta dissertação até agora, devemos deixar em claro que em momento algum pretendemos estabelecer um sentido teórico exclusivo ou uma prática hermética, senão, tal e como se espera das “obras de arte” ou também das “sabias teorias”, possibilitar por meio da nossa proposta epistemo-metodológica, uma proliferação e variedade de sentidos e possíveis aplicações práticas de serem assumidas por cada um dos interlocutores-docentes da universidade, especialmente daqueles “intelectuais didáticos”, com uma visão ampla do complexo alcance das aparentemente mínimas, mas essencialmente íntimas estratégias de formação de professores.

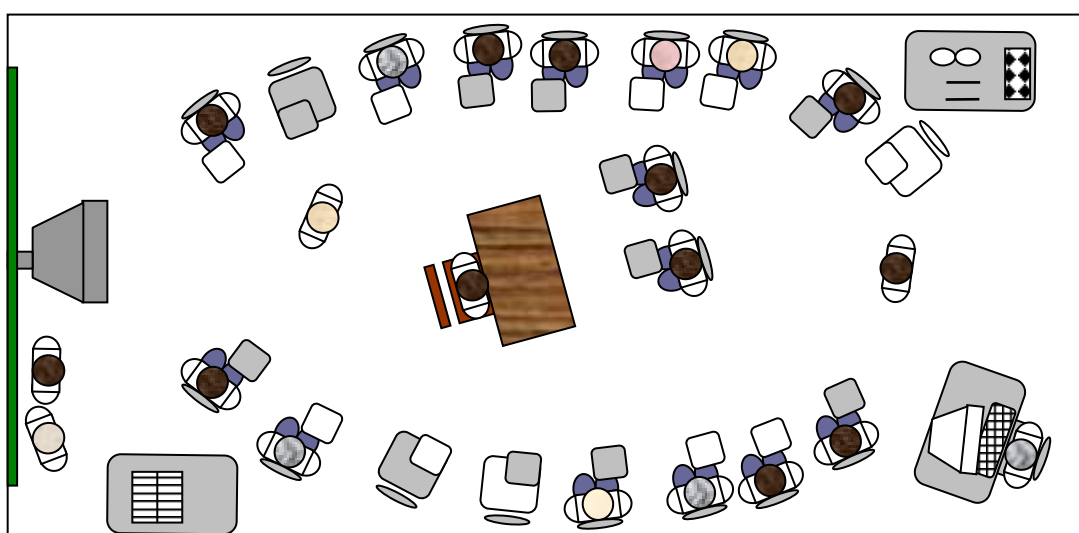
Acreditamos antecipadamente que em função de conseguir a mudança que almejamos, e em vista de todo o que temos afirmado até aqui com respeito à dinâmica gerada no ambiente “natural” da sala de aula, se faz necessária a criação de outros ambientes “artificiais” – implementados com artifício -, que permita realizar o desvio necessário em relação à institucionalidade, aos modelos prefixados e as convenções herdadas. Por isso propomos a habilitação experimental de protótipos de espaços de formação docente de estilo “laboratório dramagógico”, que em pequena escala, dotados dos mais tradicionais e avançados recursos tecnológicos para a experimentação, simulação e estudo *micrológico* da transformação de aluno em professor – questão essencial para a sobrevivência do macro-sistema educacional -, contribuiriam para uma melhor compreensão e intervenção nas estruturas fundamentais que operam e otimizam o desenvolvimento de uma inteligência docente consciente das limitações e potencialidades da sua base referencial vital, a dimensão orgânica.

Educar significa propiciar e desencadear processos de auto-organização nos neurônios e nas linguagens das pessoas. Se tomamos em conta a extrema versatilidade original do cérebro/mente, todo cuidado é pouco para não diminuí-la, mas ativá-la ao máximo. Deixemos, neste momento, fora de consideração os demais aspectos importantes da ‘ecologia cognitiva’ para concentrar-nos na questão da linguagem. Enquanto adquirem novas

informações e conhecem novas linguagens, os aprendentes devem poder também, com respeito à versatilidade de seu sistema neuronal, deixar soltos os laços de seus significantes. Quem ensina apenas há de mostrar pistas, insinuar ritmos para a dança das linguagens. Domesticar e escravizar os significantes em sentidos unívocos representa um atentado à plasticidade do cérebro/mente. A rigidez excessiva no uso de palavras e conceitos geralmente representa uma diminuição, temporária ou prolongada, da plasticidade de nossos neurônios.

(ASSMANN, 1998, p 71)

Estes “laboratórios educacionais”, conseqüentemente com a tese da auto-organização e da organicidade dos espaços educacionais, estariam em condições de atuar e refletir sobre suas próprias condições de subsistência e de evolução, sua relação com o meio universitário e social em geral, como também de produzir novos conhecimentos auto-referentes, expressados em novos e originais materiais didáticos extensivos a outros setores da formação profissional universitária local e global.



Em outros termos, o que interessa é a composição conceitual e material destes laboratórios como se fossem “células inteligentes” que, uma vez em comunicação com outras células semelhantes, se constituam nas unidades fundamentais e suporte concreto das “inteligências coletivas” que operacionalizem a construção do novo “espaço do saber”.

[...] o saber só não é bastante, que o saber só não faz cultura, quer quanto ao individuo, quer quanto á sociedade, e que para formar homens e mulheres verdadeiramente cultos, há necessidade de verdadeiros educadores... que sejam eles mesmos educados, dotados dum intelecto nobre e superior, que sejam produtos amadurecidos da cultura em todos os momentos de sua vida, nas palavras e nos gestos.”

(NIETZSCHE, 1976, p. 63)

A identidade profissional do professor será efetivamente desenvolvida, projetada e reconhecida em maior grau, tanto por si mesmo como pelos seus alunos quanto mais o ofício seja organicamente assumido, treinado e/ou mentalmente incorporado. Deste modo o mestre que se dirige a um aprendiz, não se limita a ensinar um saber-fazer ou um saber-pensar, senão que reintroduz sem cessar a necessidade do desafio, de repetir uma exigência. A didática docente ha de possibilitar a criação de um marco de referência fértil, no qual o futuro professor poderá definir-se e desenhar sua própria identidade.

CONCLUSÕES

Lembrando que entre as convicções de Nietzsche, achava-se o intuito de acreditar que para que a cultura se desenvolva, se precisa de novos “gênios”, de “talentos originais” e que a cultura tem como uma das suas funções fazer possível o desenvolvimento integral desses “homens notáveis”, cuidando para que não sejam asfixiados, nem obstaculizados. Hoje nós complementamos e talvez, melhor ainda, contradissemos, que esse tipo de realização não é uma iniciativa que há de privilegiar alguns, senão que passa, necessariamente, por criar condições para a proliferação de oportunidades de desenvolvimento generalizado da genialidade inerente a cada uma das subjetividades que começam a encontrar-se e interagir no “espaço do saber”, tanto dentro como fora das nossas instituições educativas.

Como pudemos comprovar em nosso trabalho com algumas turmas de alunas do curso de graduação em Pedagogia da UFSC, apesar da reiterada discussão nas diferentes disciplinas do curso sobre a relação entre tecnologia e educação, ainda não existe uma consciência generalizada de que a universidade não é uma área urbana isolada socialmente ou de que ela faz parte de uma rede de instituições de igual teor, que interconectadas entre si e com outras de diversa índole (meios de comunicação massivos, ONGs, empresas, associações religiosas, partidos políticos, etc.), fazem possível que ela mesma – a universidade – possa fornecer um universo de informações e referências de grande incidência na formação profissional de seus comensais universitários. Menos ainda existe uma auto-percepção da tecnologização da nossa individual humanidade, daquela de cada um que são os “outros”, por isso de todos “nós”. O “virtual maquínico-eletrônico” (ASSMANN, 1998) continua sendo identificado com objetos e aparelhos de aplicações específicas, utilidade doméstica, indústria bélica ou como parte exclusiva do material de experimental ou de pesquisa dos cientistas. Tal percepção é por demais insuficiente, sobretudo quando se trata de experimentar e ensaiar novas formas de utilização eficaz das atuais tecnologias intelectuais com as quais contamos:

[...] não basta uma visão instrumental da ‘ajuda’ das máquinas, encaradas como simples ferramentas auxiliares. É preciso entender que as linguagens embutidas nas máquinas adquiriu tal grau de versatilidade e tamanho potencial de agilização que é preciso reconhecer que elas têm hoje uma função co-estruturante de grande parte das representações da ‘realidade’, na forma como a conhecemos e ‘administramos’ em nossa experiência cotidiana.

(ASSMANN, 1998, p. 92)

Este aparente erro de percepção que também se manifesta na universidade - instância tradicionalmente reconhecida como o ápice de um processo de identificação institucional -,

encontra seus primeiros indícios no seio familiar, se exercita na educação infantil e se reforça ainda mais nos graus sucessivos. Por quê? Por uma parte devido a uma insuficiente preparação de nível superior e no âmbito laboral o fato de que tanto professores e paradocentes quanto instituições educacionais estão desalentados social, política e economicamente, todo isso faz com que a educação de adolescentes – candidatos ao mundo laboral ou à interfase universitária - se encontre efetivamente “adolescendo” de sérias deficiências na sua função de estimuladora da consciência dos indivíduos sociais. Tal situação se faz evidente ao constatar a escassa pertinência dos conteúdos curriculares que se ensinam – diretamente reproduções do tratamento das matérias feito pelos autores de livros didáticos -, com escasso ou inexistente senso crítico por parte dos professores que na hora de selecionar as fontes utilizadas como referência – a prática habitual consiste em trabalhar com um único livro todos os conteúdos de uma matéria -.

Se ao quadro que já mencionamos agregamos o permanente estado de “desinformação” (WATZLAVICK, 1989) generalizado e superficialidade dos conhecimentos que os professores de educação media tem a respeito da velocidade, forma e conteúdos da mudança nas necessidades do campo laboral, da produção intelectual e das implicações atuais de uma formação profissional numa instituição de ensino superior, seja esta privada, estatal ou federal; o resultado é, sem dúvida, uma pobre formação e deficiente preparação dos educandos para desenvolver-se eficazmente nos seus posteriores entornos pessoais, profissionais e cívicos.

Em geral, não se percebe um interesse explícito ou um compromisso manifesto – seja dos professores ou dos estudantes – para operativizar iniciativas permanentes e integradas das suas próprias grades curriculares, nos diferentes níveis educacionais, para configurar socialmente uma visão atualizada e constantemente renovada do devir mundial, junto com uma consciência coletiva do rol dos sujeitos e das dinâmicas participantes na necessária higiene e saudável conservação do nosso geossistema social.

Parece-nos que a atual situação de suspensão do necessário processo de transição, desde os contextos sócio-culturais “molares” dominantes hoje para o desenvolvimento das perspectivas “moleculares” e a construção de um novo espaço antropológico “do saber” (LÉVY, 1998), deve ser superada, para que possamos reconstituir-nos como espécie inteligente desde aquela já sabida condição de submissão do individuo como expressão do

“coletivo” - definido por alguns para outros, através dos tradicionais *mass-media* -, para uma possível instância inédita de liberação na qual o indivíduo servindo-se de um conhecimento amplo e detalhado fornecido pelas chamadas tecnologias *pós-mídia* consiga fazer do coletivo seu espaço legítimo de “expressão”.

Tendo presente a plausível conformação de uma outra humanidade, a idoneidade do ser docente, enquanto intérprete do seu tempo, é uma questão básica à hora da sua formação e exercício profissional. É claro que a tarefa do educador não se esgota na transferência e produção de conhecimentos, nem na toma de consciência, o que realmente se precisa é aprender a atuar e comportar-se na defesa dos direitos próprios e dos outros. Esses comportamentos não surgem de maneira espontânea, senão que há necessidade de exercitá-los, pelo tanto, é responsabilidade e compromisso do educador que, deliberadamente, crie as condições para a prática efetiva, questão que já formulamos no presente trabalho. Por enquanto não podemos deixar de destacar a lucidez das palavras do cada vez mais cego e ironicamente ainda, esclarecido Nietzsche, quando já em 1888 na sua obra “*O Crepúsculo dos Ídolos*” afirmava que:

[...] o saber só não é bastante, que o saber só não faz cultura, quer quanto ao indivíduo, quer quanto á sociedade, e que para formar homens e mulheres verdadeiramente cultos, há necessidade de verdadeiros educadores... que sejam eles mesmos educados, dotados dum intelecto nobre e superior, que sejam produtos amadurecidos da cultura em todos os momentos da sua vida, nas palavras e nos gestos.

(NIETZSCHE, 1976, p. 83)

Nesse sentido, nos termos da educação institucionalizada, agora é urgente desaprender as estratégias didáticas proletarizantes às quais nossa geração de educadores desde já há muitas décadas tem-se acostumado, e que uma vez internalizadas, assumimos como práticas *sine qua non* a nossa labor educacional, ilusoriamente perde sua “legitimidade” como reprodutora da herança sócio-cultural. Como consequência desta situação, nós professores universitários, manifestamos os sintomas característicos de uma progressiva miopia acadêmica, que nos faz perder de vista aquilo que há de mais precioso na tarefa docente de formação de docentes e que consiste no desenvolvimento saudável de uma inteligência docente, facilmente caracterizável, primeiro pelo seu prazer em aprender e logo pela necessidade vital de ensinar e re-ensinar a realidade com cada vez mais engenhosos códigos e ações didáticas emancipatórias no que diz respeito às práticas de violência, exploração abusiva e abandono que os homens fazem de si mesmos e do seu ecossistema social.

A atitude dos docentes é fundamental para facilitar a existência de um clima democrático a nível de aula. O docente, é por excelência, o facilitador primordial do genérico processo de ensino-aprendizagem, deve “crer” e estar convencido do aprimoramento humano, ser aberto à mudanças, ser reflexivo, participar em forma real e efetiva nas matérias que a institucionalidade lhe proponha, ser pluralista ao aceitar as idéias distintas das próprias já sejam estas dos colegas, alunos ou outros -, demonstrar criatividade profissional, fomentar a solidariedade e a preocupação com os problemas comunitários e individuais, estimular em cada sujeito a faculdade de expressar-se, e em síntese, ser um facilitador ao serviço do aprendizagem dos educandos.

Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos.

(LÉVY, 1999, p. 158)

É necessário portanto que a aula chegue a ser um espaço onde o estudante aprenda a construir, vivenciar e praticar a “democracia”, base fundamental do seu comportamento como indivíduo social. A classe possibilitará o desenvolvimento do processo em que aprendizes e professores possam compartilhar experiências de “enriquecimento” e de crescimento pessoal, mutuo e contínuo. Para que aquilo ocorra, a classe (entendida como grupo que cursa uma mesma disciplina) deve propiciar-se (a si mesma) para o aprendizagem ativo, mediante o exercício interativo de alunos e professores, que lhes permita processar a informação, comunicar-la e intercambiar-la junto à declaração de posições pessoais e grupais, ora sejam de idéias ou de postulados valorativos, todo o qual lhes permitirá ser criadores e recriadores “no” conhecimento.

Para logra-lo é, sem dúvida, prioritário que os alunos, em geral, - especialmente aqueles que se estão formando no campo das Ciências da Educação ou preparando-se para a docência universitária - devem contar com os espaços básicos fornecidos por uma grade curricular e de infraestrutura que dê importância à satisfação das necessidades e interesses de realização tanto dos educadores como dos educandos. É neste exato momento, onde a questão da competência e educação nas tecnologias intelectuais como potência suscitadora do desenvolvimento humano, tem que ser assumida, inclusive desde a já institucionalizada plataforma sugerida pela trilogia de atividades: docência-pesquisa-extensão, como uma convicção operacional (teórico-prática) básica, que promova tanto as atividades do ensino e do aprendizagem personalizado – o antigo -, como também nas dinâmicas de ensinamentos e

de aprendizados gerados pelos coletivos inteligentes através das redes tecno-virtuais de comunicação – o novo -.

Moramos na Latinoamérica do ano 1999 d. C. e temas tais como: o imperialismo cultural em nossos dias; o “poder” do Estado nas orientações das políticas educativas reprodutivas de uma sociedade ou; o potencial “atrofiante” e prejudicial para o desenvolvimento de “futuros gênios e revolucionários”, numa sociedade cada vez mais “gerenciada” por critérios economicistas e de interesse bursátil, sem dúvida formam parte da agenda de preocupações, discussões e discursos de qualquer líder político, pesquisador pedagógico ou professor conscientemente responsável da sadia formação integral dos nossos povos. A modo de exemplo, tal disposição é claramente reconhecível nas palavras de J. J. Brunner que como porta-voz do Ministério de Educação do Chile, manifestava:

[...] A educação do futuro devera contribuir, simultaneamente para assegurar a coesão da sociedade e a cultivar a liberdade pessoal; deverá formar um cidadão disposto a assumir suas responsabilidades no meio da comunidade e a exercer seus direitos como indivíduo; deverá compatibilizar a diversidade de interesses e talentos dos alunos e assegurar um núcleo comum, formativo, que faça possível projetar a nação e suas bases morais; devera encaminhar a criatividade pessoal e ao mesmo tempo ensinar a trabalhar em equipe e a cooperar nas tarefas comuns. Em soma, devera ser capaz de combinar um máximo de flexibilidade com um forte componente de ordem e integração; um alto grau de diferenciação da oferta educacional, com um sentido de unidade nos propósitos, e uma constante elevação da qualidade com um contínuo aumento da equidade.

(BRUNNER et al, 1994, p. 22)

Até aqui, todo O. K., mas sendo estritos, uma coisa é apropriar-nos retoricamente de um discurso tão transcendental como é o convencimento de que a educação humana, social e cívica, deve ser assumida como um processo benéfico de formação integral capaz de dar sustento ao processo de realização plena, compreensiva e diversa de todos e cada um dos indivíduos e grupos humanos, que compartilham, se encontram e se articulam dinamicamente em função de todas suas identidades efetivamente expressadas nos diferentes espaços antropológicos dos que formam parte. Agora bem outra coisa muito diferente é a que testemunhamos na prática cotidiana, com respeito à declaração de intenções exemplificada anteriormente, onde, segundo observamos, ainda estariam operando tendências contrárias, particularmente no desempenho da educação universitária cujas grades curriculares efetivas, majoritariamente só são eficientes para uma excessiva especialização, realização restringida, padronização e até “uniformização” dos seres humanos (GAIARSA, 1985); inquilinos numa

sociedade de consumo que nos condiciona aliás pela massificação da informação e das opiniões, fenômenos sócio-culturais eficientemente fomentados pelos meios de comunicação de massas. Esta afirmação não é nova nem menos ainda original, pois por exemplo, e seguindo a leitura feita por COPLESTON (1953) dos ensaios de Nietzsche: “*Sobre o futuro das nossas instituições educacionais*”, este já afirmava com respeito à Alemanha de pós-guerra que o “jornalismo”, cada vez mais ganhava espaço do que a cultura ilustrada e as pessoas opinavam cada vez mais como a “imprensa” e não como “eles mesmos”. Seguindo a mesma tendência, hoje sabemos e estamos cada vez menos conscientes acerca de nós mesmos e sensivelmente mais entendidos e interessados na vida de “famosos” que amplificados e multiplicados pela mídia audiovisual e escrita constituem-se em estereótipos efêmeros – sucessos de bilheteria e recordistas de vendas - produzidos por vendedores de estilo e animados por “*intelectéuticos*” sensacionalistas.

Se de partida assumíssemos o modelo de justificação proposto por uma parte importante da intelectualidade universitária, que basicamente se limita a:

- a) Reduzir o análises das nossas educações “nacionais” a simples variantes “histórico-geográficas” das linhas de pensamento propostas, experimentadas e geralmente já ultrapassadas nos países que lhes deram origem.
- b) Desqualificar a implementação e a capacitação tecnológica como assim mesmo da aplicação de modelos educacionais, metodologias de ensino e técnicas didáticas “importadas”, por considerar-los ao serviço exclusivo de interesses capitalistas de otimização da produtividade por meio do adestramento técnico da mão de obra.
- c) Definir nossa condição como sendo de países “periféricos” no só com respeito ao circuito da economia mundial capitalista, pois é também extensiva aos âmbitos da pesquisa científica, inovação tecnológica e da informação, fatores essenciais para a participação eficaz no mercado mundial.

Diante de considerações desse calibre, sem dúvida só se alimenta uma atitude endêmica de restringir a compreensão da “complexidade social humana” a um quadro diagnóstico de “vítima latino-americana” que além disso fomenta a auto-compaixão. Com este tipo de autoconceito, de complexo de derrotado, não conseguiremos a inspiração que precisamos para criar soluções eficazes para nossas problemáticas presentes, iminentes e/ou, menos ainda, daquelas que estão por vir, devido ao grau de complexidade crescente com que

tendem a organizar-se. É altamente pernicioso continuar discutindo a universidade tão só nos termos de instrumento ao serviço de uma política econômica ou produtiva, porque a reiteração desta prática retórica contribui à proliferação de estudos que somente entendem a realidade nesta reduzida dimensão e esquecem que antes que nada a universidade precisa ser assumida e entendida como:

[...] um espaço social gerador de uma experiência de convivência capaz de ampliar nos membros da comunidade social na qual se insere, a consciência de que as tarefas produtivas estão ao serviço da comunidade social na qual se dão e, portanto, da conservação das condições ambientais que fazem possível sua existência, e não ao revés. Isto é, a Universidade desaparece como tal, quando deixa de cumprir sua labor geradora da capacidade reflexiva e de consciência da responsabilidade social e ecológica.

(MATURANA, 1995, p. 217)

Por estas e outras tantas razões já expostas no desenvolvimento desta dissertação, estimamos que, em termos da educação formal ou institucionalizada, nesta hora é urgente desaprender as estratégias didáticas proletarizantes às quais nossa geração de educadores desde já varias décadas tem-se acostumado, e que uma vez internalizadas, são assumidas como práticas sem as quais nossa labor educacional, ilusoriamente, perderia sua “legitimidade” como transmissora da herança sócio-cultural. Como consequência desta situação, nós professores universitários, manifestamos os sintomas característicos de uma cegueira de segunda ordem – não vemos que não vemos - que nos faz perder de vista o mais importante da tarefa docente de formação de docentes e que consiste no desenvolvimento sadio de uma forma de inteligência propriamente docente, a partir de procedimentos didáticos eficazes. A dita “inteligência” ou “habilidade” docente, seria facilmente reconhecível naqueles professores que apresentarem duas características essenciais: grande prazer em aprender e necessidade vital de ensinar e re-ensinar a realidade com cada vez mais criativos códigos e ações didática emancipatórias em contraposição as práticas cada vez mais habituais e nocivas de: violência, exploração abusiva e em geral, do abandono que os homens fazem de si mesmos e de seu ecossistema social. Com os olhos postos neste fim, a questão da conscientização do magistério em geral acerca da competência da tecnologia como suscitadora do desenvolvimento humano, torna-se uma convicção, mais do que teórica, operacional fundamental.

Às considerações anteriormente mencionadas que conduzem à reprodução de um conservadorismo mental, não escapa uma outra questão particular que se relaciona com a

maneira generalizada como vem sendo concebidas, orientadas e executadas as pesquisas universitárias, a respeito da ampla temática, sobre o papel da educação na configuração de uma nova realidade global de produção e distribuição do conhecimento no mundo. Tais abordagens, nos sugerem algumas vezes a existência de um surpreendente estado de receio – institucional e personalizado – diante de qualquer mudança conceitual e desconfiança “patológica” à incorporação de novas categorias de compreensão e ação na realidade.

Desde um ponto de vista, concernente à pesquisa universitária de pós-graduação, um dos sintomas desta “patologia intelectual” se manifesta claramente, na atitude de interesse exclusivo e excessivo – de docentes e discentes – na realização de análises sociológicas do aspecto “laboral” do “real”, influenciados por uma forte tradição histórico-ideológica. Ou em termos mais amplos, uma excessiva atenção na contextualização pré-definida das categorias qualificadas como inerentes à “sociedade humana”. É assim como de meros fatos de consciência, no processo inteligente de construção de conhecimentos por parte do pesquisador, tais supostos conceituais passam a normativizar e predefinir as implicações e alcances das suas conjeturas. Achamos conveniente deixar estabelecido que a postura epistemológica que está implícita no contexto descrito recentemente, nutrida pelo preconceito ideológico, simplifica e categoriza diadicamente aos seres humanos em dois tipos – os exploradores e os explorados -, se torna em extremo preocupante, sobretudo quando reconhecemos que estamos falando de uma atitude conceitual habitual da docência universitária, cuja profissão consiste basicamente no encaminhamento à realização profissional de outros, ademais da revitalização de nosso próprio ofício e a re-humanização constante das nossas posições no devir histórico de todos e cada um dos que “somos” a Terra.

Continuando no mesmo sentido e a guisa de exemplo ilustrativo, uma pergunta: O estado gripal, com todas suas peculiares características, é provocado pelas condições climáticas ou por um pequeno microorganismo conhecido como vírus da gripe? ... Por conseguinte, onde teremos que atuar, intensivamente, para recuperas o estado de saúde? ... Já transpondo as portas do Terceiro Milênio ainda somos capazes de argumentar que o homem é uma vítima de suas circunstâncias? O meio é mais do que o organismo? O organismo é o meio? Ou, - parafraseando a célebre frase de McLuhan “o meio é a mensagem” – nós perguntamos o meio é o organismo? “Mmmhhhhh... Não sei”. Hoje em dia, resulta consternante a generalizada ignorância do magistério universitário, particularmente nas áreas específicas da Pedagogia e da Educação, a respeito dos micro-processos bio-psico-

sociopoiéticos que atuam na geração do conhecimento humano em cada um dos sujeitos individuais, criadores e criaturas do “ecossistema social humano” (NAVARRO, 1996) -.

Assim exposto, só resta referir-nos à proliferação de estudos e pesquisadores assentados monoliticamente nas categorias instituídas por Marx e seguidores, os quais, em geral, cristalizam suas conclusões em eminentes documentos do tipo diagnóstico e/ou prognósticos da nossa “enferma” é “não tão nossa” Latinoamérica. Como regra geral, comprovamos com frequência que chegada a parte final desses trabalhos e quase como uma convenção sintática concomitante, são destacadas a importância e necessidade de definir estratégias de participação política que consigam por sua vez, mudar as regras do jogo econômico, que afetem o social, que por sua vez afeta no cultural, que por sua vez afete o educacional, que por sua vez... etc., etc., etc.,. Como se o espaço antropológico dos “territórios” e das “mercadorias” fossem os únicos e exclusivos determinantes de cada uma das realizações dos indivíduos nesta complexa, incerta e como já afirmamos inédita sociedade global como esta que estamos construindo. Diante da possibilidade da constituição de uma sociedade global, é preciso que os estados grandes e pequenos - demograficamente falando - deixem de proceder como proprietários avantajados e hegemônicos das suas heranças culturais ou adiantos de qualquer ordem (político, econômico, social, científico ou tecnológico), negando-se à conformação de um patrimônio vivo e renovável da humanidade.

Agregamos ao recentemente dito, que o pior do caso se acha no problema da intolerância teórica a novas propostas de compreensão do real e ideal, que questionam as categorias de subjetividade e objetividade de nossos próprios atos de conhecer, impedindo a atualização do original, do inédito, do criativo, do improvisado. Nesta condição de impasse paradigmático qualquer tentativa de mudança metodológica radical será recebida sempre com receio, em vez de impregnar-se de uma saudável expectativa científica diante da possibilidade de construção do novo fértil e superação do antigo estéril.

Assim descrito, cremos que atualmente a pesquisa universitária em geral deve contribuir para estender a capacidade de autoestima dos povos desde a exclusividade do suporte milenar da retrospectiva histórica dos próprios passados, para um lugar de vanguarda na introspecção atual da nossa aprendizagem como humanidade, das faculdades tecnológicas que aprendemos a dominar, visualizando prospectivamente, gerenciando com equidade, solidarizando e apostando nas possibilidades que soubemos criar como espécie que usufrua

e administra este planeta. Será possível que, em algum momento, como autores do saber acadêmico, deixemos de preocupar-nos tanto por mudar o externo, isto é as regras do “jogo” (BOURDIEU, 1996) e possamos assumir que também é preciso concentrarmos em mudar o interno? O intenso? Nós, os jogadores? Em nós mesmos? Para que assim, uma vez que exista um reconhecimento recíproco do outro, criar conjuntamente uma dinâmica histórica sem opressores nem oprimidos, um jogo sem vencedores nem derrotados (MATURANA, 1998). Um jogo de solidariedade, um jogo de cooperação e harmonia desta grande família extensa morando em saudável convivência e vizinhança nesta nossa inédita “aldeia global” de fim de milênio.

*“- Quero aprender a nadar.
- Que arranjos queres fazer para conseguí-lo?
- Nenhum. Só desejo levar comigo minha tonelada de repolho.
- Que repolho?
- A comida que necessitarei ao outro lado ou onde queira que eu esteja.
- Mas se há outras comidas ao outro lado.
- Não sei que queres dizer. Não estou seguro. Tenho que levar meu repolho.
- Mas assim não poderás nadar, para começar, com uma tonelada de repolho.
- Então não posso aprender. Você chama-o uma carga. Eu chamo-o minha nutrição essencial.
- Suponhamos, como uma alegoria, que não dizemos repolhos senão idéias adquiridas, ou pressuposições ou certezas?
- Mmm... Vou a levar meus repolhos onde alguém que entenda minhas necessidades.”*

MATURANA E VARELA

REFERÊNCIAS

ANTZE, Rosemary Jeanes. Exemplos orientais. In: BARBA, Eugenio & SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator. Dicionário de Antropologia Teatral**. Campinas, SP. Editora Hucitec-Editora Unicamp. 1995.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação. Rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

_____. **Metáforas novas para reencantar a educação. Epistemologia e Didática**. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1998.

BACHELARD, Gastón. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BARBA, Eugenio. **Além das ilhas flutuantes**. São Paulo-Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

BARBA, Eugenio & SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator. Dicionário de antropologia teatral**. Campinas, SP: Editora Hucitec-Editora da Unicamp, 1995.

BARTHES, Roland. **El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura**. Barcelona: Editorial Paidós, 1990.

BATESON, Gregory. **Mente e Natureza. A unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves S.A., 1985.

BERLO, David. **El proceso de la comunicación**. Madrid: Editorial Perspectiva, 1990.

BOAL, Augusto. **Teatro del Oprimido. Teoría y Práctica**. Ciudad de México: Editorial Nueva Imagen, Volumen 1. 1980.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983.

_____. **Razões Práticas. Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1996.

BURGOON, Michael & MILLER Michael D. Comunicación Persuasiva. In: FERNANDEZ, C. & DAHNKE, G. **La comunicación humana**. Ciudad de México: Editorial Mc Graw-Hill, 1992.

BRUNNER José Joaquín et alii. **Los desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo 21**. Santiago: Comité técnico asesor del diálogo nacional designado por S.E. el Presidente de la República, 1994.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem: Criação de um tempo-espaço de experimentação**. São Paulo: Editora Perspectiva – Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

COPELSTON, Frederick. **Nietzsche. Filósofo da cultura**. Porto: Livraria Tavares Martins, 1953.

DARWIN, Carlos. **La expresión de las emociones. En el hombre y en los animales**. Buenos Aires. Editorial Intermundo. 1946.

DEL LAGO, Gerardo. **Psicoestrutura. Texto de Psicologia.** Santiago: Editorial del Pacífico, S. A., 1981.

DIARIO LA ÉPOCA. **Desarrollo humano en Chile 1996.** Santiago: Época Internet., 27/09/96. Documento HTML

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche Educador.** São Paulo: Editora Scipione, 1993.

DOMINGUES, Diana. **A arte no século XXI. A humanização das tecnologias.** São Paulo: Editora Unesp, 1997.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Universidade de Uberlândia. Cortez Editora. Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea. 1981.

_____. **Por que arte-educação?** Campinas, SP: Papirus Editora, 1994.

ECO, Umberto & SEBOK, Thomas A. **O signo de três. Dupin, Holmes, Peirce.** São Paulo: Editora Perspectiva. S. A., 1997.

ELLIS, Richard & Mc CLINTOCK, Anne. **Teoría y Práctica de la Comunicación Humana.** Buenos Aires: Editorial Omega, 1990.

EKMAN, Paul & FRIESEN, Wallace V. Origen, uso y codificación: bases para cinco categorías de conducta no verbal. In: VERÓN, Eliseo et alii. **Lenguaje y Comunicación Social.** Ciudad de México: Noriega Editores, 1991.

FERNANDEZ, C. & DAHNKE, G. **La comunicación humana.** Ciudad de México: Editorial Mc Graw-Hill, 1992.

FOERSTER, Heinz Von: Visão e conhecimento: Disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FRANÇA, Lilian C. M. **Caos-Espaço-Educação.** São Paulo: Annablume Editora, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

_____. Educação e formação humana. Ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A.A. & SILVA, Tomas Tadeu da (Org.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GAIARSA, Jose Angelo. **Organização das posições e movimentos corporais. Futebol 2001.** São Paulo: Summus Editorial, 1985.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligências múltiplas: A teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

GENTILI, Pablo A.A. O discurso da 'qualidade' como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.A. & SILVA, Tomas Tadeu da (Org), **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GOFFMAN, Erving. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 1999.

GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem Total. Uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus Editorial Ltda., 1978.

HALEVY, David. **Nietzsche. Uma biografia**. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda., 1989.

HESSE, Hermann. **O jogo das contas de vidro**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1973.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves S. A., 1990.

_____. O problema da verdade. In: HÜHNE, Leda Miranda. **Metodologia científica. Caderno de textos e técnicas**. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

JOHNSTONE, Keith. **Impro. Improvisación en el Teatro**. Santiago: Editorial Cuatro Vientos, 1990.

KERCKHOVE, Derrick de. A realidade virtual pode mudar a vida? In: DOMINGUES, Diana. **A arte no século XXI. A humanização das tecnologias**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

KHALFA, Jean (Org.) **A natureza da inteligência. Uma visão interdisciplinar**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP. Cambridge University Press, 1996.

KNAPP, Mark L. **Comunicación No Verbal en la interacción humana**. Barcelona: Editorial Paidós, 1986.

_____. El rol del comportamiento. In: FERNANDEZ, C. & DAHNKE, G. **La comunicación humana**. Ciudad de México: Editorial Mc Graw-Hill, 1992.

LEITE, Denise et alii. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos (Org), **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1998.

LEITE, Denise. & MOROSINI, Marília (Orgs.). **Universidade futurante: Produção do Ensino e Inovação**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1997.

LÉVY, Pierre: **A inteligência coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. **As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. **O que é o virtual**. Editora 34: Rio de Janeiro, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

LIEF, Joseph. **Por uma educação subversiva. Da identificação à libertação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1991.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática. As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo. Cortez Editora. 1996.

MAGENDZO A. et alii. **Currículum, Escuela y Derechos Humanos. Un aporte para educadores.** Santiago. PIIE 1989.

MATURANA, Humberto. **El sentido de lo humano.** Santiago: Dolmen Ediciones, 1995.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. **El árbol del conocimiento.** Santiago: Programa de Comunicación Transcultural. OEA, 1984.

_____. **De máquinas e seres vivos. Autopoiese: A organização do vivo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 1991.

McLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação, como extensões do homem.** São Paulo: Editora Cultrix, 1971.

MENDOZA Plinio Apuleyo et alii. **Manual del perfecto idiota latinoamericano.** Barcelona: Plaza & Janés Editores, S.A., 1998.

MINEDUC. **Programa de Mejoramiento de la Educación Media (1995-2000).** Santiago: Mimeo, 1994.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papirus Editora, 1997.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal: leituras e exercícios de treinamento em grupo.** Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A. , 1982.

NAVARRO, Pablo. **El holograma social.** Documento HTML.

_____. **Teoría de la morfogenesis social.** Documento HTML.

_____. **El fenómeno de la complejidad social humana.** Documento HTML.

_____. **The dissipative structures of action.** Documento HTML.

NIETZSCHE, Wilhelm Friedrich. **Considerações Intempestivas.** Rio de Janeiro. Presença Editora, 1976.

_____. **Aurora.** Porto: RÉ S Editora, 1983.

_____. **Além do Bem e do Mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro.** São Paulo: Editora Schwarcz Ltda., 1996.

_____. **O Crepúsculo dos Ídolos; ou a filosofia a golpes de martelo.** Editora Hemus: São Paulo, 1976.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio. No movimento dos sentidos.** São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.

ORTEGA Y GASSET, José. **O homem e a gente. Inter-comunicação humana.** Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1973.

PAVIS, Patrice. **Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1983.

PAWELS, Louis & BERGIER, Jacques. **O despertar dos mágicos**. São Paulo: Difusão européia do livro, 1972.

PINO, Angel. A categoria de 'espaço' em psicologia. In: MIGUEL, Antonio & ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Representações do espaço**. Campinas, SP: Editora Autores Associados. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez Editora, 1996.

RADRIGÁN, Juan. **Teatro de Juan Radrigán**. Santiago: LOM Ediciones, 1993.

REVISTA HOY. **El Chile que queremos: Una sociedad abierta y heterogénea**. Santiago: Hoy Internet, No. 1000. 23 al 29/09/96. Documento HTML.

RIBEIRO, Laura Cançado & BREGUNCI, Maria de Castro. **Interação em Sala de Aula. Questões conceituais e metodológicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG. PROED, 1986.

RICCI, Pio E. & ZANI, Bruna. **La comunicación como proceso social**. Noriega Editores: Ciudad de México, 1992.

ROBINO, Claudia. **Chilenos de Hoy. Cambio de piel**. Santiago: Hoy Internet, N° 1001. 39/09 al 06/10/96. Documento HTML.

ROKEBY, David. Espelhos transformadores. In: DOMINGUES, Diana. **A arte no século XXI. A humanização das tecnologias**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

RORTY, Richard. **Solidariedade ou Objetividade**. São Paulo: Revista Novos Estudos, N° 36. Julho de 1993.

RUFFINI, Franco & TAVIANI, Ferdinando. **Antropología Teatral: Fundamentos y perspectivas de investigación**. Santiago: Revista Gestos, N° 5. Abril de 1988.

SAMPAIO, Tania Marinho. **O Não-Verbal na Comunicação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda., 1991.

SCHECHNER, Richard. Restauração do comportamento. In: BARBA, Eugenio & SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator. Dicionário de Antropologia Teatral**. Campinas, SP. Editora Hucitec-Editora Unicamp. 1995.

SCHEFLEN, Albert E. Sistemas de la comunicación humana. In: WINKIN, Yves. **La nueva comunicación**. Barcelona: Editorial Kairos S. A., 1990.

SCHRAMM, Wilbur. Cómo funciona la comunicación. In: FERNANDEZ, C. & DAHNKE, G. **La comunicación humana**. Ciudad de México: Editorial Mc Graw-Hill, 1992.

SCOFIELD, C. I. **La Santa Biblia**. Dalton: Editorial Publicaciones Españolas, 1977.

SERRANO, Sebastia. **La Semiótica**. Ciudad de México: Editorial Montesinos, 1994.

SODRÉ, Muniz. **Jogos extremos do espírito**. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda., 1994

SPRITZER, Nelson. **O novo cérebro. Como criar resultados inteligentes.** São Paulo: L&M Editores, 1996.

TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o tempo.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1998.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad, 1996.

VIEIRA, Margarida Magalhães. **Voz e relação educativa.** Porto: Edições Afrontamento. Coleção Polígono E/4, 1996.

VERÓN, Eliseo et alii. **Lenguaje y Comunicación Social.** Ciudad de México. Noriega Editores. 1991.

VIGOSKII, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia.** Madrid. Ediciones AKAL, S. A. 1990

WATZLAWICK, Paul. **Es real la realidad. Confusión. Desinformación. Comunicación.** Barcelona: Editorial Herder, 1989.

WINKIN, Yves. **La nueva comunicación.** Barcelona: Editorial Kairos S. A., 1990.