

POR QUE UM REGIME DIDÁTICO "ABERTO" NA UFPA?

APRESENTAÇÃO

Já não é de hoje que se debate, na UFPA., a oportunidade de alterações na atual estrutura de ensino e sua adequação às novas necessidades históricas. Entre os pontos mais polêmicos, encontram-se aqueles relativos ao Regime Didático e ao Ciclo Básico, cujos contornos têm, inclusive, gerado programações específicas com a finalidade de aprofundamento da questão.

O Centro de Filosofia e Ciências Humanas, tendo amadurecido, entre seus docentes e discentes, reflexões pertinentes à matéria, elaborou um documento intitulado Plano Diretor de Ensino/CFCH (aprovado por seu Conselho Acadêmico máximo), do qual o capítulo primeiro versa sobre as fundamentações teóricas que levaram o Centro a optar e passar a defender o que se chamou de "Regime didático aberto".

Aproveita-se a publicação do nº 15 dos Cadernos do CFCH para tornar pública esta posição.

Prof. Alex Fiúza de Mello
Diretor do Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

POR QUE UM REGIME DIDÁTICO "ABERTO"?

1. A tarefa e a exigência de se repensar o regime didático atualmente vigente nas **IES**, constitui uma urgência e uma prioridade que não pode mais ser adiada. Paralelo a esse repensar, a reformulação dos currículos e dos conteúdos programáticos é reveladora não só de uma insatisfação, mas, principalmente, da necessidade de se questionar e propor alternativas para problemas como a adequação entre conteúdos e realidade brasileira e amazônica; a existência de dicotomias tão suspeitas como Licenciatura e Bacharelado, Básico e Profissional; a eficácia dos Estágios e das disciplinas da formação pedagógica. Ao levantar esses problemas, objetiva-se não apenas elencá-los como fazemos com uma lista de compras, mas enfrentá-los com a finalidade de superá-los, pelo menos no que, no momento, a legislação permita. Intencionamos, neste documento, justificar nossa reivindicação de um regime didático "aberto", que seja o resultado dos contornos específicos de cada curso. Essa justificativa traz à tona, necessariamente, a questão da dicotomia Básico/Profissional, tal como é vigente hoje.

2. No tempo das Faculdades, anterior à instalação das universidades no Brasil, essa concepção dual, envolvendo o "básico" de um lado e o "profissional" de outro, já estava presente. Aliás, na educação brasileira, a formação geral era, predominante, reflexo do humanismo enciclopedista. A formação profissional só era acessível àqueles que davam provas de possuir esses conhecimentos gerais, na suposição de que o profissional só pode existir no indivíduo culto.

As Faculdades reuniam professores de diferen-

tes qualificações para atender à formação básica, em um elenco de disciplinas decididas em função da profissão, por um lado, e em função da concepção de universalidade de outro. A Filosofia, a Matemática, as Línguas, as Ciências Sociais, existiam em diferentes graus, nos diversos cursos oferecidos pelas Faculdades, no afã de formar cidadãos, antes do profissional.

A criação das universidades, ainda que não tenha, em um primeiro momento, significado muito mais do que a reunião das antigas Faculdades, gerou a possibilidade da redivisão das responsabilidades com as disciplinas, elementares e básicas, que passam a ser oferecidas pela respectiva Faculdade, agora Instituto ou Centro, para alunos de todos os cursos. Essa possibilidade se tornou realidade em fins da década de 60 e início de 70, no momento em que a Reforma do Ensino contribuiu para possibilitar o ingresso da Universidade com o aumento do número de alunos por turma.

A justificativa de que o Ciclo Básico é necessário para garantir a formação universitária digna do nome, passou a servir aos objetivos de centralização da administração acadêmica e de massificação do ensino universitário.

Hoje, com todos esses elementos ainda presentes, a questão do Ciclo Básico vem aos poucos sendo levantada pelos Colegiados dos Cursos, concomitantemente a uma tentativa de redefinição de suas funções, buscando efetivar um papel que nunca foi cumprido na sua integridade. E quem assume funções, exige prerrogativas. Neste caso, a de definir o Ciclo Básico em função da universalidade e da especificidade de cada Curso. A questão econômica imediatista indica no sentido da centralização e uniformidade. A questão de fundo da formação universitária

aponta no sentido da autonomia e da administração de especificidades. Ora, autonomia e especificidade não são questões secundárias ou menores, mas relevantes questões de ordem teórica.

3. Considerando a possibilidade de se poder traçar com clareza e nitidez o perfil epistemológico do que se denomina ciências humanas e/ou ciências sociais - as divergências em torno desta questão existem, e não são poucas - chega-se a conclusão do quanto é inadequado fazer afirmações que falem da ciência. É necessário distinguir, portanto, nesta querela, entre três perspectivas: a da filosofia da ciência, a da teoria do conhecimento e a da epistemologia. A filosofia da ciência, uma das heranças do positivismo comtiano, sem dúvida procura demarcar o que caracteriza o conhecimento científico, considerado na sua totalidade; nessa perspectiva torna-se possível, por exemplo, identificar a ciência pela necessidade de estabelecer "objetos" e de partir de um "método" cuja estrutura deve ser comum a todos os ramos do saber. Assim, é possível falar da ciência, sobre a ciência, ignorando a singularidade do percurso de cada uma das ciências. Do mesmo modo, a teoria do conhecimento, "disciplina" filosófica cuja problemática é inaugurada por Platão, tematiza prioritariamente a relação sujeito/objeto para tentar estabelecer critérios, condições que permitem garantir o acesso ao conhecimento, à verdade e que, na modernidade, se expressa com eloquência a partir de Kant. Desse modo, filosofia da ciência e teoria do conhecimento partem de dicotomias (a filosofia da ciência, da dicotomia ciência/ciências; a teoria do conhecimento, da dicotomia sujeito/objeto) que elidem, repetimos, a especificidade que marca cada ciência.

Ora, o projeto da epistemologia, muito especi-

almente do francês Gaston Bachelard, introduz na problematização da ciência e principalmente, do que é, ou pode vir a ser, considerado como científico, à dimensão da historicidade. Ignorando essa dimensão, filosofia da ciência e teoria do conhecimento ignoram as peripécias que cercam o aparecimento e o progresso de cada ciência. Resgatando essa dimensão, a epistemologia cria novos problemas, mas inaugura uma outra etapa na reflexão filosófica acerca do conhecimento. Não é possível mais pensar a ciência, mas tão somente, as ciências, uma epistemologia é sempre, regional, localizada, diz respeito a um tipo de saber, sobre o qual é possível apenas ter um conhecimento "aproximado". A dimensão histórica redimensiona também a questão sujeito/objeto. Na trama da história, não existem um sujeito e um objeto dados "a priori", mas sim uma construção, uma produção, tanto do sujeito quanto do objeto. Assim sendo, responder se determinado tipo de conhecimento é ou não científico, só é possível de fazermos a história desse conhecimento. Epistemologia e história das ciências formam um elo indissociável, que coloca em dúvida um conceito geral e único de ciência, aplicável indiscriminadamente às ciências da natureza, biológicas, humanas e/ou sociais.

Nessa perspectiva, gostaríamos de problematizar a pretensa unidade que permeia saberes tão diferentes como a Filosofia, a Geografia, a História, a Psicologia e as Ciências Sociais. Em recente reunião do CONSEP, quando se julgava o Projeto de Pesquisa Etologia da Preguiça, desenvolvido pelo Departamento de Psicologia Experimental, um dos conselheiros indagou acerca desse "objeto", a preguiça, e a sua indagação refletia um espanto: o que a Psicologia tem a ver com a preguiça? Ora, essa indagação e esse espanto, mostram que não se pode buscar a identi-

dade dos cursos do CFCH num objeto comum, que seria o homem ou a sociedade, ou ainda as relações homem/sociedade/meio físico. Mesmo supondo que esses cursos digam respeito preferencialmente ao "objeto" homem, um olhar que cada um desses saberes lança sobre esse "objeto" é bem diferente. Esse olhar entre tanto, constrói seu próprio "objeto". A Etologia da Preguiça certamente diz respeito ao mundo dos homens, mas sob uma perspectiva muito peculiar que pode ser compreendida sob o referencial construído pela psicologia considerada como "ciência do comportamento". Os exemplos se sucederiam.

4. Pergunta-se, portanto, como diante da diversidade das perspectivas, unificar o regime didático? Não seria mais consequente que cada curso, considerando as peripécias que construíram as ciências, com as quais se relacionam, tivesse autonomias para decidir qual o melhor regime que se ajusta às suas necessidades? Propugnar um regime único não seria ignorar a dimensão da historicidade que os perpassa? Não seria partir da forma para moldar os conteúdos, quando o procedimento deveria ser justamente o contrário, cada conteúdo produzir a forma que mais lhe convém?

Portanto, a situação do atual Ciclo Básico é exemplo eloquente do descompasso entre o geral e os interesses particulares de cada curso, provocando atualmente insatisfação entre todos os agentes envolvidos nesse processo.

Trata-se, a nosso ver, de subordinar tanto a questão do Regime Didático quanto a do Ciclo Básico, à especificidade dos campos de conhecimento relacionado com cada curso. A questão da autonomia assume agora outros contornos, que ultrapassam em muito os ditames legais ou as querelas internas, e se torna, na falta de termo mais adequado, propriamente acadê-

mica. Dissociar essas questões - a do Regime Didático e a do Ciclo Básico - da problemática do conteúdo, é ignorar as condições históricas que tornaram possível a emergência desses conteúdos.