

ROGÉRIO CANCIAM

**A PUC-CAMPINAS: AS MUDANÇAS INSTITUCIONAIS
NARRADAS POR SEUS DOCENTES MAIS VELHOS**

**PUC-CAMPINAS
2007**

ROGÉRIO CANCIAM

**A PUC-CAMPINAS: AS MUDANÇAS INSTITUCIONAIS
NARRADAS POR SEUS DOCENTES MAIS VELHOS**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Ensino Superior do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado.

**PUC-CAMPINAS
2007**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t378.8161 Canciam, Rogério.
C215p A PUC-Campinas: as mudanças institucionais narradas por seus docentes mais velhos /
Rogério Canciam. - Campinas: PUC-Campinas, 2007.
246p.

Orientadora: Vera Lúcia de Carvalho Machado.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências
Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2. Ensino superior - Brasil. 3. Universidades
e faculdades - Avaliação. 4. Professores universitários. I. Machado, Vera Lúcia de Carvalho.
II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas.
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD - t378.8161

Dedico este trabalho a Deus que me criou, aos meus pais Mário Domingos Cancian e Rosa Tomazela Cancian, por serem meus primeiros educadores.

Aos meus irmãos Roberto, Bernadete, Judite, Lucinda, Jurema e toda minha família.

Aos meus Mestres e Amigos.

AGRADECIMENTOS

À querida Profa. e orientadora Vera Lúcia de Carvalho Machado, pela dedicação, competência e simplicidade de ensinar.

À querida e marcante professora Maria Eugênia e ao estimado professor Jairo de Araújo, pela garra de lutar para que a Educação encontre seu espaço.

Aos professores Sérgio Castanho, Kátia Caiado pelas contribuições que ofereceram a este trabalho por ocasião do exame de qualificação.

A meu querido pastor Dom Bruno Gamberini, pelo apoio e incentivo.

Ao Reitor da Puc-Campinas, Padre Wilson Denadai, pela compreensão e motivação.

Ao amigo e companheiro Padre João Luiz Fávero, pelo carinho.

A meu amigo e professor José Antônio, que na dificuldade soube passar seus conhecimentos com alegria e firmeza no que realmente faz.

À Congregação do Santíssimo Redentor.

A meus colegas do mestrado, pela amizade e partilha nos estudos.

À querida amiga e madrinha Thereza Bom, pelos conselhos e pela paciência.

Aos meus entrevistados: Nair Fobé, Therezinha Marques, Valdemiro Caran, Haroldo Niero e Ersio Lensi, cuja participação tornou possível a nossa reflexão.

À minha amiga de mestrado Maria Angélica, pela dedicação e apoio no educar.

A meu amigo Adriano Amaral, que, com sua paciência, esteve ao meu lado.

A duas grandes amigas, que desde o começo ajudaram-me a partilhar o sucesso e as dificuldades, Cleusa e Cleide, da Livraria Livro Aberto.

A Nossa Senhora que sempre atendeu meus pedidos e súplicas.

Aos funcionários da PUC: Kelly, Regina, Tuca, Cidinha, Maria Fausta e Sérgio.

O **novo** incomoda.
Por quê?
Porque desafia.
Mas, queiram ou não, o **novo**
sempre vem.
E, para nossa felicidade,
O **novo** geralmente vence,
E, quando o novo vence,
A Máquina do mundo gira
melhor.
Novos projetos deixam as
tristezas
Numa agenda que não se abre
mais.
Novas crianças surgem para nos
dar as mãos.
Novos passos exigem de nós
coragem.
O **novo** é belo porque nos muda,
Nos leva a novas estações.
O **novo** nos torna pessoas
melhores
Porque nos torna novas
pessoas.
O **novo** é lindo.
Assim como os sonhos,
O **NOVO** não envelhece.

(autor desconhecido)

adaptação Rogério Canciam

RESUMO

CANCIAM, Rogério. **A PUC-Campinas: as mudanças institucionais narradas por seus docentes mais velhos.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2007, p. 246. Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado.

O estudo realizado insere-se na área da Educação e articula à linha de pesquisa Universidade, Docência e Formação de Professores. A pesquisa realizada teve como objetivo recuperar, com base nos relatos de professores mais velhos em atividades docente na PUC-Campinas, informações que pudessem contribuir para a história dessa instituição educacional em tempos mais remotos. Com esse intuito, foram adotados procedimentos metodológicos derivados da História Oral, sendo efetuadas entrevistas com cinco docentes mais antigos. Após seleção prévia, quatro grandes eixos foram tematizados a partir das entrevistas: mudanças nas formas de ensinar e mudanças que ocorreram na sala de aula; a estrutura da Universidade em relação ao ensino, pesquisa e extensão; a Relação da Universidade com o município de Campinas e região; Movimentos dentro da Universidade. Os depoimentos produzidos permitiram uma abordagem de natureza qualitativa consubstanciada na apresentação, análise e interpretação das informações disponibilizadas com os relatos docentes. Pudemos constatar com o estudo que momentos críticos e decisivos para compreendermos com maior acuidade a história da PUC-Campinas estavam consistentemente elaborados nos relatos dos docentes entrevistados, e que, sobretudo, há por parte deles um nível de consciência e de reflexão teórica inegavelmente respaldada pela atuação e vivência, o que permitiu para os fins do conhecimento a respeito dos grandes temas apreciados contar com uma lucidez bastante profunda. Por outro lado, exatamente pela densidade das apreciações feitas, algumas implicações e questões mais críticas puderam ser percebidas com a interpretação possibilitada, como o problema da adequação de valores, intuítos e propósitos presentes nas diretrizes estabelecidas com o projeto de uma instituição de natureza confessional e comunitária como a PUC-Campinas frente aos desafios colocados por uma organização social e culturalmente diversa na atualidade.

Palavras-chave: Educação Superior – PUC-Campinas - Universidade

ABSTRACT

CANCIAM, Rogério. **A PUC-Campinas: The institucional changes told by its older professors.** Dissertation for Master in Education. PUC-Campinas, 2007, p. 246.
Monitor: Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado

The carried through study is inserted in the Education area and is joined the University research line, Education and Teachers Formation The carried through research had as objective to recoup on the basis of the older teachers stories in teaching activities at PUC-Campinas, information that could contribute for the history of this educational institution in more remote times. With this intention methodological procedures derived of Verbal History had been adopted and five older professors have been interviewed. After previous selection four great axles had been determined from the interviews: changes in the forms of teaching and changes occurred in the classroom; the University structure in relation to education, research and extension; Campinas and region University relation; Movements inside of the University. The produced depositions had allowed a boarding of based qualitative nature in the presentation, analysis and interpretation of the information available with the teaching stories. We could evidence with the study that the critical and decisive moments to understand with bigger accuracy PUC-Campinas history were consistently elaborated in the interviewed University stories and over all there is a level of conscience and theoretical reflection from their part undeniably endorsed by the performance and experience what it allowed to count on a sufficiently deep lucidity for the ends of knowledge regarding to great appreciated subjects. On the other hand, accurately by the density of the made appreciations some more critical implications and questions could have been perceived with the possible interpretation as the adequacy of values problem, intentions and purposes presented in the direction lines established with the project of a confessional and communitarian nature institution like PUC-Campinas front to the challenges placed for a social and culturally diverse organization in the present time.

Key words: - Higher Education - PUC-Campinas – University.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sala de aula em 1941. Detalhes como: cadeiras, mesa e lousa da PUC-Campinas.....	10
Figura 2 - Prédio e Jardim do Barão de Itapura – Início da PUC-Campinas...	42
Figura 3 - Jardim Interno da PUC- Campinas – Prédio Central.....	75
Figura 4 - Primeira turma de formatura da PUC-Campinas.....	131
Figura 5 – Prédio Central da PUC-Campinas – 65 anos de história.....	155
Figura 6 – Nair Leme Fobé.....	170
Figura 7 - Valdemiro Caran.....	180
Figura 8 – Maria Therezinha Corrêa Marques.....	191
Figura 9 - Haroldo Niero.....	207
Figura 10 - Ersio Lensi.....	222

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
1. Origens do Ensino Superior no Brasil.....	43
2. Movimento Cultural Católico no Brasil.....	52
3. Origens da PUC-Campinas.....	65
CAPÍTULO II	
A PUC-Campinas no olhar dos seus professores mais velhos – ontem e hoje	76
1. Relação professor/aluno – mudanças pedagógicas e didáticas.....	79
2. Ensino, Pesquisa e Extensão	102
3. O Município de Campinas e a PUC-Campinas.....	111
4. Os Movimentos Docentes e Discentes.....	118
CAPÍTULO III	
Reflexão sobre o olhar dos docentes: a síntese possível.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
ANEXOS	
Depoimentos de cada professor entrevistado	169
1. Nair Leme Fobé.....	171
2. Valdemiro Caran.....	181
3. Maria Therezinha Corrêa Marques.....	192
4. Haroldo Niero	208
5. Ersio Lensi.....	223

INTRODUÇÃO

O estudo, que aqui apresentamos como dissertação desenvolvida para o programa de pós-graduação em Educação da PUC-Campinas, resultou de uma pesquisa levada a efeito com professores dessa instituição, cuja atuação docente, compreendendo um largo tempo, pôde ser tematizada de modo a proporcionar um material significativo para assegurar a possibilidade das reflexões que objetivávamos estabelecer.

O título de nosso trabalho, já em si, indica aspectos básicos da investigação que desenvolvemos. Nossa intenção era a de podermos recolher,

nas próprias palavras de nossos entrevistados, informações substanciais que, ao mesmo tempo, desvelassem a reflexão pessoal de cada um deles e fornecessem, a nós, elementos para podermos utilizar na construção da nossa, de tal modo que se tornasse possível, no âmbito desta pesquisa, levantar aspectos essenciais capazes de contribuir para uma reflexão a respeito da história da PUC – Campinas, como instituição. Ao mesmo tempo, nesse movimento de elaboração rememorativa, emergiam temas e concepções sobre a experiência docente que acabaram colocando-se como núcleos centrais, no sentido do confronto entre momentos passados com os atualmente vivenciados. A esse temas valeria a pena destinar a devida atenção, em nossa análise e interpretação, uma vez que era a própria história da Educação que era, assim, tematizada.

A pesquisa efetuada tem, como objetivo central, verificar como os professores mais velhos, e permanecendo durante muito anos na mesma instituição, estão vivendo a experiência de ensinar, hoje, tendo por contraponto a sua docência em décadas anteriores.

Assim, convém esclarecer como tal objetivo se configurou em nosso horizonte, ao longo de nossa atuação na pós-graduação – desde aí, levantava-se como ponto de interesse a docência no ensino superior. Questões diversas povoavam a imaginação e se punham como preocupação à qual nos sentíamos impelidos a satisfazer: como era ser professor na universidade?, quais requisitos básicos deveriam ser enfocados e supridos em uma formação docente para o nível superior?, quais influências e solicitações poderiam/deveriam e precisariam ser atendidas no seio da instituição universitária?, assim como outras aparentadas.

Além disso, outra situação acrescia ao peso de nossas indagações. Por experiência própria, corroborada por aulas e leituras, era bastante claro para nós que o momento contemporâneo apresentava-se com algumas peculiaridades que experimentávamos como decisivas – o ritmo, a dimensão, o significado de tantas transformações que vinham e vêm ocorrendo, modificando radicalmente as condições sociais em geral, com repercussão acentuada na vida das pessoas e, sem dúvida, para a escola, para a educação, em todos os níveis e para todos os envolvidos.

Aliando, então, tal contexto às questões anteriormente apontadas, configurava-se um problema: como, num mundo em que as transformações são de tal ordem, a ponto de a própria realidade, muitas vezes, parecer insuficientemente adequada para dar suporte à construção não apenas de uma identidade pessoal, mas, sobretudo, daquela profissional e mesmo coletiva, como, enfim, situar e compreender a docência no nível superior?

Pareceu-nos que, dentre os possíveis encaminhamentos suscetíveis de direcionar convenientemente as indagações, contar com a experiência de professores que lecionassem já por um tempo suficientemente longo seria a maneira mais adequada de buscar subsídios para o esclarecimento necessário, na medida em que, atualizando suas vozes em uma enunciação expressiva da vivência pessoal no seio e contexto de uma instituição a que se encontrassem vinculados, poderíamos dispor, sem a intermediação de outros tipos e registros históricos mais distanciados, da imediaticidade de relatos mais concretos, empíricos, colhidos no instante mesmo do agora, sem que, contudo, deixassem de lado a racionalidade da ordem do refletido.

Assim, foi à base desse tipo de reflexão que escolhemos ouvir alguns professores, procurando obter com seus relatos sinais, indícios e evidências que pudessem proporcionar material adequado para satisfazer nossas indagações. Aqueles vinculados há já bastante tempo a uma instituição, em particular a PUC-Campinas, instituição universitária com suas peculiaridades próprias, parecia constituírem-se em fontes privilegiadas da informação buscada, uma vez que, ainda atuando na sala de aula, em vários cursos de nível superior, com muita probabilidade dispunham de conhecimentos, informação, experiências e ensinamentos os mais diversos e, sobretudo, acreditávamos, pela larga experiência, teriam já elaborado e sistematizado suas concepções e reflexões, e estas também pareciam-nos muito relevantes.

Nesse intuito, deparamo-nos com incertezas diversas quanto ao caminho a seguir. Conseguir ouvi-los, entrevistá-los, perguntar-lhes, solicitar-lhes respostas e informações oralmente ou por escrito, com textos próprios, redigidos pessoalmente, quais questões e de que tipo, se fosse o caso, endereçar-lhes, obter a anuência, deixar-lhes bem claro do que iríamos tratar, e várias outras, foram muitas as questões a se interporem entre o projeto e a sua realização.

Contudo, ainda que, de início não estivessem suficientemente evidentes o caminho e suas variantes, as possibilidades, e, dentre elas, as factíveis, as significativas e as realizáveis adequadamente em função do que, no começo, mais que propósitos e projeto, eram apenas anseios, tínhamos a noção de algumas, mas substanciais, requisições, implicadas com a pesquisa (e expostas no parágrafo subsequente). No “colocar em ação” a obra da pesquisa, ficou extremamente evidenciada a pertinência dos registros de

nossas atividades discentes e da bibliografia à qual tínhamos tido acesso, e que voltamos então a rever, e daquela que ainda não percorrêramos, a qual mereceu, a partir de então, atenção e todo o tempo de que dispúnhamos.

Aos poucos, mas num período relativamente curto, nos dávamos conta do significado das noções e do terreno em que adentrávamos - fontes orais, história oral, temática e de vida, história do tempo presente, memória, reminiscências, subjetividades, entrevistas, depoimentos, relatos, narrativas, narratividade, instituições educativas, análise e interpretação, construção e reconstrução, múltiplas histórias, velhos... tratava-se de todo um arcabouço de reflexões, polêmico, extenso, inacabado e sobre ele tínhamos de aprofundar nosso conhecimento e dele lançar mão, pois que, à medida que íamos penetrando e nos interiorizando mais e mais nesses territórios, compreendíamos que não eram apenas “noções”, mas, mais propriamente, núcleos centrais pelos quais passavam e passam as articulações que sabíamos (e outras que nem imaginávamos) serem necessárias ao trabalho com nosso projeto.

Sabíamos que era necessário efetuar vários recortes, desde aquele determinado pelo perfil do mestre considerado por nós como “adequado” àqueles implicados pelas escolhas metodológicas; relatos e narrativas, consistentemente “tecidos” nos depoimentos e entrevistas; maior ou menor intervenção ou respostas pontuais, correspondendo sobremaneira a perguntas previamente estipuladas; o recurso, se necessário, a testemunhos já codificados e instrumentalizados em anais, anuários, revistas da instituição... em suma, uma série não pequena e diversificada de características estavam no jogo.

Tínhamos também claro que, além de estarmos adentrando terrenos diversos - a História e a Educação, a História da Educação, a História de instituições escolares, em suas distintas vertentes, com objetos, procedimentos e métodos que lhes são próprios, igualmente era nossa percepção que o interesse que nos movia não permitia (nem ampla, nem exclusivamente) reforçar e qualificar metodologicamente qualquer uma delas, em particular, quaisquer que fossem o encaminhamento e os resultados de nossa investigação; mas que, em virtude do tipo de problema que nos era dado entrever, era necessário instituir um percurso capaz de dar conta dos vários fatores que, a nosso juízo, precisaríamos tratar: o docente com suas memórias e reflexões, a sua “pertença” a uma instituição determinada, com um caráter distinto do de outras existentes, a sua configuração como a própria memória, o relato ou narrativa, o confronto entre passado e presente delineado a partir das perspectivas da mudança e da permanência, a historicidade subjacente à figura e ao papel da instituição e das concepções pedagógicas mesmas aí atualizadas, dentre vários outros.

Em razão de todos esses elementos intervenientes, procuramos problematizar, analisar e fundamentar todos os pontos nodais. Passamos, aqui, com base nas reflexões que desenvolvemos, a apresentar, apoiados também na bibliografia, que pareceu pertinente, os esclarecimentos que pensamos ser de relevância.

Para os fins que nos propúnhamos, recolher dos próprios participantes com larga vivência, sob o ponto de vista da docência no ensino superior, as informações, ditadas pela memória e experiência, que resultam em uma contribuição para a construção da história de uma instituição, a PUC-Campinas

- a história oral, entendida como metodologia de pesquisa, pareceu-nos o caminho mais apropriado. Nesse sentido, acompanhamos o entendimento (da história oral) tal como propõem Ferreira e Amado (2002): nem técnica, nem disciplina, a história oral é metodologia.

“Em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho (...) funcionando como ponte entre teoria e prática (...) na área teórica, a história oral é capaz apenas de **suscitar**, jamais de **solucionar**, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas” (p. XVI). (grifos das autoras)

Portanto, a escolha em trabalhar com entrevistas e depoimentos proporcionados pelos docentes participantes de nossa pesquisa decorre de que, segundo nosso julgamento, não se trataria apenas de acumular e apresentar dados e informações pura e simplesmente, como se eles, em si, já contivessem e delineassem um quadro histórico.

“Poucas áreas, atualmente, têm esclarecido melhor que a história oral o quanto a pesquisa empírica de campo e a reflexão teórico-metodológica estão indissociavelmente interligadas, e demonstrado de maneira mais condizente que o objeto histórico é sempre resultado de uma elaboração: em resumo, que a história é sempre construção”. (FERREIRA e AMADO, 2002. p. XI).

Assim, para nós, não se trataria, nem tampouco, nem exclusivamente, de, tomando a história oral como um sucedâneo técnico, preocuparmo-nos com preceitos arquivísticos, organizações de acervos, composição e realização de entrevistas, e sua estrita operacionalização, depois, sob os requisitos de uma adequada transcrição; não há dúvida de que tudo isto tem sua grande importância. E, ainda de acordo com Ferreira e Amado (2002): “Entendida

como metodologia, a história oral remete a uma dimensão técnica e a uma dimensão teórica” (p. VIII).

Contudo, tal como os autores expõem, nosso juízo os acompanha:

“...A interdependência entre prática, metodologia e teoria produz o conhecimento histórico; mas é a teoria que oferece os meios para refletir sobre esse conhecimento, embasando e orientando o trabalho dos historiadores, aí incluídos os que trabalham com fontes orais” (p. VXII). “... Apenas a teoria da história é capaz de fazê-lo, pois se dedica, entre outros assuntos, a pensar os **conceitos** de história e memória, assim como as complexas relações entre ambos” (p. XVI). (grifo das autoras)

Para nós, um tema tal qual o que nos incitava à realização do trabalho, merecia, e merece, um tratamento que suficientemente desse conta de colocar em relevo traços componentes fundamentais, dentre os quais a situação de docentes em atividade, a de com eles ouvir o testemunho; assim, tomamos a história oral, nas dimensões possíveis para o nosso trabalho, como:

“... a história escrita com a evidência acumulada de uma pessoa viva, de preferência àquela de um documento escrito” (PRINS, 1992, p. 163).

Sem dúvida, conquanto não fosse nossa intenção fazer obra de historiador, na plenitude da expressão, não deixávamos de observar a natureza histórica do trabalho, uma vez que, por força do encaminhamento escolhido, passado e presente da situação docente, no seio de uma instituição de ensino superior determinada, com características próprias (confessional e comunitária), memórias, lembranças, narrativas tornavam-se, ao longo dos

depoimentos realizados, mais e mais efetivos. O teor das palavras de ALBERTI (2005) fazia-se sentir com contundência:

“ entender como pessoas e grupos experimentaram o passado torna possível questionar interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjunturas” (p. 165).

A autora, ainda afirma,

“Uma das principais vantagens da história oral deriva justamente do fascínio da experiência vivida pelo entrevistado, que torna o passado mais concreto e faz da entrevista um veículo bastante atraente na divulgação de informações sobre o que aconteceu” (p.170).

E, como consequência da seriedade, cuidado e responsabilidade perante o testemunho das memórias oferecidas, o resultado é também advertido pela mesma autora:

“Esse método reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas, pois é preciso ter claro que a entrevista não é um ‘retrato’ do passado” (p. 170).

Esse tipo de observação foi também, para nós, em diversos momentos, tema de várias reflexões, bem como de muita ansiedade. Era muito claro que os depoimentos eram importantes; mas, qual a natureza dessa importância, como traduzi-la nos menores gestos de tratamento para com as palavras ouvidas e recolhidas e a dimensão do que daí poderia derivar, isso ainda agora é matéria de muita reflexão para nós, porque construir, reconstruir, identificar e articular no relato a narrativa que transcende àquela própria do relato mesmo implicava um tratamento metódico que ainda agora, para nós, não é objeto perfeito, não é assunto liquidado, não é material acabado. A esse respeito, as observações da Alberti (2005) foram incisivas:

“O primeiro deles [equivocos] consiste em considerar que o relato que resulta da História Oral já é a própria ‘História’ (...) Ou seja, a entrevista em vez de fonte para o estudo do passado e do presente, torna-se a revelação do real (...). É claro que a publicação de uma ou mais entrevistas não constitui problema em si. O equívoco está em considerar que a entrevista publicada já é ‘História’, e não apenas uma fonte que, como todas as fontes, necessita de interpretação e análise” (p. 163).

Em nosso caso, as fontes, orais, encobriam, também, uma dimensão cuja tematização merece ser ainda mais aprofundada. No entanto, para o ponto em que nos reconhecíamos como prestes a avançar, não obstante a precariedade e a autocensura, eram fontes cujas concretude presentificava-se nas lembranças refletidas de velhos professores ainda atuantes e, pelo menos, destinavam-se a tornar o passado contemporâneo do presente, na voz, viva, dos atores.

Mais uma vez, Alberti (2005) forneceu indicativas preciosas:

“A análise de um depoimento de história oral - realizada seja pelo próprio pesquisador - seja por terceiros, deve considerar a fonte como um todo. É preciso saber ‘ouvir’ o que a entrevista tem a dizer tanto no que diz respeito às condições de sua produção quanto no que diz respeito à narrativa do entrevistado: o que nos revela sua visão dos acontecimentos e de sua própria história de vida acerca do tema, de sua geração, de seu grupo, das formas possíveis de conceber o mundo...” (p.185). (grifos da autora)

Ao mesmo tempo, Alberti (2005) fornece sugestões precisas e valiosas para lidar com as questões relativas à significação da narrativa estruturada nas entrevistas:

“Esse modo de interpretar pode ser adotado na análise de qualquer tipo de fonte e não se afasta muito da **lógica do círculo hermenêutico**: o todo fornece sentido às partes, e vice-versa (...) Em uma entrevista, compreendemos os conceitos utilizados pelo entrevistado, as formas como se refere a determinados acontecimentos ou situações, as lembranças cristalizadas, os cacoetes de linguagem etc., à medida que tomamos sua relação com o depoimento como um todo e vice-versa. É nesse círculo que surge o sentido” (p. 185). (grifo nosso)

E ainda:

“É importante lembrar também que as palavras empregadas pelo entrevistado são importantes para a interpretação na narrativa...” (p.185).

Pois que elas revelam concepções de mundo já desde sua escolha e emprego e, comumente, distribuem-se segundo uma sintaxe que obedece a alguma lógica presente no entrevistado.

Cumpramos retomar algumas das observações feitas logo após o início deste capítulo introdutório. Apesar de nos estendermos bastante a propósito de questões metodológicas e teóricas, aqui, fazêmo-lo com o objetivo de esclarecer já, desde o início, aspectos e elementos de nosso trabalho, em razão da forma como está construído para a versão escrita da dissertação e da necessidade que sentimos de nos situarmos em relação aos objetivos e objeto por nós trabalhados, não como historiadores, mas como interessados em questões educacionais da docência em nível superior.

Não julgamos que nosso trabalho tenha precisamente condições de estabelecer-se como uma obra de História da Educação, ainda que, em nossos movimentos investigatórios, adentremos também por esse terreno. Sem dúvida, a pesquisa nos situou nos limites e no âmbito de uma instituição específica, e decorre daí que nos é indispensável ainda tecer algumas considerações sobre esse aspecto institucional, do ponto de vista da reflexão e da teoria; não poderíamos avançar sem isso.

Da mesma forma, não poderíamos avançar sem tocarmos em outra variável fundamental e que, desde o início de nossas considerações, perpassa o temário discutido e subjaz às linhas traçadas - a questão da memória (e, a mais ampla vindo a caracterizar o que se registra com o termo pluralizado) -, ou seja, a memória enquanto ensejando a constituição dos relatos e depoimentos e enquanto elemento articulador da narratividade instaurada nas falas a que as entrevistas dão oportunidade.

É, pois, destes aspectos remanescentes que trataremos a seguir, e esta nossa pausa tem exatamente a intenção de rearticular nossa reflexão, ajustando-a com os elementos que passam agora a ser discutidos.

No caso de trabalhos como o nosso, contudo, ouvir o que dizem os participantes é, antes de tudo, atentar tanto para o conteúdo que as memórias pessoais levam a expor quanto para o modo pelo qual essa manifestação se constrói e se apresenta; assim, o aspecto da expressão segundo a qual nossos entrevistados desempenharam o seu papel constitui-se em um dos elementos relevantes para as possíveis interpretações a serem elaboradas mais à frente; igualmente, o trabalho, a operação, o papel, a dimensão do fenômeno da rememoração, em nossa investigação, acabam instituindo parâmetros

expressivos aos quais precisamos dar atenção substancial, se pretendermos discernir o alcance real dessas manifestações.

Reintroduzindo, pois, esse aspecto fundamental é bom recordarmos o que propõe Werle (2001):

“Para a história das instituições escolares muito contribuem os relatos orais, cuja base é a memória. Narrativas orais, realizadas por meio de entrevistas, são momentos de encontro, escuta, troca em que a memória desempenha importante papel” (p. 26).

Werle (2001), procurando esclarecer o tema da história das instituições escolares, campo no interior do qual também transcorre nossa investigação, de forma simples aponta características que tocam de perto nossa pesquisa: “A história das instituições educativas trabalha com memórias coletivas e memórias individuais” (p. 27).

Sem querer, e, na realidade, sem contar com as condições necessárias para aprofundarmos, em nossa situação, o quanto ambos os tipos de memória se articulam e se interpenetram, ainda com Werle (2001) poderemos exprimir, para o momento, o que nos interessa, em geral, para a configuração do papel da memória: “Memória é um mecanismo pelo qual se pode, no presente, inferir algo que se situa no passado (p. 27).

Por ora, basta-nos esse tipo de conceituação. Sem dúvida, o aprofundamento da noção nos traz, em momentos próximos, maiores informações para podermos articular as variáveis que, conosco, estão em jogo. Mas antes, é necessário voltarmos a atenção para o contexto dos pronunciamentos de Werle (2001), já anunciado anteriormente - a história das instituições escolares/educativas. O aspecto institucional ganha relevo decisivo

em nosso trabalho; alguns traços permitem avançarmos o conceito com o qual trabalhamos em nossa investigação: uma instituição apresenta indícios de continuidade, organização, formalidade, estruturação, hierarquia e história; não se trata, portanto, de situações ou eventos pontuais ocorrentes, nem tampouco de fenômenos cuja consecução se dê apenas no interior de arcabouços teóricos, reais, sem dúvida, mas de natureza abstrata. Revisitando, a esse respeito, Werle (2001), que se apóia em Chapoulie e Briand (1994) e em Desaulniers (1996), é imprescindível apontar a noção que aí se apresenta de forma conseqüente e que nos oferece as fronteiras e o contexto dentro dos quais procuramos permanecer em nossa obra:

“... estarei referindo instituição como uma unidade escolar, espacialmente localizável (mesmo ocupando vários prédios dispersos), com componentes identificáveis na memória coletiva, tais como as aspirações coletivas fundadoras, e, embora possa ter passado por reestruturações, por várias mantenedoras ou formas político-administrativas, e possa já ter sido extinta, mantém, ou manteve ao longo de sua existência, um conjunto de elementos identificáveis referentes à base material e a base de gestão” (p. 18-19).

Contando com os depoimentos de nossos participantes, com relação a aspectos diversos vinculados à história da PUC-Campinas, ao lado de outros assuntos e temas pertinentes conquanto diferenciados, não nos era possível deixar de lado a consideração pela dimensão da instituição. E foram muitas as indicações elucidadoras que pudemos obter junto a Werle (2001), tal como a que segue:

“... a abordagem da dimensão institucional poderá evidenciar o conflito entre o instituído e os processos de institucionalização,

os momentos, fases ou períodos em que a instituição tendeu a tornar-se em artefato, com funcionamento independente, destacando-se das propostas fundadoras. O jogo entre o instituído e o instituinte, a totalidade em organização, os processos de estruturação e não apenas o estruturado, esses são os desafios a enfrentar no empenho de compor narrativas referentes à história das instituições escolares”. (p.19)

Embora não constituísse projeto nosso compormos por nós mesmos narrativas com respeito à história da PUC-Campinas, não podíamos desconsiderar as implicações contidas em afirmações como as precedentes. Nossos entrevistados e depoentes, sem dúvida, inclusive em função dos procedimentos técnicos que prevíamos utilizar para obter com maior riqueza e liberdade expressivas os testemunhos de nossos participantes, construíram relatos e narrativas que, muito de perto, se acercariam dos aspectos mencionados em Werle (2001).

Não tínhamos, assim como não temos já agora, projeto de cotejar informações fundantes e fundadoras da instituição - seu próprio projeto original, com o acervo obtido com as declarações dos entrevistados. Tínhamos, sim, é evidente, a preocupação de que, estruturadas de forma mais aberta as falas dos professores participantes, pudéssemos aí encontrar e reconstruir as informações a respeito de um traço essencial, qual seja, as questões concernentes, no âmbito de uma instituição educativa, ao caráter da formação e do tratamento e transmissão de saberes próprios a uma entidade de tal natureza; mas, parecia-nos que tal tipo de preocupação, embora presidindo juntamente com outras a condução, confecção e efetivação de todo o processo de obtenção de dados, teria forçosamente de explicitar-se com mais naturalidade e conseqüência no momento da análise e interpretação daqueles

elementos informacionais evocados com a pesquisa e foi assim, num jogo prospectivo e retrospectivo, que procuramos observar tais “advertências”.

Assim é que, também alertados com a reflexão sobre o teor dos pronunciamentos dos diversos autores que nos serviram quanto ao respaldo bibliográfico, encontramos em Werle (2001) mais um elemento central relativo ao trabalho, posterior, com os relatos, pronunciamentos e declarações dos entrevistados - como lidar, já desde a fase da tomada de depoimentos e do trabalho com os dados levantados, com um material cuja organização e reorganização teriam de ser motivo, para nós, de uma reflexão cuidadosa e aprofundada para, com todo o direito, podermos falar de interpretação, e mais, de sua adequação e correção. Werle (2001), bem a propósito, esclarece pontos e momentos relevantes:

“Novamente”, afirma a autora, com o suporte de Le Goff (1990, p.424), voltamos ao tema da narração. O ato mnemônico fundamental, no caso das instituições escolares é o comportamento narrativo, no qual recebe destaque a concatenação de atos, fatos e datas, bem como os esquecimentos e silêncios. As narrativas operam na esfera auditiva, permitindo o reordenamento, reexame e retificação, mas elas também dão a ver relações de poder” (p. 27).

E dando seguimento a uma idéia capital, cremos, em trabalhos de pesquisa como o nosso, em que a oralidade e a memória são esteios bastante peculiares e decisivos para a instalação de uma compreensão intermediada pelos raciocínios efetuados de modo a poder também ser tomada por explicação, Werle (2001) resguarda a atitude crítica indicada como a que devemos observar:

“Impõe-se novamente a importância da crítica à narrativa oral, tal como se propõe a crítica ao texto, ao documento” (p.27) ... Se um risco é tomar o documento escrito na íntegra, como prova, também o é tomar os relatos orais nessa dimensão como se falassem por si, quando também eles assim manejados contribuem para uma história fatural” (p. 29).

Contra, sobretudo, uma visão positivista, fatural, seriada e linear, Werle (2001) ressalta constituintes e perspectivas bem outras, tematizando situações que se nos tornam bastante evidenciadas no curso das próprias entrevistas e nos momentos em que precisávamos chegar a uma compreensão mais adequada e justa para propor interpretações legítimas.

Dando destaque à atuação dos participantes, Werle (2004) faz notar que:

“A história dos atores educativos traz as pessoas para o retrato narrativo da instituição escolar. É ela que contribui para a compreensão das instituições como experiência de apropriação individual ou coletiva ... Esta subjetividade que apropria, de diferentes formas e em diferentes espaços, os acontecimentos institucionais ajuda a compor a história das instituições escolares” (p. 27-28).

Em razão das características de nossa pesquisa, em que se fazia fundamental ouvir com atenção a todo tipo de singularidade evidenciado, o quê e como os professores entrevistados externavam, com palavras, reticências e silêncios sobre os temas discorridos, os elementos constatados como da ordem da subjetividade e da identidade pessoal por diversas ocasiões se afiguraram como “quase” obstáculos para a constituição e efetivação de nosso propósito de reconstituir indicações, signos e discursos passíveis de concorrer para o estabelecimento de dados conclusivos - como, se era isso

possível e de direito, estruturar falas em alguns momentos tão próprias e peculiares?, como, na busca de recorrências e proximidades nos pensamentos explicitados, escapar à solidez de argumentos tão propriamente pessoais?, como evitar atribuir o que emerge nas falas a posturas e posições do pesquisado preocupado em reencontrar um “fio” organizador totalizante?, enfim, o que seria, em situações de investigação como a nossa, o “correto”, o “apropriado”, o “legítimo”?

Também aí, as posições de Werle (2001) foram-nos decisivamente instigantes:

“A componente experiencial pode fornecer um melhor entendimento do modo com os alunos e os professores, a título individual ou coletivo, interpretam e reinterpretam o seu mundo, do modo como os atores educativos construíram as suas identidades ao longo dos tempos, do modo como a experiência escolar tem diferentes sentidos para diferentes pessoas”.
(NÓVOA, 1988 apud WERLE, 2001, p.28).

E, com sua própria reflexão, a autora consegue ser suficiente convincente:

“... quem se dedica a fazer história das instituições escolares parte do pressuposto que há muitas histórias, mesmo que de uma só instituição escolar (...) Destacar que não temos a história das instituições escolares, mas que são muitas as histórias, indica também que não se pretende compor uma visão única, fixista, verdadeira” (p. 29).

Esboçando os diversos riscos presentes no percurso daqueles que tratam da história institucional, Werle (2001) aponta:

“Um terceiro risco é o de buscar a descrição da totalidade da história institucional como se fosse atingir a essência da

história institucional em toda a sua multidimensionalidade, afastando-se do sentido plural, não unitário, da concepção das instituições escolares...” (p. 29-30).

E sumariando de forma lapidar o que tem a nos propor com suas razões, Werle (2001) afirma:

“É importante para o pesquisador e sua equipe assumirem que não há uma elaboração unitária do passado institucional, mas “histórias” que traduzem processos de construção social...” (p. 30).

Novamente, aqui, sentimos a necessidade de introduzirmos um “aparte” e colocarmo-nos em posição de esclarecer nossa atitude ao nos demorarmos, com não poucos detalhes, e mediante a apropriação das reflexões dos autores que compõem a bibliografia pertinente a respeito, na elucidação de pontos e aspectos cruciais para o andamento razoável da exposição que fazemos acerca de nossa investigação. Pensamos que tal procedimento, não apenas era necessário com os fins de esclarecimento de temas centrais decorrentes de nosso projeto investigativo, quanto era indispensável à exposição de nossa argumentação e raciocínio. Desde que propusemos inquirir a respeito do ensino de nível superior, segundo as considerações de professores com larga experiência, numa mesma instituição educativa, vários elementos aparentes e latentes, nessa formulação, precisaram ser melhor pensados e reconsiderados por nós. Foi, com base nesse aspecto, que reproduzimos, ao menos sobre os momentos de articulação teórica essencial, os nossos passos.

Resta, ainda, recuperarmos um pouco mais dessa reflexão, preparatória, introdutória e balizadora (para o nosso próprio trabalho de campo).

Retornamos, assim, a um traço já anteriormente levantado, e cuja problematização pode implicar sérias considerações: tal como Werle (2004)

apontou a propósito da questão da construção das identidades próprias (pessoais) e coletivas, a situação do entrevistado, depoente e testemunha, (cujos relatos, oralizados, sobremaneira indicam a presença de perspectivas e visões (re)construídas e não meramente ingênuas, tomando por suporte garantias fornecidas pela memória) não deixa de corresponder a uma subjetividade idiossincrática; ainda que, por diversas vezes, muitas proximidades possam ser apontadas nos diferentes relatos efetuados pelos entrevistados, bem como nos recursos expressivos utilizados, pensamos não ser possível esquecermos e destacarmos aqueles momentos de dissonâncias; mas, então, coloca-se para nós o problema da medida justa, adequada, com que, em nossas análises e interpretação, é solicitada a apropriação exigida pelo pensamento reflexivo do pesquisador que se dispõe a sobrelevar índices da significatividade dos enunciados proferidos - como fazer para “juntar” e “separar”, “somar” e “desprezar”, “homogeneizar” e “dar realce à divergência”?

Nossa reflexão a esse respeito respaldou-se nas considerações recolhidas na bibliografia que nos apoiava; e utilizando de um critério de fundo epistêmico, pareceu-nos que o problema estava sendo convenientemente abordado em alguns autores. Assim, em Ferreira e Amado (2002) é observado:

“... a pesquisa com fontes orais apóia-se em pontos de vista individuais, expressos nas entrevistas; estas são legitimadas como fontes (seja por seu valor informativo, seja por seu valor simbólico), incorporando assim elementos e perspectivas às vezes ausentes de outras práticas históricas - porque tradicionalmente relacionadas apenas a indivíduos, como a subjetividade, as emoções ou o cotidiano.” (p. XIV-XV).

Com ALBERTI (2005), podemos reconhecer:

“Quando a pesquisa de História Oral pressupõe a realização de entrevistas com diversas pessoas do grupo investigado, é possível **chegar a alguns padrões**: experiências que se representam, trajetórias semelhantes, usos de mesmas palavras ou expressões, etc.” (p. 186).

E, sobretudo, quando explicita a identificação de narrativas com representações:

“Representações e ‘fatos’ não existem em esferas isoladas. As representações se utilizam dos fatos e alegam que são fatos; os fatos são reconhecidos e organizados de acordo com as representações; tanto fatos quanto representações convergem na subjetividade dos seres humanos e são envoltos em sua linguagem. Talvez essa interação seja o campo específico da história oral, que é contabilizada como história com fatos reconstruídos, mas também aprende, em sua prática de trabalho de campo dialógico e na confrontação crítica com a alteridade dos narradores, a entender representações. (PORTELLI, 1996, apud ALBERTI, 2005, p. 187).

O trabalho com categorias como representação forneceu-nos pistas para a dilucidação dos obstáculos já comentados; enquanto presentificação para si mesmo e para o “público”, tanto do que já não mais é presente ou não é mais presente conforme a perspectiva e visão do mundo do entrevistado/ narrador, a representação se organiza não por meio de elementos externos, impostos e sob coação heterônoma; antes, é a subjetividade mesma “da testemunha” que, buscando organizar os dados da experiência pela mediação da memória articuladora, constrói a si própria e ao próprio objeto sobre o qual se debruça.

Pareceu-nos, então, que pender para um lado (homogeneizar) ou outro (buscar a dissonância), forçados pela necessidade aparente de construir uma

contextualização de fundo histórico para os relatos, individuais, tendo por referência, como um dos pólos, a experiência institucional, seria atender a um falso problema - assim como são várias as histórias, "... não há uma elaboração unitária do passado institucional, mas 'histórias' que traduzem processos de construção social...". (WERLE, 2001, p. 30)

As subjetividades mesmas mantêm-se a si próprias, ainda quando no interior de uma experiência coletiva, tal como é possível concluir com a análise proposta em Alberti (2005):

"... entender como pessoas e grupos experimentam o passado torna possível questionar interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjunturas..." (p. 165).

Essa situação já havia sido tematizada pela autora ao mostrar a emergência do parâmetro qualitativo para as mudanças na própria historiografia:

"... passou-se a valorizar também a análise qualitativa, e o relato pessoal deixou de ser visto como exclusivo de seu autor, tornando-se capaz de transmitir uma experiência coletiva, uma visão de mundo tornada possível em determinada configuração histórica e social" (p. 163).

Não obstante nosso entendimento, inicialmente, ingênuo e de senso comum, ao longo de todo o percurso entabulado com a decisão sobre o projeto que iríamos buscar concretizar, foram várias as ocasiões nas quais tornou-se evidente a necessidade de sistematizar e fundamentar com propriedade mais este fator – a própria questão da memória - em razão, principalmente, da percepção com que observávamos a sua presença na bibliografia estudada.

A memória, embora pessoal, ... não era aleatória contudo, tal como a entendíamos e utilizávamos; tampouco se tratava de resultado de decisões e

volições particularizadas no indivíduo; a confluência de diversos aspectos de natureza sociológica e antropológica levava-nos a tomá-la como fenômeno que, conquanto atualizável na dimensão individual, não deixava de se constituir nos inter-relacionamentos originados seja de posições ocupadas institucionalmente, segundo papéis previamente definidos, seja de inserções mais espontâneas, naturais mesmo, em que a própria personalidade sobrepujava e extrapolava limites e fronteiras de antemão designados.

Em Prins (1992), pudemos encontrar algumas reflexões que nos interessaram mais de perto por parecer articular aquilo que tínhamos em mente. Tal como apresenta a questão das fontes orais, este autor estabelece um recorte que julgamos apropriado às nossas intenções, quando se remete à figura da memória como reminiscência.

“... outro tipo de fonte oral é a reminiscência pessoal. Esta é uma evidência oral específica das experiências de vida do informante... A reminiscência pessoal direta compõe a carga esmagadora da evidência oral...” (p. 172-173).

E traços ainda mais distintivos são anexados pelo autor ao afirmar que, dentre as narrativas a serem consideradas (fornecidas desde agentes externos até tradições orais),

“...permanece um espécie de narrativa a ser considerada. Está deliberadamente colocada em uma categoria separada, porque se refere ao indivíduo isolado e às suas experiências. Tal reminiscência pessoal é o principal dado utilizado pelos historiadores, ao estudarem as sociedades dominadas pela palavra escrita” (p. 187).

A caracterização que Prins (1992) faz da reminiscência pessoal é extremamente exaustiva quanto às suas implicações:

“O que a reminiscência pessoal pode proporcionar é uma atualidade e uma riqueza de detalhes que de outra maneira não poderiam ser encontradas. Torna possíveis as histórias de grupo em pequena escala (...) e as obras geograficamente em pequenas escalas (...). Isso dá aos historiadores os meios para escrever o que o antropólogo Clifford Geertz chamou de ‘descrição densa’: relatos tipicamente tecidos que têm a profundidade e os contornos que permitem uma análise antropológica substancial” (p. 192-3).

Assim, localizando no interior de sociedades letradas um lugar próprio para as funções originárias da memória como atividade de reminiscência, capaz de providenciar relatos e narrativas que representam, com riqueza, aquilo que não mais é ou está, aquilo que preponderantemente foi em outros tempos e épocas, e de que, contudo, ao se falar, no momento do presente e do agora, tem-se a possibilidade de recriar na atualização elaborada, Prins não apenas chama a atenção mas justifica também o ter chamado de “evidência oral” a reminiscência mesma; enfim, deixa claro porque a surpresa que nos ocorre ao entrarmos em contato com tal expressão - que conjuga, aparentemente de forma inusitada, dois dos sentidos humanos - acaba se desfazendo assim que compreendemos que representação/reapresentação toma, desde uma forma oral, o estatuto reservado ao sentido mais constantemente ajuizado como primordial - o oral implica a visão, o rever.

Em suma, as formulações de Prins (1992), particularmente no que respeita ao problema da memória como fonte oral, trouxeram-nos elementos que ainda não discriminávamos mas cuja presença nebulosamente

percebíamos; e cremos que, com esse encaminhamento, as dúvidas genéricas que nos acometiam a esse respeito puderam encontrar um patamar em que, na lida concreta com a pesquisa desenvolvida, puderam adequadamente ser ressituidas frente aos testemunhos que nos iam sendo fornecidos - como contemplar, tratar, considerar, enfim, como recurso para reconstruir narrativas consubstanciadas nos depoimentos e nos relatos orais suscitados tal fenômeno - a memória, como legitimamente fundante e constituído como autoridade de modo a, não obstante a identidade própria de cada participante, as subjetividades inerentes, as personalidades inequívocas, poder conferir a preeminência de fonte histórica?

Uma última observação é mister expressar. Convém apresentarmos brevemente as razões da escolha de uma terminologia determinada para designar nossos colaboradores entrevistados. Uma vez que, para perfilar os participantes de nossa investigação, era necessário cumprir uma condição, qual seja, a de poder confrontar o momento da atualidade com outros mais distantes no tempo e mais próximos da época de constituição da PUC-Campinas, os que atendiam a tal qualificação só poderiam ser docentes, ainda em atividade, mas, também, testemunhas vivas daqueles outros momentos passados. Resolvemos conservar o sentido originário do termo apropriado em nossa língua, velhos, uma vez que, na língua da qual descende, os termos **vetulus e vetus** possuem, ambos, a acepção que indica aquele que pode ser testemunha, no presente, de épocas já decorridas porque lá também esteve presente.

Uma outra razão que presidiu tal escolha residiu também em que, com ela, sentíamos estar devolvendo a palavra às suas acepções mais próprias,

retirando-a, ao mesmo tempo, do circuito depreciativo em que circula, o mais das vezes sem qualquer motivação justificada. E, finalmente, pudemos contar com o respaldo de pensadores reconhecidos no terreno da história oral, como em que, artigo publicado na coletânea organizada de Park (2000), assim se manifesta:

“Velhos assumem sua função social de portadores de memória privilegiados...” (p: 20).

“Assumimos o termo ‘velho’ por acreditar que os atuais títulos conferidos àqueles que envelheceram, tais como terceira idade, a melhor idade, etc, deslocam a discussão para a questão da **longevidade**, esquivando-se do enfoque na **função social** do velho em nossa sociedade... a função social discutiria o papel exercido pelo ‘velho’ em uma sociedade produtiva onde estar inserido significa estar produzindo” (p. 21). (grifos nossos)

“Indiscutivelmente há especificidades no papel do velho e dentre essas está a de lembrar. E **lembrar** dentro de um trabalho mais amplo e sistemático **pode ser construir conhecimento**, construindo e reconstruindo histórias” (p. 23). (grifos nossos)

Agora, passamos a apresentar os passos metódicos que desenvolvemos no sentido de operacionalizar nossa pesquisa de história oral de vida.

Procuramos identificar, inicialmente, os professores mais antigos, dentro da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que até hoje estão em sala de aula. É importante notar que, como há professores velhos, que ainda estão na Universidade, porém com cargo administrativo, não foram estes considerados para participar de nossa pesquisa, uma vez que um requisito essencial era ter atividade docente.

Seguindo as orientações de Meihy (2000), organizamos os passos empreendidos para a efetivação da pesquisa, de modo a poder dispor de um controle para as ações desenvolvidas e a desenvolver. Sucintamente, apresentamos aqui uma relação com os momentos mais representativos:

- ✓ Informar - dados do projeto;
- ✓ Coletar - dados do depoente;
- ✓ Registrar - dados dos contatos;
- ✓ Organizar - dados do andamento das etapas de preparo do documento final;
- ✓ Envio das correspondências; (anexo 1)

Os professores entrevistados, seguindo a ordem de admissão na PUC-Campinas foram:

- 1951 – Nair Leme Fobé – Letras – (dia da gravação 23/09/05 às 15h 30 min).
- 1953 – Valdemiro Caran – Direito – (dia da gravação 16/09/05 às 15h30 min).
- 1953 - Maria Therezinha Corrêa Marques – Serviço Social – (dia da gravação - 23/09/05 às 09h).
- 1958 – Haroldo Niero Teologia – (dia da gravação –29/09/05 às 09 h).
- 1962 - Ersio Lensi – História – (dia da gravação – 07/10/05 às 09 h).

Três docentes entrevistados não aceitaram ter os dados coletados na entrevista publicados e autorizados neste trabalho. Assim sendo, esse material não foi incluído.

A entrevista foi norteada por quatro eixos ou temas amplos. Para chegar a eles, das trinta e quatro questões inicialmente projetadas, estabelecemos a conveniência de mantermos apenas quatro, mais apropriadas para trabalhar o objetivo da pesquisa. As perguntas foram feitas livremente pelo autor, e, com auxílio da orientação, foram delimitadas em temas representativos.

A) Mudanças nas formas de ensinar e mudanças que ocorreram na sala de aula;

B) A estrutura da Universidade em relação ao ensino, pesquisa e extensão;

C) A Relação da Universidade com o município de Campinas e região;

D) Movimentos dentro da Universidade.

Foram utilizados, para a entrevista, meios como: gravação com fita e filmagem em VHS e fotos, todas feitas pelo autor.

A conveniência da gravação em fitas VHS é apresentada por Alberti (2004, p. 62)

“A gravação de entrevistas de história oral em vídeo tem-se difundido bastante ultimamente. Ela permite o registro da imagem do entrevistado e da situação de entrevista e impede que se percam os gestos e expressões faciais que complementam e enriquecem a enunciação, expressando reações e, muitas vezes, indicando a intenção do falante”.

O local de gravação da entrevista foi determinado em razão da facilidade para os professores, e conforme a disponibilidade de datas e horários de cada um. Foi escolhida a sala de nº 293, que se localiza no prédio

central da PUC, pois o espaço e as acomodações favoreciam a concentração e a atenção sobre o que se estava fazendo.

Antes de começar a entrevista, procuramos deixar bem claro qual era o nosso papel naquele momento de gravação, elucidando aspectos como:

- a) tornar claro que o depoimento era de grande relevância para a pesquisa e que haveria muita satisfação, de nossa parte, em ouvir o participante;
- b) mostrar franqueza na descrição dos propósitos do trabalho e na condução das entrevistas. (Não convém aos pesquisadores, sob pena de prejudicar tanto esta quanto outras relações com entrevistados, forjar uma imagem de si próprios que não corresponda à prática efetiva. Isto porque, se a entrevista seguir os rumos adequados a trabalhos deste gênero, haverá momentos em que se torna difícil sustentar uma imagem impostada, podendo o entrevistado poderá sentir-se ludibriado);
- c) evidenciar o respeito nutrido pelo entrevistado, enquanto sujeito produtor de significados outros que os dos pesquisadores. Como são sua experiência e suas interpretações que se buscam em uma entrevista de história oral, é preciso mostrar ao entrevistado que não se tenciona modificar ou criticar sua forma de ver o mundo, suas crenças e opiniões, mas preservá-la em toda sua riqueza.

Depois da etapa de gravação, procedeu-se à transcrição das fitas K-7, e depois à textualização. Procuramos preservar o estilo particular de cada entrevistado, mais formal ou informal, a fim de não desnaturalizar a autenticidade do discurso. Nossa opção para a textualização foi a de minimizar as modificações, os cortes, as seqüências das falas, respeitando-as tal como

fluíram, isto é, sem forçá-las a caberem no padrão prévio de perguntas. As transcrições foram encaminhadas para um professor corrigir o português e rever a pontuação, mais adequadamente, sendo depois encaminhadas para os entrevistados, e todos assinaram a carta cessão. (anexo 2).

Julgamos conveniente apresentar já no capítulo introdutório as questões de ordem metodológica com que nos defrontamos após as decisões sobre a natureza da pesquisa a ser realizada.

No capítulo I, tratamos do ensino superior brasileiro e da origem da PUC-Campinas no seio do movimento do pensamento cultural católico brasileiro.

No capítulo II, apresentamos a análise elaborada de acordo com os temas comentados pelos professores entrevistados em seus relatos.

No capítulo III, procedemos à elaboração de interpretações possíveis de serem estabelecidas sobre várias das idéias e reflexões presentes nos depoimentos, de acordo com a análise elaborada com base nos temas.

Finalmente, nas considerações finais retomamos alguns poucos elementos de natureza teórica e metodológica que nos afiguraram como importantes para apresentarmos o significado do estudo efetuado e algumas de suas implicações, para introduzir impressões mais conclusivas de natureza geral e responsáveis por estabelecer indicações para novas investigações; além disso, ai também apresentamos considerações sobre momentos diversos do percurso e do trabalho que ensejaram a elaboração de reflexão sobre os avanços e os retrocessos que pudemos perceber.

CAPÍTULO I

1. Origens do Ensino Superior no Brasil

“A educação universitária, para realizar suas tarefas básicas de pesquisa, de ensino e de extensão, precisa da leitura e da escrita como instrumentos fundamentais de atuação”.

Antônio Joaquim Severino

Para os fins que nos propomos nesta investigação, é de suma relevância esclarecer o processo que leva à implantação da universidade nos quadros do ensino superior em nosso país.

Seguimos substancialmente, neste momento, as valiosas orientações estabelecidas com o trabalho desenvolvido por Luis Antonio Cunha em sua

investigação a respeito da figura da universidade desenvolvida no Brasil (CUNHA, 1988).

Com este mister, parece-nos essencial elucidar alguns elementos de ordem teórico-metodológica altamente significativos na elaboração da investigação desenvolvida por esse autor, na medida em que sua interpretação, que nos inspira, acaba também por influir na visão que aqui adotaremos, ao menos em parte, quanto aos aspectos teóricos acerca do conceito de universidade.

Em Cunha (1988, p.10), a universidade é concebida, seguindo Gramsci, como aparelho de hegemonia, no interior da qual se manifestam os embates pela hegemonia, o que explicaria diversos aspectos críticos quanto à identidade dessa instituição.

Outro elemento de importância, aqui, diz respeito à opção assumida por este autor, quando não descarta nem as teorias de modernização, utilizadas pela sociologia burguesa de modo a dissimular, no período de 49 a 60, do século XX, a conjuntura dominante, nem o que chama de “a questão do imperialismo”, teoricamente abordada, por seu lado, por pensadores contrários à ideologia da modernização. Para Cunha, assim proceder, além de parcial, impede observações enriquecedoras:

“...o imperialismo, pelo menos no Brasil, é modernizador, ainda que o capital industrial se beneficie, em sua reprodução, de relações arcaicas, em certos momentos. No conjunto, como em esferas específicas – a universidade, por exemplo – a dominação imperialista impulsiona a extinção das relações

sociais arcaicas e a generalização da relações próprias do capitalismo desenvolvido” (1988, p.11).

Para expressar de maneira adequada o caráter da universidade brasileira, tal como acaba sendo instituída nas legislações cuja culminância é atingida com a Lei nº 5.540/68¹, este pensador vai recuperar o processo histórico brasileiro desde a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, à época da invasão de Portugal pelos exércitos napoleônicos. Com esse percurso, torna-se possível a ele assinalar, desde a criação dos primeiros cursos superiores no Brasil, a versão fragmentada das instituições de nível superior em nosso país, até a primeira metade do século XX; ao mesmo tempo, também, fica colocada em sua pauta de investigação a reflexão a respeito da natureza da instituição universitária.

Com relação ao aspecto fragmentário do ensino superior, Cunha (1988) destaca que, já com a presença da Corte de D. João VI no Brasil, e, logo em seguida, com o início do I Reinado, cursos e escolas isoladas são criados, visando à formação de profissionais, nas áreas de Medicina, Engenharia e Ciências Jurídicas. Cunha aponta a longa permanência dessa feição, entre nós, e insiste:

“... o ensino superior desenvolveu-se em nosso país pela multiplicação dessas faculdades isoladas... As primeiras universidades resultaram, já na terceira década do século XX, da mera reunião formal dessas faculdades” (CUNHA, 1988, p.16).

¹ Atualmente a educação Superior é regulamentada pela Lei L.D.B. nº 9394/96, aprovada em 17 de dezembro de 1996.

É de se destacar, outrossim, o caráter profissionalizante emprestado às instituições aqui nascentes, e já, conjuntamente com outros aspectos, presente no território francês por obra da efetivação dos ideais revolucionários burgueses, que, por seu turno, Bonaparte buscou atender como forma de constituir uma suficiente base de sustentação política. Cabe não esquecer, pontua explicitamente Cunha (1988), que o “modelo francês”, no tocante ao ensino superior, a par da especialização profissional, objetivava aspirações, presentes no ideário revolucionário de 1789, correspondentes à ordem positivista que florescerá crescentemente no pensamento francês do século XIX. O teor das informações trazidas por Luis Antonio Cunha a esse propósito é altamente significativo para a compreensão de nossa realidade universitária desde que fique marcada a acolhida, junto à elite dominante portuguesa, do pensamento educacional francês:

“Já em meados do século XVIII, tal aceitação se fez sentir nas políticas educacionais do iluminista Marquês de Pombal, que realizou parte dos ideais revolucionários franceses” (CUNHA, 1988, p.16).

Porém, não é apenas a vertente francesa que entre nós vai se consubstanciar, relativamente ao ensino superior e à instalação do arcabouço universitário. Cunha aponta, ainda, a influência da perspectiva inaugurada, entre os alemães, também no século XIX, com o debate a respeito da instituição universitária.

Por força da invasão e ocupação de diversas áreas do território alemão, decidiu-se transferir a universidade de Halle para Berlim, o que ensejou um

profundo debate a respeito da natureza da universidade, no qual participaram figuras expoentes do pensamento alemão de então.

“Hegel, Schelling, Fichte, Schleiermacher e Humboldt, produziram em poucos anos o que é, talvez, a mais densa reflexão sobre a instituição universitária, desde sua criação no século XIII até os dias de hoje” (CUNHA, 1988, p.14).

Importa ressaltar, sobre esse ponto, a vertente idealista do pensamento alemão, de vez que ela, sob variados aspectos, se situa na base da conformação da instituição universitária que se derivará aí (e que, entre nós, também estará presente nos debates e discussões no processo que, em nosso país, no século XX, desembocará na legitimação de um modelo de universidade, ao menos parcialmente). Notemos, a propósito, o que enuncia Castanho (2000, p.17):

“Toda a base teórica do modelo universitário alemão foi dada pelos filósofos idealistas, a começar do seu nome mais expressivo, Kant, que escreveu, em 1789, um trabalho sobre a disputa das faculdades”.

Também em Castanho (2000, p.27), encontramos uma caracterização extremamente clara a respeito desse modelo alemão:

“Os franceses tratavam de atrelar a universidade à sociedade via Estado, ao passo que os alemães procuravam separá-la do jugo estatal, tornando-a um reduto por excelência da liberdade. Os primeiros queriam que ela tivesse uma finalidade precípua de ensino profissional, que transmitisse aos alunos saberes gerados pela própria pressão da sociedade e revertesse em

benefício desta, já os alemães queriam que a universidade fosse um reduto de pesquisadores, livres da pressão social, gerando um conhecimento elevado, inacessível à média das pessoas, mas que acabaria revertendo em benefício da comunidade. Qual comunidade? A nação. Por que via? Pela formação de uma elite”.

Entre os próprios franceses, após a vitória prussiana de 1871, verifica-se uma valorização acentuada dos ‘padrões educacionais alemães, da universidade, especialmente da faculdade de filosofia’ (CUNHA, 1988, p.15).

De acordo com Cunha (1988), nosso país, em relação à questão do ensino superior e da universidade, se apresenta bastante receptivo às influências dos dois modelos, o francês e o alemão, por longo tempo, seja indiretamente, por via do pensamento da elite dominante portuguesa, ao tempo de nossa condição de colônia, de Reino Unido, e no I império, seja diretamente, com a ascensão das elites locais que passarão a dominar a cena política nos séculos XIX e XX. Quanto, especialmente, ao “modelo alemão”, sob o aspecto da liberdade e desinteresse para o saber, cumpre observar o que retrata Luis Antonio Cunha (1988):

“Esta última [a Faculdade de Ciências e Letras] veio a ser a realização deteriorada do ambicioso projeto de reproduzir em nosso país a faculdade de filosofia da Universidade de Berlim, no cultivo do saber livre e desinteressado, conterrâneo de outro insucesso de transplante, a livre-docência” (p.16).

Podemos, pois, recuperando as informações e reflexões evidenciadas em obras de estudiosos altamente fundamentados - Castanho (2000) e Cunha

(1988), - perseguir e sistematizar o veio genético, nelas apresentadas, capaz de intensamente iluminar a conformação com que, entre nós, a universidade brasileira vai se configurando historicamente.

Vejamos, para sumariar o que até aqui foi delineado e apresentar os momentos mais próximos de nossa contemporaneidade, o que expressa Cunha (1988):

“Esse caráter fragmentado das instituições brasileiras de ensino superior vinha recebendo críticas desde o tempo do Império. Críticas que se transferiram às frágeis universidades, tão logo surgiram. Já em 1926, Fernando de Azevedo (que veio a ser o Humboldt da Universidade de São Paulo, em 1934) batia-se pela integração da instituição universitária e pela ultrapassagem da estreiteza cultural resultante da especialização das faculdades na mera formação profissional” (p.17).

E, logo em seguida, o mesmo autor acrescenta:

“...foi só na década de 1960 que uma doutrina sistemática sobre a reforma administrativa tomou forma no Brasil... [ela] teve suporte institucional no Conselho Federal de Educação e suporte político no regime autoritário resultante do golpe de Estado de 1964. Foi naqueles pensadores alemães que a doutrina da reforma universitária buscou seus elementos”. (p.17).

E é bastante revelador que serão os componentes do grupo de trabalho constituído pelo Regime Militar vinculado ao programa da reforma universitária aqueles que vão dar forma ao anteprojeto de lei que resultará na Lei

5.540/1968. Isso porque, conforme Cunha (1988), eles vão buscar junto “aos filósofos da Universidade de Berlim” (p.17) a fonte ideológica. Veja-se, como resultado dessa elaboração, o que CUNHA (1988) faz ressaltar:

“Particularmente, o messianismo universitário, a limitação da autonomia universitária pelo Estado e os princípios de organização da universidade, todos de Fichte, devem ter tido um papel central na formulação da doutrina da reforma universitária” (p.17)

Para a compreensão do momento que nos interessará, nesta obra de investigação, é preciso explicitar um suposto que, ainda que não o tenhamos podido explorar com suficiência e profundidade aqui, parece-nos possível de se extrair, com base sobretudo nas considerações de ordem metodológica feitas por Cunha (1988) e que enunciamos no início deste capítulo: ainda que, só em momento posterior ao do âmbito de nossa investigação, a situação da configuração da Universidade apenas se estabeleça plenamente com os anos do movimento pretensamente revolucionário de 1964, não é descabido pensar que mesmo as mais publicamente recentes influências derivadas do caso do modelo alemão e, como veremos já a seguir, do modelo norte-americano tenham passado, entre nós, por um período mais dilatado de gestação e de interveniência entre e nos indivíduos que, de uma ou outra forma, estivessem ligados à realidade do ensino superior, em nosso país.

Feito esse momento de pausa, para explicar e justificar o encaminhamento que damos à revisão bibliográfica nesta etapa, acrescentamos ainda outro elemento decisivo, ao menos para direcionar o assunto acerca da discussão da natureza da universidade, no plano conceitual.

Trata-se, conforme CUNHA (1988) apresenta, do aspecto que se reservou à Universidade, a partir da reforma de 1968, para a sua dimensão organizacional, em seus atributos modernizadores. O referido autor destaca que, desde mais cedo, anos 40, vinha sendo cogitado o modelo norte-americano, com

“... radical mudança de organização dos recursos materiais e humanos da universidade. Ao invés de agrupá-los em função dos produtos profissionais (isto é, nas faculdades), passavam a ser agregados em função das economias de escala no uso dos indutos (implicando a estrutura departamental). O conhecimento a ser ensinado se fragmentava em pequenas unidades chamadas disciplinas, já descoladas das matérias correspondentes às cátedras” (p.18).

Enfim, de acordo com Cunha (1988), aos modelos francês racionalista e alemão idealista vem sobrepor-se o empiricismo anglo-saxônico.

O trajeto, neste capítulo, de partes dos elementos com que se cumpre deitar um olhar analítico sobre as características e a gênese da figura da universidade, entre nós, tem, sem dúvida, muitas limitações, dentre as quais, talvez, a de maior peso, seja exatamente ter efetuado o recorte que fez. No entanto, é suposição nossa que, ao menos por ora, bastar-nos-á para, tendo lançado alguma luz a respeito do quadro – a universidade – onde se desenvolve o nosso tema – A PUC-Campinas contada por professores mais antigos que vivenciaram a história -, podermos prosseguir em nosso caminho.

2. Movimento Cultural Católico no Brasil

O chamado movimento cultural católico foi fruto de uma série de circunstâncias sócio-políticas e religiosas que tiveram grande influência na formação e fundação de diversas instituições de ensino superior, orientadas pelos princípios propostos pela Igreja Católica.

Por volta de 1920 a 1930, a Igreja católica no Brasil reformulou as suas atividades político-religiosas e se organizou para rebater a influência de novas idéias, trazidas pelos imigrantes europeus – ameaças comunistas.

Devido a uma série de situações relacionadas à política, à sociedade e também à economia, na década de 30, a Igreja Católica posicionou-se de maneira marcante, de modo que, a partir daí, é que teve origem uma série de empreendimentos que ficaram conhecidos e que foram comumente designados como movimento cultural católico, iniciado na década de 30, estendendo-se à década de 40, e mesmo ainda até outras.

“A Revolução de 30, entretanto, acaba por transformar a Igreja em uma força social indispensável ao processo político. Afinal, a linha da Igreja interessava a diversos grupos da classe dominante (CURY, 1986, p.16).

Antes, contudo, de passarmos à indicação e comentários dos elementos relevantes que configuraram o assim chamado Movimento Cultural Católico no Brasil, cremos ser necessário contextualizar com mais detalhe as condições econômicas, políticas e sociais dentro das quais e com as quais se dá a atuação de tal movimento.

A partir da década de 30, a economia brasileira sofreu importantes e incisivas modificações, vindo-se não mais tão atrelada ao modelo agro-exportador, vigente desde a época da colônia.

Com a crise econômica mundial naquele momento, afirma Furtado (1967, p. 158).

“os desencontros entre a classe cafeicultora e seus representantes políticos aceleraram o fim do domínio da burguesia cafeeira, não obstante a sua reação no sentido de manter a posição hegemônica e as taxas de lucro”.

No fervor da crise econômica, oligarquias regionais que não estavam ligadas à economia do café foram se aglutinando a setores militares, assim como também a grupos das classes médias urbanas, promovendo acordos entre diversos grupos notadamente um tanto heterogêneos. Isso nada mais era que uma consequência natural, pois, com o avanço econômico, a política também se via no dever de compassar-se com a economia, fato este que gerou, entre outras coisas, o surgimento de ideais como o de “justiça e representação”, ou ainda ideais como o de liberdade, progresso e bem-estar social. Tais ideais se desenvolveram, em especial, a partir de grupos que não possuíam uma participação direta no poder, e que eram marcados pelas aspirações liberais democráticas. Nesse período, alguns grupos militares sugeriam a moralização da sociedade, o que se daria através de uma intervenção mais ampla do Estado.

Quando da sucessão presidencial no Brasil da década de 30, os referidos grupos emergentes se uniram a Getúlio Vargas apoiando-o. Com a

vitória do movimento e revolucionário que contestara a eleição de Júlio Prestes com a posse de Vargas em 1930, estava aberto o caminho para que alguns anos mais tarde se implantasse o Estado Novo. A chamada Aliança Liberal, que promoveu a revolução, agrupava em suas fileiras representantes de todas as classes sociais, e mesmo parte das classes derrotadas, que, um tempo mais tarde, acabaram aderindo ao Estado Novo, passando a participar do governo.

Nesse contexto, a antiga oligarquia cafeeira, apesar de não mais estar no poder, ainda assim possuía uma grande força econômica e política, o que dificultava uma oposição declarada por parte dos vencedores. Não obstante a vitória das classes emergentes, nenhum segmento foi capaz de impor-se e de legitimar-se no poder, representando os interesses gerais. O compromisso entre as partes era relativo, reforçando o papel do Estado.

“O governo se viu pressionado a equacionar as facções, numa perspectiva conciliadora e instável, atendendo às reivindicações dos vários setores, numa linha populista de compromisso. É por isso que entre 1930 e 1938 encontramos manifestações críticas extremas, como a revolução de 1932, o levante comunista de 35, a implantação de uma ditadura em 37 e a Ação Integralista, em 38, que malogrou, como movimento fascista (IANNI, 1965, p.22).

Mas, apesar da instabilidade, a burguesia industrial e financeira vinha sendo beneficiada pelo protecionismo, ainda que indireto, proporcionado pela Primeira Guerra mundial, a crise de 1929 e, posteriormente, pela Segunda Guerra.

“A crise do café, gerada pela depressão econômica mundial em 1929, paradoxalmente, tornou oportunos os investimentos industriais no Brasil. A redução conseqüente dos preços do café permitiu que os capitais de investimento fossem deslocados para outros setores produtivos” (FURTADO, 1967, p.189).

Com avanços antes nunca imaginados num contexto dominado pela burguesia agrária, a “nova burguesia”, ou burguesia industrial brasileira, manipulou a classe operária, que estava em processo de formação, e também a classe média, e, com isso, conseguiu consolidar-se no poder. A burguesia industrial, ao postar-se no poder, percebeu, logo de início, a necessidade de adotar técnicas de dominação a fim de manipular ideologicamente as forças políticas da sociedade. E também percebeu a clara necessidade de uma certa restauração das relações entre o Brasil e outros países; vendo também a necessidade de reformas em alguns setores da economia, da sociedade e conseqüentemente também da política, visando sempre à democracia, elemento necessário à expansão do capitalismo. A partir dessas idéias é que se estruturam as reformas institucionais, incluindo a da Constituição Brasileira entre os anos de 1934 e 1937.

“As reformas institucionais se verificaram no sentido da adaptação das relações de produção às condições e tendências das forças produtivas, ou seja, às condições de formação e desenvolvimento do capitalismo industrial brasileiro. Com isso, a organização social começou a ser penetrada pela racionalidade própria do sistema capitalista, atingindo instituições, atividades, ações, classes sociais e indivíduos” (IANNI, 1965, p:22).

É nesse quadro sócio-político-econômico que se pode compreender com melhor proveito o papel e posição da Igreja Católica, no Brasil.

Embora seja nossa intenção situar o Movimento Cultural Católico no Brasil para o período das décadas de 1930/1940, e, assim, podermos tratar mais contextualizadamente a situação das origens da PUC-Campinas, convém lembrar, em termos gerais, o caráter da posição da Igreja Católica na época que precede aquela de que vamos tratar. Isto é, desde o final do II Reinado e início do período republicano em nosso país, a feição mais proeminente da atuação da Igreja Católica esteve preponderantemente conformada aos interesses das classes dominantes, notadamente agrárias. Conforme Sá (1984, p. 29):

“A abordagem da realidade, ainda que em seus traços genéricos e servindo meramente como pano de fundo, é importante para elucidar as questões sociais e o papel da Igreja, sem o que não se pode compreender o real sentido da cultura católica”.

Assim, baseando-nos nas informações que a mencionada autora fornece, durante largo tempo, ou seja, desde o período colonial até o início da Era Republicana, a Igreja Católica, no Brasil, postou-se a serviço da divulgação da ideologia dos colonizadores (SÁ, 1984). E a força de que dispunha, como instituição ideologicamente universal, é preservada seja no Brasil Imperial, seja no início do Brasil Republicano (SÁ, 1984).

Importa marcar, a nosso ver, a respeito da posição de poder de que desfruta a Igreja Católica nesse momento de início da República, a

configuração de classes então dominante; e, de acordo com Sá (1984), era a seguinte a situação:

“A estrutura brasileira na época da República Velha e da soberania da Igreja era caracterizada por duas classes básicas: - a dirigente, dos senhores de terra, e a dominada, constituída pelo enorme subproletariado rural em condições de miséria. Entre esses dois extratos, encontrava-se a classe média, de cunho parasitário, vivendo nas cidades e apoiada fundamentalmente no emprego público” (p.29).

As classes dominantes, latifundiárias, mantinham sob seu poder o aparelho estatal, agenciador de empregos e também atuando a favor dessas classes como força policial. Nessa situação, aos novos grupos já presentes, embora de modo restrito, na cena político-social da nação – a burguesia industrial e a incipiente burguesia financeira, bem como a classe média urbana e o proletariado emergente - impedia-se as suas manifestações e proliferação (SÁ, 1984).

Nas próprias palavras de Sá (1984):

“A Igreja, neste contexto, manteve-se afastada e contrária aos movimentos sociais e classes subalternas, numa reação de combate a qualquer tentativa de mudança e numa posição rígida de apoio ao governo e à hegemonia da aristocracia cafeeira.” (p.30)

Para a Igreja Católica, relegada a questão social para planos menos expressivos, “o que interessava, naquele momento, era combater as manifestações perigosas aos princípios da Igreja Católica e ao seu domínio

enquanto instituição social: - o anticlericalismo, o positivismo e o laicismo” (SÁ, 1984, p. 30).

Articulada à aristocracia agrária dominante, numa posição de identificação política que a afastava dos demais setores alienados do poder, também interessava à Igreja Católica, nesse momento de final dos anos 1920, conseguir formar e fortalecer um movimento laico, também sob a orientação de uma aristocracia intelectual afinada aos interesses eclesiásticos.

É no conjunto desse quadro que os acontecimentos críticos de 1929 e 1930 vão encontrar a Igreja Católica. Segundo Sá (1984):

“ Com a crise cafeeira em 1929 e a Revolução de 1930, grande parte da classe dominante, apoiada pela Igreja, entrou em decadência. A indefinição de um novo bloco hegemônico, a bipolarização dos setores mais dinâmicos da pequena burguesia, a reemergência do proletariado criaram condições objetivas para a intervenção da Igreja na dinâmica social, de uma maneira muito mais abrangente”. (p. 31)

É a partir desse contexto que podemos apreciar a atuação de vários eventos e fenômenos, de cunho ideológico e político, originados e expandidos desde o interior da Igreja Católica, quando procura firmar as suas posições face à conjuntura que se impõe ao cenário brasileiro.

Nesse período de grandes mudanças que foi a década de 30, a Igreja aceitou as medidas que eram favoráveis à restauração de sua ação normativa sobre a sociedade brasileira e a legitimação de suas áreas de influência dentro do Estado, mas evitou o comprometimento com o regime. Na época, a grande

instituição, dotada de uma extensa organização no Brasil, era a Igreja, que certamente era capaz de impor-se, pois sua influência era muito grande. Prova disso foram os grandes eventos religiosos presentes nessa época, entre os quais cabe citar a inauguração da estátua do Cristo Redentor e a Proclamação de Nossa Senhora Aparecida como padroeira do Brasil. Estes dois grandes acontecimentos tiveram lugar no Rio de Janeiro, a capital federal do Brasil, reunindo católicos de todos os cantos do país.

Com as modificações que já iam ocorrendo na década de 30 e mesmo antes, somadas a outras que ainda estavam por vir, a Igreja coloca-se em posição singular. Conforme Sá (1984, p.36):

“Diante do novo grupo no poder, a Igreja manteve, inicialmente, uma posição de expectativa em relação ao seu verdadeiro significado. Após essa fase de reconhecimento, lançou-se a uma mobilização ímpar em sua história político-social, passando a disputar, com o novo regime, posições na sociedade civil, procurando delimitar suas áreas de competência, bem como o controle social e ideológico”.

De sua parte, no sentido de procurar manter-se politicamente, o Estado adotou posições de modo a poder contar com o apoio eclesiástico.

“Por sua vez, o Estado, em sua linha de compromisso, procurou atrair a solidariedade da Igreja iniciando-se um jogo de interesses, com algumas concessões, já que constantemente o regime se via ameaçado por diversas dissidências” (IANNI, 1965, p.23).

A revista *A Ordem* publicando o artigo “O Dever Político do Católico”, no mês de março de 1932, de suma importância, destacou a posição política da Igreja na época, podendo ser sumariados como relevantes os seguintes elementos:

- Manter católica a nação, desenvolvendo, purificando, intensificando a consciência desse catolicismo;
- Manter o contato entre os dois extremos da cadeia – a cultura e a política;
- Dar ao Estado o que este exige para sua retificação racional e cristã. (SÁ,1984, p.37)

No mesmo ano de 1932, no mês de maio, *A Ordem* transcreve trechos de entrevista dada por Tristão de Ataíde, em que a posição da Igreja é clara:

- Não se pode fugir ao dever político dos católicos;
- As bases da política católica serão os princípios morais e sociais da razão natural e da revelação cristã e não política de partidos ou de personalidades;
- A política católica será a repercussão, no campo político, da ação cristianizadora “(SÁ,1984, p.37).

A mobilização católica atua pela intensa atividade de entidades eclesiais e civis nacionais, de onde surge, já em 1933, a Liga Eleitoral Católica, que rapidamente passa a atuar de modo a, ao mesmo tempo em que consegue sensibilizar o eleitorado católico, intervir, com propostas de bom número de representantes, na própria Constituinte. A Igreja acabou tomando partido da Constituinte, passando a defendê-la, uma vez que “um Estado Absoluto não lhe interessava” (SÁ, 1984, p: 38). A Igreja inseriu representantes seus em todos os partidos, grupos e setores da vida política, a fim de ampliar ainda mais sua chance de fazer presentes seus princípios na vida política.

Depois desse esforço em fazer-se presente no cenário político, vieram os frutos: na Constituição de 1934, a Igreja obteve um reconhecimento praticamente oficial, vendo serem encampados os diversos princípios por ela defendidos ao lado da aprovação, também, de propostas escolanovistas.

É curiosa a assimilação, levada a cabo pelos católicos à época, das concepções filosóficas burguesa e proletária, vistas por aqueles como “... frutos de um ponto comum, de um mesmo ideal, uma relação em cadeia” (SÁ, 1984, p. 39). Assim sendo, nada mais natural para a posição católica que lutar pela harmonia das classes, uma vez que não eram senão a expressão conseqüente de pensamentos aparentados: o racionalismo do século XVIII e o materialismo do século XIX. Conforme Sá (1984, p.39)

“O proletário era considerado como o filho do burguês, preparado por ele, ensinado por ele, não se podendo pois acusarem reciprocamente. Representavam a mesma mentalidade, o mesmo ideal, a mesma origem”.

Assim, seriam os mesmos valores a estar em jogo, com a diferença apenas de que, no caso da concepção burguesa de vida eles se encontravam subjacentes; já para a concepção materialista proletária eram explícitos:

- ✓ supressão do mundo sobrenatural;
- ✓ soberania absoluta do homem sobre a natureza;
- ✓ predomínio absoluto dos valores econômicos;
- ✓ progresso social indefinido.

Os postulados da Igreja eram os da doutrina da ordem, baseados numa “filosofia sã de vida”.

- ✓ reintegração do mundo sobrenatural;
- ✓ soberania relativa do homem sobre a natureza;

- ✓ subordinação dos valores econômicos aos valores morais e religiosos;
- ✓ progresso social ilimitado e moral indefinido”. (SÁ, 1984, p. 40).

Apesar de vincular-se à burguesia, a Igreja passou a conceber o capitalismo através de uma via diferente, na qual o liberalismo cedia espaço ao comunitarismo ético-cristão, pois, na verdade, uma das grandes preocupações da Igreja estava no fato de que uma participação política popular em maior escala poderia tomar rumos afinados com o pensamento comunista. Sendo assim, intelectuais católicos de peso, como Van Acker, Alceu Amoroso Lima, Alexandre Correia e outros, nesse período, adotaram uma atitude de grande desconfiança frente às classes populares.

Segundo Sá (1984), por sua posição espiritualista, pela valorização das tradições cristãs brasileiras, pelo combate ao comunismo e pela aceitação de princípios da doutrina social da Igreja, a Ação Integralista Brasileira atraía os católicos. Mesmo antes de sua existência, havia por parte dos católicos, fortes simpatias para com o fascismo europeu.

O triângulo Deus, Pátria e Família constituía a defesa do integralismo, com um maior destaque para a família e a propriedade. Apresentava-se para o Estado a via de uma estrutura forte, corporativa e municipalista, o que traria, em consequência, a supressão de partidos políticos. O escritor e jornalista Plínio Salgado, mentor principal desse movimento, é o principal articulador das idéias que compunham o pensamento integralista nacional.

Criou-se no Brasil dessa época o mito de que para ser bom católico a alternativa também seria ser “fascista”, e entenda-se fascista como sendo

alguém que fazia parte da Ação Integralista Brasileira, que era simpática às idéias do fascismo europeu. Tal idéia difundiu-se tanto que até mesmo padres, bispos e religiosos se envolveram com tal movimento; um exemplo de grande vulto que temos é Dom Hélder Câmara, que pouco tempo depois, ao compreender o que de fato sustentava tal movimento, logo o deixou.

“A paixão que a causa (proposta pela Ação Integralista Brasileira) despertava e a proporção do movimento tornaram-no, no entanto, uma ameaça para os católicos, que, envolvidos na ação política, deixariam a Ação Católica. Esse foi um dos motivos pelos quais Pio XI condenou a” “Action Française”, dirigida por Charles Maurras, como um movimento político moderno ou um novo sistema religioso que desvirtuava o dogma e moral católico, especialmente nas relações com a política e que, segundo ele deveria estar subordinada à moral” (MOURA, 1978, p.92).

A posição de simpatia dos intelectuais e mentores católicos pelo integralismo contribuiu para que, entre a Igreja e o Estado, surgisse terreno propício a campanhas antipopulares e anticomunistas.

No entanto, não interessava ao governo de Getúlio Vargas, por outro lado, que a Ação Integralista Brasileira chegasse a ocupar lugares preeminentes na distribuição do poder. Assim, segundo Sá (1984, p. 43)

“Ao governo Vargas interessava a luta conjunta contra um inimigo comum, mas não a ascensão dos integralistas ao poder. Através de sua astúcia política, acabou, finalmente, dissolvendo o movimento, com o desbaratamento da Aliança Integralista Brasileira, que, em 1938, tentara, com um mal

organizado ataque, apoderar-se do governo, em reação à extinção dos partidos políticos brasileiros. Com isso, interrompia-se a proximidade da Igreja com o fascismo nacional”

É no interior desse quadro de forças políticas e posicionamentos ideológicos, aqui relatado de forma sucinta, que ganha sentido a investigação, mais de perto, do pensamento católico em relação à educação e às instituições que lhe são afetas. Assim, nosso interesse próximo consiste em mostrar como a mobilização cultural católica entende tal questão, como se posiciona e, enfim, como atua, nessas circunstâncias.

As mudanças trazidas com a década de 1930 tiveram repercussão sobre o panorama educacional, antes voltado a atender basicamente os interesses das oligarquias e elites agrárias. Assumindo o Ministério da Educação e Saúde, criado em 1930, Francisco Campos procura concretizar reformas no ensino secundário, superior e comercial da nação.

É a partir de então que ficam configuradas institucionalmente as condições para a implantação, concretamente, da universidade brasileira. Em 15/04/1931 são publicados no Diário Oficial três decretos relativos ao ensino superior.

Pelo decreto 19.850 é criado o Conselho Nacional da Educação; o decreto 19.851, tratando da organização das universidades brasileiras, indica o sistema universitário e com o de número 19.852 organiza-se a Universidade do Rio de Janeiro, constituída pela agregação de 9 institutos de nível superior.

3. Origem da PUC-Campinas

É no seio do movimento cultural católico, em meio às posições e ações que este desenvolve nas décadas de 1930 e 1940, a princípio de forma menos organizada mas, em face dos processos constituintes e da implantação do Estado Novo, atuante em diversas instâncias como a Ação Social Católica, a Ação Universitária Católica, o Instituto Católico de Estudos Superiores, os Círculos Operários, as Equipes Sociais, a Associação de Bibliotecas Católicas, a Coligação Católica Brasileira, o Instituto Católico de Cooperação Intelectual, que vêm a se instituir as condições sociais e intelectuais que culminarão com a implantação da Universidade Católica.

“A consciência católica via o Brasil como filho da desordem moderna, da monarquia pedagógica, do empirismo científico e da incultura generalizada. O que não significou que não visse a si mesma como uma das causadoras da situação... Este auto-reconhecimento, segundo eles, se revela no pouco empenho feito pelos católicos no sentido de disseminarem seus princípios e objetivo, ficando a ação católica exercida graças à boa vontade de uns poucos abnegados” (CURY, 1986, p. 38-39).

Em todos esses momentos e ações, o grande agente mobilizador, sob a influência de grandes pensadores católicos, que faz vir à tona o chamado humanismo integral de inspiração maritainiana, é o apostolado leigo, sob controle da hierarquia eclesial. Notadamente, Amoroso Lima, divulgando o pensamento de Jacques Maritain², e Leonel Franca, reintroduzindo, também, o

² Jacques Maritain (1882-1977), filósofo francês, reintroduziu com vigor, na renovação do pensamento católico do século XX, a filosofia tomista; em diversas obras, compôs um quadro intelectual do homem e

tomismo em novas bases, são figuras centrais na ordenação e direção dos passos que levarão à concretização da instituição universitária católica em nosso país.

Em 1932, no sentido de atender aos anseios de uma ação em que a cultura e o pensamento católicos pudessem ser amplamente debatidos e divulgados, sob a direção de Alceu Amoroso Lima foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto Católico de Estudos Superiores, “pedra fundamental” da criação, em 1941, da Universidade Católica, também aparecendo aí como fundador Alceu de Amoroso Lima. Nas palavras de Amoroso Lima, a concepção católica sobre a universidade constrói suas perspectivas à base da formação de uma elite cultural, “uma aristocracia cuidadosamente selecionada... no verdadeiro sentido moral, social e histórico” (SÁ, 1984, p. 64-65).

Importa notar, segundo Sá (1984: 65):

“A análise do movimento cultural católico que culminou com a criação da Universidade Católica nos mostra que a luta da Igreja pela reconquista da soberania através da mobilização do laicato e da tentativa de recristianização da sociedade brasileira, se fez constante presente em toda a trajetória da década de 30”.

Segundo a autora, (1984) nessa mobilização a Igreja buscou recuperar “antigos privilégios”, no seio de uma composição política que, apesar das severas restrições católicas ao laicato republicano, satisfazia aos interesses

do mundo denominado “humanismo integral”, o qual, entre outros aspectos, mantém a distinção entre pessoa e indivíduo, considerada essencial por Maritain, e em torno da qual constrói uma filosofia social

estatais, e cujo resultado contribuiu para amenizar as lutas de classe e para a divulgação da necessidade de instalação de um clima social harmônico, onde a ordem e a autoridade, respeitadas e mantidas, sob a égide de uma “educação integral”, conduziriam a um estado de restauração e regeneração em face dos perigos do “individualismo liberal” e do “comunismo ateu” (SÁ, 1984, p. 69).

Em 1940, na capital do país, foram instaladas as “Faculdades Católicas”, cabendo importantes papéis ao Padre Leonel Franca e a Alceu de Amoroso Lima, bem como também, aos jesuitas, a quem foram designadas as atividades relativas à “vida científica e didática” dos institutos recém-criados.

“A Universidade Católica surgiu justamente na capital da República na sede do aparelho de Estado visando desenvolver o ensino segundo padrões modernos, com estudantes que já tivessem, predominantemente, uma educação secundária católica, capazes, portanto, de terem uma formação homogênea(...) orientados para a direção da sociedade” (CUNHA, 1986, p. 317).

Em maio de 1941, o Bispo da diocese de Campinas, Dom Francisco de Campos Barreto funda a Sociedade Campineira de Educação e Instrução, pretendendo centralizar a administração dos estabelecimentos educacionais da cidade e da região. Como finalidades, indicava:

“Manter, administrar e dirigir os estabelecimentos de ensino secundário já existentes e de propriedade da Diocese de Campinas, Colégio Diocesano Santa Maria, Academia de Comércio São Luiz, com os Cursos anexos facultados pelas

leis nacionais de ensino; fundar, manter, administrar e dirigir a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Educação e a Faculdade de Ciências Econômicas de Campinas e mais as possíveis instituições culturais que venham a integrar uma futura Universidade Católica de Campinas” (Prospecto da Universidade Católica de Campinas, 1969, p. 3).

No mesmo mês, com nove cursos – Filosofia, Ciências Sociais, Geografia, História, Pedagogia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Matemática, Monsenhor Emílio Salim organiza a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, datando de 18 de novembro do mesmo ano a autorização de funcionamento pelo Decreto nº 8.232. Em dezembro de 1941, foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas. Em 1942, foram abertas as inscrições para a seleção dos candidatos discentes, e a aula inaugural foi ministrada no Teatro Municipal de Campinas, por Alceu de Amoroso Lima. Dela, reproduzimos o seguinte trecho:

“A ciência não é o domínio exclusivo dos que lecionam e estabelece sua relação com aspectos de ordem social. À ‘missão intelectual’ dos que ensinam acrescenta a missão de ‘civilizador’, entendendo-a como a elevação constante do nível de humanização da sociedade. Coloca como finalidade última da educação do homem o próprio homem”.³

³ Alceu Amoroso Lima. “Aula Inaugural dos Cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da PUC-Campinas. A reportagem é de Luciano Prestes Perroni, do curso de Filosofia, Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1942, p. 31.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passou a ocupar o prédio da antiga residência urbana do Barão de Itapura, Joaquim Polycarpo Aranha, onde funciona hoje o campus central da PUC-Campinas, à rua Marechal Deodoro, 1099. Nessa época, Campinas contava com cerca de 80.000 habitantes. E um comentário, num jornal local, referindo-se à significação da instituição de ensino superior na cidade, afirma:

“A iniciativa teve caráter vanguardista, pois iniciou o processo de interiorização do ensino superior no Estado de São Paulo e no País. Imediatamente após a fundação da PUC-Campinas, passaram a funcionar os cursos” (CORREIO POPULAR, 1995, p. 22 de setembro).

Dessa forma, encontrava-se concretizado o núcleo a partir do qual seria erigida a Universidade Católica de Campinas.

Todavia, convém lembrar os quadros gerais do momento em que se instala a Universidade Católica. Em sua dissertação, Sá (1984) adverte que, ainda que nascesse em uma instituição “relativamente independente como a Igreja (...) a educação superior esteve atrelada ao Estado” (p. 84). Portanto, um projeto com relativa autonomia, observando e se orientando por uma ideologia própria, acaba sofrendo com diretivas mais amplas, de fundo estatal; assim, a educação universitária católica está sujeita à conformação nos quadros educacionais dos quais o Estado se atribui a supervisão, controle e estipulação de natureza mais ampla, universal; distante entre o ideário e a prática, o projeto universitário católico precisa ser encampado pela mediação exercida pelo Estado brasileiro e, segundo Sá,

“a ação estatal foi muito além daquilo que a Igreja reconhecia imediatamente como direito do Estado – fiscalização e concessão oficial de diplomas” (1984, p. 74).

É importante termos essa situação em mente para podermos compreender, em verdade, em que poderia consistir a autonomia de uma universidade católica.

Apesar das medidas renovadoras, ao menos em parte, trazidas com a reforma Francisco Campos⁴ - relativa autonomia administrativo-didática à Universidade; maior flexibilização para os métodos de ensino; instituição de cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão; avaliação ampliada do ensino-aprendizagem, maior participação discente e docente com a formação de entidades representativas; apesar do significado inovador do modelo da nascente Universidade de São Paulo, de uma organicidade a partir de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; e apesar da experiência também inovadora, ainda que de curta duração, da Universidade do Distrito Federal (suprimida 3 anos logo após sua criação); enfim, apesar de diversas e significativas alterações para o cenário de constituição de um panorama universitário e de ensino superior apartado dos aspectos tradicionais de escolas superiores de ensino, ao longo da década de 30 e início da de 40, o que podemos observar como resultado é a descaracterização desses projetos tão logo foram colocados em prática (SÁ, 1984).

⁴ As reformas Francisco Campos levam o nome do ministro do recém-criado, em 1930, Ministério da Educação e Saúde. Datadas de 1831, elas criam o Conselho Nacional de Educação (decreto n. 19.850), estabelecem disposições sobre a organização do ensino superior no Brasil, adotando o regime universitário (decreto n. 19.851), organiza a Universidade do Rio de Janeiro (decreto 19.852), estabelece a organização do ensino secundário (decreto n. 19.890), organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dispõe sobre outras procedências (decreto 20.158) e, com o decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932, consolida a organização do Ensino secundário (ROMANELLI, 2002, p. 131).

Conforme a mesma autora, também a ação do:

“... meio universitário exerceu pressões nesse sentido [de descaracterização e malogro do sentido inicial], reforçado pela tradição anti-universitária brasileira e pela legislação imposta com o advento do Estado Novo” (SÁ, 1984, p. 76).

Apesar da insuficiência do número de escolas superiores e, em casos diversos, da precariedade do conteúdo de ensino, impossibilitado de atender, dentro do modelo elitista de ensino superior, as reivindicações das classes dominantes, não interessava ao Estado autoritário perder o controle que pudesse efetivamente manter sobre o sistema educacional.

“... não interessava a este Estado, apesar de as ter criado, manter universidades orgânicas, integradas, com possibilidades cada vez mais amplas de autonomia. Afinal a justaposição de faculdades e institutos e a fragmentação do saber eram mais convenientes e acabariam prevalecendo” (SÁ, 1984, p. 77)

Destarte, o modelo reservado ao funcionamento e natureza da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como central geradora na organização de uma estrutura universitária, que o pensamento católico apoiava, acaba sendo desmontado. Em seu lugar, e com a finalidade de servir de padrão ao ensino superior cujo fim se encontrava na preparação do magistério secundário, o Governo cria, em 1937, a faculdade Nacional de Filosofia, que servirá, no caso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas, núcleo da futura Universidade Católica, de paradigma orientador. O

aspecto elitista de profissionalização, atribuído à Faculdade Nacional de Filosofia, surge já em sua primeira finalidade:

“preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (NOBREGA apud SÁ, 1984, p.79).

Segundo Sá (1984, p. 80)

“sua dimensão político-ideológica será a de iniciar a ideologia e práticas educacionais convenientes ao Estado. Como esta tarefa só pode ser realizada pela ‘elite’, a ela se atribui a missão de educar a massa inculta”.

Temos assim, aí brevemente exposto, o modelo que vai basear o núcleo fundacional da Universidade Católica de Campinas, cuja proposta educacional acaba reproduzindo aquela acima exposta (para o caso da Faculdade Nacional de Filosofia). Ou seja, o aspecto orgânico, naquilo que ele, no funcionalismo social, precisa ser redimido de modo a constituir com organicidade a esfera social, fica mantido, mas não mais no seio de uma estrutura universitária orgânica, já que esta, e a criação da Faculdade Nacional de Filosofia o patenteia, não se coaduna aos interesses governamentais.

A estrutura universitária orgânica constituía um aspecto positivo, opondo-se à fragmentação do saber, tal como podemos entrever nas palavras de Monsenhor Emílio J. Salim, para quem:

“... à Faculdade de Filosofia competia enquanto ‘geratriz’, ‘fulcro e miniatura da universidade’, ordenar e sintetizar os ramos do saber” (SALIM apud SÁ, 1984, p. 89).

Na realidade, à Faculdade de Filosofia caberá tão somente, no quadro constituído para a época de que tratamos, isto é, o de sua instituição no curso dos anos 30/40, um papel parcial, não como pretendiam o ideário e pensamentos católicos, já comentados, de pólo organizador para os diversos ramos do saber, mas o de estabelecer uma hierarquia entre os diversos saberes.

Cabe, para que tenhamos noção adequada das dimensões da situação, refletirmos sobre as palavras da professora Jeanete L. M. de Sá, registradas em sua dissertação de mestrado, à página 119, quando trata da estrutura curricular:

“ A questão fundamental que a análise da organização curricular da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras nos suscita, neste momento, refere-se à maneira com que a instituição se submeteu à proposta oficial da Faculdade Nacional de Filosofia sem questioná-la ou tentar superá-la através dos programas das disciplinas do currículo pleno. Não se observa, dentro da instituição de ensino superior, a mesma vitalidade ou o arrojo da ação cultural católica que prevaleceu nas décadas anteriores, ou que caracterizaram, por exemplo, o Centro Dom Vital”.

Embora a autora nos conduza a verificar que tal “descontinuidade” se deve em muito boa parte ao espírito da epistemologia que preside à concepção “do ensino superior adotado pela Igreja”, ela não deixa de apontar que, ainda que pequena e restrita, uma certa margem de autonomia ainda era possível frente ao modelo estabelecido com a criação da Faculdade Nacional de

Filosofia. Segundo a autora, “não foi [tal margem de autonomia] trabalhada de maneira mais efetiva” (SÁ, 1984, p. 122).

Em 1946, foi criada, na cidade de São Paulo, a Universidade Católica de São Paulo, como unidade livre e equiparada. A ela, os cursos de Campinas, isto é, das então Faculdades Campineiras, são agregados. É com o decreto 38.327, de dezembro de 1955, que obtêm prerrogativas próprias de universidade livre e equiparada. E, finalmente, em 1957 a Santa Sé aprova-a e eleva-a à condição de Universidade Católica de Campinas. Em 1973, recebe o título de “Pontifícia”, concedido pelo Papa, tornando-se a quarta Universidade Pontifícia Católica no Brasil, ao lado das do Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo; título esse que indica o reconhecimento da boa qualidade da instituição de ensino, em seu esforço em prol da formação integral dos alunos e no sentido de aperfeiçoamento e progresso da instituição.

No próximo capítulo, após uma introdução que procura chamar a atenção para as condições de construção, mediante as palavras dos professores entrevistados, da história da PUC-Campinas sustentada pelas memórias e reminiscências pessoais, passamos à apresentação, com cada docente, de elementos de análise para os temas tratados.

CAPÍTULO II

A PUC-Campinas no olhar dos seus professores mais velhos – ontem e hoje.

“...uma reflexão sobre a memória e a lembrança, que o conhecimento científico e a criação literária tenham então coincidido na sua preocupação em atingir às mesmas regiões da experiência coletiva e individual, isso não é o indício de um avanço da expressão conceitual estabelecida pela realidade humana?

Maurice Halbwachs

São muitos os dados relevantes que podemos estabelecer com base na valiosa colaboração dos professores entrevistados, proporcionada por seus depoimentos.

Não obstante a visão pessoal de cada um dos partícipes, justamente um dos fatores importantes que fornece para o tipo de metodologia utilizado uma configuração peculiar, uma vez que se torna possível perceber, na

reconstituição do passado, uma contribuição particular e única, torna-se evidente a constituição, com relação aos diversos temas abordados nas entrevistas e depoimentos, de um valor fundamental, básico mesmo, a ponto de podermos verificar a emergência de um fator de natureza categórica, cuja consciência é efetiva e presente nas falas dos professores participantes. Referimo-nos à noção, manifesta, das mudanças⁵ com que nossos colaboradores se referem às experiências vividas e com as quais compõem, com suas versões próprias, o curso histórico para o imbricamento de suas atividades e a atuação da instituição em que elas se verificam. É este um ponto central na interpretação que julgamos mais adequada para a formulação de um trajeto tal como o que pretendíamos próximo à nossa contemporaneidade: a história, contada por alguns de seus protagonistas mais assíduos, uma vez que o tempo, com que se dedicaram profissional e pessoalmente, poderia, em um momento como o do nosso presente de tantas e rápidas transformações, auxiliar na recomposição do significado do ser histórico, participando, sofrendo e construindo um percurso, para si e para a instituição; mas, ainda, para além de uma situação meramente formal, esvaziada das qualificações que a tornariam efetivamente concreta, uma história contada por aqueles que, sendo professores, recuperam-na a partir dessa sua situação de docente, e educadores.

⁵ Trata-se de um conceito lato, cujos traços semânticos essenciais derivam de acepções consagradas no uso comum, dicionarizado, que remete para as significações de alteração, modificação, transformação, empregadas cotidianamente. Assim, ele se define por oposição aos elementos lexicais que designam o que é estático, o que permanece, não se altera, não mostra dinamismo. (Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, ed. Brasileira, IV volume, 1958, ed. Delta S.A.). Assim, a acepção básica, sobre a qual, nas entrevistas, não se impôs nenhum direcionamento prévio, corresponde à noção do senso comum, tendo por referência as situações designadas pelos pólos “antes, depois ou agora”, envolvendo substantivamente aspectos externos/ exteriores, preenchimento de espaços (construções e prédios), aspectos de natureza sócio-cultural, de natureza teórico-intelectual (por ex. saberes didáticos e pedagógicos), de natureza técnica (por ex., a disponibilidade ou não, no espaço temporal, de recursos passíveis de emprego em situações de ensino e aprendizagem); por outro lado, é conveniente indicar que a formulação da noção de

Portanto, eis que aqui, ao iniciarmos o processo de análise e de interpretação das informações recolhidas com os depoimentos, acreditamos ser de utilidade, para o acompanhamento de nossa argumentação, enfatizar os aspectos que ganham relevo com a escolha metodológica; em nosso caso, especificamente, lembranças, memórias, histórias de vida, transpostas desde a narração constituída com as falas construídas pessoalmente, que enfocam não apenas um período, ou algumas diversas situações e circunstâncias marcantes, ou mesmo juízos concernentes aos eventos considerados, mas, com isso e para além disso, reconstroem a Educação, apreciada ora em sua vertente histórica, ora em sua atualização institucional, ora nos desempenhos pessoais relatados. Deste modo, uma instituição em particular – a Puc-Campinas, na voz rememorativa, também peculiar, daqueles educadores que lançam para trás o seu olhar (e, ao no-lo entregar, enriquecem nossa reflexão), é erigida historicizada em sua dimensão educativa; e, igualmente, as sendas percorridas pelos mestres narradores revelam-nos, elas também concretamente históricas, a constituição vital que caracteriza o ser ético subjacente à experiência do magistério.

Não resta dúvida, para nós, em quem a finitude da condição humana impõe fronteiras cuja intranscendência fica tão patente em momentos como o de agora, que a riqueza de todos os elementos evidenciados nos relatos e depoimentos só poderá ser devidamente apreciada após constantes reevocações do trabalho a que nos destinamos. Contudo, é mister apresentarmos, o quanto possível, as interpretações que nos são possíveis elaborar com base na análise efetuada. Cabe, parece-nos, esclarecermos, com

mudanças se orienta, em nosso caso, com os depoimentos por elementos que dizem respeito ao caráter educativo institucional e pessoal (derivadas estas da experiência pessoal de formação na docência).

relação a esse ponto, que foi e é nosso pensamento podermos lançar mão da comparação, dentro dos limites adequados e razoáveis, dos diversos depoimentos; com ela, por meio dela, seria oportunizada a evidenciação, não apenas de elementos comuns ou daqueles divergentes, também a dos que poderíamos chamar de centrais, em que buscaríamos identificar uma mesma natureza e dimensão; enfim, aquilo a que, prospectivamente, já com o trabalho desenvolvido e realizado, pudéssemos retornar tomando não só como temas e eixos, utilizados enquanto tais nas condições de produção de nossa obra monográfica, mas como elemento categorial, isto é, capaz de projetar luz para aprofundamento subseqüentes. Parece-nos possível, nossa análise apresentará elementos bastante indicativos, desde já enunciá-lo como mudança, tomando no sentido já apontado pela nota. Não apenas considerado em termos de categoria formal (e, portanto, aplicável a qualquer circunstância ou fato, de natureza distinta); mas, principalmente, com as determinações que os relatos permitem legitimar – ou seja, contra o fundo das alterações e transformações pelas quais passa a instituição, destacar o nível de consciência daqueles que, falando de si, como educadores, propõem-no substantivamente de modo a fundamentar a naturalidade dessa mesma categoria naquilo em que ela toca de perto a natureza da própria instituição – a Educação.

Tanto quanto a comparação possibilita observar o caráter comum de vários elementos nos dados trabalhados, as diferenças, e, talvez, em alguns momentos, divergências mais propriamente, nos propõem para a reflexão material igualmente valioso: verificar em quais condições elas são manifestas, produzidas, também se nos afigura relevante para uma justeza maior das interpretações.

1. Relação professor/aluno - mudanças pedagógicas e didáticas

Dentre os vários aspectos surgidos e comentados nas entrevistas e depoimentos dados pelos professores participantes, alguns foram extremamente recorrentes a ponto de se constituírem em temáticas relevantes, e, assim, passaram a nortear nossa análise e interpretação.

Uma delas é a que diz respeito às transformações ocorridas em relação à atitude e comportamento dos alunos (e, conseqüentemente, dos professores) frente às orientações com que se defrontam com a questão do conhecimento e do próprio relacionamento intersubjetivo e com a posição do professor; assim, a relação professor-aluno torna-se também um ponto bastante evidenciado nos comentários, bem como, pelas implicações aí imediatamente decorrentes, as questões ligadas às alterações e mudanças na esfera do saber e da prática pedagógicas. É interessante não deixar de observar que tais aspectos surgem, nos depoimentos, como já elaborados pelo pensamento e reflexão dos professores, que buscam apontar causas e situações condicionadoras presentes nas mudanças.

Segundo a professora Nair Fobé, a atividade do aluno é bastante evidenciada nos dias correntes, caracterizada como atitude questionadora, em contraposição a uma atitude mais “ingênua” presente nos alunos em épocas passadas. Não obstante, fica claro que a atitude atualmente demonstrada não supõe, pelo discente, um tratamento mais aprofundado relativo à esfera do conhecimento.

“Hoje, o aluno entra e sai da aula, interage o tempo todo, mas não há muita preocupação em ir além da superfície do texto”
“... o aluno é questionador, mesmo, mesmo que não saiba, mesmo que não tenha argumentos, ele questiona.” (Profª Nair Fobé)

Um elemento sinalizador, de acordo com a avaliação feita pela professora, também pode ser mais prontamente reconhecido com as atitudes mais “liberais” dos alunos, ensejando um diagnóstico a propósito das próprias aulas pelo professor.

“Hoje, os alunos entram e saem, fazem o que querem”. “Penso que há um lado positivo nisso... Vejo isso como um sinal de que minha aula não está muito boa, então procuro melhorar.”
(Profª Nair Fobé)

Também é bastante perceptível o papel e o significado da autoridade docente, tal como mencionado no relato em questão: a figura do professor, em épocas passadas, estava bastante ou mesmo imediatamente ligada à dimensão do conhecimento verdadeiro; e a referência a esse respeito permite também concluir que esta situação, hoje, é diferente; poderíamos inclusive propormos como questão pertinente se a figura do “aluno questionador” liga-se substancialmente a algum tipo de desidentificação do professor e do conhecimento.

“Na sala de aula, havia uma plataforma para o professor e ele era visto como uma autoridade do conhecimento... se a gente falasse alguma besteira, os alunos anotavam e aquilo passava a ser parte do conteúdo.” (Profª Nair Fobé)

O depoimento de outra docente, professora Therezinha, faz referência a aspectos já assinalados nas observações da professora Fobé, ao ressaltar a descaracterização daquilo que ela chama de papéis e funções do professor e do aluno, avaliando que atualmente ocorre uma confusão quanto a isso:

“Na época em que entrei, havia uma característica mais profunda dos papéis, das funções do professor e do aluno, que hoje julgo estão meio descaracterizadas... havendo uma confusão em termos dos dois papéis.” (Profª Therezinha)

O elemento da profundidade, característica da capacidade reflexiva, volta, em seu depoimento, a ganhar indicação no confronto com a ambiência da época passada.

“Havia mais reflexão... a própria filosofia ajudava a uma profundidade na reflexão de ir vendo a vida ... hoje, sinto que não é dessa forma.” (Profª Therezinha)

Mas a professora Therezinha aponta causas básicas para essa mudança e a atual configuração: desde o envolvimento de disciplinas com o sentido da própria existência até condições atuais de ordem que qualifica como estruturais.

“... o aluno também traz isso, a questão de formar-se para o mercado de trabalho, a questão econômica a questão dos cursos noturnos”. “... são questões estruturais que estão influenciando muito no aproveitamento do aluno na sua realização pessoal...”. “... variáveis que você deve considerar, nas avaliações da relação professor – aluno, a relação da profundidade do pensamento.” (Profª Therezinha)

É altamente interessante observar que, ao mencionar a determinação estrutural, a formação para o mercado de trabalho, ou seja, um elemento substantivamente revelador do tipo de organização sócio-econômica dominante atualmente, a professora Therezinha associe as dimensões concernentes à profundidade do pensamento, da reflexão atualmente exercitada.

Já no caso do depoimento do professor Ersio, de início, especificamente no tocante ao aspecto aqui tematizado, apresenta concisa e distinta caracterização, uma vez que o que ele discute, em primeiro lugar, está mais diretamente ligado às mudanças, orientadas positivamente, no nível de formação e de práticas pedagógicas do corpo docente.

Contudo, ao comentar outro dos aspectos tratados quanto às mudanças verificadas (mais propriamente no terreno das alterações disponibilizadas com a utilização de recursos novos e diferenciados), o professor Ersio retomará, em parte, elementos pertinentes para o tema de agora.

“Dentro da sala de aula, eu acho que a gente mudou e, de uma certa forma, acho que a gente mudou para melhor, acho que a gente arrumou fórmulas, estudou.” (Profº Ersio)

As observações feitas pelo professor Caran concentram-se, quanto ao tipo de mudanças aqui comentadas, nas que avalia como sendo relativas à diferença de atenção e de interesse por parte dos alunos.

“Naquele tempo... os alunos acompanhavam com muita atenção e também percebia um interesse muito grande dos alunos.” (Profº Caran)

O Professor Caran enfatiza que, nos dias de hoje, o interesse do aluno se deve bem mais à obtenção de uma titulação, a princípio uma exigência dos

tempos contemporâneos, do que à necessidade de construção de uma formação capaz de atender e compreender os reclamos da atualidade.

“... a gente percebe que os alunos procuram muito mais ter um diploma do que ter uma formação, digamos assim, integral, uma formação que responda às exigências dos tempos modernos.” (Prof^o Caran)

Os “atrativos” da época contemporânea têm muito a ver com as causas e motivos desta situação.

“Naquela época não havia os atrativos que hoje a juventude tem, o teatro, o cinema, a televisão, a Internet...; então, a gente percebia que havia muito interesse em assimilar aquilo que era ensinado.” (Prof^o Caran).

No entanto, retomando a larga experiência que o acompanha, o Professor Caran adverte sobre a necessidade do empenho próprio, do esforço consignado à obtenção dos resultados requisitados e desejados, o que, intrinsecamente, implicaria também, do lado docente, uma avaliação adequada da situação e a deliberação sobre as atitudes mais convenientes para seu enfrentamento.

“... quando eu estudei pedagogia, aprendi o seguinte: a causa eficiente do educando é ele mesmo; é o esforço que ele põe em assimilar a ciência, tudo o mais é causa instrumental, a escola é causa instrumental, o professor, a biblioteca.” (Prof^o Caran)

As observações em seu depoimento conduzem, conforme podemos observar, à atualidade do debate da questão disciplinar, em nossa visão, um elemento correspondente à figura da “causa eficiente” utilizada pelo Professor

Caran. Assim, verificamos a presença desse nexos lógico em mais uma fala do entrevistado, na qual recomenda ao docente a manutenção de uma “virtude” essencial - a paciência.

“... hoje o professor precisa ter muita paciência com os jovens que freqüentam as faculdades, as universidades, porque o problema da disciplina não é fácil.” (Profº Caran)

As respostas do professor Haroldo trazem elementos já verificados com os depoimentos dos outros participantes. De início, o seu depoimento enfoca as mudanças ocorridas em termos da expansão da própria universidade, com abertura de novos cursos, necessidade de construção e ampliação dos espaços físicos a eles destinados e adequação de pessoal e recursos de caráter técnico reclamados por tal expansão (conforme veremos mais adiante). Mas, de modo geral, no tocante às alterações da natureza das relações, papéis e funções, podemos reconhecer diversos elementos já mencionados.

“... parece que naquele tempo o interesse era pelo saber, pela cultura, pela ciência; hoje, parece que o saber é, sim, também pela cultura, pela ciência, mas enquanto ela dá ao aluno a possibilidade de encarar uma vida profissional que seja economicamente razoável para o seu futuro e para o seu projeto.” (Profº Haroldo)

O professor Haroldo, em sua caracterização, encontra, tal como já verificamos em outras falas, um aspecto fortemente pragmático ligado à motivação e ao interesse imediatistas marcando a relação com o saber e o conhecimento na atualidade. Ele destaca a extensão da mudança e remete a elementos de natureza estrutural a condição de causa e de explicação para o fenômeno.

“A mudança é muito grande... porque a cultura estudantil naquele tempo e a cultura estudantil atual, dada sobretudo a situação globalizada em que nós vivemos ... a própria sala de aula, assumiu outra configuração.” (Prof^o Haroldo)

Assim, numa sociedade marcada pela globalização, a configuração do quadro educacional, quanto ao seu público e personagens, aparece fortemente dependente da emergência de novas figuras no cenário universitário.

“... hoje, a diferença, a democracia e sobretudo as oportunidades trouxeram, o que eu acho bom,...desejável, ... para o centro da universidade não só a elite daqueles que podem estudar mas também abriu as portas para a população mais carente.” (Prof^o Haroldo)

Noutros termos, são os novos dados culturais que fazem transparecer agora sua feição. O professor Haroldo chama a atenção para o pluralismo cultural, a presença do outro, do(s) diferente(s), que a democratização do ensino de alguma forma acarreta. Por isso, não se pode desconsiderar a emergência e a presença de padrões culturais diversos daquele que tradicionalmente se mantinha dominante em outros momentos passados.

“Esta é a grande diferença que eu vejo, os alunos de então seguiam.. um padrão de educação que estava estabelecido já e firmado pela própria tradição, pela própria cultura ... e hoje as culturas são pluralistas, as diversidades culturais seguiram...um caminho para dar respostas aos problemas que são muito “diferentes.” (Prof^o Haroldo)

E a essa diferença segue-se também que socialmente os problemas tornam-se imediatamente mais visíveis e próximos e a heterogeneidade se manifesta em diversos níveis de atuação.

“... os problemas sociais não eram tão pungentes, agudos, prementes como são hoje, então o corpo docente era tranqüilo, o corpo discente também... se mostrava com uma certa homogeneidade que hoje não se vê.” (Prof^o Haroldo)

Enfim, as palavras trazidas com o depoimento do professor Haroldo, além de acrescentarem e desvelarem também outras dimensões com relação ao fenômeno neste item tratado, e tematizado nos depoimentos até agora analisados, acabam por revelar, ou ao menos fornecer, mais indícios fortemente pertinentes a nossa pesquisa.

Muitas das observações feitas pelos professores em seus depoimentos falam a respeito das mudanças ocorridas acentuando juízos e avaliações com um cunho mais propriamente pessoal; nesse sentido, eles se posicionam relativamente ao ensino, às concepções didático-pedagógicas, ao próprio significado do magistério e seus compromissos de modo a fornecerem elementos essenciais à nossa análise.

A professora Fobé, em suas falas, indica com clareza o quanto se manifesta altamente elaborado o nível de apreciação e de consciência do professor frente às mudanças.

“Houve várias modificações... na década de 50, não havia espaço para o aluno criar... era só repetir” “...dei aula desse jeito, mas não gostava muito e sempre procurei inovar.”

(Prof^a Nair Fobé)

A professora expressa claramente sua preocupação constante em buscar alternativas àquilo que considerava como entraves à aprendizagem significativa; também vai, concomitantemente, introduzindo o cerne de suas concepções a propósito da ocupação que abraçou, inclusive desvelando, de certa forma, suas origens instaladas na própria formação experienciada.

“... as mudanças foram muitas... em 50 anos de magistério, a gente registra muita mudanças, talvez não no meu relacionamento com meus alunos, porque, tendo sido aluna de Dom Agnelo e de Monsenhor Salim, sempre acreditei que, antes de você se preocupar com o conteúdo, tem de se preocupar com o aluno como pessoa.” (Profª Nair Fobé)

O aprofundamento de suas reflexões dá destaque para todo um pensamento pedagógico humanista estruturando sua ação:

“...sempre procurei...fazer com que o aluno descobrisse o seu espaço na sociedade.” (Profª Nair Fobé)

“... É importante dar um pouquinho de si aos alunos fora do espaço da sala de aula, ficar disponível, conversar com eles no corredor, na biblioteca.” (Profª Nair Fobé)

A dimensão profundamente humana do magistério fica patente em suas afirmações. A consideração e o respeito ao ser humano em processo de formação, a convicção da essencialidade do comprometimento pessoal, o discernimento que permite afirmar a vocação como construtiva e categorizar conhecimento e sabedoria estão claramente articulados em suas palavras, estabelecendo a figura necessária ao educador.

“...o verdadeiro educador é aquele que vai plantando a sua sementinha, não apenas de conhecimento ... mas uma sementinha de sabedoria em cada um... a sabedoria é a ponte

para se descobrir por inteiro, descobrir minhas perfeições e imperfeições, para assim me aceitar e aceitar os outros.” (Prof^a Nair Fobé)

“... para ser professor tem que ter vocação... O que é ser professor? É se preocupar com seu aluno de modo global, como pessoa com sentimentos, limitações e projetos.” (Prof^a Nair Fobé)

A professora Fobé distingue o nexos fundamental entre garantia de educação e realização da sociedade humana e aponta a necessidade de um empenho maior no que respeita a essa garantia.

“Penso... que temos de investir muito na educação... todos esses conflitos são gerados pela falta de oportunidade de acesso à educação e é por isso que não consegue substituir... esse professor que realmente se envolve com o aluno.” (Prof^a Nair Fobé)

Nas palavras da professora Therezinha, especificamente dirigidas à consideração do curso em que atua, é a reflexão sobre as características configuradoras da área e do currículo disciplinar que ganha relevo de início, podendo, assim, a professora expressar uma visão nitidamente marcada por uma sólida percepção da propriedade e peculiaridades do campo de saber de que trata.

“...havia muita dificuldade para caracterizar o social, os objetivos das disciplinas.” (Prof^a Therezinha)

Mas as mudanças, apesar de profundas, não se deram em curto espaço de tempo. Após um período de afastamento, ao retornar às atividades, a professora Therezinha se depara com um cenário praticamente inalterado. E,

segundo sua avaliação, as alterações básicas acabam se iniciando com a interveniência de um pensamento novo, que transcende a esfera meramente didática.

“Logo após, entrou Paulo Freire com o método do diálogo, aí foi mudando.” (Profª Therezinha)

A referência ao método do diálogo exprime, na medida em que se liga ao acontecimento da mudança, a perspectiva da dimensão sócio-política presente nas considerações da professora Therezinha e já referida anteriormente quando falava, no início de suas atividades, da dificuldade em fazer caracterizar o social. E também enseja a continuidade da reflexão, ao mencionar o papel reservado à juventude, em suas considerações. A fala da professora Therezinha é aí bastante elucidadora:

“Então, ela [a juventude] vem para ser às vezes um “não” e para fazer a gente pensar, principalmente em relação aos preconceitos, etc; eu aprendi muito refletindo esses dois lados, não consigo ser uma pessoa extremada na forma de pensar, julgo que o mundo, hoje, precisa de um pensamento complexo e não de um pensamento único, de donos da verdade.” (Profª Therezinha)

A “complexidade do mundo” assinalada pela professora Therezinha implica a exigência de uma reflexão aberta, suscetível às críticas, capaz de fazer produzir ações oportunamente críticas e condizentes com a conformação do momento contemporâneo. Assim, a professora Therezinha caracteriza o binômio teoria-prática numa versão bastante sua e de extrema riqueza para o pensamento educacional.

“A educação tem realizado esse objetivo de voltar-se e estar atualizada com as questões que nos preocupam no dia-a-dia, ... é voltada muito para o momento agora, para o pensamento complexo, para o encontro dos saberes e não o pensamento único.” (Profª Therezinha)

Também para o professor Érsio a educação se revela como um elemento axial em nível individual quanto coletivo. A formação, para o professor Érsio, constitui um objetivo primordial da educação; é por meio dela que se constitui o terreno da autonomia.

“Ensinar? Acho que é indicar caminhos para que o educando aprenda a aprender por conta própria, que ele descubra as possibilidades que existem para que ele continue se aperfeiçoando... Não imaginar que é aquele que vai ensinar tudo, que vai aprender tudo ..., é formar o indivíduo para que ele consiga se tornar independente do ponto de vista intelectual, consiga depois continuar o trabalho.” (Profº Érsio)

E o próprio destino da comunidade nacional se encontra determinado pelo encaminhamento reservado às soluções que a situação da educação reclama:

“...enquanto nós não resolvemos esse problema básico, a educação, o nosso país não vai sair disso, o resto é perfumaria.” (Profº Érsio)

A participação do professor Caran, por seu lado, desvela um aspecto subjacente à consideração da função magistral em uma instituição confessional; sem cair nas armadilhas de um proselitismo ingênuo, o professor Caran elenca elementos imprescindíveis à sua atuação docente: o tratamento dos aspectos ético-morais constitui, em sua ação, uma implicação natural da

formação estipulada segundo os preceitos de uma mensagem evangélica. Bem por isso ele não deixa de advertir sobre a peculiaridade de uma instituição de natureza confessional:

“... dentro da sala de aula eu exerço não só o ofício de professor mas faço questão também de exercer o meu ofício de pastor de almas.” (Prof^o Caran)

“... aquilo que está em relação com a ética, com a moral, com a formação religiosa eu tenho a oportunidade de dar a minha mensagem.” (Prof^o Caran)

“... o que nós queremos é, digamos assim, transmitir a mensagem do evangelho, porque senão a PUC não teria razão de ser.” (Prof^o Caran)

Mas, com toda clareza também, adverte contra interpretações equivocadas: sendo próprio da universidade confessional o evangelizar, também é próprio, como instituição universitária, a preservação da liberdade de crença e de consciência, dentre outras características.

“... não obrigamos ninguém a dizer amém aos ensinamentos que nós damos aqui, de religião, de moral e de ética, e, por isso mesmo, nós aceitamos gente de todas as raças, de todas as línguas, e de todas as religiões.” (Prof^o Caran)

O depoimento do professor Haroldo também contempla o viés religioso presente em sua atuação docente, contextualizando-o no interior das possibilidades de uma formação aberta e ampliada.

“... a universidade foi... criando seus cursos para ser uma resposta à necessidade, não só científica, mas de uma formação do ideal humano e cristão do profissional.” (Prof^o Haroldo)

Esse foco, nas observações feitas, também esteve presente em falas da professora Fobé e da professora Therezinha, adequado, de acordo com cada caso, segundo as situações pessoais peculiares.

Conforme observa a Professora Nair Fobé, as circunstâncias contemporâneas são responsáveis, dentre outras conseqüências, pela diluição da presença da nota confessional na universidade:

“Sinto que a PUC está perdendo sua envergadura cristã, não por culpa dela, não é culpa de ninguém, é uma questão de circunstâncias, de momento, de realidade.” (Profª Nair Fobé)

Na visão da professora Fobé, essa transformação fica mais evidenciada quando observa que o comprometimento com a participação na sociedade apresentava-se então mais solidamente no meio estudantil, e é nessa experiência de formação alinhada com do compromisso com o social” que a professora situa, em seu caso, a característica “compromisso” sempre permanente em sua atuação docente.

“Naquele tempo, a gente tinha um compromisso de participação na sociedade, e acho isso uma coisa muito importante e que aprendi aqui na PUC. Depois que me formei, fui trabalhar e levei para as escolas por onde passei esse compromisso com o social... Sinto que está faltando isso, essa espinha dorsal cristã, que a gente recebia como aluno e que pautou toda a minha vida.” (Profª Nair Fobé)

Em seus comentários, o professor Haroldo explicita sua concepção a respeito da educação utilizando uma analogia para iluminar a diferença entre o plano da práxis e o da teoria. Em sua visão:

“... acho que a Educação principalmente se faz; é muito diferente você pensar ensinar Teologia e fazer Teologia e, analogamente, diria é muito diferente você pensar a Educação.” (Prof^o Haroldo)

E enfatiza a necessidade de não perder de vista o contexto da ação, uma vez que as mudanças estão sempre presentes, oferecendo situações e condições inovadoras e diversas para o agir docente.

“... é claro que vai fazer Educação a partir... de um mundo diferente, de um mundo novo, ... cujos paradigmas não se comparam aos da minha adolescência ou da minha mocidade, mas é um paradigma que está aí para ser trabalhado.” (Prof^o Haroldo)

Os depoimentos colhidos, em momentos bastante caracterizados, enfocaram de mais de perto a natureza das mudanças implicadas em concepções e metodologias didático-pedagógicas e a das resultantes da disponibilização de recursos inúmeros e altamente sofisticados promovidos com o desenvolvimento das tecnologias hodiernas.

De acordo com a professora Nair Fobé, lembrando sua própria formação e o início da carreira docente, a participação do aluno não constituía um elemento central.

“O professor passava a matéria e não havia muita preocupação com a participação imediata dos alunos como acontece hoje.”
(Prof^a Nair Fobé)

A inadequação de concepções e metodologias também é considerada nas observações que traça, destacando a disparidade e a defasagem entre o idealizado e a situação da realidade do aluno.

“Na década de 50, havia uma preocupação com o ensino das estruturas, o aluno ia criando um repertório que, às vezes, não era o repertório dele, da sua realidade... Estou falando do ensino de inglês, que é o que eu sei.” (Profª Nair Fobé)

“... passou-se pela fase na qual o aluno tinha de falar como um nativo, e daí, o professor começou a utilizar-se do gravador.”
(Profª Nair Fobé)

A professora Fobé assinala a presença, no momento do início de seu percurso, de um entendimento do método como receituário, e sua cobrança sistemática.

“... Quanto às metodologias, às diferentes estratégias, tem havido muita mudança. Quando comecei havia uma preocupação com o método e uma obrigação de seguir o método, com o modo de dar aula.” (Profª Nair Fobé)

A década de 60 do século XX marca um ponto de inflexão; é a partir de então que as mudanças são mais freqüentes, correspondentes a um contexto de profundas alterações de natureza sócio-política. Os questionamentos teóricos, as atitudes discentes e as práticas docentes passam a ganhar relevo e maior espaço no pensamento educacional, acabam resultando em situações diferenciadas.

“A partir da década de 60 começou a haver mais flexibilidade. Os alunos começaram a ter também uma participação mais ativa.” (Profª Nair Fobé)

“Hoje, a abordagem para o ensino de uma língua estrangeira dá espaço para o aluno criar sua própria linguagem, porque ao fazer isso, ele está colocando sua própria expressão de mundo.” (Profª Nair Fobé)

A professora Nair Fobé caracteriza, na seqüência, sua posição, entendimento e relação com os novos recursos tecnológicos que passam a fazer parte do cotidiano de sala-de-aula e assinala sua participação nos diferentes momentos.

“Passei do livro e do giz para o datashow, vivenciei todas essas mudanças. Quando a gente começou com o método audiovisual foi muito engraçado, porque os professores juntavam dinheiro para comprar um gravador, era moda.” (Profª Nair Fobé)

Dimensionando a tecnologia como “instrumento de trabalho”, a professora Fobé realça a qualidade da ação humana coletivamente para alcançar resultados positivos, inatingíveis, em sua opinião, tão somente com o mero uso de uma ferramenta.

“Penso que tudo é ferramenta, instrumento de trabalho... Ainda acredito mais no professor interagindo com seus alunos, os alunos interagindo com seus colegas, descobrindo as coisas além da superfície, se aprofundando por trás das palavras e isso não consigo com uma ferramenta tecnológica.” (Profª Nair Fobé)

“... são ferramentas, interessantes, mas nada substitui a interação pessoa-pessoa.” (Profª Nair Fobé)

Após indicar a extensão das mudanças que consegue avaliar, também a professora Therezinha expõe a apreciação que faz acerca do uso dos novos recursos tecnológicos.

“Poderia dar um enfoque das mudanças relacionadas a uma avaliação que sempre fiz, e ocorreram muitas em termos de

abertura da relação professor-aluno, da relação mesmo ensino-aprendizagem.” (Profª Therezinha)

Quanto aos recursos:

“Uso, uso, mas não abuso, porque o próprio aluno do noturno fez uma avaliação... que não agüentava o barulho do retroprojetor... chegavam cansados do trabalho, a luz apagada, dormiam.” (Profª Therezinha)

São os próprios alunos, principalmente os que freqüentam os cursos noturnos, aqueles a fazer notar o exagero com que são empregadas as novas tecnologias. Apontando não apenas os inconvenientes daí decorrentes (o ruído da “máquinas”, a penumbra das salas, face às condições dos presentes após todo um dia de trabalho), também são relacionados aqueles, de ordem pedagógica e cognitiva, resultantes do emprego massivo dos novos recursos: a falta de profundidade, a não interação dos participantes.

“...aí o aluno voltou a pedir aula expositiva, recentemente eles falaram que queriam aula expositiva, que não agüentavam data-show e que acham que a coisa é muito superficial... não há uma profundidade, não há uma reflexão, não há um intercâmbio do professor com a classe, com a sala de aula.” (Profª Therezinha)

“... nós temos que arrumar... Ter uma estratégia de mediar isso aí, não ir para extremos... (os alunos) começaram a cansar e a falar que gostam de uma palestra, que gostam de apresentação de seminários, então está havendo um exagero muito grande no uso das tecnologias.” (Profª Therezinha)

Mais uma vez, as palavras da Professora revelam a necessidade de compreensão da complexidade das situações atuais para não se recair em comportamentos extremados. Segundo seu julgamento, o exagero acompanha o surgimento da novidade, mas é preciso que o professor exerça sua capacidade crítica para evitar desmedidas.

“...Julgo que há um exagero em qualquer aspecto moderno que aparece, aí fica naqueles extremos, tudo vai ser data-show.”

(Prof^a Therezinha)

Suas observações surgem plenamente conseqüentes: a professora faz notar que a inflação da figura da máquina, da ferramenta, reduz o professor ao nível de elemento técnico, desvirtuando, dessa forma, o caráter crítico do papel docente.

“... substituindo o papel do professor na relação com o aluno, ele fica quase que uma figura, assim de um técnico, ali passando data-show.” (Prof^a Therezinha)

No mesmo sentido emergem os comentários do professor Ersio, quando relata usar tais meios conforme a necessidade sem, contudo, perder de vista os seus limites.

“Uso algumas coisas, isso mais ou menos conforme o curso... onde eu uso mais esses meios é no curso de Turismo... porque... a gente vai falar de patrimônio histórico, a gente é obrigado a recorrer a uma projeção.” (Prof^o Ersio)

“... a projeção ajuda... mas eu tenho a impressão de que a gente está hoje numa situação um pouco complicada... porque, quando surge uma novidade tecnológica, a gente tem a

sensação de isso vai resolver os problemas da educação.”

(Prof^o Ersio)

Claramente, faz notar o Professor Ersio, os problemas da educação não serão resolvidos tão apenas com a introdução de novos recursos tecnológicos. Ao contrário, sua advertência é firme, o mau uso desse instrumental está levando a uma situação que ele qualifica como empobrecedora. Cópias, Internet, recursos informáticos e audiovisuais sendo mal empregados redundam em prejuízo para as faculdades intelectivas e para o próprio inter-relacionamento pessoal,

“,, eu acho que isso é um empobrecimento sério, fora a Internet que virou uma ferramenta que é muito mal usada... acho que essa tecnologia ajuda, pode ser útil, mas ela tem que ser usada com muito critério, com metodologia correta... com essa tecnologia, precisa tomar muito cuidado, para a gente não pensar: porque tem o computador, joga fora o livro, o professor.” (Prof^o Ersio)

E não se trata de uma situação delimitada; é, antes, um fenômeno de âmbito universal, cujos resultados precisam ser devidamente analisados, uma vez que o que parece estar sendo promovido tem e trará conseqüências danosas àquilo que concerne bem proximamente à natureza humana: é a cultura que acaba sendo atingida e, conseqüentemente, a formação mesma, ou seja, enfim, o próprio processo de humanização das gerações.

“... eu vejo uma invasão tecnológica em certas áreas que não dão aquele resultado tão esperado, elas podem ajudar.” (Prof^o Ersio)

“... eu tenho a impressão, e... não é só nosso problema, acho que um problema universal,... há um empobrecimento cultural,

porque ninguém mais lê... ninguém lê um livro, lê um trechinho que o professor indicou, vai no xérox.” (Prof^o Ersio)

A capacidade da leitura, índice proeminente da civilização, aparece, de acordo com as considerações do prof. Ersio, imediatamente danificada; e, juntamente com ela, toda uma sociedade construída com base no letramento acaba sendo atingida.

“... o senhor vai ao Campus I, naquela biblioteca enorme que tem lá.. eu tenho a impressão de que a biblioteca tem sido usada bem; agora, não saberia dizer se houve um aumento qualitativo dessa pesquisa, dessa consulta... talvez a biblioteca pudesse fazer um trabalhinho desse tipo e mostrar para a gente, para ver.” (Prof^o Ersio)

A sugestão dada pelo professor Ersio, a propósito da verificação da qualidade das pesquisas junto às bibliotecas, compõe uma perspectiva de avaliação extremamente necessitada, nas circunstâncias que são configuradas com as palavras do professor. A respeito das pesquisas e das consultas, aliás, o professor Ersio denota um juízo extremamente valioso e merecedor de muita atenção:

“... muitas consultas na biblioteca, fica complicado, a gente dá a bibliografia, indica e raramente alguém vai e acessa o livro inteiro, mesmo existindo o livro na biblioteca... na nossa área, área de História, eu acho que isso é feito com maior regularidade... os professores são mais jovens agora e eles têm exigido que se vá na fonte, que se pesquise.” (Prof^o Ersio)

O Professor Caran avalia que, embora tenham sido várias as mudanças ocorridas e ser possível hoje contar com inúmeros recursos anteriormente indisponíveis, não há um aproveitamento adequado em função da ausência de

respostas discentes à altura, o que ele explica como se devendo à presença dos muitos atrativos de que dispõem hoje os alunos e que funcionam como elementos concorrentes.

“... naquele tempo o ensino seguia, digamos assim, os métodos clássicos, as aulas eram na maioria expositivas, não havia, digamos assim, muito trabalho em grupo.” (Prof^o Caran)

“... os professores dispõem, hoje, de muitos outros recursos que antigamente não tinham, mas da parte dos alunos, em razão dos atrativos que eles têm, não há uma correspondência adequada, proporcional.” (Prof^o Caran)

O professor Haroldo, em seu depoimento, contextualiza, de início, o cenário das alterações chamando a atenção, também, para o próprio quadro da expansão da universidade.

“A expansão da universidade levou... à expansão... no seu serviço de abertura de novos cursos; principalmente, estou me referindo à área de Ciências da Vida... todas essas faculdades, hoje com o estereótipo, com uma marca mais técnica, levaram a um investimento muito grande da própria rede de Campinas com relação aos professores, a laboratórios, sobretudo.” (Prof^o Haroldo)

Particularmente, em relação ao uso que faz de todo o instrumental tecnológico hoje presente, o professor ressalta a natureza do tipo de saber com o qual trabalha para mostrar que, muito mais que dos recursos desta ordem, ele tem a necessidade antes da capacidade reflexiva.

“... O estofo que uso dos meus conhecimentos em sala de aula é muito mais filosófico... não precisa de data-show, de algo

mais, precisa muito mais do pensamento e do raciocínio.”
(Prof^o Haroldo)

Mas, o professor Haroldo emite seu julgamento quanto à situação hoje presente. O papel da técnica, qualificado como facilitador para a aprendizagem, introduz, contudo, sem uma “administração” conveniente, grandes prejuízos, podendo conduzir a uma disposição intelectual empobrecida, para o aluno, com reflexos diretos sobre as capacidades intelectual-cognitivas.

“... eu vejo o seguinte: hoje é o mundo do espetáculo, é o mundo da imagem, não estou fazendo nenhum juízo de valor sobre isto... a técnica nos leva a isto, isto facilita, o computador facilita, a internet está à disposição.. Já tenho observado que isso causa uma grande preguiça mental ao aluno.”... salvo melhor juízo e muito aberto a revogar a minha posição caso seja desmentido.” (Prof^o Haroldo)

Tratam-se de observações de sumo relevo, merecedoras da atenção mais detida por parte de estudiosos e pesquisadores. E podemos observar que, de forma conseqüente, as observações anteriores relativas ao tipo de saber com que trabalha apontaram que, de sua parte, o uso ou não dos atuais recursos tecnológicos inovadores não torna dispensável nem a reflexão nem o raciocínio.

2. Ensino, Pesquisa e Extensão

A questão da organização e estrutura universitária atual também mereceu ampla atenção por parte dos professores, que indicaram, para as esferas pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão, características essencialmente positivas, denotando que a situação das mudanças aí

verificadas, além de corresponder às exigências das transformações da própria sociedade, correspondem inclusive a uma necessidade da atividade propriamente universitária. Com isso, também aqui se mostra, da parte dos professores, uma consciência bastante informada pela reflexão acerca do que, essencialmente, responde por fornecer às atividades universitárias o seu caráter peculiar.

Ao propor seus comentários sobre a estrutura da Universidade em relação ao trinômio ensino, pesquisa e extensão, a prof^a. Nair Fobé relembra o significado que, a seus olhos, representa a universidade:

“É o lugar mais privilegiado que junta todos os pensamentos.”
(Prof^a Nair Fobé)

Indica, assim, que a universidade deve constituir a instância em que todos os tipos de saberes e mesmo os diferentes tipos de posicionamentos encontram respaldo para se manifestarem e, atuantes, sinalizarem encaminhamentos necessitados. Assim, sobre o tripé em pauta, a professora acredita ser...

“importantíssimo para uma universidade ter um programa de pesquisa e extensão.” (Prof^a Nair Fobé)

Constituindo o tipo de estruturação contemporânea adequada, acrescenta que implica

“uma forma do professor se atualizar.” (Prof^a Nair Fobé)

A professora Nair Fobé aproveita o momento para fazer considerações de relevância sobre o próprio curso em que atua:

“nosso curso está reduzido e não por culpa de alguém, mas da realidade do momento. A licenciatura não está sendo bem

recebida porque ninguém mais quer ser professor.” (Profª Nair Fobé)

Ela aponta as condições atuais que explicariam esta situação:

“ Você gasta muito para se formar e, quando se forma, seu salário é muito pequeno, o espaço e as condições de trabalho são muito ruins.” (Profª Nair Fobé)

E não deixa de mencionar as conseqüências e de fazer um comentário altamente esclarecedor a propósito da figura do professor:

“O professor não se valoriza porque não é valorizado, então se estabelece um círculo vicioso, ele não se valoriza e, ao mesmo tempo, passa a não ser valorizado. O professor é uma pessoa perigosa porque faz as pessoas pensarem, porque muda as coisas e talvez não seja muito bom que haja bons professores, não sendo irônica.” (Profª Nair Fobé)

Creemos, na realidade, que a professora Nair Fobé, mais que apontar com certa dose de ironia a situação atual que compromete a atuação do professor, ressalta um elemento constitutivo do modo como se configuraram na contemporaneidade as condições para o exercício do magistério; a desvalorização da figura e do papel do professor responde muito de perto a uma constituição social que tende a desprezar elementos determinantes para a valorização da figura essencial à boa formação de novas gerações, com repercussões altamente inibidoras para a emergência de cidadãos qualificados e aptos a uma atuação necessária para a transformação de estrutura arcaicas, inadequadas e prejudiciais.

A professora Therezinha acompanha e avalia o processo de estruturação da universidade de forma bastante positiva:

“é inegável que houve muito avanço, como já me referi, era algo tão doméstico (...) hoje o crescimento é tão grande, o progresso é tão grande que nem dá para você acompanhar as mudanças que estão ocorrendo, e vejo que isso é de grande incentivo, isso é necessário.” (Profª Therezinha)

As observações da professora Therezinha a este respeito contemplam inclusive a repercussão da nova situação:

“... como hoje essa mudança de pró-reitorias, a pró-reitoria de extensão, foi um grande avanço, porque o tripé ensino, pesquisa e extensão, a extensão não era assim tão valorizada em termos de mão-dupla para a própria Universidade; então, vem crescendo e agora crescendo mais, o seu nome é falado em todo lugar.” (Profª Therezinha)

Os comentários feitos não deixam de advertir para a questão da defasagem entre aspectos materiais, técnicos e humanos em todo este processo de desenvolvimento, expansão e reestruturação:

“ porém, não devemos exagerar, é a mesma questão do pensamento extremado e também do pensamento único, ou seja, avança muito na questão estrutural, organizacional, econômica de crescimento, de modernização em detrimento do relacionamento humano.” (Profª Therezinha)

A professora Terezinha insiste no aspecto de devotar-se mais atenção às necessidades requeridas por um ambiente em que as relações humanas e interpessoais não sejam relegadas a níveis secundários:

“Precisamos acompanhar identificados com estes dois aspectos, não exagerar a questão do progresso em detrimento do relacionamento humano (...) os avanços tecnológicos, até

que ponto vão servir ao humano? Como está acontecendo este relacionamento?.” (Profª Therezinha)

A professora adverte que, no tipo de arrazoado que faz, trata-se da própria identidade da instituição que está em jogo:

“(…) agora é hora de voltar-se para o relacionamento humano aqui na PUC, dentro da PUC, não estou dizendo que seria desumana (…) mas (…) falta esse calor, (...), que nós nos desconhecemos, passamos a ser às vezes quase invisíveis em relação a outros, daí o cuidado para não perder o aspecto de universidade comunitária, não inibir o progresso, absolutamente, a tecnologia entrou em nossas vidas, mas a pergunta fica: como usá-la?.” (Profª Therezinha)

A ênfase na integração aparece indicada nas observações feitas pela professora para encaminhar proposição para enfrentar tal situação:

“(…) a gente tem que estar sempre revendo o que está faltando... vários alunos queixaram-se de que estão no Campus I, mas está faltando uma relação de cursos para cursos, porque não há mais trabalhos assim integrados está faltando trabalhos intercursos, mestrados, continua ainda a visão mais fechada, estática, e isso fragmenta, não ter uma visão do todo”. (Profª Therezinha)

Assim, uma possível solução, dentre outras, parece se encontrar em uma dimensão da Universidade que atente para inter-relações e saberes que não permaneçam estritamente estanques, mas, ao contrário, possam ser tecidos numa trama que propicie trocar e contribuir para minimizar uma característica burocrática para a instituição.

Particularmente, com relação ao mestrado, a professora Therezinha tem palavras de grande incentivo:

“(...) foi o mestrado que deu, assim, uma grande impulsão às questões educacionais na PUC, trouxe uma grande contribuição, (...) a gente conhece professores que estão aí e tocando esse mestrado, que tem um significado muito profundo em termos de observar o sentido do cotidiano, da educação. Acho que ele foi uma volta ao aqui e agora da educação. Este curso está conseguindo e, com os professores que eu conheço, ... trazer uma visão da educação como algo assim que não se encerra e que é necessário para todos nós, professores e alunos, essa visão de que você está sempre se educando, sempre avançando, você só cessa de aprender com a morte.”

(Profª Therezinha)

Também o professor Érsio aprecia positivamente a evolução da PUC, ao fazer um retrospecto de caráter histórico:

“Depois a faculdade entrou numa fase... foi elevada à universidade e aí passamos por algumas transformações, mais assim de ordem burocrática, até chegar ao que está hoje: nós tínhamos institutos, faculdades e depois veio a reforma, e hoje são Centros.” (Profº Ersio)

O professor Érsio observa, quanto à reestruturação especificamente:

“Eu acho que é fundamental e acho que a gente tem caminhado neste sentido, há muita coisa para trabalhar, mas acho que a PUC está no caminho certo, acho que essa coisa da extensão é muito boa, ela põe a universidade em contato com a realidade.” (Profº Ersio)

A avaliação do professor Érsio dimensiona inclusive o alcance das novas áreas e cursos em sua estrutura atual como de grande relevância para o ensino, a educação e para a própria nação:

“... É minha opinião que a educação em um nível de estudo assim, e a nossa faculdade aqui tem, é fundamental para um país, sem isso não vejo saída, qualquer curso que tenda a melhorar a educação, seja ele um curso de graduação, seja pós, seja especialização, eu acho que isso é fundamental.”

(Prof^o Érsio)

Para comprovar tais afirmações, o professor recorre ao tipo de implicações contidas num programa sério de trabalho com a educação:

“(...) a saúde, através da educação, pode melhorar, porque a pessoa educada vai reivindicar, o que não faz hoje. ... ela tem que ser fundamental, senão eu não entendo como a gente pode progredir. A educação é aquele centro do qual o país não pode escapar.” (Prof^o Érsio)

Embora lamentando, sob um ponto de vista macroestrutural, a situação nacional em termos de educação, o professor Érsio expressa também palavras de ânimo e incentivo:

“infelizmente, a gente olha os anos que se passam, não muda nada; às vezes muda nesse nível, uma instituição trabalha por conta própria, faz um esforço, e aí realmente é muito bom, mas eu acho fundamental, deve não parar, tem de continuar a aperfeiçoar-se.” (Prof^o Érsio)

Os comentários elaborados pelo professor Haroldo destacam os princípios basilares que caracterizam a instituição universitária, e é em função deles que julga favoravelmente a estrutura atual:

“Eu não só acho que contribui porque a própria definição, o próprio sentido de universidade é o ensino, a pesquisa, o serviço, não é?” (Prof^o Haroldo)

O papel do ensino, nas observações do professor Haroldo, constitui o cerne da atividade universitária na PUC:

“A extensão, na universidade de Campinas, a Católica da qual estamos falando, a nossa PUC, ela é bem marcada, nitidamente marcada pelo ensino que foi sempre o forte da universidade, o ensino nos vários cursos, nos vários degraus.” (Prof^o Haroldo)

Os esforços envidados pela cúpula da universidade não deixam de ser notados nas palavras do prof^o. Haroldo:

“(…) e a pesquisa, agora, e, nesse ponto, a reitoria está fazendo um esforço muito grande, ela começa a ter assim ares de verdadeiro caminho aberto e que realmente beneficiará professores e alunos.” (Prof^o Haroldo)

Mas o professor não deixa também de manter olhos na realidade, sendo de importância assaz imediata a percepção acerca das condições de trabalho:

“(…) a questão da pesquisa depende da carga docente, a questão da extensão também, nós não tivemos assim uma tradição de pesquisa eu diria evidente, saliente, marcada como deveríamos ter; mas, aos poucos, eu tenho por mim que a

universidade caminhou nessa direção, porque isto é da sua natureza, é da sua essência.” (Prof^o Haroldo)

E finaliza, a esse respeito, suas considerações dando destaque para o papel da pesquisa:

“(…) a pesquisa melhora o ensino, a pesquisa melhora o profissional, o aperfeiçoa, o gabarita para ser mestre, para ser doutor; então, a pesquisa é muito importante e creio que o problema do desenvolvimento da pesquisa, ainda que recente, é uma marca que não se pode omitir dos esforços da universidade no momento atual.” (Prof^o Haroldo)

Ao expor suas convicções acerca da pós-graduação, o professor Haroldo evidencia com realce a própria perspectiva de onde enuncia seu pronunciamento, enfatizando a situação do mestrado:

“Eu creio que o mestrado é imprescindível hoje; ele não apenas corrige os defeitos da graduação, mas amplia uma visão maior da educação justamente pelo pensar (...) Fazer mestrado em Educação, para realmente educar o homem, é um dinamismo que deve percorrer as nossas veias, os nossos sentimentos, para realmente plasmar o cidadão, o artífice do mundo, que nós todos somos chamados a ser.” (Prof^o Haroldo)

A nosso ver, com muita propriedade, o professor Haroldo assinala a relevância dessa questão:

“(…) mestrado em Educação é de suma importância numa universidade, principalmente a universidade Católica, na medida em que ele prepara novos professores capacitados para desempenhar o ministério de educador.” (Prof^o Haroldo)

E o professor Haroldo demonstra a razão de ser da ênfase:

[O ministério da educação] “hoje é um desafio dadas as condições, sobretudo materialistas do tempo em que a gente vive, em que o homem, se não tomar cuidado, ele se torna coisa, ele se torna objeto, e é preciso colocar no homem a grandeza com que ele foi criado .” (Prof^o Haroldo)

3. O Município de Campinas e a PUC-Campinas

Outro dos grandes temas evocados nas entrevistas, de suma importância para atestar a relevância com que a memória preserva, ao delinear contextualizadamente os objetos de seu foco, a dimensão histórica nos/dos acontecimentos, reside na indicação da articulação do papel na universidade com o meio em que se instala e atua. Assim, nas palavras dos entrevistados, verificamos com nitidez a contraposição de épocas, de situações, de envolvimento e o quadro daí resultante é inegavelmente de grande significado para os fins de nossa pesquisa.

Em todos os depoimentos, as grandes transformações sócio – econômicas que se verificaram na cidade e região estão presentes, e são retomadas com a finalidade tanto de indicar as mudanças ocorridas em relação às atividades desenvolvidas junto à comunidade local e regional, antes e atualmente, quanto para dimensionar a medida com que esse tipo de alteração influenciou nos destinos e na própria constituição da universidade. É importante notar que a participação da PUC-Campinas na formação de professores foi “mencionada” com bastante ênfase, assim, como as observações, pelos “pioneiros”, a respeito das condições de sua instalação. E também os aspectos

relacionados à mudança presentes nas atitudes discentes decorrentes da feição cosmopolita que o desenvolvimento da cidade e região tomou.

Na voz da professora Nair Fobé, as relações entre a universidade, a cidade de Campinas e a própria região consubstancializavam-se nas ações marcadas pelo comprometimento:

“Naquele tempo, a gente tinha um compromisso de participação na sociedade, e acho isso uma coisa muito importante e que aprendi aqui na PUC chegava a uma escola e fundava a JEC, atendíamos às cadeias, íamos para os presos, íamos aos hospitais, e tudo aprendi aqui, na PUC.”
(Profª Nair Fobé)

E acrescenta, demonstrando a natureza desse comprometimento:

“Nós éramos comprometidos com todos os espaços onde estivéssemos, na sala de aula, escola, fazendo estágio, quer dizer, esse compromisso com o outro não era extensivo, mas consistente.” (Profª Nair Fobé)

A professora Therezinha traz, para falar acerca desse tópico, as recordações das épocas anteriores:

“(…) Era aquele relacionamento muito de cidade mesmo de interior, de cidade em que não havia avanço, já mencionado, que houve da vida.” (Profª Therezinha)

E dá destaque para a situação enfrentada, como mulher:

“Do feminino, da vida então, era difícil... nós, jovens estudantes, não tínhamos nada de barzinho... existia uma única sorveteria, chamada Sonia, existia um Giovanetti, lá você podia comprar sanduíche no guichê, mas não podia nem entrar.”
(Profª Therezinha)

Os padrões morais de então são ressaltados com veemência pela professora Therezinha:

“Era uma cidade assim, ela própria influenciava esse aspecto, uma cidadezinha de padrões culturais, morais etc., que zelava por isso.” (Profª Therezinha)

O crescimento da cidade é caracterizado bastante curiosamente:

“Campinas é hoje uma cidade, assim, que às vezes a gente está andando, ali no Centro de Convivência, e pergunta: ‘onde estou?’ Porque não dá mais para identificar a população, tal o crescimento, houve uma mudança muito grande e tem pontos positivos.” (Profª Therezinha)

Também a professora Therezinha aponta os aspectos de comprometimento social daqueles momentos passados:

“(…) na época em que me formei e em que estudava, julgo que devo sinalizar a influência da Ação Católica, a JAC, a JEC, a JIC, a JOC, a JUC, na universidade, colaborava muito na formação social e política dos jovens.” (Profª Therezinha)

Traz, inclusive, notícias da configuração universitária daquele momento, em que, a não ser em grandes centros, o ensino superior ocorria em entidades e faculdades independentes e isoladas:

“Existia só PUC aqui... em Uberlândia, Uberaba não havia nada, em Ribeirão Preto... e falava-se muito em PUC Campinas e PUC São Paulo.” (Profª Therezinha)

Nas considerações que faz, a professora mostra o alcance do curso da ação desenvolvida de que participou, assinalando um, dentre os muitos tipos de contribuição, levado a efeito na universidade:

“na ocasião, também, elaborei uma pesquisa sobre os idosos institucionalizados do Estado de São Paulo, para fortalecer os fundamentos da nossa proposta de universidade da terceira idade, também trabalhamos muito nas documentações existente em relação à universidade de Toulouse, na França, em que já havia essas experiências.” (Prof^a Therezinha)

Em seus comentários, o significado da contribuição da universidade é sublinhado:

“ julgo que ela tem sua grandeza, seu significado muito grande; então, desde a criação, desde quem passou por ela, a história dela ela vem construindo (...) voltada para a educação.” (Prof^a Therezinha)

Igualmente, no depoimento do professor Érsio, são realçadas as mudanças registradas no crescimento da cidade e no papel exercido pela PUC-Campinas:

“ nós éramos um centro estadual de importância fundamental, a gente andava pelo interior e a maioria dos professores tinha se formado aqui, essa era uma função de Campinas que a PUC executava muito bem, os colégios todos tinham uma relação muito intensa com a gente.” (Prof^o Erisio)

Assim, o professor Érsio aponta com muita lucidez o elo fundamental existente entre a universidade e a educação regional. Ao mesmo tempo, porém, ele destaca as implicações do crescimento de Campinas:

“... depois, a cidade cresceu, era um setor regional, hoje virou uma metrópole vieram as outras escolas e nós perdemos isso, em nível de licenciatura a gente caiu muito.” (Prof^o Érsio)

Enfrentando a profusão de cursos e escolas concorrentes, o professor Érsio fez notar a capacidade da universidade em reagir às mudanças:

“(...) em compensação, acho que a PUC se adaptou a uma Campinas mais moderna, diversificando as áreas tecnológicas de Ciências Médicas, acho que a PUC abriu um leque normal.”
(Prof^o Érsio)

Não obstante, o significado da mudança, anteriormente mencionada, volta à baila com as considerações do professor Érsio a propósito do papel formador da universidade:

“Mas a gente perdeu um pouco aquele papel de ser uma escola que formava aqueles que iriam formar o futuro do país, que são os educadores, essa é uma diferença que noto muito séria de nosso tempo.” (Prof^o Érsio)

Fornecendo um quadro mais contextualizado a respeito das modificações ocorridas, as respostas focalizam momentos bastante diferenciados para a cidade:

“(...) na época em que comecei aqui, Campinas ainda não era industrial, estava começando, era uma cidade comercial, Campinas vivia em função do comércio Campinas tinha um papel curioso... na época não havia muitas estradas, era ferroviário e a Mogiana terminava aqui; então, a Mogiana lá do Triângulo Mineiro, de perto de Ribeirão, do sul de Minas, despejava todo mundo aqui... na década de 1960 e 1970 para

cá, industrializou-se e descaracterizou um bocado.” (Prof^o Ersio)

As observações do professor Érsio chegam a dar uma nota de jocosidade às lembranças:

“(…) o senhor imagina, no tempo em que eu comecei aqui, ninguém entrava, por exemplo, para assistir uma sessão de cinema, se não fosse de gravata, não podia entrar.” (Prof^o Ersio)

O professor Caran também se detém na comparação com o ambiente e as dimensões da cidade à época em que inicia suas atividades:

“Quando eu cheguei em Campinas, por volta de 1949, comecei a lecionar em 1953, a cidade tinha pouco mais de 200 mil de habitantes, hoje ela tem mais de um milhão, não é verdade? (...) Naquele tempo, havia poucas indústrias, eram, assim, umas 4 ou 5 no máximo, depois vieram outras mais e passaram de dezenas... o hotel mais importante da cidade era o Hotel Términus, não havia outro hotel naquela época, havia pensões, havia pequenas repúblicas de estudantes.” (Prof^o Caran)

A par do crescimento da cidade e do desenvolvimento regional, o professor Caran estabelece também considerações que contemplam modificações na estrutura mesma da universidade e em sua influência:

“(…) o crescimento da universidade foi fabuloso, foi fantástico, porque quando eu comecei só havia as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, depois vieram as outras faculdades, a faculdade de Direito, de Odontologia, Biblioteconomia, e tantas outras; então, ela cresceu de uma maneira admirável, e esse

crescimento da universidade contribuiu muito também para a evolução social, econômica e política da cidade de Campinas.”

(Prof^o Caran)

O Professor Caran atesta com ênfase o lugar primordial da universidade no cenário educacional:

“(…) eu me lembro de ter ouvido dos lábios do Monsenhor Salim, que foi a alma da universidade... à época era ministro da Educação, Gustavo Capanema, então, o Capanema disse a ele: - mas como Campinas, tão provinciana, pretendendo ter uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras?.” (Prof^o Caran)

E acrescenta:

“... ela foi, Campinas, a primeira em todo Brasil, entendeu, não pública, mas particular, foi a primeira cidade do interior do Brasil que fundou uma faculdade, um ensino superior; fora Campinas, só existiam faculdades, entendeu, mantidas pelo governo, ou estadual ou federal.” (Prof^o Caran)

Já o quadro caracterizado pelo professor Haroldo conserva um tom mais formal e comedido; nem por isso deixa de legar informações de grande relevo:

“Campinas era uma cidade provinciana, tinha ainda os bondes, era uma cidade pacata de 350 mil habitantes se tanto.” (Prof^o Haroldo)

Mas o professor Haroldo não deixa de relatar aspectos cruciais concernentes ao panorama social:

“(…) era uma cidade pacífica com dez, quinze paróquias, em que as coisas corriam com tranquilidade sem as marcas da miséria, da pobreza como hoje a gente vê.” (Prof^o Haroldo)

O professor aponta para o crescimento impressionante do grande centro urbano que é Campinas, caracterizando uma região metropolitana próxima de outro centro ainda maior:

“Campinas hoje é uma cidade grande... sua expansão que foi uma expansão econômica, uma expansão, sobretudo em sendo uma cidade privilegiada, porque perto de São Paulo, perto do porto, abrigou aqui grandes indústrias, então com grande potencial de trabalho, de produção e hoje ela é marcada como uma cidade que segue nesse sentido de uma evolução global.” (Prof^o Haroldo)

Grande centro produtor e consumidor, aos olhos do professor Haroldo os reflexos dessa situação estão presentes mesmo no interior da sala de aula:

“ hoje é uma cidade muito grande, uma das mais importantes do estado, do país e tudo isso reflete na sua expansão, na sua atividade econômica, na sua atividade cultural; esse reflexo a gente percebe dentro da sala de aula onde os alunos apresentam realmente características marcantes de um grande centro e pólo industrial, de uma cidade cosmopolita.” (Prof^o Haroldo)

4. Os movimentos docentes e discentes

Outro dos grandes temas desenvolvidos nos depoimentos fornecidos pelos participantes diz respeito ao que chamaríamos de mobilização, movimentos de caráter tanto discente quanto docente, ocasionados por diferentes razões, mas, sobretudo, por aquelas de natureza reivindicatória e política. A seu modo, cada um dos entrevistados se posicionou, ressaltando,

em cada caso, características peculiares em função da perspectiva emprestada ao teor do assunto.

Os movimentos internos, discentes e docentes, transcorridos no período em questão, constituem igualmente uma recorrência bem evidente. Originadas as mobilizações, tanto de situação mais diretamente sociais e políticas, como o caso dos movimentos estudantis diante da implantação do regime autoritário em nosso país, quanto de situações mais propriamente peculiares a assuntos de âmbito interno, como questões relativas a posicionamentos, mensalidades, salários, carreira, elas são apresentadas segundo o ponto de vista mais particular e pessoal de cada um dos entrevistados, o que também dá indicação acerca da reflexão pessoal dos participantes.

A professora Nair Fobé lapidarmente definiu suas considerações em termos dos debates e confrontos sempre presentes nos grupos e comunidades:

“É lógico, estamos em uma comunidade onde as pessoas têm opiniões diferentes e, por isso, há sempre a possibilidade de conflitos e os houve.” (Profª Nair Fobé)

É bastante frutífero analisar a intervenção da professora em termos de seu posicionamento, o qual situa na raiz da possibilidade dos confrontos as diversas opiniões particulares, ou seja, segundo a professora, é da ordem das razões construídas e elaboradas por cada um dos membros de grupos e comunidades que se apresenta a oportunidade do dissenso; e, obviamente, também nesse âmbito poderíamos procurar por aqueles elementos que conduziriam ao consenso. Parece-nos que esse tipo de colocação expressa um nível de maturidade e consciência muito próprias em uma instituição de natureza acadêmico-educativa, porque muito claramente característico do

plano da ação intelectual, atualizada em razões e argumentação de fundo racional.

Já no relato estabelecido pela professora Therezinha, é possível perceber uma atividade avaliativa de fundo mais pragmático e vinculada a uma visão que contempla um cenário de evolução e desenvolvimento desde as dimensões mais “domésticas” de uma instituição de pequeno porte, até uma situação mais complexa da universidade contemporânea.

“(…) nessa minha época não tinha greve, os alunos trabalhavam mesmo num trabalho bem próximo da universidade; não havia, enfim, não sei se seria uma despolitização.” (Prof^a Therezinha)

É, segundo a professora Therezinha, com a proliferação de centros acadêmicos que os movimentos sociais passam a marcar uma presença mais definida:

“Começaram a fundar os diretórios acadêmicos, eu mesma fui secretária do Diretório Acadêmico 7 de Março, eu vim a estudar o movimento social maravilhoso de Dom Helder Câmara no desfavelamento do Rio de Janeiro. O que provocou no curso de Serviço Social uma grande mudança; então, em relação aos movimentos, para falar a verdade, não havia movimento, dominava a atuação da Ação Católica.” (Prof^a Therezinha)

É com grande proveito que podemos perceber, nas palavras da professora Therezinha, a identificação dos momentos de mobilização com o substrato presente nas noções relativas à ação social, independentemente da qualidade determinante da natureza de tais movimentos. É por isso, parece-

nos, que a professora, ao mencionar esse assunto, o faz por meio do viés da organização e da presença (ou não) de figuras carismáticas.

A avaliação levada a cabo pelo professor Érsio sobre este tema cola-se muito proximamente às questões de cunho sócio-político-históricas que marcaram a evolução nacional mais recente. Referindo-se à fase instaurada com o movimento de 1964, que mudou radicalmente os caminhos nacionais até então instalados, diz o professor Érsio:

“Veio a revolução de 1964, então a gente viveu naquela fase tumultuada; para a História, por exemplo, foi uma fase difícilíssima, porque, no conjunto da Universidade, História é uma pedra no sapato do Governo, foi o curso que mais sofreu interferências, junto com Geografia e Ciências Sociais.” (Prof^o Érsio)

O professor refere-se, a seguir, à tentativa de anulação das influências de cursos como os mencionados:

“(...) o Governo, na época ditadura militar, tentou de uma certa forma descaracterizar a área com a criação por aí de outras faculdades, de cursos de Estudos Sociais... nós fizemos de uma maneira para evitar muitos prejuízos para os alunos... conseguimos estabelecer o seguinte: os dois primeiros anos você poderia escapar; aí, no terceiro ano, os alunos poderiam optar ou por História, ou por Geografia, ou por Ciências Sociais e a gente trabalhou isso; foi uma briga enorme, porque o Governo era contra.” (Prof^o Érsio)

As palavras do professor Érsio mostram como as mobilizações podem gerar e sugerir mecanismos que, atuantes sem definitivamente serem radicalizadores, conseguem ocupar brechas existentes, sendo conseqüentes.

Ainda sob o caráter de movimentos acadêmicos, verificados no seio da instituição e buscando alterações de condições já estruturadas, o relato do professor Érsio apresenta a situação da escolha/eleição dos dirigentes para as unidades. Como relata em seu próprio caso:

“(...) na década de 80 fui eleito diretor; aliás, fui o primeiro diretor eleito pela eleição geral da PUC... aqui era o Instituto de Ciências Humanas: História, Ciências Sociais e Geografia e foi uma eleição diferente: a gente estava naquela fase de sair da ditadura e passar para uma outra fase; então a gente estudou, discutiu, brigou muito e nós fizemos uma fórmula, nós fizemos uma sugestão: a eleição do diretor seria feita por alunos, professores e funcionários evidentemente cooperadores, aí tem aquela história da lista tríplice, que a gente tem que mandar para a reitoria e nós colocamos mais um adendo ali, dizendo que quem fosse o eleito, tivesse o maior número de votos, seria o diretor, o segundo seria o vice.” (Profº Ersio)

Este depoimento sinaliza quão fortemente a conjuntura e o contexto podem ser de grande eficácia para a escolha de linhas de ação, uma vez que sejam bem verificadas todas as implicações presentes. Mostra, também, que o caráter das mobilizações não depende apenas das vontades puramente particulares e lança luz, quanto ao pano de fundo histórico, sobre as oportunidades que se configuram, bem interpretadas, nos “cenários” montados.

Dentro do mesmo espírito, o professor Érsio ressalta o elemento simbólico, índice de processos e eventos que passam a ser lembrados na dimensão adquirida em razão do desempenho com que foram configurados nos fenômenos de mobilização por exemplo, o “Pátio dos Leões”:

“(…) no começo de minha carreira aqui, a gente viveu uma época de muita luta universitária, esse pátio aqui é uma coisa para os professores mais antigos - é uma instituição à parte; na época do golpe, vi Monsenhor Salim na porta do pátio, esse pátio “assim” de alunos, ele segurar a Polícia Militar na porta e não deixar entrar, defendendo a autonomia da universidade e não tinha só alunos da PUC na época aqui, tinha alunos da Unicamp.” (Profº Érsio)

Todavia, acerca dos movimentos estudantis na atualidade, a convicção do professor Érsio sinaliza:

“Os movimentos estudantis morreram, mas não foi só aqui. Eu acho que, de uma forma geral, o Brasil inteiro não tem mais isso, perdeu a força; por exemplo, a UNE deixou de ter força.”
(Profº Érsio)

Para o professor Érsio, não é fácil aduzir razões que cabalmente possam dar respostas para a situação:

“(…) hoje... eu não sei a que atribuir essa pasmeira que existe aí, os bons estudantes não se interessam, há uma dificuldade enorme de fazê-los... de fazer qualquer coisa, o DCE aqui acabou, ninguém confia, ninguém sabe nem onde é.”
(Profº Érsio)

Parece-nos que diversas razões poderiam ajudar a explicar e fazer entender este panorama, de desconfiança, desânimo, desidentificação, apatia;

no entanto, buscá-las configura, em primeiro lugar, um problema cujo estabelecimento já seria, por si, encaminhar o trabalho para outro nível de pesquisa. Assim, continuamos a acompanhar as observações feitas pelo professor Érsio e, neste momento, ele aponta para traços distintivos, presentes em diversas das mobilizações, responsáveis por conformar a natureza peculiar de certos movimentos.

“(...) nós tivemos greves, alunos terríveis, nessa época, alunos, assim, ideologicamente comprometidos com ideologias deles, alunos profissionais.” (Prof^o Érsio)

Mas, ainda, o professor Érsio não deixa de fora a participação docente, em muitas movimentações. Com clareza, ele pode distinguir uma série de motivações que serviriam a fazer corresponder movimentos particularmente identificados com o movimento discente, docente ou com ambos.

“Olha, envolvia todo mundo, porque a gente, mesmo como professor, principalmente a gente que era mais jovem, a gente estava sempre no meio da briga, a gente acabava participando, às vezes do lado dos alunos, às vezes defendendo a instituição, mas as greves foram terríveis; aí, de uns anos para cá, não teve mais greve nenhuma.” (Prof^o Érsio)

Entretanto, o professor Érsio crê poder apontar nas implicações da existência de um regime autoritário, instalado com um golpe político desferido por instituições estruturais à própria ordenação constitucional vigente, um elemento de forte probabilidade para explicar o que chama de “despolitização”. Ao encerrar seu depoimento, voltando a tratar desse mesmo assunto, ele ilustra tal apatia com o relato de uma atividade desenvolvida em curso ministrado por ele, na qual, discutindo questões ligadas à Reforma Agrária e

aos movimentos a ela vinculados, atuou como “advogado do diabo” esperando, com isso, reencontrar o clima do debate, da discussão, da manifestação e exposição das posturas ideológicas comuns a esse tipo de situação. Para sua satisfação, a estratégia foi altamente produtiva e o professor pôde observar, numa turma de perto de cinqüenta alunos, a suscitação da polêmica.

Mas, ao mesmo tempo, o professor Érsio mantém sua apreciação:

“(...) o golpe de 1964 foi muito longo e descaracterizou a ideologia política; então, os estudantes se despolitizaram, hoje é difícil a gente encontrar estudantes politizados, que têm idéias a respeito de teorias, ideologias, sabe? a maioria se isola, não está muito afim, não discute; é complicado. Agora, de um modo geral, o senhor fala e não há reação, quero dizer, eu acho que a despolitização foi provocada pela instituição do governo de ditadura, que bloqueou, prendeu eu não sei se tem mais causa, talvez tenha sim, mas essa, para mim, é importante, a falta de politização deles.” (Prof^o Érsio)

O Professor Caran aponta também, embora num contexto um pouco diferenciado, a posição emblemática do “Pátio dos Leões”, quando se encaminha para fornecer observações a respeito das questões de mobilização.

“(...) o Pátio dos Leões tem, assim, um sentido muito afetivo é o espaço onde os alunos têm mais oportunidade de se verem, de se encontrarem, de baterem papo, de fazerem as suas tertúlias; ele é um símbolo, aqueles dois leões significam também bravura, coragem, ânimo de enfrentar a luta.” (Prof^o Caran)

Já em relação aos próprios movimentos, o professor Caran é mais sucinto:

“(...) as greves não eram numerosas como nos últimos anos; a faculdade de Direito, por exemplo, fez sempre muita questão de não aderir a greves porque o problema, depois, da carga horária, se tornava muito sofrível. Os professores fizeram algumas greves em virtude do salário e da situação, digamos assim, titular deles.” (Prof^o Caran)

Porém, também o professor Caran faz referência ao influxo gerado com a “Revolução de 1964”, conferindo particularmente a essa ambiência uma nota eminentemente política.

“(...) a gente percebia, principalmente na época da ditadura, não é verdade?, uma reação bastante grande por parte dos estudantes para não consentir naquele regime, naquele sistema havia um desconforto muito grande, principalmente por parte dos alunos, não tanto da parte dos professores, mas não podia fazer outra coisa porque se vivia num estado policial, não é?” (Prof^o Caran)

O entrevistado, neste momento, aponta a situação de discordância, desconforto e inclusive rebeldia, principalmente por parte dos alunos, frente ao regime ditatorial instalado com os militares. Mas lança luzes também para a compreensão da situação em virtude da vigência de um “Estado Policial”. É, tal tipo de apreciação, bastante elucidadora a respeito das interpretações que o depoente fornece para discriminar momentos diversos e naturezas também diversas para os fatos, se nos voltamos para a referência à participação de professores em movimento grevistas de caráter reivindicatório pecuniário.

O professor Haroldo, em suas apreciações, tal como o professor Érsio, recorre também à contextualização dos momentos para avaliar e se manifestar acerca de períodos de mobilização.

“É preciso notar os grandes momentos políticos, sociais que nós vivemos na educação dentro desse espaço de tempo considerado como a vida da Universidade Católica de Campinas.” (Profº Haroldo)

O professor retrança o percurso dos movimentos mais significativos na ambiência dos anos pós-64.

“(…) os movimentos de 68, os anos da ditadura militar e os anos atuais, algumas marcas eu gostaria de, com calma, restabelecer limites mais precisos; os anos de 1970 foram anos de efervescência universitária, onde o chamado “Pátio dos Leões” era um pátio de agitação estudantil, de concentração política, de discussões pedagógicas, de posições realmente a respeito do futuro da universidade, do futuro do país, do futuro da humanidade.” (Profº Haroldo)

As palavras do professor Haroldo expressam com riqueza o teor das diversas manifestações e mobilizações de que foi palco o “Pátio dos Leões”, novamente introduzido como marco simbólico de uma “ágora” atuante. Discussões políticas, pedagógicas, humanistas comprometem, nos períodos relacionados, toda uma parcela da comunidade acadêmica com projetos de futuro.

“(…) os alunos eram muito engajados e brigavam para realmente ter uma noção política abrangente dos grandes movimentos internacionais que se percebia e das grandes

políticas que nós vivemos naquele tempo de 1968 a 1980, que foi um tempo de pujança, de verdadeira fermentação política.”

(Prof^o Haroldo)

Transparece notório o entusiasmo com que o professor Haroldo volta seus olhos para tais momentos, nos quais o saber e a educação, aliados, induzem, de questão em questão, as novas gerações a um posicionamento crítico e consciente.

E, também o professor Haroldo, em continuidade às suas apreciações, faz notar que os momentos que se sucedem já não carregarão mais, com tal intensidade, o alento das gerações de alunos imediatamente pós-64.

“(...) hoje, o corpo discente é muito sossegado, é muito pacífico, é muito alienado, infelizmente... eu penso que hoje o problema não é um problema social, hoje o problema é econômico... há uma grande diferença da PUC de 1970 para a PUC de 2000, esses trinta anos, esse processo global, com a queda das utopias, com a perda do socialismo, então nós ficamos realmente assim, quase, diria, alienados.” (Prof^o Haroldo)

É grande a acuidade com que a percepção do professor Haroldo se debruça sobre os elementos articulados - golpe de 64, regime ditatorial, indução à descrença em possibilidades sociais alternativas, globalização, crenças infundadas na naturalidade do *status quo*, eis que o professor Haroldo traça um quadro extremamente bem acurado para propor as condições de se pensar a nossa atual “alienação”.

Voltando à situação específica da instituição, nesse período, o professor faz notar que:

“(...) a universidade, depois da morte do Monsenhor Salim, passou realmente por momentos muito difíceis, as greves foram muitas (...) greves que os alunos faziam, o corpo docente muitas vezes também aderiu.” (Prof^o Haroldo)

Mas o entrevistado vislumbra, em meio a todo rol de dificuldades dos momentos críticos, as condições mesmas de superação das crises.

“(...) a universidade sofreu, sim, greves e greves sérias, eu creio que estes momentos de crise levaram a PUC hoje a ser esta grandeza que ela ostenta, mediante a habilidade, mediante o diálogo que se efetivava em todas essas greves, eu analisaria essas greves com uma certa benignidade, ou seja, como aqueles momentos de crise necessários até para voltar ao interior de si própria e aí traçar caminhos novos, novos rumos em favor sempre do conhecimento.” (Prof^o Haroldo)

Falando dessas mobilizações, as palavras do professor Haroldo não permitem que elas sejam vistas apenas como fazendo parte de um passado já distanciado; ao contrário, os termos com que ele se dirige a seus possíveis leitores possuem aquela qualidade de fazer despertar, mais uma vez, a indignação que sustenta o projeto de uma sociedade humana no sentido mais pleno com que se possa verificar:

“(...) não há dúvida de que a gente não pode ser ingênuo, porque as greves eram muitas vezes conturbadas, sobretudo pelo momento político que o país passava... momentos que foram dilacerantes para a nossa sociedade, com prisão de professores, prisão de alunos, aquilo foi de uma inabilidade política tão grande que provocou o exílio de professores, o

afastamento na carreira docente de certas figuras.” (Prof.
Haroldo)

No capítulo seguinte, propomos algumas interpretações que buscam, refletindo sobre os depoimentos elaborados, assinalar elementos considerados relevantes e desenvolver implicações que pudemos verificar.

CAPÍTULO III

Reflexão sobre o olhar dos docentes: a síntese possível

“O professor é um artesão numa prática pessoal, integrando as várias contribuições das várias disciplinas, capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação. Ensina a caminhar com passos firmes e também ensina o fascínio do ousar.”

Maria Eugênia L. M. Castanho

Os depoimentos fornecidos pelos professores entrevistados introduzem muitas possibilidades para reflexão cuja interpretação nos possibilita indicar pontos relevantes para o estudo. As considerações que, neste capítulo,

elaboramos a respeito buscamos lançar luz, sobretudo, para aspectos que a orientação que norteou nossa pesquisa propõe como relevantes.

Na efetivação de nossa investigação, vários campos de saberes foram adentrados, inclusive em razão das próprias escolhas metodológicas: a história da Educação, a história institucional, a história oral, concepções didático-pedagógicas, contextos sócio-históricos peculiares, entre outros. Por força da mesma orientação mencionada, não nos propomos a instituir, com as interpretações e considerações feitas, o privilégio para uma temática exclusiva e singular; contudo, parece-nos ser possível e adequado, sem fechar as portas para outras interpretações cabíveis e sem exorbitar naquelas que estamos a propor, procurar sistematizar as idéias enunciadas de acordo com os elementos nelas verificados, o que, portanto, encontraria justificação necessária.

Desse modo, retomando as indicações contidas nos grandes temas ou eixos sugeridos e delimitados com os procedimentos metodológicos adotados e com o resultado das entrevistas, procuramos reconstruir e apresentar as idéias originais dos participantes moduladas, agora, segundo nosso viés analítico.

Assim, iniciando esta fase do percurso de nosso trabalho, voltamos ao tema concernente às visões sobre as relações estabelecidas entre professor – aluno e concepções e posturas didático – pedagógicas, julgando ser de relevância colocar em foco o que segue.

Hoje, segundo os professores entrevistados, teríamos um perfil do aluno bastante diferenciado em relação ao de épocas passadas, seja em relação ao próprio conhecimento, seja no que diz respeito aos relacionamentos intersubjetivos (entre si mesmos e entre eles e o professor); por um lado, mais

soltos, questionadores, interativos; por outro, menos reflexivos, fundamentados, interessados pelo saber em si, e mais marcados pelas requisições do mundo do trabalho – um panorama explicado, nos depoimentos, com certa diversidade, mas com base em razões de ordem estrutural: as condições culturais, sócio-econômicas e políticas do momento atual, sendo muito outras, determinariam também esse outro perfil.

Assim sendo, acreditamos, julgamos ser possível encontrar elementos cuja problematização conduziria a reflexões bastante elucidadoras e produtivas para se pensar o alcance do ensino e da aprendizagem hoje, as funções e papéis institucionalmente reservados à docência no momento atual, o questionamento que os traços apontados endereçam a esse nível (aliás, a reflexão particular dos professores deixou este aspecto bem evidenciado – a própria atitude docente passa a ocupar, nas considerações pessoais, uma situação polêmica).

Também, ao mesmo tempo, dispomos de dados variados para se pensar o sentido e o significado das indicações feitas a propósito de uma maior superficialidade e descomprometimento com os aspectos vinculados ao saber e ao conhecimento.

Ao mesmo tempo que evidenciam os aspectos anteriormente levantados, as falas dos professores apontam ainda para, pelo menos, dois pontos bem precisos, em especial remetendo para a situação que envolve concepções sobre a natureza do ensino e da aprendizagem e para a que se volta para o significado do magistério, presentes em considerações fundamentadas sobre a experiência docente. É interessante observar que, a tal respeito, ainda que haja uma convergência nas formulações encaminhadas

nas entrevistas, é possível distinguir também explicações, justificações e posicionamentos característicos para os diversos depoimentos.

Assim, podemos notar desde a referência, explícita em um dos depoimentos, a uma concepção educacional, em épocas passadas, em que o professor detém, em grau excelente, aquilo que o aluno não possui – o conhecimento - e que as posições e atuações geradas por tal tipo de noção acarretam, para o comportamento discente, uma disposição bastante próxima à passividade e uma atitude extremamente ingênua de recepção total daquilo que é transmitido, até comentários que põem em foco a questão da multiculturalidade, ou, pelo menos, de um pluralismo cultural, no presente momento, para explicar atitudes e comportamentos discentes atuais muito diversos dos de outros tempos, momentos passados, em que a dominância de um padrão cultural era evidente.

O que nos parece ser digno de nota, em relação a este ponto, é a menção, em todos os depoimentos, não apenas do relato das transformações ocorridas, em relação a concepções didáticas e educacionais, mas também a referência, em relação às atitudes discentes, a uma superficialidade, um não-aprofundamento, um descompromisso e o pouco envolvimento no que tange à incursão nos territórios propriamente intelectivos e cognitivos (e também, em alguns casos, como apontaremos mais à frente, no que respeita a envolvimento de natureza político-social).

Cabe considerar que, em princípio ao menos, todos os termos levantados nas falas estão sendo, de fato, polemizados e, como tal, propostos pelas reflexões elaboradas pelos docentes a uma maior problematização: se foi deixada para trás uma visão do professor e da docência “totalitários”; se os

alunos, hoje, parecem mais ativos, questionadores, críticos mesmo; se transparece, ao menos em algum depoimento, a identificação de tais aspectos com a dimensão disciplinar; e se a participação discente, conforme mais outro depoimento, hoje se manifesta, em certos casos, como vindo a desempenhar um elemento de negação destinado a polemizar visões radicalmente unilaterais... como explicar, ou melhor, o que significa apontar essa “superficialidade” a propósito do conhecimento?; mais, ainda, o que isso significaria quando se leva em conta o teor das justificativas dadas - trata-se da decorrência de fatores como requisições do mundo do trabalho e do mercado de interesses ditados por um pragmatismo imediatista, da oportunização de mais atrativos e facilidades oferecidos inclusive pela própria tecnologia contemporânea?

Não nos parece estarmos julgando equivocadamente, se apreciarmos a situação à medida que as falas dos professores o propuseram, como um distanciamento em relação a algo que os professores, todos, parecem valorizar (o conhecimento, o saber). Parece-nos que é decisivo verificar a interrelação de todos esses elementos – novas e atuais concepções didáticas e pedagógicas, conhecimento e saber, contexto diferente, recursos disponibilizados e “superficialidade” -, investigá-los mais a fundo nas articulações que foram estabelecidas, pois tal como a temática foi enunciada, estão sendo indicadas relações bastante problemáticas e, pensamos, ainda não suficientemente perquiridas. A esse propósito, é conveniente ainda não deixar de lado observações que aparecem em pelo menos dois dos depoimentos, quando são invocadas “variáveis” reveladoras como mudanças de paradigmas e a necessidade de um pensamento que dê conta da

complexidade reclamada atualmente para lidar com a interdisciplinaridade dos saberes de modo a responder aos problemas da atualidade.

Ao mesmo tempo, é preciso não nos esquecermos dos testemunhos significativos a que o assunto em pauta conduz como derivações oportunas para a consideração da questão pedagógica. A valorização de concepções, métodos e recursos que mais genuinamente suscitem o envolvimento e a participação, e proponham uma dimensão significativa para a aprendizagem está presente em vários momentos em algumas falas e, mesmo quando expressamente isso não ocorre, também em observações que enfatizam o caráter eficiente da situação pedagógica. Em suma, os depoimentos apontam, com clareza, nos diversos comentários dos docentes participantes, um raciocínio que verifica, na mudança para concepções mais contemporâneas, a adequação e a conveniência de posturas docentes mais responsabilizadoras (no sentido de construir situações didáticas significativas capazes de provocar e favorecer as respostas discentes).

Não deixa de ser menos significativa, não apenas ao nível de sugestões, tal como se propôs em alguns depoimentos, a presença de intervenções dos docentes a respeito das dimensões do ato de ensinar; elas revelam, como resultado de anos de vivência, experiência e reflexão, a consciência do significado da docência e do magistério e sublinham o caráter ínsito próprio à atividade: os aspectos formativos, que, em alguns casos dos relatos, são evidenciados até mesmo como recomendações.

A questão da formação, tal como evocada em trechos vários dos depoimentos, aparece designando os mecanismos, procedimentos e intervenções docentes favoráveis ao estabelecimento e constituição de traços

de caráter e personalidade alinhados a um propósito de humanização; autonomia, capacidade crítica, sensibilização para o desempenho social solidário, desenvolvimento de potencialidades, entre outros, são indicados como elementos necessariamente presentes no horizonte de uma docência legitimamente envolvida com processos de formação. Consideramos importante, inclusive, vincular esta observação a reparos e “advertências”, igualmente constantes em boa parte das falas referentes ao aspecto confessional da instituição, expostos, em formulações mais explícitas, como exigência de uma missão evangelizadora; importante, uma vez que foi também expressa, com um dos professores entrevistados, a dimensão de uma possível dificuldade para tanto em razão de situações postas pela própria contemporaneidade.

Assim, em um período comumente configurado como de orientação neoliberal, dentro de um processo de globalização com inúmeras conseqüências, muitas das quais sequer entrevistas, em que as notas predominantes são determinadoras de comportamentos e expectativas conformados por individualismo crescente, interesses bastante pragmáticos e muitas vezes imediatistas, torna-se imprescindível a verificação da adequação de projetos e pretensões propostos com base em orientações derivadas do caráter confessional da instituição em face das condições efetivamente dadas com a realidade.

Outro elemento contemplado com uma série extensa de observações feitas pelos professores, ligado às questões de mudanças que se refletem nas condições didáticas, expõe a situação de utilização dos recursos disponibilizados hoje pelas tecnologias mais recentes de mídia e informática.

Fica visível que, praticamente para todos os professores, a condição de instrumento e recurso de trabalho é a que se reserva para elas, a ponto de considerações sobre sua utilização inadequada e excessiva serem efetuadas no sentido de destacar o prejuízo intelectual e cognitivo que daí se pode derivar.

Portanto, surge com essa série de comentários a oportunidade para se colocar em destaque o papel e a função com que os recursos tecnológicos podem influir favoravelmente no exercício docente; a situação do desempenho meramente técnico reservado para o professor, quando o emprego dos recursos extrapola limites e ocasiões adequados, parece constituir uma preocupação genuína para as condições e configurações da docência em nossos dias, que vale a pena ser seriamente discutida e confrontada, uma vez que as “ameaças” vislumbradas e apontadas dizem respeito à pouca profundidade do conhecimento nessas condições gerado e, ainda mais, à qualidade e efetividade dos componentes alocados para a consecução dos projetos de formação humana.

Todos os depoimentos dos professores participantes apontaram para uma característica tradicional presente na PUC-Campinas já desde o início de suas atividades - o ensino e a formação de docentes. As avaliações feitas pelos professores seguem, a esse respeito, um mesmo sentido, qual seja, constituírem o ensino e as licenciaturas um aspecto essencial do papel universitário ao promoverem a formação, preparação e qualificação de docentes, reclamados pela sociedade para todos os níveis de ensino. Diversas questões aí implicadas foram levantadas e uma que chama muito a atenção consiste no problema hoje enfrentado pela maioria dos cursos de licenciatura:

em função de condições adversas para o exercício do magistério, a atividade docente, sobretudo na situação que depende das instâncias públicas, acaba não sendo devidamente valorizada, contando com condições precárias; como resultado, o interesse pelos cursos com licenciatura vem diminuindo, sendo poucos aqueles que se inclinam a seguir essa formação; como conseqüência, em muitas instituições, públicas e privadas, observa-se não apenas a redução no número de alunos como, também, a própria extinção de várias licenciaturas.

Nesse tipo de comentário, dois elementos foram tematizados: de um lado, a desvalorização do professor mostra-se inscrita num círculo vicioso - não sendo valorizado, ele próprio acaba se desvalorizando, o que, mais uma vez, leva a que continue sendo desvalorizado. Por outro lado, presente também nos depoimentos, encontramos a apreciação segundo a qual a educação exerce papel central para o encaminhamento adequado das soluções dos problemas que atingem a comunidade ampla, inclusive nacional. E, para que isso se converta em realidade duradoura, os esforços e orientações públicas apropriadas para com a educação são imprescindíveis, não podendo depender de instituições e decisões isoladas, mas necessitando configurar-se como política pública privilegiada e seriamente conduzida.

Ao mesmo tempo, os comentários dos professores, ainda a respeito do ensino, indicam a relevância dos cursos de pós-graduação, como os mestrados, atuando enquanto instâncias de aprofundamento das reflexões sobre a educação e de propulsão para o tratamento dos problemas e questões levantados. Ao lado de tais considerações, a extensão aparece também como situação em que o ensino, noutras proporções, marca a atuação dos

envolvidos; além do que, ela tenderia a tornar mais efetiva a participação da Universidade junto à comunidade.

A pesquisa, vista pelos depoentes como uma orientação mais recente no interior das atividades da PUC-Campinas, também é acentuada como condição para o desenvolvimento do papel e funções da universidade, e é qualificada como agente para o aperfeiçoamento do profissional docente; apreciada com relação às demais orientações – ensino e extensão -, ela é vista como decorrência natural, própria e indispensável das atividades de ensino, e, apesar das dificuldades apontadas pelos participantes com relação à sua implementação e estruturação, deve continuar a ser alvo dos esforços empenhados pelos dirigentes da Universidade.

Em razão das observações elaboradas pelos professores depoentes, a apreciação do tema “ensino, pesquisa e extensão” também desvendou a avaliação positiva a respeito da própria reestruturação universitária, em torno de Centros e Pró-Reitorias, como correspondendo mais proximamente às exigências dispostas pelo caráter mesmo de universidade; ou seja, a conjunção de institutos e faculdades em torno de pólos de saber é claramente percebida como implicação direta da reestruturação pedagógico-administrativa da Universidade. Portanto, os professores com seus testemunhos revelam com clareza uma consciência bastante ampla do significado da instituição universitária no interior do contexto contemporâneo e apontam-no, nos moldes em que é assim estabelecido com a dinâmica resultante da reestruturação universitária, como índice do acerto para o caminho trilhado.

Não obstante, e sobretudo com base em um dos depoimentos mais incisivos a esse respeito, há uma preocupação em que não se restrinja o

percurso da reestruturação a sublinhar aspectos e questões organizacionais, exigidos por condições de crescimento e modernização, mas que, concomitantemente, a situação do relacionamento humano seja divisada como fator decisivo e solicitador; e a característica comunitária, assim, seja não só preservada mas desenvolvida a contento juntamente com outras mudanças, mantendo-se, pois, mais uma das características primordiais da PUC-Campinas; para tanto, há a indicação, nos depoimentos, da necessidade de fomento de uma integração cada vez maior e conseqüente das diversas áreas e cursos, promovendo interrelacionamento e organicidade para o ambiente universitário.

Parece-nos que, indubitavelmente, os testemunhos dos professores revelam uma noção bastante clara não apenas a propósito do papel da instituição universitária como, entre outros, um local e meio devendo ser abertamente propício à difusão, debate, comunhão e superação dos saberes e posicionamentos para se indicar caminhos possíveis para o enfrentamento dos grandes problemas propostos, mas também uma consciência lúcida da necessidade de contextualizar este e os demais aspectos no interior de uma atualidade e de uma contemporaneidade que trazem desafios recorrentemente repostos, como é o caso de nossa época. Essa consciência, noção e posicionamentos daí derivados são fundadamente princípios e condições para deliberações e atitudes cada vez mais indispensáveis ao trato do trabalho em comum e orgânico; daí a razão de, a nosso juízo, apresentar-se aqui uma temática cuja exploração se mostraria de grande valor para o aprofundamento de estudos que pudessem elucidar a vinculação dos aspectos teóricos e práticos presentes ao nível das preocupações com o aspecto da formação de

professores no nível superior, questão que poderíamos propor, por exemplo, como: que contribuições poderia trazer uma investigação a respeito das relações teóricas elaboradas pelo docente, no seio de uma instituição universitária, hoje, para o estabelecimento de práticas pedagógicas e sociais compreensivas?

Afigura-se, para nós, que, retomando um estilo consagrado no pensamento filosófico da modernidade inaugurada com a crítica Kantiana, aquilo que nos é possível elaborar em termos de conhecimento determina o “como” podemos e devemos agir; por outras palavras, quanto mais amplo o horizonte descerrado pela reflexão que incorpora a prática, maiores as solicitações fundamentadas que exigem uma ação adequada. Enfim, com esse tipo de consideração, queremos deixar claro que, em princípio, julgamos que não tratamos apenas de elementos de ordem teórica, prática (ou mesmo pragmática) em nossa investigação e avaliação, mas também com aqueles fundamentais ético-morais; e o intuito com o qual nos lançamos em nossa pesquisa - recuperar uma história da instituição contada por seus docentes atuantes mais antigos - trazia igualmente a expectativa de reunirmos alguns contributos para o terreno da própria eticidade. Contudo, não nos cabe adentrar por tais sendas, ao menos no momento, mas cremos poder sugeri-las para o estabelecimento de propósitos afins vinculados.

Podemos introduzir, agora, como derivando inclusive de algumas observações a respeito da questão do ensino, característica tradicional das atividades da PUC-Campinas, um outro tema de relevo nas exposições elaboradas pelos professores depoentes - as relações estabelecidas entre a instituição Pontifícia Universidade Católica de Campinas e o entorno, isto é, a

cidade mesma de Campinas e a região na qual ela se encontra; isso apresentou-se, em determinadas formulações, como atividades que ultrapassavam as fronteiras das tarefas e ações de ensino e aprendizagem no interior da Universidade, atingindo o que se configurava como uma atuação sob o signo de um compromisso com a sociedade.

Creemos, portanto, que retratar e definir o ambiente em que, historicamente, esse compromisso foi exercido, até poder hoje encontrar-se consubstanciado nas ações das diversas pastorais que atuam desde o meio universitário, constitui um referencial capaz de funcionar exemplarmente para se pensar as circunstâncias contemporâneas e as necessidades daí derivadas. E isto significa, pois, dar uma atenção um pouco mais próxima para o entorno, em diversos momentos - o do passado e o do presente.

Quando a Universidade Católica, em Campinas, foi criada, e durante o seu desenvolvimento e estabelecimento nos anos iniciais, eram muito outras, segundo os nossos participantes, as condições de vida na cidade e na região. Descrita, inicialmente, em termos de um grupo de cursos constitutivos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pouco depois reorganizados e instituídos sob uma caracterização universitária, a PUC-Campinas florescia, nesses anos primeiros, nos quadros de um centro urbano descrito como provinciano, pequeno, pouco industrializado, entroncamento de circuitos ferroviários, pouco industrializado, com uma população razoavelmente reduzida (perto de 1/5 da atual dimensão), em que os relacionamentos eram bastante mais personalizados e distintos; nesse ambiente, a PUC-Campinas apresentava uma feição praticamente doméstica, um meio em que alunos, mestres e funcionários se conheciam praticamente a todos, uma extensão,

muitas vezes, de um ambiente mais familiar, onde também permanecia com bastante força uma mesma tradição comum à maioria dos estudantes e docentes. Algumas décadas depois, cerca de 40 a 50 anos, é totalmente outra a ambiência. Uma das mais importantes cidades, senão a mais importante, de uma região metropolitana, muito próxima, além disso, de uma outra imensa área como a Grande São Paulo, Campinas ergue-se hoje sobre um número impressionantemente alto de habitantes (mais de um milhão), caracterizando-se por uma industrialização intensa e de ponta, por extensas atividades comerciais inclusive internacionais e uma rede sumamente ampliada de serviços, e dispendo de um orçamento anual que supera o de capitais de vários outros estados brasileiros; nessas condições, a pluralidade cultural emergiu com força como uma característica evidente nos quadros dos processos de sociabilidade agora instaurados entre nós, bem como os problemas, de toda ordem, tornaram-se maiores, mais complexos e mais globalizantes. Nessa situação, cabe-nos apontar, a modo de interpretação, alguns traços e elementos refletidos nos testemunhos fornecidos pelos professores.

Foi Campinas, de acordo com as palavras de um dos depoentes, a primeira cidade do interior do país a ver criada e instalada uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras particular, e, desde então, o seu crescimento tornou-se incessante; a Universidade, a partir daí, cumpriu a tarefa de ser centro irradiador e de formação em toda uma vasta região que ultrapassava os limites do estado paulista. Sob essa orientação, a de centro promotor do ensino e da formação, a PUC-Campinas exerceu uma influência substantiva junto a muitas escolas e colégios, direta e indiretamente, formando inúmeros profissionais, professores, líderes e figuras de destaque nos diversos setores

das atividades regionais e nacionais. Ao mesmo tempo, sob orientação da Igreja Católica, diversas entidades setoriais de orientação religiosa, como a JUC, JEC e congêneres, estabeleceram relações de compromisso e assistência religioso-social, atingindo as mais variadas camadas sociais e instituições, desde hospitais a presídios; por outro lado, outros projetos e programas institucionais foram desenvolvidos com vistas a um alcance que extrapolava os limites da educação regular universitária - assim, por exemplo, um dos mais reconhecidos, e hoje presente com bastante pujança, consiste na Universidade da Terceira Idade, cujos fundamentos podem ser encontrados nos estudos e pesquisas precursores desenvolvidos por professores e estudantes da área de Serviço Social, que buscaram, inclusive internacionalmente, propostas desenvolvidas em outros contextos.

Nesse histórico, fica evidenciado que muitas transformações e modificações pelas quais passou a Universidade significaram respostas, muitas delas bastante consistentes, às alterações estabelecidas com o crescimento e desenvolvimento da cidade e região. Perdendo a pouco e pouco uma feição mais doméstica, familiar e tradicional, a Universidade Católica defrontou-se não apenas com a situação do grande e rápido crescimento experimentado pela cidade mas também com as significativas alterações de natureza estrutural que atingiram a história mais recente de nosso país. Envidando esforços e implementando estratégias condizentes, dentro do espectro possibilitado pela natureza peculiar da instituição - confessional e comunitária - a Universidade buscou manter e preservar traços que sempre estiveram presentes em sua caracterização - ensino qualificado e ações abrangentes socialmente reconhecidas, formação adequada à preparação e projeção de elementos

líderes em todos os setores, dentro do espírito solidário e humanista presente no projeto da instituição.

As mudanças, de ordem social, econômica e cultural, são claramente discriminadas nos relatos dos professores em nossa pesquisa, tanto quanto a indicação das ações e encaminhamentos trilhados pela Universidade no sentido de dar respostas aos novos desafios. A esse propósito, cumpre observar, também nas falas averiguadas, notas por vezes nostálgicas mas igualmente esperançosas. Se, por um lado, no contexto diverso da atualidade, a Universidade presenciou a instalação de muitas escolas concorrentes e as conseqüências de ter de se defrontar com a perda do papel proeminente que desfrutava como entidade formadora interessada no desabrochar de condutas e perfis educacionais de seus condiscípulos enquanto personalidades atuantes nos mais diversos cenários, sobretudo o educacional, por outro lado a Universidade mostrou-se capaz de promover ações e de estabelecer estruturas, organização e cursos atentos às requisições mais enfáticas de nossa época.

Portanto, dada tais observações, pensamos não ser descabido levantar como tema de preocupações e de encaminhamento para pesquisas subseqüentes a questão da possibilidade de atualizar, no interior das novas estruturas sociais, em seus diversos aspectos, os fins declaradamente constitutivos para a ação da instituição - até que ponto é possível, é compatível a presença organicamente articulada dos interesses confessionais, comunitários e intelectuais próprios da PUC-Campinas com as requisições, solicitações e imposições de uma sociedade que, no momento, tem enfatizada sua orientação para o mercado? Como determinar, impulsionar e preservar

objetivos humanísticos para a educação e para a sociedade em tal conjuntura? e, também, sob o peso dos juízos acerca da propriedade da missão de uma instituição como a PUC-Campinas, quais esforços desenvolver para contribuir para a promoção da justiça e dignidade para a sociedade e de todos os valores afins?

Pensamos que, mais uma vez, as respostas de nossos entrevistados nos auxiliam na propositura de questões de tal relevo, principalmente porque nelas podemos observar a atuação de uma consciência reflexiva que não perde de vista, ao longo de toda a história das mudanças ocorridas e enfrentadas, a natureza das conseqüências entabuladas pelo entrelaçamento de elementos determinantes, como o conhecimento e a religião, a teoria e a prática, as idéias e a ação.

Ao tratarmos, agora, do último dos grandes temas focalizados em nossa investigação, temos a oportunidade de articular diversos elementos que, sob uma ou outra forma, foram já considerados nos relatos dos docentes que nos acompanharam em nosso percurso. Aqui, trata-se de, asseguradas as linhas principais da história contada por seus sujeitos e atores privilegiados, na perspectiva de docentes mais antigos e pioneiros, marcar os momentos em que a atuação docente e discente expressou-se distinguidamente sob a forma de mobilizações cujas repercussões são, até hoje, essenciais para a avaliação da história da instituição. Assim, acompanhado o teor dessas considerações podemos revisitar observações e explicações já adiantadas no capítulo anterior; por exemplo, a respeito dos traços de desinteresse, apatia, descompromisso e superficialidade em comportamentos discentes; ou a propósito da adequação ou não de recursos tecnológicos e práticas didático-

pedagógicas em função do desenvolvimento das atitudes de participação, crítica, posicionamento, dentre outras; ou, ainda, aquelas concernentes à condução apropriada e condizente das políticas internas de organização da vida acadêmica, de modo a favorecer ou não aspectos de integração e inter-relacionamento promotores de maior significatividade para os resultados da aprendizagem e desempenho, da teoria e da prática.

Assim, é - nos dada, no momento, a oportunidade de assinalar, frente aos depoimentos fornecidos, aqueles elementos que nossa interpretação contempla como decisivos para estabelecer uma hermenêutica que nos auxilie em nossa tarefa de recolher as articulações de fundo histórico que permitam rever o comportamento da e na instituição desde o passado, e, igualmente, naquela de estabelecer itens de prospecção para, compreendida cada vez melhor e mais acertadamente nossa situação presente, refletir sobre os encaminhamentos desejáveis e possíveis, tanto em nível teórico quanto prático.

Neste sentido, escolhemos discorrer precipuamente sobre as condições das conseqüências do evento que, nas últimas décadas, mais marcou, influenciou e comprometeu o desenvolvimento das gerações posteriores; referimo-nos, sem dúvida, ao movimento que, em 1964, liquidou com o Estado Democrático de Direito e fez instaurar, em nosso país, o domínio de uma política autoritária e mesmo ditatorial, inaugurando um período bárbaro em que posicionamentos críticos, contrários, e dissensões foram tratados sob a égide da espada. Se, em diversas áreas, setores, camadas, grupos, associações, a agudeza das medidas “disciplinares” contrárias e repressoras foi pronta e desmedida; se, em relação às manifestações individuais e classistas, essa

agudeza impôs o silenciamento, a prisão, o exílio, a morte mesmo; enfim, se, em relação à ação combativa correspondente, a repressão da política militaresca configurou-se no desprezo aos mais fundamentais direitos de humanidade que em nossa era consubstanciam os avanços a que chegou nossa civilização, também é preciso notar, apreciar e investigar como, no terreno das idéias, junto às instituições vinculadas à construção, promoção e desenvolvimento dos conhecimentos e saberes e ao exercício desimpedido do magistério, se derivaram grave e funestamente as conseqüências para a posteridade.

O modo como a questão das mobilizações, dos movimentos envolvendo professores, estudantes, foi abordado pelos nossos participantes desvela com clareza perspectivas diversas e focos igualmente diferentes adotados para apresentar o que de mais significativo lhes cabia comentar. É, portanto, necessário que a ele devotemos uma cuidadosa atenção. Um dos relatos, emblemático no que respeita ao pensamento do conflito, expôs, com naturalidade, a convivência e o confronto de opiniões divergentes, admitindo, no percurso da solução, o confronto das mesmas e o conflito entre elas, e enquadrando, contudo, esse encaminhamento, sob a perspectiva da “comunidade”, na lógica da racionalidade discursiva; ou seja, admitida como natural, no seio de uma comunidade, a dissensão, a busca de sua solução e superação continua a proceder do diálogo que induz ao convencimento capaz de instaurar o consenso (enfim, um processo democrático).

Por outro lado, outro depoimento, referindo-se a um momento anterior, situa a questão em relação à natureza e dimensão da instituição, de onde se torna possível a conclusão da inexistência de movimentos grevistas discentes,

por exemplo; neste caso, a proximidade e as dimensões reduzidas do ambiente universitário explicariam resoluções, para os conflitos, mais imediatistas e personalistas, de modo que caberiam encaminhamentos muito mais domésticos. Aliás, é também no interior de uma dimensão que podemos chamar “doméstica” que a condução e solução de mobilizações de docentes, reivindicatórias, parece ter-se processado até recentemente, segundo o que podemos observar nos diversos relatos a esse respeito.

Já no que tange a movimentos discentes, diversas vezes encetados, originados de embates em relação a problemas internos ou questões relativas a custos e mensalidades, assim como no que toca a movimentos docentes, por questões de carreira e salários, um dos depoimentos leva a observar a importância da prática política e do recurso a mecanismos e procedimentos previstos legalmente, ainda que, em alguns momentos, a situação de crise se apresentasse bastante agudizada; ou seja, enfim, as mobilizações dessa ordem transcorreram no interior de um clima definido por prescrições institucionais consensualmente aceitas e adotadas. E são esses aspectos que queremos aqui ressaltar, contrapondo-os àqueles anteriormente mencionados relativos a enfrentamentos, discentes e docentes, originados de posições contrárias à atuação de um regime de governo instalado à margem dos recursos e procedimentos embasados em constituições legítimas de Estados de Direito.

É importante que, como derivação desse tipo de fenômeno, retomemos algumas das indicações presentes em vários dos relatos de nossos docentes; por exemplo, uma das que mais nos chama a atenção é da ordem da explicação que procura encontrar e vincular razões para comportamentos e

atitudes discentes atuais. Diversos relatos dos docentes participantes fazem referência, diretamente ou não, àquilo que qualificam como apatia, conformismo, alienação e desengajamento para o desempenho dos alunos e estudantes, inclusive promovendo situações de simulação para observar a manifestação ou não de reações e de que tipo (num dos relatos, o professor depoente assinalou inclusive o papel que consciente e voluntariamente desempenhou na qualidade de instigador de polêmicas).

O que nos cabe notar a esse propósito? O que é fundamental reter a respeito da situação e dos relatos efetuados, de modo que não nos escape o sentido, a significação e a orientação dos fenômenos assinalados?

Resumimos, aqui, o teor das orientações feitas: o que explica e faz compreender a natureza da passividade notada pelos professores relativamente aos alunos, hoje, cerca de 40 anos depois, poderia ser buscado junto às condições de despolitização que o regime instaurado em 1964 acabou promovendo; assim, a diluição dos direitos políticos e seus correspondentes deveres, o cerceamento das liberdades e compromissos democráticos resultariam, nos dias de hoje, para as contemporâneas gerações discentes, na ausência de perspectivas sócio-históricas emuladoras.

E tal fenômeno – aquilo a que nomeamos por passividade – não estaria restrito a atitudes e comportamentos mais diretamente políticos; estender-se-ia também para outras instâncias e esferas; desse modo, o desinteresse pelo saber, a indiferença ante o conhecimento, a falta de engajamento e o descompromisso diante das exigências da comunidade e da sociedade poderiam ser imputados a tal ausência de condições críticas, estruturalmente permanentes ainda em nossa sociedade.

Ou seja, (correndo nós o risco de simplificar o que foi declarado): a ausência ou inexistência de condições sociais, de ordem estrutural, possibilitadoras da constituição de personalidades capazes de exercer criteriosamente as faculdades de deliberação, seria, entre nós, de tal ordem que, em que pese as intenções e conseqüências de caráter formativo presentes nas instituições educacionais, as novas gerações comportar-se-iam como cegas para a apreciação e consideração de suas próprias situações e para a significação do curso histórico que modula o nosso presente e remete para um futuro altamente incerto.

Evidentemente, esta é uma interpretação radical e, no entanto, possibilitada a partir do teor dos comentários efetuados pelos professores entrevistados. É, sem dúvida alguma, uma formulação nossa, e a expressamos quase como um exercício de reflexão. Mas, na realidade, o que mais nos importa apontar, em função dos depoimentos elaborados, é primordialmente, a natureza das declarações nas entrevistas: nunca parecem ser gratuitas, desinteressadas; antes, revelam uma consciência e uma reflexão acerca do vivido e do experienciado que demonstram um grau de consistência que só é possível àquele que conduziu tal prática reflexiva ao nível de um hábito, uma disposição constitutiva permanente.

E é com este aspecto que finalizamos este capítulo interpretativo e de síntese – as entrevistas, os depoimentos e declarações são eminentemente orientados por uma consciência, que os professores participantes revelam, que trabalha constantemente as condições da prática e do exercício docente fazendo uso do conhecimento apropriado ao longo desse mesmo exercício. Para nós, este aspecto mostrou-se fundamental, presente em todas as

perspectivas desvendadas pelos professores que conosco colaboraram. E, em absoluto, esse aspecto significa uma homogeneidade para as visões, pensamentos e reflexões propostos por eles; podemos, claramente, verificar momentos de divergência nos julgamentos pronunciados e para as posições demonstradas.

Sabemos que diversas outras feições e aspectos poderiam ter sido tematizados, analisados e interpretados com os testemunhos que nossa investigação permitiu recolher. Há, na riqueza da história contada por nossos docentes entrevistados, sendas variadas a serem perscrutadas; e, certamente, esperamos que o que aqui fizemos instigue a reflexão de tantos outros companheiros que, porventura, venham a conhecer nosso trabalho.

Nas próximas páginas, revisitamos alguns momentos do percurso desenvolvido, procurando situar com maior precisão alguns elementos que, em uma consideração a posteriori, permanecem centrais a nosso ver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“No trabalho de história oral, especialmente em história de vida oral, o oralista deve se comportar mais como mediador que propriamente como o autor convencional dos projetos tradicionais, a atenção às sugestões dadas pelos colaboradores é fundamental”

José Carlos S. B. Meihy

Pretendemos aqui estipular alguns aspectos que nos parecem bastante presentes, após todo o trabalho desenvolvido e relatado, ao modo de uma visão retrospectiva que permite apontar momentos capitais no trajeto desenrolado. Embora possam também parecer como apreciações conclusivas, apresentam-se antes como situações axiais as quais julgamos decisivas para a

elaboração reflexiva que buscamos configurar ao longo da obra. Por outro lado, diversas das possíveis conclusões por nós entrevistadas, já estão enunciadas em vários momentos da dissertação.

Assim, a nossa intenção é, ao lado da exigência de sistematização que esta fase da redação pressupõe, chamar a atenção de nossos leitores para a tematização de determinadas implicações que acreditamos essenciais não apenas para a reflexão sobre a nossa investigação mas também para as que podem daí derivar.

De um lado, algumas observações proporcionadas com o caminho escolhido; portanto, de natureza metodológica, sobretudo: as entrevistas realizadas, os relatos recolhidos, a situação de diálogo assumida por nossos depoentes indicam a presença e efetividade de uma cultura comunicativa e de uma racionalidade discursiva estabelecendo uma real comunidade de interesses e pressupostos, compartilhados e evidenciados nas atitudes e no teor das apreciações que os docentes entrevistados nos proporcionaram. As respostas, as observações, os relatos indicaram a existência de uma perspectiva histórica resultante de um trabalho de elaboração e reelaboração de componentes causais e explicativos amplamente perceptível nas diferentes contribuições.

Em outras palavras, os entrevistados se posicionaram historicamente, como autores e comentadores, oferecendo interpretações aprofundadas para as narrações que “montaram” em relação aos temas por eles analisados.

Mas isto não significa, contudo, que, ao final, podemos contar, graças a seus esforços, com uma sólida peça documental destinada a integrar mais um acervo. Não reside aí a importância que desejamos apontar para os resultados.

Para nós, ela está e consiste primeiramente em que a dimensão de historicidade que os relatos desvendaram vem confirmar que as articulações significativas estabelecidas nos depoimentos, estórias e testemunhos demonstram ser fruto de uma consciência histórica racionalmente estabelecida sobre as relações entre teoria e prática para esses professores que vivenciam aquilo que intelectualmente elaboram e que aplicam suas faculdades intelectivas sobre e na práxis construída. Com isso, a história que seus depoimentos permitem indicar permanece aberta para as interpretações daqueles que a ela possam ter acesso.

Por outro lado, tal abertura não implica um relativismo exacerbado. Ela corresponde muito mais à pressuposição, racional, de que se trata de um discurso, um momento lógico necessário no intercâmbio de seres pensantes. Essa característica, qual seja, a perspectiva histórica humana que possibilita a construção e a reconstrução, parece-nos mostrar-se mais palpável nos caminhos que a história oral pode suscitar. E é em vista disto que falamos anteriormente de aspectos metodológicos a serem tratados em primeiro lugar.

Propor algumas questões, ouvir os relatos, reconhecer a narrativa, refletir sobre a atitude, o comportamento, o desempenho, sobre o dito e o silenciado, buscar e recolher o significado sugerido, aceitar o explicitado, enfim ver o que é falado, ouvir o que é apresentado apresentam-se concretamente nessa metodologia. Mas não se pára por aí; transforma-nos também a nós, os que ouvem e acolhem os relatos, em parceiros, em interlocutores, em intérpretes. Porque a nós é oferecida a oportunidade de reelaborar e reencontrar a história cujos origens passam pelos entrevistados.

E não nos esqueçamos – nossos entrevistados são aqueles a quem escolhemos para fazer cumprir o objetivo pretendido; isto é, são mestres, docentes e não o são desde agora, mas já há um tanto de tempo; e não o são indefinidamente, mas exercem sua atividade no seio de uma mesma instituição, cujas peculiaridades não deixam de se fazer sentir em sua atuação. E, afinal, o que isso tudo significa? Para sermos breves: se antes, ao início neles pensávamos abstratamente, durante a investigação e agora aqui plenamente eles nos surgem concretamente – seres humanos, históricos, determinados em suas condições de existência e atividades. São sujeitos. E, sem dúvida, o caminho percorrido tem muito a ver com a percepção dessa dimensão.

Aqui, ao tocarmos nessa determinante, podemos já passarmos para além dos aspectos metodológicos. Podemos acercarmo-nos do próprio “conteúdo” dessa história que fala de mudanças, também definidas – de uma época passada de relações mais próximas, “domésticas”, orientadas por um vetor tradicional comum, para uma outra atual, de horizontes indeterminadamente abertos, globais, plurais, onde não se pode falar com total propriedade nem mesmo em tradições diversas, uma vez que aparentemente a contemporaneidade concorre para diluí-las. Mudanças profundas, estruturais, cujas dimensões impõem dificuldades grandes para se contar com a segurança de avaliações e interpretações inequívocas, mas a propósito das quais os relatos quase que unanimemente sugerem terem ocasionado a preponderância do individual sobre o comunitário, o solidário, o social.

Surge então, aqui, um, dentre os vários problemas evidenciados, sobre o qual gostaríamos de nos deter. Narrando a história dessas mudanças, são os

docentes que falam. Como tais, claramente apontam para as dificuldades que a Educação enfrenta, hoje, em relação aos objetivos da formação tanto do ser humano quanto do profissional – que educação pode “dar conta” de lidar com uma outra mentalidade, mais pragmática, imediatista, tecnicista? Porque os relatos, em várias ocasiões, deixam visível o quanto as estruturas sociais encaminham para lados diversos as mentalidades sobre as quais a educação de fundo humanista e formativa cada vez mais parece perder terreno. Assim sendo, especialmente a formação em nível superior, e mais especificamente ainda, a formação de docentes vai tratar com o quê? Possui ela, neste momento, outras balizas além das proporcionadas pela explosão tecnológica das últimas décadas para poder se apoiar e se lançar ao embate? Os depoimentos dos docentes entrevistados apontaram para dificuldades não pequenas – a superficialidade e a falta de aprofundamento no que concerne às dimensões cognitivas manifestadas pelos alunos, em geral.

Não resta dúvida de que, a esse respeito, apesar de serem indicadas causas variadas, todos os docentes manifestaram-se unanimemente; os aspectos qualificados com alguma variação – desinteresse, apatia, falta de participação, desengajamento, e outros – para o desempenho discente na atualidade não podem estar se referindo apenas a modulações superficiais; ao contrário, os relatos, em trechos determinados, apontam para o aprofundamento da superficialidade mesma.

Creemos que as observações que aqui introduzimos e as questões que quisemos enfatizar são uma parcela pequena do muito que o tipo de trabalho como o nosso pode suscitar. Sabemos, igualmente, que ao efetuarmos o recorte proposto, nestas considerações finais, deixou-se de lado diversos

problemas e temas igualmente merecedores de atenção. Contudo, para este momento, nossa preocupação está sustentada por aquelas observações de ordem metodológica e as de natureza teórica que acabamos de tematizar porque decorrem mais imediatamente do objetivo central que nos propusemos perquirir: sob a organização estabelecida por uma metodologia de história oral o que poderíamos encontrar sobre a história da PUC-Campinas ao darmos voz a seus docentes mais velhos?.

Pudemos observar uma história feita de mudanças, de crescimento, de desdobramento, de expansão; uma história da instituição que corresponde, de algum modo, ao desenvolvimento e complexificação do meio em que se encontra; uma história de identidade que se constrói, mas que também se confunde, quando as solicitações e as requisições da sociedade passam a ser conformadas com e por um modelo que não se dispõe a fortalecer valores característicos da própria instituição educacional de que se fala, mas, muito ao contrário, atua em sentido divergente (afinal, individualismo, mercado, pragmatismo, imediatividade até que ponto acompanham valores de uma instituição confessional e comunitária?).

Pensamos que, tal como os leitores que se aproximem desta obra, também nós teremos a oportunidade de voltar e aprofundar a nossa reflexão. Esperamos que esses mesmos leitores possam, instigados por nossos erros e acertos, reconstruir e aprofundar a dimensão histórica da educação que a PUC-Campinas efetiva com as atividades desenvolvidas, e, sobretudo, possam, como nós, reconhecer a concretude da ação docente na voz daqueles professores que, levando-nos a refletir, levam-nos a ouvi-los sempre mais uma vez.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- _____. Histórias dentro da História. In: Pinsky, C. B. (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ANASTASIOU, L. das Graças Lea & ALVES, L. Pessate (org.). **Processos de Ensino na Universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3ª ed. Joinville-SC: UNIVILLE, 2004.
- ATAIDE, de Tristão, “**Entrevista concedida ao Jornal A ORDEM**”, em maio, 1932, A Ordem, maio, 1932.
- BRAGA, dos S. Elizabeth. **A Constituição Social da Memória**. São Paulo: Ed. Unijuí, 2000.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade.** Lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **O tempo vivo da memória.** S.Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BUENO, A.R. **Conceitos sobre a universidade.** São Paulo: ITESP, 2000.

BURKE, Peter (Org.) **A Escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CARVALHO, P de Antonio. **A crise da Universidade.** Rio de Janeiro: Revan, 1998.

CASTANHO, Sergio & CASTANHO, Maria Eugênia M. L. (org.). **O Que Há de Novo Na Educação Superior.** Do projeto pedagógico à prática transformadora. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2004.

_____, **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior,** 4ª ed. Campinas: Papyrus, 2006.

CASTANHO, Maria Eugênia M. L. & VEIGA, Ilma Passos A. (orgs). **Pedagogia Universitária. A aula em Foco.** In; CASTANHO, Sérgio **A Universidade entre o Sim, o Não e o Talvez.** 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo, 1995.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Reformanda.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____, **A Universidade Crítica,** 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio & GÓES de Moacyr, **O Golpe na Educação**, 11ª ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira**. Católicos e Liberais, 3ª ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986.

CAMPOS, A. Fernando. **Tomismo e neotomismo no Brasil**, São Paulo: Grijalbo, 1968.

ESTEVE, Manuel José. **O Mal-Estar Docente**. A sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

FARJALLAT, Célia S., MARIUTTI, G. F., COSTA G. F. Adalberto. **Relação de Serviços PUC-CAMPINAS**. Universidade e empresa, 1996.

FAZENDA, Ivani (org). **Novos enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, de Marieta & AMADO Janaína (org.) **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV Getúlio Vargas, 2002.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**, 7ª ed., São Paulo: Nacional, 1967.

GUARINELLO, Norberto. **Breve arqueologia da história oral**: História Oral, revista da Associação Brasileira de História Oral, nº1, junho de 1998, p. 61-65.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro: 2004.

IANNI, Octávio. **Política e Revolução Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

_____, **Estado e Capitalismo**; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965

JOLIVET, Régis. **Curso de Filosofia**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1970.

- McDOWELL, John. **Mente e Mundo**. Aparecida: Idéias & Letras, 2005.
- MARTINS, Benedito Carlos. **Ensino Superior Brasileiro**. Transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MASETTO, Marcos (org.) **Docência na Universidade**. 5ª ed.,Campinas: Papyrus, 2003.
- MACHADO, Vera Lúcia de C. **A Identidade Institucional da PUC-Campinas: estudo dos projetos pedagógicos (1968-1981)**. Defesa de tese de doutorado, UNICAMP, 2002.
- MEIHY, J. Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- MONDIM, Batista. **O Homem quem é Ele?** Elementos de Antropologia Filosófica, 7ª ed. São Paulo: Paulinas, 1980.
- MORAES. Cândida Moraes. **O Paradigma Educacional Emergente**. 11ª Ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Ensino e Aprendizagem. Enfoques Teóricos**. 3ª ed. São Paulo: Moraes,1983
- MOURA, Odilão. **Idéias Católicas no Brasil**, São Paulo: Convívio, 1978.
- MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**, livro 1, 12ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,1988.
- NÓVOA, Antonio. **Os Professores e as histórias de sua vida**. Porto Editora:1995.

NEVES, Lucília A. **Memória e História: potencialidades da história oral.** ArtCultura, Uberlândia, MG, v. 5, nº 6, p. 27-38, jan./jun. 2003. Semestral.

_____, **Memória, História e sujeito: substratos da identidade.** In Revista da Associação Brasileira de História Oral, número 3, junho de 2000.

PLATÃO. **República** VI, livro VII. São Paulo: Editoro, 1975.

PARK, Margareth B. (Org.) **Memória em Movimento na Formação de Professores.** São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

PORTELLI, A. **Tentando aprender um pouquinho.** Algumas reflexões sobre Ética na História Oral. In: *Projeto História* (15), São Paulo:PUC. 1997.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (Org.) **A Escrita da História:** Novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ROMANO. Roberto. In **A Crise da Universidade.** Rio de Janeiro:Revan, 1998.

SÁ, Jeanete L. M. **O Projeto gerador e a ação inicial da Pontifícia**

Universidade Católica de Campinas. 1984. 166 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Filosofia, PUC-Campinas, 1984.

SÁ, Jeanete L. M. 1984: 91. In CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. **O processo de reestruturação da PUCAMP: a contribuição do "projeto pedagógico" (1981-1984).** Campinas, SP, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Metodologia do Ensino) - Faculdade de Educação, UNICAMP.

SANTOS, S. de Boaventura. **A Universidade no Século XXI, para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Walmor. Pe. Edvaldo é doutor da Igreja. **Informativo SP-2300:** periódico da Província de São Paulo, Santuário, nº54, p. 3-9, jan./fev./mar. 2005.

STANO, M. T. Rita de Cássia. **Ser professor no tempo do envelhecimento.** Personalidade em cena. São Paulo: Ed. PUC-SP, 2005.

STEPHANOU, Maria & BASTOS, C. Helena Maria. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol. III – Século XX, Editora Vozes, 2005.

VIDAL G. Diana & SOUZA de C. Cortez C. Maria. **A Memória e a Sombra.** São Paulo: Ed. Autêntica, 1999.

TRIVIÑOS, A. N., S. Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 22ª ed., São Paulo: Cortez, 2002.

VITAL, Dom. **O Dever Políticos Católicos.** A ordem, março, 1932.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares – de que se fala? IN: LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura **FONTES, História e Historiografia da Educação** (org.). Campinas, S.P: Autores Associados: HISTEDBR, Curitiba: PUC-PR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa: UEPG, 2001 (Col. Memória da Educação).

WERNECK. Hamilton. **Educar é sentir as pessoas.** Idéias e Letras: Aparecida, 2004.

JORNAIS

Folha de São Paulo, caderno explica, 14/10/ 2001: 45

Correio Popular, 1995:22 de setembro de 1995.

REVISTAS

História Oral:Revista da Associação Brasileira de História Oral, número 3,
junho de 2000 – São Paulo: Associação Brasileira de História Oral.

ANEXOS

DEPOIMENTOS

“O professor é um artesão numa prática pessoal, integrando as várias contribuições das várias disciplinas, capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação. Ensina a caminhar com passos

firmes e também ensina o fascínio do ousar”.
Maria Eugênia L . M. Castanho

Apresentamos os depoimentos dos professores da Pontifícia Universidade Católica de Campinas-SP, que foram entrevistados, e que ainda estão em sala de aula.

Fizemos no início uma apresentação da vida profissional de cada depoente.

Nair Leme Fobé. Professora da PUC- Campinas desde 1951, hoje leciona 20 aulas no curso de Letras. Fez sua graduação em Letras Anglo-Germânicas, tem especialização em Literatura e Língua Inglesas pela USP e em Filosofia da Educação, pela Faculdade de Educação da UNICAMP e pós-graduação em Literatura de Língua Inglesa pela Universidade de Exeter, na Inglaterra.

A propósito das mudanças experimentadas com relação a procedimentos didáticos, métodos de ensino, e atitudes e comportamentos em sala de aula são bastante significativos as observações feitas pela Professora Nair.

Bom, as mudanças foram muitas, pois, em 50 anos de magistério, a gente registra muitas mudanças, talvez não no meu relacionamento com meus alunos, porque, tendo sido aluna de Dom Agnelo e de Monsenhor Salim, sempre acreditei que, antes de você se preocupar com conteúdo, tem de se preocupar com o aluno como pessoa. Sempre vi meu aluno como pessoa e

sempre lhe agradei por me deixar entrar em sua vida e poder ajudá-lo. Sou professora de inglês mas sempre procurei, em minhas aulas, passar alguma coisa além do conteúdo da matéria, e, assim, procurar fazer com que o aluno descobrisse o seu espaço na sociedade. Agora, quanto às metodologias, às diferentes estratégias, tem havido muita mudança. Quando comecei, havia uma preocupação com o método e uma obrigação de seguir o método, com o modo de dar aula. Naquele tempo, não havia televisão, nem computador, nem Internet, os alunos eram preocupados em não faltar às aulas, em ir à biblioteca, em estudar. O professor passava a matéria e não havia muita preocupação com a participação imediata dos alunos, como acontece hoje. Hoje o aluno entra e sai da aula, interage o tempo todo, mas não há muita preocupação em ir além da superfície do texto. Naquela época, o aluno preocupava-se em procurar, em estudar, ir à biblioteca. Na sala de aula havia uma plataforma para o professor e ele era visto como autoridade do conhecimento; o que dizia era verdade incontestável, se a gente falasse alguma besteira, os alunos anotavam e aquilo passava a ser parte do conteúdo. Hoje, não, o aluno é questionador, mesmo que não saiba, mesmo que não tenha argumentos, ele questiona. Então, quem saiu do magistério e voltou hoje, vai encontrar muita diferença. Na década de 50, havia uma preocupação com o ensino das estruturas, o aluno ia criando um repertório que, às vezes, não era o repertório dele, da sua realidade. Estou falando do ensino de inglês, que é o que sei. Houve várias modificações, passou-se pela fase em qual o aluno tinha de falar como um nativo, e daí, o professor começou a utilizar-se do gravador, não havia espaço para o aluno criar, não havia espaço para o ensaio e erro, era tudo bem arrumado, era só repetir. Dei aula desse jeito, mas não gostava muito

e sempre procurava inovar ...

Por minha própria realidade do aluno, mas isso era um pouco contra a mão da história, porque a metodologia era outra. A partir da década de 60 começou a haver mais flexibilidade. Os alunos começaram também a ter uma participação mais ativa. Antes, quando o professor entrava na sala de aula, os alunos se levantavam e a gente subia naquela plataforma, quando saía, todos se levantavam, havia uma disciplina rigorosa. Os professores iam bem vestidos e as alunas em seus uniformes. Hoje, os alunos entram e saem, fazem o que querem. Penso que há um lado positivo nisso, quando os alunos saem, vejo isso como um sinal de que minha aula não está muito boa, então, procuro melhorar. Hoje, a abordagem para o ensino de uma língua estrangeira dá espaço para o aluno criar a sua própria linguagem, porque, ao fazer isso, ele está colocando sua própria expressão de mundo e ela vai falar o seu mundo em outra língua. Não sei é isso que você queria ouvir ...

Olha, Rogério, passei por muitas experiências, passei do livro e do giz para o datashow, vivenciei todas essas mudanças. Quando a gente começou com o método áudiovisual, foi muito engraçado, porque os professores juntavam dinheiro para comprar um gravador, era moda ... Há até mesmo um relato muito engraçado sobre um professor que decidiu testar a eficácia do uso do gravador. Resolveu fazer uma experiência: preparou a aula, gravou-a e colocou o gravador em cima de sua mesa na sala de aula. Os alunos todos tomaram notas. "Bom", pensou ele, "vou dar uma voltinha, vou até à cantina tomar um cafezinho". Quando voltou, estavam todos os alunos tomando notas e o gravador bonitinho, dando a aula que ele havia preparado em casa. Passou uma semana e resolveu ver o que acontecia na sua sala de aula. Quando

chegou, viu seu gravador em cima da mesa e, em cima de todas as carteiras, havia gravadorzinhos, todos eles gravando a aula. Penso que tudo é ferramenta, instrumento de trabalho e hoje temos o datashow. Ainda acredito mais no professor interagindo com seus alunos, os alunos interagindo com seus colegas, descobrindo as coisas além da superfície, se aprofundando por trás das palavras e isso não consigo com uma ferramenta tecnológica. Estou agora montando um programa de avaliação a distância, onde tudo é feito via computador, mas, por exemplo, se o aluno me der uma resposta, não posso perguntar-lhe por que escolheu aquela palavra, o que existe atrás dessa palavra para ele. Acho que tudo isso são ferramentas, são interessantes, mas nada substitui a interação pessoa-pessoa. A máquina não emociona ... Penso, Rogério, que temos de investir muito na educação, toda a miséria humana, toda a tragédia humana, todos esses conflitos são gerados pela falta de oportunidade de acesso à educação e é por isso que não se consegue substituir o professor, esse professor que realmente se envolve com o aluno, principalmente com esses alunos que estão chegando e que apresentam uma grande defasagem, não sabem buscar nada, nem mesmo ir ao dicionário e encontrar a palavra adequada. Penso que, enquanto puder, vou ficar em uma sala de aula, porque lá sinto-me realmente bem, fazendo aquilo que me propus fazer.

Características distintivas da Universidade e aspectos a respeito do relacionamento entre a instituição e a comunidade (a cidade e a região), tanto quanto traços peculiares pessoais são levantados pela Professora Nair.

É Rogério, sinto que a PUC está perdendo sua envergadura cristã, não por culpa dela, não é culpa de ninguém, é uma questão de circunstâncias, de

momento, de realidade. Tive o privilégio de conviver com Dom Agnelo, com Padre Vaqueiro e tínhamos um compromisso muito grande com a comunidade, fazíamos parte da JUC, não sei se você já ouviu falar nesse movimento?

Naquele tempo, a gente tinha um compromisso de participação na sociedade, e acho isso uma coisa muito importante e que aprendi aqui na PUC. Depois que me formei, fui trabalhar e levei para as escolas por onde passei esse compromisso com o social. Chegava a uma escola e fundava a JEC, atendíamos às cadeias, íamos para os presos, íamos aos hospitais, e tudo aprendi aqui, na PUC. Sinto que está faltando isso, essa espinha dorsal cristã, que a gente recebia como aluno e que pautou toda a minha vida, e não faço nada por caridade, faço porque amo meu próximo e quero que ele melhore. Penso que é isso que está faltando, a gente saía em busca de compromissos, a gente não saía para trabalhar e ganhar dinheiro, saía com um compromisso. Tenho vários colegas dessa época que têm o mesmo perfil, não acho nada de extraordinário que seja assim, sou assim porque talvez tivesse alguma aptidão, mas essa aptidão foi muito bem alimentada na PUC, passei mais tempo dentro da PUC do que em outros lugares, e a PUC me deu isso.

Quanto à contribuição com o social e à cidade de Campinas, a Professora Nair é incisiva.

Contribuiu muito. Nós éramos comprometidos com todos os espaços onde estivéssemos, na sala de aula, escola, fazendo estágio, quer dizer, esse compromisso com o outro não era ostensivo mas consistente.

A professora Nair também fornece indicações precisas quanto à ocorrência de mobilizações docentes.

É lógico, estamos em uma comunidade onde as pessoas têm opiniões

diferentes, e, por isso, há sempre a possibilidade de conflitos e os houve.

Informações vinculadas à própria trajetória, à figura do professor e a experiências marcantes no relacionamento com mestres configuram um panorama revelador.

Estudei neste prédio central e aqui ia me casar, na capela, mas o Monsenhor Salim, que fez meu casamento, preferiu a Igreja do Carmo. Este prédio tem história, e nós também fizemos nossa história aqui dentro. Cada um começou a construir sua história aqui. Lembro-me da sala de palestras que foi transformada em biblioteca e que, agora, felizmente, recuperaram. Lembro-me que, quando Monsenhor Salim chamava a gente, porque nós éramos uma faculdade pequenininha, uns 400 alunos, a gente dizia, "Ih! Lá vem sermão!" Há muita história neste lugar, penso que temos de preservar este prédio, preservar a história. Não sou muito de passado, sabe Rogério, se você me perguntar sobre as coisas do passado, não sei; se me perguntar sobre o futuro, também não sei, porque sempre vivi no presente; tenho minhas recordações, minhas memórias construídas por pessoas maravilhosas, e este prédio realmente é história para mim.

O professor era respeitado ou temido. Hoje, as coisas são movidas a controle remoto, todos os alunos têm seu controle remoto, se não gostam do que ouvem, desligam. Olha, tenho lembranças de professores que me marcaram negativamente. É, num sentido negativo porque sempre fui muito teimosa, sou descendente dos Lemes e os Lemes são muito teimosos. Então, lembro-me muito de professores que me marcaram negativamente, por exemplo, daquele que dizia, "Você não pode fazer isso ... você não é competente ... você não sabe". Então eu falava, "Ah! Você vai ver como vou

aprender .. como vou ser melhor que você ... um dia vamos discutir isso ... ". Só que naquela época a gente usava o monólogo interno. Alguém que deixou marcas no meu coração? Dom Agnelo.

Eu nunca participei de formatura. Não vou muito a festas. A minha vida já é uma festa. Fui a uma formatura de ginásio por causa da minha mãe.

Sempre lecionei na Faculdade de Letras mas também lecionei em escolas de 2º grau do ensino público, nas faculdades de Amparo, de Itu, de Jundiaí e na UNICAMP, onde me aposentei. Sou muito feliz aqui na PUC que é o lugar onde passei mais horas da minha vida.

A Professora Nair aponta elementos que considera essenciais à atuação de um bom professor, substancialmente resultantes de sua experiência docente.

Primeiro, para ser professor tem que ter vocação. Fico contente ao ser chamada de "mestra", acho que é o melhor nome para nós. O que é ser professor? É se preocupar com seu aluno de modo global, como pessoa com sentimentos, limitações e projetos. Toda classe é heterogênea, com alunos que aprendem apesar do professor, e os que têm muita dificuldade, quer devido a um programa educacional deficiente, quer devido a problemas familiares. Esses alunos precisam mais do professor mas, se a gente der muita atenção a eles na sala de aula, corremos o risco de desviar mais a atenção para esse aluno que vai ficar cada vez inibido por se tomar o foco da classe. Daí, é importante dar um pouquinho de si aos alunos fora do espaço da sala de aula, ficar disponível, conversar com eles no corredor, na biblioteca. Penso que o professor deve ficar bem neutro na sala de aula, dar sua aula de forma entusiasmada e fazer com que os mais talentosos se transformem em seus

parceiros na ajuda dos outros.

Existe o binômio ensinar-aprender. Quando digo ensino, não é só o professor ensinando, é o aluno aprendendo a estudar. Acho que a grande meta do professor não é passar o conteúdo, mas ensinar o aluno a descobrir o conteúdo, como descobrir a verdade. O professor é aquele que fica ao lado de seu aluno até o momento em que vai sozinho. Acho que é aquilo que você disse, ser professor é deixar uma marca em seu aluno.

A entrevista com a Professora Nair destaca ainda a importância das dimensões da pesquisa e da extensão.

Penso que é importantíssimo para uma universidade ter um programa de pesquisa e extensão e é uma forma do professor se atualizar.

Sobre a situação do curso de Letras, a resposta é altamente esclarecedora.

É, nosso curso está reduzido e não por culpa de alguém mas da realidade do momento. A licenciatura não está bem recebida porque ninguém mais quer ser professor, você gasta muito para se formar e, quando se forma, seu salário é muito pequeno, o espaço e as condições de trabalho são muito ruins. O professor não se valoriza porque não é valorizado, então estabelece-se um círculo vicioso, ele não se valoriza e, ao mesmo tempo, passa a não ser valorizado. O professor é uma pessoa perigosa porque faz os outros pensarem, porque muda as coisas e talvez não seja muito bom que haja bons professores, não sendo irônica ...

O papel da Universidades algumas considerações bastantes profundas também ganham destaque nas respostas da Professora Nair.

É o lugar privilegiado do pensamento que junta todos os pensamentos.

Não sou muito de mensagens porque elas são coisas para o futuro. O que eu acho que é importante para todos os envolvidos em educação é buscar criar esse vínculo com as pessoas para que todos cresçam. No mundo de hoje há um imediatismo, uma distorção de valores. As pessoas hoje precisam ter, precisam aparecer. O verdadeiro educador é aquele que vai plantando a sua sementinha, não apenas de conhecimento, pois o conhecimento é efêmero e pode ser perigoso, mas uma sementinha de sabedoria em cada um. Se a gente pudesse criar em cada um essa capacidade de saber diferenciar entre o saber e o conhecer! Conhecer pode ser um instrumento de poder, a sabedoria é a ponte para me descobrir por inteiro, descobrir minhas perfeições e imperfeições, para assim me aceitar e aceitar os outros. Essa é a verdadeira sabedoria que todo educador deve procurar encontrar e transmitir. A Faculdade de Educação presta um grande benefício ao abrir espaço para a pesquisa, para a busca da formação desse professor comprometido com o saber.

Valdemiro Caran, professor da PUC-Campinas desde 1953, principalmente no curso de Direito. Graduado em Filosofia, Teologia e Mestrado (S.P.) em Direito Canônico, o mestrado (Roma). Hoje leciona seis aulas.

Na entrevista realizada, o Professor Caran apontou vários aspectos no tocante a alterações ocorridas em relação às formas de ensino e à situação em sala de aula.

As formas de ensinar no passado eram bem diferentes das formas de hoje, porque, naquele tempo, o ensino seguia, digamos assim, os métodos clássicos, as aulas eram na maioria expositivas, não havia, digamos assim, muito trabalho em grupo, os alunos acompanhavam com muita atenção e também a gente percebia um interesse muito grande por parte dos alunos que recebiam o conhecimento; acredito que havia mais devotamento, mais dedicação aos estudos, porque, naquela época, não havia os atrativos que hoje a juventude tem, o teatro, o cinema, a televisão, a internet, as boates, as danceterias, os motéis; então a gente percebia que havia muito interesse em assimilar aquilo que era ensinado.

Olha, viria contribuir sem dúvida nenhuma, porque os professores dispõem hoje de muitos outros recursos que antigamente não tinham, mas da parte dos alunos, em razão dos atrativos que eles têm, não há uma correspondência adequada, proporcional; então a gente percebe que os alunos procuram muito mais ter um diploma do que ter uma formação, digamos assim, integral, uma formação que responda às exigências dos tempos modernos; você veja, por exemplo, no último exame da OAB, Ordem dos Advogados, foram reprovados 92%, é muito grande esse índice de reprovação, não é verdade? eles, claro, põem culpa nas universidades, nas faculdades; em parte, isso pode ser verdade, mas não deixa de ser verdade a falta de interesse, a falta de aplicação ao estudo, em razão desses motivos que eu acabei de declinar há pouco, porque, quando eu estudei pedagogia, aprendi o seguinte: a causa eficiente do educando é ele mesmo; é o esforço que ele põe em assimilar a ciência, tudo mais é causa instrumental, a escola é causa instrumental, o professor, a biblioteca e outros meios de comunicação. Então, chego à seguinte conclusão: existem faculdades muito boas, com alunos medíocres, e existem faculdades medíocres, com alunos muito bons. Tudo vai depender do devotamento, da dedicação que o aluno presta à matéria que está sendo ensinada.

Eu não digo um passeio, eu digo à procura de um título, de um status, porque, você veja, muitos daqueles que são formados em direito, por exemplo, não exercem a profissão, eles querem mais o título, não é?, de doutor, título esse que só merecia ser usado com defesa de alguma tese, não é verdade? entretanto, o aluno se forma simplesmente em Direito, é chamado de doutor

fulano de tal, não é verdade?, porque, na realidade só merece o título de doutor, no sentido estrito do termo, aquele que defendeu uma tese.

É, em primeiro lugar daria meus parabéns, congratulações; agora, faria votos para que eles se dedicassem de corpo e alma, com todo amor com todo carinho e com muita paciência, porque, hoje, o professor precisa ter muita paciência com os jovens que freqüentam as faculdades, as universidades, porque o problema da disciplina não é fácil; eu ouço dos colegas de outras matérias comentários relativos aos dissabores que eles têm em virtude da falta de disciplina por parte de uma parte dos alunos; eu disse a você, no começo, que os que se dedicam mesmo, de corpo e alma, mal chegam a 30%, os demais estão à procura de um título, eu estou me referindo à faculdade de Direito, porque de outras faculdades eu não poderia dizer com muita objetividade; mas, afinal de contas, em toda parte chove do mesmo jeito, então, eu acredito que também em outras faculdades os problemas são mais ou menos os mesmos, porque somos todos da mesma argila, do mesmo barro.

Para o Professor Caran o significado da estrutura universitária quanto às dimensões de ensino, pesquisa e extensão é revelado como de influência substancial.

Eu acho que a influência é bem positiva porque, como diz o ditado popular, "saber não ocupa lugar" e é, digamos assim, a única vaidade que não é pecado, quanto mais saber tanto melhor; então, acredito que o talento é a única coisa merecedora de uma santa inveja, porque tudo mais, riqueza, honrarias, glórias, amizades, vantagens humanas, tudo isso é secundário, o saber é uma coisa tão preciosa que nem a morte nos rouba, nem a morte, porque o saber está situado na inteligência, e a inteligência é coisa não do

corpo, é coisa da alma, então nem a morte nos rouba o saber que nós adquirimos, é, digamos assim, o tesouro mais precioso.

O contato com os alunos e o aspecto confessional da Universidade também foram comentados na entrevista.

Não tenho contato com os alunos fora da sala de aula porque, nem bem termino de lecionar, tenho que ir para outro encargo; então, o meu contato é mais na sala de aula do que fora. Porque fora, digamos assim, da sala de aula, eles se reúnem, entendeu, com os colegas, e isso é muito natural, para comentar os assuntos que são próprios hoje da juventude, então, essa oportunidade eu não tenho; porém, dentro da classe eu exerço não só o ofício de professor mas faço questão também de exercer o meu ofício de pastor de almas e digo umas tantas coisas que outros professores não têm oportunidade nem jeito para dizer; então, aquilo que está em relação com a ética, com a moral, com a formação religiosa eu tenho oportunidade de dar a minha mensagem, porque digo pra eles, aqui na PUC, o evangelho, o cristianismo não entra pelas portas do fundo nem por debaixo do pano e muito menos por contrabando, nós entramos de cabeça erguida, com naturalidade; não obrigamos ninguém a dizer amém aos ensinamentos que nós damos aqui, de religião, de moral e de ética, e, por isso mesmo, nós aceitamos gente de todas as raças, de todas as línguas, e de todas as religiões; o que nós queremos é, digamos assim, transmitir a mensagem do evangelho, porque senão a PUC não teria razão de ser. As outras universidades também transmitem o saber científico, a PUC, além de transmitir o saber científico, transmite também o saber ético, moral, religioso e evangélico.

O papel da revelação relação Universidade e Comunidade regional (município e região) ganhou bastante destaque nas respostas oferecidas pelo professor Caran.

Isso mais ou menos que eu acabei de lembrar, não é? os professores procuram se dedicar o máximo possível; porém, a contrapartida dos alunos não corresponde, porque eu diria que uns 30% se devotam bastante, os outros mais ou menos, não há um devotamento, assim, maior e que corresponda à expectativa não só da escola, da universidade, como também da sociedade, não é verdade?; e depois, o crescimento da universidade foi fabuloso, foi fantástico, porque quando eu comecei havia só as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; depois vieram as outras faculdades, a faculdade de Direito, a faculdade de Odontologia, Biblioteconomia, e tantas outras; então, ela cresceu de uma maneira admirável, e esse crescimento da universidade contribuiu muito também para a evolução social, econômica e política da cidade de Campinas. Quando eu cheguei em Campinas por volta de 1949, comecei a lecionar em 1953, a cidade tinha pouco mais de 200 mil habitantes, hoje ela tem mais de um milhão, não é verdade?; e eu atribuo essa evolução da cidade muito, muito à Pontifícia Universidade Católica de Campinas, porque a Unicamp veio muito tempo depois, ela também, sem dúvida nenhuma, tem contribuído, porém a nossa Universidade contribui muito mais em virtude de sua antigüidade e em virtude dos que cursos que foram crescendo. Eu me lembro muito bem ter ouvido dos lábios do monsenhor Salim, que foi a alma da Universidade, o seguinte, quando ele foi ao Rio de Janeiro para obter a autorização para funcionar a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na época era ministro da educação Gustavo Capanema e o presidente era o

Getúlio Vargas - então o Capanema disse a ele: - mas como, Campinas, tão provinciana, pretendendo ter uma faculdade de Filosofia Ciências e Letras? - porque foi a primeira cidade do interior do Brasil que fundou uma faculdade, um ensino superior; fora Campinas, só existiam faculdades, entendeu, públicas, mantidas pelo governo, ou estadual ou federal; então, Campinas foi a pioneira, tanto que Gustavo Capanema, não é, se expressou dessa maneira: mas Campinas tão provinciana pretendendo ter uma faculdade, um ensino superior? Então, ela foi, Campinas, a primeira em todo Brasil, entendeu, não pública mas particular.

Veja, naquele tempo havia poucas indústrias, era, assim, umas 4 ou 5 no máximo; depois vieram outras mais e passaram de dezenas. Eu me lembro que o hotel mais importante da cidade era o hotel Términus, não havia outro hotel naquela época, havia pensões, entende, havia pequenas repúblicas de estudantes; logo depois, o crescimento que se iniciou, por volta dos anos 50 e de 60 em diante, então o crescimento de Campinas foi muito mais sensível, e ela, digamos assim, despertou muito interesse não só em todo o estado como no Brasil inteiro.

Olha, a PUC de Campinas é um dos tesouros mais preciosos, mais ricos que a cidade tem, porque passaram pela PUC de Campinas milhares e milhares de alunos e eles estão, tenho a certeza, na sua grande parte, concorrendo para o progresso, para a evolução em todos os ramos das atividades humanas; isso é, digamos assim, um patrimônio preciosíssimo da nossa cidade. Porque, como disse a você, as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que foram, digamos assim, as que iniciaram e se transformaram com

outras faculdades na universidade, elas contribuíram muito e muito não só para o progresso da cidade como para o progresso do estado e além fronteiras.

O professor Caran fez considerações significativas a respeito da história da PUC-Campinas, seu crescimento e aspectos simbólicos, como também a propósito do significado do magistério.

Sem dúvida nenhuma, dou graças a Deus pela vida, pela saúde e pelo fato de estar ligado à PUC desde o seu nascimento, porque a PUC nasceu em 1941; quer dizer, naquele tempo não era PUC, não era Pontifícia Universidade, mas eram as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; então, assisti o nascimento da PUC e o seu crescimento também, considero isso um privilégio pra mim.

Ele foi, digamos assim, um crescimento muito grande; muito provavelmente esse crescimento prejudicou em parte a qualidade, porque nós sabemos que quantidade e qualidade nem sempre andam juntas; então, houve períodos em que o crescimento foi, digamos assim, mais rápido; em virtude disso, a qualidade sofreu um certo declínio, mas a PUC tem feito de tudo para que, ao lado da quantidade, do crescimento, a qualidade também seja correspondente às expectativas dos alunos e também da sociedade.

É, o pátio dos Leões tem, assim, um sentido muito afetivo, porque é o espaço onde os alunos têm mais oportunidade de se verem, de se encontrarem, de baterem papo, de fazerem as suas tertúlias. Então ele é um símbolo, aqueles dois leões significam também bravura, coragem, ânimo de enfrentar a luta; essas razões tornam o pátio dos Leões, digamos assim, um local de muita afetividade em razão desses encontros e em razão de um

símbolo que ele veio a ser a partir da fundação das faculdades e também da universidade.

Ser professor da PUC é muita honra porque, graças a Deus, a nossa PUC Campinas se destaca no cenário cultural como uma das melhores, não é verdade?, nós temos a USP, nós temos a PUC do Rio de Janeiro, temos a PUC de São Paulo, temos a PUC de Campinas, essas são as mais, digamos assim, conhecidas, prestigiadas, valorizadas e que realmente produzem, digamos assim, formandos que, depois, se destacam nos diferentes ramos do saber e das profissões. Nós temos, graças a Deus, alunos nossos que são desembargadores, que são ministro de estado e coisas semelhantes; ora, eles não seriam tais se não tivessem aprendido suficientemente o bastante, aqui na PUC, para poderem merecer as posições que eles ocupam e também desenvolver os seus ofícios, os seus encargos. Eu fui, por exemplo, professor do Quércia, fui professor do Pazianoto, que foi ministro do Trabalho, e fui professor de alguns que ainda lecionam, por exemplo, o doutor Heitor Regina foi meu aluno.

A entrevista realizada trouxe também informações a respeito das mobilizações docentes e discentes ocorridas na PUC-Campinas.

Veja um pouquinho, as greves não eram numerosas como nos últimos anos; a faculdade de Direito, por exemplo, fez sempre muita questão de não aderir a greves porque o problema depois, da carga horária, se tornava muito sofrível, havia então obrigação de recuperar as aulas perdidas por causa da greve. Agora, os professores fizeram algumas greves em virtude do salário e da situação, digamos assim, titular deles, mas a gente percebia, principalmente na época da ditadura, não é verdade?, uma reação bastante grande por parte

dos estudantes para não consentir naquele regime, naquele sistema; então, havia um desconforto muito grande principalmente da parte dos alunos, não tanto da parte dos professores, mas não se podia fazer outra coisa porque se vivia num estado policial, não é?. Havia, digamos assim, muitos agentes secretos do governo para dedar, para indiciar aqueles que, de uma maneira ou de outra, se manifestavam contrários à situação.

A trajetória pessoal, os professores marcantes e as atividades atuais foram também tematizadas pelo Professor Caran.

Bem, não fiz Direito aqui em Campinas, na PUC de Campinas, porque na época eu era vigário da catedral e estava sozinho, durante 27 anos; então, não tinha muito tempo, o suficiente para, digamos assim, lecionar; mas, apesar dessa situação, cheguei até 1985, quando eu me aposentei, a ter 22 aulas por semana, porque eu lecionava na faculdade de Direito, lecionava em Letras, lecionava em Economia, lecionava em Canto Orfeônico, eu lecionava na faculdade de Serviço Social várias matérias, lógica, introdução à filosofia, psicologia racional, história da filosofia, naquele tempo, não se chamava cultura religiosa; depois, passou a se chamar simplesmente teologia e agora antropologia teológica .

Oh! se existia, eu, por exemplo, fiz muitos exames vestibulares de latim e de psicologia, havia o exame escrito e havia o exame oral, eu me lembro perfeitamente, fiz muitos exames escritos e orais de francês e de psicologia.

Estou com 52 anos de magistério, porque eu comecei em 1953, nós estamos em 2005, então são 52 anos de magistério, acredito que sou o mais antigo, juntamente com o professor Dr. Bento que leciona, não sei se ele ainda leciona lá em Odontologia. Nós somos os dois mais antigos.

Ah! tenho, por exemplo, o doutor Judi Guimarães, que foi o primeiro diretor na faculdade de Direito; mas, é claro, a figura máxima foi Monsenhor Salim, que também lecionou durante algum tempo, o cardeal Dom Agnello, o bispo Dom Vaqueiro, já falecido, o bispo Dom Amauri Castanho, que ainda vive e já é emérito; foi, ultimamente, bispo em Jundiaí, e tem outros professores leigos cujo nome, assim no momento, não me ocorre porque não pensava, entendeu, não pensava que me fosse solicitada essa informação, de modo que, para lembrar de outros mais, eu precisaria de alguns momentos de recordação...

Veja, leciono em três classes diurnas e há mais outras três noturnas em que neste ano eu não estou lecionando, em virtude da minha idade, em virtude do pouco tempo de que eu disponho, porque, além de trabalhar na PUC, sou juiz do tribunal eclesiástico e também ajudo em duas igrejas, na igreja de Santa Rita de Cássia, na Nova Campinas, e no santuário Maria Porta do Céu, popularmente conhecido como de Nossa Senhora Desatadora dos Nós, então trabalho de segunda a segunda.

Sabe, em primeiro lugar, graças a Deus, porque não fosse o socorro que vem de Deus... Jesus diz no evangelho "sem mim nada podeis fazer", ele é radical, ele não diz sem mim pouco podeis fazer, ele diz "sem mim nada podeis fazer"; e, depois, também os cuidados que tenho com minha saúde, não bebo, eu não fumo, não faço noitadas, não tenho família por causa do meu celibato, a família também desgasta o ser humano, tanto o pai quanto a mãe, então, em virtude desses cuidados e desses encargos dou graças a Deus de dispor de saúde, de ânimo, de entusiasmo e de idealismo porque sem idealismo você não realiza nada.

Maria Therezinha Corrêa Marques, professora da PUC-Campinas desde 1953, principalmente no curso de Serviço Social. Fez especialização em Filosofia da Educação e Metodologia do Ensino Superior pela PUC-Campinas; Foi aluna especial do Doutorado da Unicamp e hoje é Presidente do Conselho Municipal de Assistência Social de Campinas – S.P. Leciona três aulas por semana.

Situando em suas respostas lembranças pessoais bastantes ricas, a Professora Therezinha Marques, favoreceu informações altamente significativas em relação às formas de ensino e à sala de aula, momento em que professores marcantes foram evocados.

Poderia dar um enfoque das mudanças relacionadas a uma avaliação que sempre fiz, e ocorreram muitas em termos de abertura da relação professor-aluno, da relação mesmo ensino-aprendizagem; porém, na época em que entrei havia uma característica mais profunda dos papéis, das funções do professor e do aluno, que hoje julgo estão meio descaracterizadas, quanto ao lugar que ocupa aluno e professor, havendo uma confusão em termos de concepção dos dois papéis; então, o ensino avançava muito em profundidade,

muito não é? Por exemplo, em filosofia fui aluna de Dom Agnelo Rossi, do cardeal, fui aluna do padre Tomás Vaqueiro, mais tarde bispo em São João da Boa Vista, ministrava Doutrina Social da Igreja. Havia assim alguma coisa que aprofundava mais o significado do mundo, o significado do cotidiano, pleno de significados. Havia mais reflexão, não digo filosófica, que até o aluno talvez não identificasse isso, mas a própria filosofia ajudava a uma profundidade na reflexão de ir vendo a vida, e hoje sinto que não é dessa forma, há uma característica de tornar-se muito voltada, não da própria universidade, o aluno também traz isso, a questão de formar-se para o mercado de trabalho, a questão econômica, a questão dos cursos noturnos, tudo isso precisa ser avaliado em termos da busca até das profissões; tenho um exemplo claro do econômico influenciando na escolha de uma profissão e, quando você não tem liberdade para escolher aquela profissão, você é tolhido em termos até de crescimento pessoal. Atendi um telefonema perguntando qual era o preço da mensalidade do Curso de Serviço Social da PUC, e respondi, e ela disse não, eu queria saber qual é o mais barato, porque quero ser engenheira mas eu não tenho condições de pagar então vou pelo mais barato. Essas questões, veja, são questões estruturais que estão influenciando muito no aproveitamento do aluno na sua realização pessoal. Então, às vezes, vêm fazer um curso, o mercado não oferece demanda, há um desencanto: e não digo que precise vocação, não é nesse caminho, mas se você está identificado com aquilo que deseja, de qualquer maneira está tolhendo a liberdade. Havia também um movimento, hoje existe a pastoral universitária, que faz um excelente trabalho, mas na época em que me formei e em que estudava, julgo que devo sinalizar a influência da Ação Católica, a JAC, a JEC, a JIC, a JOC, a JUC, na

Universidade, colaborava muito na formação social e política dos jovens; eu mesma fui da Juventude Universitária Católica, tinha a ver com a juventude independente, agrária, estudante e operária... essas ações traziam mais à tona os princípios cristãos, éticos, políticos que eu considero de uma grande influência na formação pessoal de qualquer pessoa, de qualquer cidadão. Lembro-me bem que Dom Agnelo Rossi era professor, e a característica dele era muito próxima ao aluno, ele morava na PUC Central, aqui, dormia, não havia essa estrutura que tem hoje, era algo assim, bem, até quase de uma escola risonha e franca, a relação; um dia nos ele falou: - lá não tem ninguém, ninguém limpa o meu quarto; nós não podemos limpar o seu quarto? Podem. Nós chegamos, debaixo da cama era só livro, picumã, nós limpamos o quarto de Dom Agnelo Rossi, eu estava nesse grupo. Não sei se é calor humano, se é mesmo profundidade do pensamento, julgo mais que seja, você conseguir que o aluno tenha uma consciência crítica, reflexiva, mas não extremada com um pensamento único, os pensamentos extremados ou um único pensamento nos levam até ao maniqueísmo. Nesse sentido de convivência, pela característica vejo que há diferenças na formação desse aluno, talvez pelo curto espaço, pelas aulas, de curso noturno... nota-se a diferença, não que sejam justificativas para dizer que está ruim, mas que são variáveis que você deve considerar; nas avaliações da relação professor-aluno, a relação de profundidade do pensamento, as coisas ficam muito na superfície ao invés de ir mais profundo, não sei se respondi.

Uberlândia... Também acho que tem muita influência na forma da gente pensar, mesmo na vida universitária, a sua formação pessoal. Sempre quis sair para estudar, porque eu tinha um pensamento assim questionador. Estudei

em colégio de freira em que se tomava banho de camisola porque não era permitido ver seu corpo; então, reforço que as mudanças, em parte e até quase que totalmente, foram muito boas porque tiraram, mudaram essa concepção, tão enraizada e tão extremada das coisas... indaguei, por que tomar banho de camisola? As freias responderam não, não pode a camisola bem fininha, para... então, abrem, molha a camisola, não dá, todos os box de banheiro estão abertos e fica a irmã passeando, aí ninguém tirava a camisola, achei aquilo uma coisa tremenda. Na aula de religião, uma professora maravilhosa, irmã Zorilda falava da nossa criação, um só corpo, um só espírito, uníssono... Eu perguntei para ela: por que então eu tenho que ter vergonha do meu corpo se ele foi criado por Deus? Fui suspensa por três dias...

Então, acho que, sobre essa pergunta das diferenças, ocorreu muita diferença, muitos avanços relacionados aos princípios cristãos, éticos, políticos foram mudando e creio com a própria formação profissional. Nesse sentido, a PUC colaborou muito e colabora, porém tem que reafirmar o aspecto do relacionamento humano.

Assim... São vários, se enumerar vou às vezes pecar por omitir algum, mas tinha uns mais avançados em termos de didática e outros que passavam um conteúdo muito profundo, por exemplo, o padre Tomás Vaqueiro era de uma profundidade tremenda, às vezes acirravam os ânimos, com perguntas para ele, e ele, com uma só resposta, ele dominava; havia, também, a irmã Maria de Jesus, professora de Psicologia, era mais avançada em termos de síntese, de dinâmica de gráficos; então, é uma coisa assim, julgo que todos marcaram, não sei se é meu entusiasmo para vir fazer o Curso, mas que não marcaram talvez seja porque a própria disciplina não interessava. O currículo

de Serviço Social mudou muito, você ia aprender enfermagem, ia fazer plantão na Santa Casa, porque tinha que ser um profissional eclético, e, ao contrário, por que eu tenho que aprender a dar injeção e ver um paciente no leito? O currículo foi mudando muito, isso daí ajudou também a vir professores com mais objetividade para nossa formação. Tinha professor de higiene mental, isso nós não fazemos, você encaminha para o psicólogo, havia muita dificuldade para caracterizar o social, os objetivos das disciplinas, mas, de uma forma geral, todos eram muito dedicados e, também veja, a época a que me refiro os professores não cobravam para dar aula; então a diferença é muito grande, e aí tem aluno hoje quando pergunta por salário, por movimentos e tudo, como as coisas foram mudando em termos de estrutura, em termos ideológicos, políticos do país, mas os professores não cobravam as aulas no Serviço Social, eram professores interessados e que nunca exigiram salário, os professores do meu tempo.

Dados sobre a história local e a trajetória pessoal são muito elucidadores na entrevista com a Professora Therezinha.

Ah! Era aquele relacionamento muito de cidade mesmo de interior, de cidade em que não havia o avanço já mencionado que houve da vida... Do feminino, da vida então, era difícil, nós, jovens estudantes não tínhamos nada de barzinho, de ir pra bar, não existia isso: existia uma única sorveteria, chamada Sonia, existia um Giovanetti, aquele do Largo do Rosário... lá você podia comprar um sanduíche no guichê, mas não podia nem entrar, via as pessoas sentadas, os homens lá tomando chopp, mas você não entrava. Era uma cidade assim, ela própria influenciava esse aspecto, uma cidade de padrões culturais, morais, etc, que zelava por isso; aí, então vejo um avanço

muito grande para os próprios alunos, de quando eu vim estudar e de hoje, e falei para os meus filhos, não é? Você vê, meia noite estão se aprontando para sair; essa diferença assim foi grande, grande demais, Campinas, hoje é uma cidade assim, que a gente às vezes está andando, ali no centro de Convivência, e pergunta onde eu estou? Porque não dá pra mais identificar a população, tal o crescimento, houve uma mudança muito grande e tem pontos positivos. A juventude tem muita coisa boa que passa, mas precisamos zelar pelo outro lado. A própria juventude se ressurgiu contra as ordens: “tem que ser assim”, e precisa que seja assim, a verdade é que está comigo. Então, ela vem para ser às vezes um “não” e para fazer a gente pensar, principalmente em relação aos preconceitos, etc; eu aprendi muito refletindo sobre esses dois lados, não consigo ser uma pessoa extremada na forma de pensar; julgo que o mundo, hoje ,precisa de um pensamento complexo e não de pensamento único, de donos da verdade, e sempre fui assim . Vim fazer curso superior, para você ver a diferença, não foi só com Campinas, mas o momento que você vivia... a necessidade de viver preocupados. Por exemplo, meu pai mandou os filhos estudar em São Paulo. Eu nasci em Uberlândia, meu pai foi para lá com três filhos, era paulista e a tendência foi mandar estudar em São Paulo, mas a mulher não era para sair de casa pra estudar, em 1950 eu saí. Ele não queria deixar e um irmão, formado em Direito pela São Francisco, trabalhava na antiga Vara de Menores, em São Paulo, compreendeu-o: não, deixa ela estudar , aí o papai deixou. Dizendo: você pode ir a Roma sozinha e eu vim estudar. Era pra estudar na PUC de São Paulo, matriculada lá, soube que aqui havia o de serviço social, gostava de Campinas, meu pai vinha às vezes consultar no Instituto Penido Burnier e optei por aqui. Estou contando

isso porque tem uma passagem interessante: meu irmão, esse que incentivou minha vinda, era juiz de direito em Jaú, depois chegou a desembargador, ficou muito bravo, porque foi ele que fez minha matrícula em São Paulo, ia morar na Vila Mariana, num pensionato na rua Domingos de Moraes, e desisti. Ele me enviou-me uma carta: e até hoje guardo está carta, dizendo “tive as melhores informações da PUC e Campinas prima pelas notas boas do nosso estado”. Na carta dele, a lembrança dessa passagem demonstra que marcou minha vida em Campinas... a diferença, havia uma diferença muito grande, mas julgo ser tudo uma questão de acompanhamento das mudanças, que é possível você seguir se você não tem uma.. se você não pára no tempo.

Só. Existia só PUC aqui... Em Uberlândia, Uberaba não havia nada, em Ribeirão Preto, e falava-se muito em PUC Campinas e PUC São Paulo, aí vim para a PUC daqui, porque tinha medo de São Paulo, e também não gostava de lá, então, optei por Campinas.

Até 1957 eu permaneci na PUC e depois, como casei com um pediatra e tínhamos planejamento de família numerosa, ele achou que o trabalho estava prejudicando a educação dos filhos. Parei e fiz um trato com ele, vou parar, mas quando a menor fizer sete anos volto para a PUC; ele até nem acreditava, então parei em 1957. Casei em 1956, lecionei mais um ano, e parei. Quando Letícia, minha filha caçula, fez sete anos, voltei pra PUC, ela até brinca comigo que eu voltei antes, a PUC renovou meu contrato em 04 do 04 de 1974, o aniversário dela é 26 de abril, então diz a senhora voltou antes dos 7 anos...

Foi um exame como um vestibular, chegar, prestar um exame e com questões voltadas bem pra questão social, você conhecia encíclicas, Quadragésimo Ano voltado para o social, mas foi um vestibular.

Fui convidada, como prêmio por ter obtido a maior nota da classe. Aceitei, embora já exercesse a profissão de assistente social em uma rua de açúcar e álcool de Sta. Bárbara D'Oeste. Viajava às segundas-feiras para Campinas para ministrar a disciplina Serviço Social do Trabalho.

A carreira é recente 1989; em 1953 não havia, Para a carreira, entrei através de concurso e banca examinadora com um projeto de pesquisa e extensão: O lazer na vida da criança trabalhadora; era um projeto de extensão e pesquisa desenvolvido que no bairro Jardim Novo Campos Elíseos, com 30 estagiárias nesse projeto; a justificativa voltava-se ao que hoje realiza o PETI-Proposta de Erradicação do Trabalho Infantil .Na época era uma preocupação existente, a criança tornou-se uma adulta: para trabalhar, para sobreviver, mas faltou lazer, infância da criança trabalhadora - tivemos banca examinadora com professores de outras universidades, na minha banca teve a professora Frani da Unicamp... até gostou muito e sugeriu-me entrar com ele para cursar mestrado na Unicamp, mas, naquela época, ainda estava voltada à criação dos filhos. Foi necessário muito empenho, apresentar um currículo, sua organização, elaborar o projeto... foram muitas exigências, obtive a segunda nota na classificação para ingressar na carreira, em termos da pontuação, não tive dificuldades. A seguir, a exigência de você ir crescendo, fazer mestrado: continuei no projeto de extensão, matriculei-me no mestrado de Filosofia, e terminei os créditos, mas não fiz a tese porque tive um problema sério de doença na família; o curso foi caracterizado como especialização em

Filosofia na Educação. Foi um curso de mestrado em Filosofia, havia poucos quando criou a carreira, nós não tínhamos muitos mestrados, creio que dois ou três.

A relevância do ensino, pesquisa e extensão, na atual estrutura universitária, também é indicada pela Professora Therezinha.

Eu vejo com muito avanço, é inegável que houve muito avanço; como já me referi, era algo até doméstico, hoje o crescimento é tão grande, o progresso é tão grande que não dá nem para você acompanhar as mudanças que estão ocorrendo, e vejo que isso é de grande incentivo, isso é necessário; porém, não devemos exagerar é a mesma questão do pensamento extremado e, também, do pensamento único, ou seja, avançar muito na questão estrutural, organizacional, econômica de crescimento, de modernização em detrimento do lado humano e social. Precisamos caminhar identificados com esses dois aspectos, não exagerar a questão do progresso em detrimento do relacionamento humano, é isso que vemos acontecer com os avanços tecnológicos, até que ponto vão servir ao humano, como está acontecendo esse relacionamento? Cresceu e expandiu, agora é hora de voltar-se para o relacionamento humano aqui na PUC, dentro da PUC; não estou dizendo que seria desumana, absolutamente, mas que falta esse calor, alguma coisa assim, que nós nos desconhecemos, passamos a ser às vezes quase invisíveis em relação a outros; daí o cuidado para não perder o aspecto de universidade comunitária, não inibir o progresso, absolutamente, a tecnologia entrou nas nossas vidas, mas a pergunta fica: como usá-la? Fica essa pergunta, quando considero o avanço, mas permanece a comparação que fiz da quase escola não que seja um saudosismo, absolutamente, que não é isso que estamos

pensando, mas sentia, talvez por ser pequena, quase doméstico o ambiente, havia mais aproximação; mas como avançamos tecnologicamente, podemos avançar e encontrar estratégias para um relacionamento mais próximo entre a comunidade acadêmica nesse contexto múltiplo e rico de mudanças.

O crescimento da Universidade e as relações com a comunidade local e regional constituem, igualmente, temas centrais nas considerações efetuadas pela Professora Therezinha.

Não, o Serviço Social... como funciona Letras, em outros prédios... o Serviço Social funcionava na Casa Mãe, casa que iniciou a congregação das Missionárias de Jesus Crucificado... Benjamin Constant, esquina com rua Dr. Quirino, e chamava-se Casa Mãe porque a fundadora da congregação das Missionárias de Jesus Crucificado era a proprietária da casa e a família doou, chamava-se Casa Mãe por isso, mas, com incentivo do Monsenhor Salim, fundou-se o Serviço Social; na época, no Brasil, quase todo Brasil, a fundação das escolas de serviço social foram fundações realizadas por Congregações religiosas; depois, com as mudanças, algumas se tornaram federais e se agregaram às PUCs que, na verdade, já eram agregadas. Mais tarde, conseguiram adquirir um local com empréstimo da Caixa Econômica, mudou-se para a Rua José Paulino, onde hoje é uma parte do tribunal de da Justiça. Lá funcionamos bastante tempo, como funciona Letras. Com a construção do Campus I, foi feita a promessa de construir o prédio para o Serviço Social lá, e nós sempre pedindo, pedindo pra construir, mas havia até uma resistência de alunos e de professores, “ah! para que ir pra lá, aqui está tudo fácil, para que mudar para tão longe”? Mas aí nós tivemos uma tragédia, que foi a morte do guarda na porta da Faculdade por um garoto que, com a própria arma dele,

assassinou uma pessoa de grande estima e tudo e estava assim... Não se concebia uma Faculdade ali, pela deteriorização do ambiente, assaltos, o viaduto ali Miguel Vicente Cury, alunas que desciam a pé da rodoviária, eram assaltadas quase todo dia e a PUC se apressou em construir nosso prédio no Campus I.

Nunca o Serviço Social esteve aqui. Não, só para a Terceira Idade, que funcionava aqui.

Somos, a Faculdade, até na ocasião também, elaborei uma pesquisa sobre os idosos institucionalizados do Estado de São Paulo, para fortalecer os fundamentos da nossa proposta de Universidade da Terceira Idade, também trabalhamos muito nas documentações existentes em relação à Universidade de Toulouse, na França, em que já havia essa experiência; enfim, nós fomos da equipe que trabalhou para a fundação da Universidade da Terceira Idade, ela partiu da Faculdade de Serviço Social, de uma equipe de professores.

A respeito das mobilizações docentes na Universidade, a Professora Therezinha acrescenta informações sobre a participação estudantil.

Não, não, nessa minha época não, não tinha greve, os alunos trabalhavam mesmo num trabalho bem próximo da universidade... O tipo de entendimento, de relacionamento... não tinha essa agressividade, não havia, enfim, não sei se seria uma despolitização, não podemos falar isso, mas não havia... Começaram a fundar os diretórios acadêmicos, eu mesma fui, secretária do Diretório Acadêmico 7 de Março, que é o do curso de Serviço Social da PUC. Não, não havia movimento nenhum, ao contrário, eu vim estudar o movimento social maravilhoso de Dom Helder Câmara no desfavelamento do Rio de Janeiro. O que provocou no curso de serviço social

uma grande mudança, nós tivemos palestra dele aqui na Catedral. Então, em relação aos movimentos, para falar a verdade, não havia movimento, dominava a atuação da Ação Católica.

Então, ao ressaltar notei que no Serviço Social não ocorreram grandes mudanças, foi até interessante você perguntar nesse momento, para minha memória ir se recobrando; quando eu voltei, as mudanças no ensino eram as mesmas, a parte de bibliografia era muito fraca, continuava os mesmos livros, 3 livros da PUC do Rio Grande do Sul sobre Serviço Social, de caso, grupo e comunidade, que atendia fragmentado, não vi muitas mudanças. Logo após, entrou Paulo Freire com o método do diálogo, aí foi mudando. A PUC de São Paulo foi logo abrindo mestrado em Serviço Social e hoje nós temos um acervo muito grande, uma bibliografia muita boa sobre Serviço Social; com o crescimento do curso de mestrado, doutorado e especializações aí vejo que as mudanças vão ocorrendo, mas respondendo se houve uma grande diferença de quando parei e voltei, no sentido de mudanças não houve uma grande diferença, houve quase uma estagnação na expressão do pensamento.

Uso, uso, mas não abuso, porque o próprio aluno do noturno fez uma avaliação para todos os professores que não agüentava o barulho do retro projetor, aqueles ruídos, chegavam cansados do trabalho, a luz apagada, dormiam; então, julgo que há um exagero em qualquer aspecto moderno que aparece; aí fica aqueles extremos, tudo vai ser datashow; aí o aluno voltou a pedir aula expositiva, recentemente eles falaram que queriam aula expositiva, que não agüentavam data show e que acham que a coisa é muito superficial para data show, não há uma profundidade, não há uma reflexão, não há um intercâmbio do professor com a classe, com a sala de aula, não há; então,

precisa mudar alguma coisa e, eles mesmo, colocam: a gente liga a internet, está achando tudo que esse datashow ta falando; eu não digo desvalorizar, mas nós temos que arrumar... Ter estratégia de mediar isso aí, não ir para extremos. Agora tudo é datashow, começaram a cansar e a falar que gostam de uma palestra, que gostam de apresentação de seminários, então está havendo um exagero muito grande no uso da tecnologia, substituindo o papel do professor na relação com o aluno, ele fica quase que uma figura, assim, de um técnico, ali passando data show; então dizem, há pouco tempo falaram, teve uma palestra lá na sala 800 e aprendi muito mais com aquela palestra do que com uma aula; então nós... Vamos circular, padre Rogério, nós não podemos exagerar, vem o lado moderno, fica aquele modernismo, aí vem os "ismos", os exageros.

Ah! Estou nela até hoje... Então, sou até suspeita de dizer, acho... Eu a vi crescer, ela é de grande valor, meus filhos até brincam a mãe e a PUC, a mãe e a PUC... Então, até a Marieta, que é uma filha que está agora com dificuldade doméstica de empregada, tem que deixar as duas netinhas comigo, que almoçam, após o horário da escola e ficam; e ela indagou-me: aonde a senhora vai sexta de manhã? Falei e ela disse assim, a senhora é a octogenária puc-ana que ainda está lá dentro; respondi, sou, com muito orgulho, eu sou professora da PUC, julgo que ela tem sua grandeza, seu significado muito grande; então, desde a criação, desde quem passou por ela, a história dela, ela vem construindo e vem construindo mesmo, voltada para a educação; tem as coisas que nós exigimos, os próprios professores, se ela é comunitária voltar-se para a comunidade, como hoje essa mudança de pró-reitorias, a pró-reitoria de extensão, foi um grande avanço, porque o tripé

ensino, pesquisa e extensão... a extensão não era assim tão valorizada em termos de mão-dupla para a própria Universidade; então, vem crescendo e agora crescendo mais, o seu nome é falado em todo lugar que a gente vai: a questão dos campus também, achei que isso... ela se tornou grande não pelo fato de ter muito espaço... Maior é, também, mas essa ampliação que ela teve, principalmente, falo pelo Serviço Social porque eu tive cinco alunas, que eram de Marília e vieram estudar, e prestaram vestibular no Campus I e acharam lindo o campus I; de repente, freqüentar o Curso e era na José Paulino e aí disseram : - ah! Nós vamos embora, eu prefiro ficar em Marília porque lá também tem Serviço Social, porque eu vim fazer vestibular, achei lindo aquele campus, aquelas gramas, ah! é aqui que eu vou ficar, vou arrumar namorado... de repente, eu chego num colégio isolado, que só tem mulher, que 99% dos alunos é do gênero feminino no Serviço Social, e aí... Quer dizer, não tem esse intercâmbio de colegas, essa troca, essa vivência de vida universitária então foram embora para Marília; julgo que isso constituiu uma coisa assim que ampliou mais essa vida acadêmica, deu mais característica de universidade, embora a gente tenha que estar sempre revendo o que está faltando; outro dia mesmo, numa aula minha, vários alunos queixaram-se de que estão no Campus I, mas está faltando uma relação de Cursos para Cursos, por que não há mais trabalhos assim integrados, faculdade de Serviço Social com Turismo, com outros cursos? De fato, estão faltando trabalhos inter-cursos, mestrados, continua ainda a visão mais fechada, estática, e isso fragmenta, não ter uma visão do todo, aí ficam as gavetinhas do saber; então, eles mesmos notaram que está faltando isso, então é essa a parte que cabe a nós, ver o que vamos fazer, e juntos, para ter mais esse intercâmbio; e até se comparou: parece

que estamos numa prefeitura, então lá na prefeitura é secretária disso, secretária daquilo, aqui é curso disso, curso daquilo, e a gente não tem trocas, e é verdade, porque o Serviço Social poderia estar junto com Educação Física, junto com Educação, porque no social estão intimamente entrosados todos esses aspectos.

Eu gostaria de dizer que continue o mestrado de Educação, que foi o mestrado que deu assim um grande impulso às questões educacionais na PUC, trouxe grande contribuição, a gente conhece professores que estão lá e tocando esse mestrado que tem um significado muito profundo em termos de observar o sentido do cotidiano da educação; ele é pleno de significados, então, foi uma volta... Acho que foi uma volta ao aqui e agora da educação. Este curso está conseguindo e, com os professores que eu conheço, está conseguindo trazer essa visão da educação como algo assim que não se encerra e que é necessário para todos nós, professores e alunos, essa visão de que você está sempre se educando, sempre avançando, você só cessa de aprender com a morte. A educação tem feito, tem realizado esse objetivo de voltar-se e estar atualizada com as questões que nos preocupam no dia-a-dia, nós vimos isso nos cursos de especialização que fizemos, em que vários professores da Educação foram ministrar aula, então é voltada muito para o momento agora, para o pensamento complexo, para o encontro dos saberes e não o pensamento único... o mestrado em educação trouxe uma grande contribuição e continua trazendo e deve trazer sempre, é nesse sentido a minha mensagem.

O Professor Haroldo Niero trabalha na Puc-Campinas desde 1958 como professor e em outros cargos administrativos. Fez sua graduação em Filosofia e Teologia. Também fez o mestrado na área em Filosofia da Educação.

Na entrevista realizada com o professor Haroldo são recuperados elementos de grande relevância a respeito da história da Universidade e da própria cidade, ganhando destaque as mudanças ocorridas quanto a esse aspecto.

A gente vai conversar a respeito de mudanças, mas no sentido familiar, eu diria, no sentido interno, no sentido da estrutura, e não no sentido das determinações governamentais, porque isso levaria a contemplar as leis do MEC, etc, sobre o que agora não seria suficientemente preciso; bem, quando eu entrei na universidade, 1958, ela estava já há alguns anos como uma grande escola, sobretudo tendo como interesse a formação de uma faculdade católica, e que fosse o expoente de conhecimento para todas as perguntas ou

para muitas perguntas, melhor falando, da nossa situação, que sempre se preocupa em relacionar conhecimento, ciência, fé, teologia; eu entrei na universidade a convite de monsenhor Dr. Emílio Salim, que era o reitor, ela naquele começo era, comparando com hoje, era uma excelente... promissora, era uma árvore que prenunciava realmente uma... um crescimento, e comparar a universidade hoje com a de 1960, como início de conversa, era realmente uma universidade, vamos dizer assim, doméstica, caseira, pequena, com alguns cursos dos quais eu me lembro que... entre eles os cursos de Direito, curso de Odontologia, de Letras, Filosofia, Ciências e Letras, abriu o curso de Biblioteconomia, depois apareceu o curso de Ciências Econômicas, Contábeis, Administrativas, foram desdobramentos posteriores. A Universidade era ligada ainda... no seu início, até que ela tivesse uma proporção que lhe permitisse a autonomia de universidade, ela era ligada à universidade de São Paulo, ela foi instalada aqui em Campinas, fundada, vamos dizer assim, criada a partir sobretudo dos esforços de Dom Francisco Barreto. Dom Paulo, sucessor do bispo diocesano, deu todo seu apoio para que essa universidade fosse se desenvolvendo até o momento atual de 2005 que nós estamos vivendo, onde ela tem uma magnitude e se localiza, como você sabe, em três Campus, o Campus Central, o Campus I e o Campus II; e, assim, a universidade foi respondendo paulatinamente às exigências históricas do tempo, criando seus cursos para ser uma resposta à necessidade, não só científica, mas de uma formação do ideal humano e cristão do profissional, que, no seu estatuto, ela entende formar justamente para o desenvolvimento, para o melhor do país, da nação, da região em que ela se encontra principalmente, tendo em vista que ela se preocupa realmente com a sua clientela, chamemos assim, com o seu

corpo discente, regionalmente falando, porque as necessidades regionais elas certamente são diferentes, as daqui e ou de lá?.

A expansão da universidade levou a universidade não só a uma crise... eu diria, vamos tirar o não só, à expansão da universidade no seu serviço de abertura de novos cursos; principalmente, estou me referindo à área de Ciências da Vida, hoje assim chamada, mas a área de Medicina, a faculdade de Medicina, depois a faculdade de... já tínhamos a de Odontologia, depois a faculdade de Fisioterapia, a faculdade de Fonoaudiologia, a faculdade de Farmácia e assim por diante... todas essas faculdades, hoje com o estereótipo, com uma marca mais técnica, levaram a um investimento muito grande da própria rede de Campinas com relação aos professores, a laboratórios sobretudo; e esta expansão trouxe uma crise também econômica e financeira e a universidade precisou passar por momentos muito agudos de crise que parecia até insuperável, mas venceu e hoje ela está bem alicerçada. É isso, seu Rogério, que eu mais ou menos lembro, assim, de uma vida histórica muito fragmentada e muito quem sabe desarticulada.

Por ser comunitária? É difícil eu te responder essa pergunta; acho que o que favoreceu o crescimento foi realmente a possibilidade que ela teve de comprar esses terrenos e aí, por necessidade inclusive de espaço, ela foi obrigada a construir prédios, ela foi obrigada a construir laboratórios, ela foi obrigada a arrumar uma estrutura para os novos cursos cuja demanda se fazia premente, cuja necessidade era imprescindível para a vida da própria PUC Campinas, já que ela se marcava muito mais presente no setor humanista.

Considerações a propósito de seu próprio percurso pessoal e profissional também esclarecem grandemente aspectos de ordem histórica.

Campinas era uma cidade provinciana, tinha ainda os bondes, era uma cidade pacata de trezentos e cinqüenta mil habitantes se tanto; me lembro que era professor aqui, coadjutor na universidade, coadjutor na catedral metropolitana de Campinas, depois eu fui professor do seminário diocesano; era uma cidade pacífica com dez, quinze paróquias, eu não me lembro, mas mais ou menos era um número assim, em que as coisas corriam com tranqüilidade sem as marcas da miséria, da pobreza como hoje a gente vê; Campinas hoje é uma cidade, como você sabe, grande, e ao mesmo tempo toda a dimensão de Campinas, apesar de estar aqui há cinqüenta anos, dada a sua expansão que foi uma expansão econômica, que foi uma expansão sobretudo... em sendo uma cidade privilegiada porque perto de São Paulo, perto do porto, abrigou aqui grandes indústrias, então com grande potencial de trabalho, grande potencial de produção e hoje ela é marcada como uma cidade que segue nesse sentido de uma evolução global, ela marca como um grande mercado consumidor, um grande mercado de consumo, não só, mas de produção também, os próprios produtos... então Campinas hoje é uma cidade muito grande, uma das mais importantes do estado, do país e tudo isso reflete na sua expansão da sua atividade econômica, da sua atividade cultural; esse reflexo a gente percebe dentro da sala de aula onde os alunos apresentam realmente características marcantes de um grande centro e pólo industrial de uma cidade cosmopolita, eu sinto um pouco isso em sala de aula.

Bem, vamos começar com as aulas que eu dava, eu dava História da Igreja no curso de História, eu dava Ética no curso de Economia, eu dava Cultura Religiosa nos cursos de Pedagogia, Biblioteconomia, Letras; que eu me recordo, é isto; tinha excelentes alunos, que depois galgaram posições até

muito elevadas no âmbito social, que passaram pelas minhas aulas e era muito confortável dar essas aulas; hoje, eu tenho até no momento atual, na universidade, professores que foram meus alunos, eu cito dois, por exemplo, que me lembro: o professor Rui Machado, grande professor de História, inclusive dei muitos livros de história para ele, foi meu aluno e grande aluno; o professor Arnaldo, que hoje faz parte do Conselho Universitário, foi meu aluno, isto para citar dois entre tantos outros. Mesmo no curso de Direito, onde atualmente eu leciono, alguns professores já em carreira docente foram meus alunos, então é uma alegria realmente a vida docente na medida em que você vê que o aluno supera o mestre, não é? E isso traz uma satisfação e um conforto muito grande; pois é, então, no começo, era lecionar aqui neste prédio central, onde toda a universidade se concentrava; depois ainda, quando fui diretor da Filosofia e Teologia, é que se aventou de comprar o Campus I; que eu fui inclusive ver aquilo como um descampado e que se tornou hoje o gigantesco e movimentado Campus I; depois ainda eu assisti à compra do Campus II. Quando a universidade se expandiu, não tendo ainda o Campus I e o Campus II, lá por volta de 1970 se não me engano, também lecionei Cultura Religiosa na Faculdade de Jundiaí que funcionava onde hoje é o distrito, distrito não, o bairro da Swift, o seminário, onde funcionava a faculdade de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia; depois, o curso de Arquitetura se destacou, se desligou do curso de Engenharia, mas nestes cursos todos eu acabei lecionando, em vista da necessidade que o departamento tinha de colocar professores aqui ou ali. Quando fiquei diretor do curso de Filosofia, aí eu deixei as minhas aulas porque eu exerci o mandato por quatro anos, porque eu exerci a direção por quatro mandatos; nos dois primeiros mandatos

ainda eu conciliava a administração e aulas, a docência, depois eu optei mais para ficar na administração, ajudando a construção de pós-graduação e etc, e deixei algumas aulas e, afinal, acabei deixando todas as aulas. Ao sair, retomei algumas aulas, por isso antigamente eu dava muitas aulas e hoje eu dou poucas aulas.

Não me lembro certo, de cor, foi por volta de 1971, 1972 se não me engano; eu poderia verificar isto através das Atas do Conselho Universitário para te dar uma resposta precisa, tivemos a aprovação de vários professores aqui, de nomes que hoje já não estão mais na casa, como, por exemplo, Joaquim Severino, Rubem Alves, mas hoje estão presentes neste curso a Constança Marcondes, o Nogueira, o Gabriel e outros que... porque afastado do Instituto que eu fui, em virtude da minha opção e da Teologia, porque, acabado o meu mandato, eu me desliguei para deixar realmente à vontade o novo diretor, que veio engrenar, engajar no Instituto de Teologia, no curso de Filosofia no Instituto para dar as aulas de Antropologia Teológica.

Não, eu sou anterior, já estou com mais de setenta anos de idade; então, eu fiz a minha formação em São Paulo, no Seminário Central do Ipiranga, seminário com professores muito gabaritados, eu fiz lá Filosofia, Teologia, ordenei-me, vim para cá, assumi um trabalho na Catedral; depois, logo fui chamado para lecionar no Colégio São Luís, que ficava ao lado da catedral; depois de lá, já fui também chamado para lecionar na PUC e a vida foi isso.

A entrevista com o Professor Haroldo aponta as mobilizações de caráter sócio-político, envolvendo o corpo discente e o docente, no período em questão.

É preciso notar os grandes momentos políticos, sociais que nós vivemos na educação dentro desse espaço de tempo considerado com a vida da Universidade Católica de Campinas; da PUC de Campinas há marcas bem, é... bem salientes, por exemplo, os movimentos de sessenta e oito, os anos da ditadura militar e os anos atuais, algumas marcas eu gostaria de, com calma, restabelecer limites mais precisos, mas, no improviso dessa lembrança, eu tenho, por exemplo, na memória que os anos de 1970 foram anos de efervescência universitária, onde o chamado Pátio dos Leões era um pátio de agitação estudantil, de concentração política, de discussões pedagógicas, de posições realmente a respeito do futuro da universidade, do futuro do país, do futuro da humanidade; os alunos eram muito engajados e brigavam para realmente ter uma noção política abrangente dos grandes movimentos internacionais que se percebiam e das grandes políticas que nós vivemos naquele tempo, de 1968 à 1980 mais ou menos; eu creio que foi, assim, um tempo de pujança, de verdadeira fermentação política; depois, a universidade, estou falando daquilo que eu chamaria a classe mais docente, que é a pergunta sobre sala de aula, isso daí é muito importante para uma universidade, a sua sala de aula, então estou pensando nestes termos, de corpo discente; hoje, o corpo discente é muito sossegado, é muito pacífico, é muito alienado, infelizmente, Eu sinto isto, tenho dito aos meus alunos isto, porque talvez é um problema, talvez não; eu penso, hoje o problema não é um problema social, hoje o problema é econômico, então há uma grande diferença da PUC de 1970 para a PUC de 2000 nesses trinta anos, esse processo global, com a queda das utopias, com a perda do socialismo... então, nós

ficamos realmente assim, quase, diria, alienados, sinto isto, eu sinto, talvez não seja bem interessado, na pressão para todo mundo.

O corpo docente, quando eu comecei, era de uma respeitabilidade ímpar; monsenhor Salim pegou as melhores cabeças para dirigir os cursos, Direito era Guimarães; havia gente muito preciosa e era assim um ponto de referência, um espelho no qual os docentes se miravam, e os docentes eram muitos; é claro, depois a universidade foi se democratizando, ela foi se popularizando, de alguma maneira ela foi tendo aí seu amadurecimento. Hoje, os professores com outras energias, com outras capacidades, também eu diria veneráveis; quanto à sua pergunta, se havia greve, ou não havia greve; a universidade, depois da morte do monsenhor Salim, ela passou realmente por momentos muito difíceis, greves foram muitas e eram greves que os alunos faziam, o corpo docente muitas vezes também aderiria, sempre ambicionava por certas mudanças ou até, inclusive, por questões salariais; mas a universidade sofreu, sim, greves e greves sérias, eu creio que esses momentos de crise levaram a PUC, hoje, levaram a PUC a ser hoje esta grandeza que ela ostenta mediante a habilidade, mediante o diálogo que se efetivava em todas essas greves a partir de uma universidade que era o sonho de todos nós; eu analisaria estas greves com uma certa benignidade, ou seja, como aquele momento de crise necessário até para voltar-se ao interior de si própria e aí traçar novos caminhos, novos rumos em favor sempre do conhecimento; diria que isso aconteceu várias vezes, não há dúvida de que a gente não pode ser ingênuo, porque as greves muitas vezes eram conturbadas, sobretudo pelo momento político que o país passava. Você é muito jovem para isso, então talvez não tenha a lembrança daqueles momentos que foram dilacerantes para

a nossa sociedade, com prisão de professores, com prisão de alunos, aquilo foi de uma inabilidade política tão grande que provocou o exílio de professores, o afastamento na carreira docente de certas figuras. Aqui na PUC, nós não tivemos casos assim, que chegaram a esta notoriedade nacional, mas nós, com o reflexo da própria sociedade, sentimos sim o impacto de toda esta luta ideológica, sobretudo em 1968 até, vamos dizer, 1980, pelo qual a universidade passou.

As mudanças verificadas em relação à sala de aula, aos aspectos didáticos e àqueles decorrentes da introdução de inovações tecnológicas ganham comentário expressivo nas palavras do professor Haroldo.

A mudança é muito grande. É grande porque a cultura estudante naquele tempo e a cultura estudante atual, dada sobretudo a situação globalizada em que nós vivemos, com aspectos econômicos, políticos diferentes educacionalmente, a universidade teve não só que se adaptar, mas a própria sala de aula assumiu outra configuração; hoje, eu creio que nós temos mais... o desempenho, digamos, na aula, porque, naquele tempo, as coisas se pautavam de uma forma mais tranqüila, os problemas sociais não eram tão pungentes, agudos, prementes como são hoje; então o corpo docente era tranqüilo, o corpo discente também, proveniente de famílias que tinham posses para estudar, se mostrava com uma certa homogeneidade que hoje não se vê, que hoje não se sente, que hoje não se percebe; ou seja, se naquele tempo a gente tinha uma modulação estudantil digamos mais homogênea, hoje a diferença, a democracia e sobretudo as oportunidades trouxeram, o que eu acho bom, o que eu acho desejável, o que eu acho até uma honra da própria igreja católica, trouxeram para o centro da universidade

não só a elite daqueles que podem estudar mas também abriu as suas portas para a população mais carente que consegue ter o seu lugar dentro da universidade para uma educação mais digna, mais simultânea, mais de acordo com a realidade atual que pede na tecnologia um número muito maior de pessoas do que antigamente. E esta é a grande diferença que eu vejo, os alunos de então seguiam quase que um padrão de educação que estava estabelecido já e firmado pela própria tradição, pela própria cultura (cultura estou chamando aqui nesse sentido bem exato da palavra), e hoje as culturas são pluralistas, as diversidades culturais seguiram realmente nessa cultura pluralista um caminho para dar respostas aos problemas que são muito diferentes, que são...não obstante eu ter o tempo de história entre assim de cinquenta anos, 1950 vamos dizer, mas se observa realmente nesse caminhar da história uma diferença muito grande da sala de aula, como você perguntava, daquele tempo e a situação dos tempos atuais, parece que naquele tempo o interesse era pelo saber, pela cultura, pela ciência; hoje, parece que o saber é, sim, também pela cultura, pela ciência, mas enquanto ela dá ao aluno a possibilidade de encarar uma vida profissional que seja economicamente razoável para o seu futuro e para o seu projeto.

Voltando ou dilatando a pergunta da sala de aula antes e da sala de aula de agora, a gente vê estes reflexos do aluno, por exemplo, que trabalha, você sente muito... eu dou aula muito durante o dia, a vida com aula à noite é marcada de trabalho, pelo cansaço, pelo desespero de cursar sem tanto tempo quanto o do aluno da manhã que é mais tranqüilo, mais sossegado... isso a gente percebe e daí que você tem que os cursos noturnos são cursos onde há um padecimento no sentido original etimológico da palavra, há um

padecimento maior do que nos cursos matutinos, mas nem por isso os cursos noturnos deixam de apresentar qualidade muito boa e discentes que estão afim realmente, não apenas de uma promoção pessoal, mas de uma construção do seu humanismo, da sua vida profissional, da sua vida...enfim, como marcada por um lugar dentro da sociedade.

Bem, a minha formação, digamos assim, o estofo que uso dos meus conhecimentos em sala de aula é muito mais filosófico do que... não precisa de datashow, de algo mais, precisa muito mais do pensamento e do raciocínio; o que eu vejo, eu vejo o seguinte: que hoje é o mundo do espetáculo, é o mundo das imagens; não estou fazendo nenhum juízo de valor sobre isto, é assim, a técnica nos levou a isto, isto facilita, o computador facilita, a internet está à disposição... e eu penso, sinto, e já tenho observado que isso causa uma grande preguiça mental ao aluno; o aluno, hoje, ele menos pensa do que ouve, a mim me parece, salvo melhor juízo e muito aberto a revogar a minha posição caso seja desmentido; eu entendo que hoje o aluno pensa menos do que antigamente, do que no meu tempo digamos, eu gosto de usar esta expressão, não é? Por que? Porque ele tem tudo...

A entrevista com o professor Haroldo apresentou igualmente observações essenciais a respeito da estrutura universitária.

Eu não só acho que contribui porque a própria definição de universidade, o próprio sentido de universidade, é o ensino, a pesquisa e o serviço, não é?. A extensão, a Universidade de Campinas, a Católica, da qual nós estamos falando, a nossa PUC ela é bem marcada, nitidamente marcada pelo ensino que foi sempre o forte da universidade, o ensino nos vários cursos, nos vários degraus e a pesquisa agora, e, nesse ponto, a reitoria está fazendo um esforço

muito grande, ela começa a ter assim ares de um verdadeiro caminho aberto e que realmente beneficiará professores e alunos; a questão da pesquisa depende da carga docente, a questão da extensão também; nós não tivemos, assim, uma tradição de pesquisa eu diria evidente, saliente, marcada como deveríamos ter, mas, aos poucos, eu tenho por mim que a universidade realmente caminhou nessa direção porque isto é da sua natureza, é da sua essência, a pesquisa melhora o ensino, a pesquisa melhora o profissional, o aperfeiçoa, o gabarita para ser mestre, para ser doutor; então, a pesquisa é muito importante e creio que o problema do desenvolvimento da pesquisa, ainda que recente, é uma marca que não se pode omitir dos esforços da universidade no momento atual.

Eu creio que o mestrado é imprescindível hoje; ele não apenas corrige os defeitos da graduação mas amplia uma visão maior da educação justamente pelo pensar; mas a Educação não só se pensa, acho que a Educação principalmente se faz; é muito diferente você pensar em ensinar Teologia e fazer Teologia, e analogamente diria, é muito diferente você pensar em Educação; creio que o desafio dos mestrandos é o desafio de fazer Educação; é claro que você vai fazer Educação a partir de um ferramental colocado nas suas mãos hoje, na sua inteligência e na sua vontade, todas as possibilidades de mundo diferente, de um mundo novo, de um mundo que é...cujos paradigmas não se comparam aos da minha adolescência ou da minha mocidade, mas é um paradigma que está aí para ser trabalhado; então, fazer mestrado em Educação, para realmente educar o homem, educar no sentido de fazer vir à tona as suas possibilidades, as suas potências, as suas virtudes no sentido de forças, isso é um dinamismo que deve percorrer as

nossas veias, os nossos sentimentos para realmente plasmar o cidadão, o artífice do mundo, que todos nós somos chamados a ser. Essa seria a minha mensagem; acho, portanto, que o mestrado em Educação é de suma importância numa universidade, principalmente a Universidade Católica, na medida em que ele prepara novos professores capacitados para desempenhar o ministério do educador, que hoje é um desafio dadas as condições sobretudo materialistas do tempo em que a gente vive, em que o homem, se não se tomar cuidado, ele se torna coisa, ele se torna objeto, e é preciso colocar no homem a grandeza com que ele foi criado.

O professor Haroldo, em suas respostas, tece, também, comentários significativos a respeito do magistério e do aspecto confessional da Universidade.

Eu tenho tanto respeito, tanto amor, tanta devoção por ensinar, que tenho que deixar falar o coração, acho que é um gosto humano, é tornar aquele estudante verdadeiramente cidadão, livre, apto, capaz de viver no mundo, principalmente; ensinar, para mim, hoje, é formar, ensinar para mim, hoje, é dar condições sobretudo existenciais para que a vida tenha algum sentido, para que o trabalho tenha essa perspectiva realmente humanizante de construir o mundo, de construir o ser que nunca está acabado; creio que o homem nunca está acabado, o grande mistério é ser trabalhado, o homem é uma grande possibilidade de ser modelado por ele, conhecer seria toda essa instrumentação teórica numa prática para o crescimento de cada um ser realmente o motivo do desenvolvimento maior, que é não só do seu corpo mas, principalmente, do seu espírito; então, ensinar é formar a inteligência, é formar o coração, é formar o homem na sua plenitude, e daí eu vejo a possibilidade

das aulas de Antropologia Teológica, que apontam para um projeto maior, um projeto existencial na solidariedade, na prática da justiça, na prática da humanidade se elevando no projeto de Deus.

Porque em todos os cursos de graduação, como em todas as atividades do ser humano, você pode realmente dimensionar o trabalho, a convivência, a transcendência nesse nível realmente de solidariedade, de humanidade, de fraternidade, de igualdade, de liberdade e ninguém melhor do que o evangelho de Jesus Cristo, do que a própria palavra de Deus, para dar a cada um de nós essa dimensão de igualdade, de solidariedade, de justiça, de humanidade, de liberdade. O homem, na minha visão, ele tem que realmente se humanizar, se construir, se acabar, para ser uma criatura plena perfeita e acabada; essa é minha visão, que eu tenho nas minhas aulas de Antropologia Teológica, e é por isso que eu falo muito para eles da construção do homem, da liberdade, do sagrado, do profano, eu falo para eles do sentido da vida, do diálogo, da ética; enfim, daquilo que parece ser o ideal de homem e, em tempo, torno a repetir que o evangelho nos leva a essa plenitude de criatura segundo os sentimentos de Jesus Cristo.

Ersio Lensi, professor da PUC-Campinas desde 1962, é professor de História. É graduado em História, Geografia e Economia e fez pós-graduação em História.

No início da entrevista, o Professor Ersio situou as atividades desempenhadas por ele na PUC-Campinas, atualmente.

Economia, onde eu dou História Econômica, História, Geografia no primeiro semestre, e também dou no segundo semestre no primeiro ano de Turismo, sempre História, só que muda de foco.

O professor Ersio, a respeito das diversas mudanças ocorridas em relação ao ensino, às novas tecnologias introduzidas e àquelas modificações experimentadas em sala de aula, apresentou uma ampla contextualização e muitos dados históricos contemplando a própria trajetória pessoal, a da Universidade, bem como os relativos aspectos sócio-políticos do país.

Bem, a gente, neste tempo longo, a gente passou por várias fases, várias etapas. O começo da minha carreira aqui coincide quase com a revolução de 1964; eu era professor do estado, tinha uma carreira no estado;

como eu estava aqui, eu era aluno, prestei concurso, estava no quarto ano, permitiu, eu passei, mas eu fiquei mais um ano até terminar, e, quando eu voltei, fiquei três anos fora; aí, quando eu voltei para cá, Dom Amauri, que era diretor da Filosofia, era sobrinho do Monsenhor Salim, na época reitor, me convidaram para dar as primeiras aulas. Dois anos depois veio a revolução de 1964, então a gente viveu aquela fase tumultuada; para a História, por exemplo, foi uma fase difícilíssima, porque, no conjunto da universidade, História é uma pedra no sapato do governo; então, se a gente olhar para trás, foi o curso que mais sofreu interferências, junto com Geografia e Ciências Sociais; na verdade, o governo na época, ditadura militar, tentou de uma certa maneira descaracterizar a área e nós sofremos aqui com a criação de outras faculdades por aí do curso de Estudos Sociais e nós acabamos por uma questão de sobrevivência, durante algum tempo, criando o curso de Estudos Sociais; só que nós fizemos de uma maneira para evitar muito prejuízo para os alunos; então, por exemplo, nós fizemos o curso de Estudos Sociais e o aluno poderia parar no segundo ano que era lei, licenciatura curta; depois, se ele fizesse até o terceiro ano ele teria a licenciatura plena de Estudos Sociais; mas aqui nós jogamos e conseguimos estabelecer o seguinte: os dois primeiros anos você poderia escapar; aí, no terceiro ano, os alunos poderiam optar ou por História, ou por Geografia, ou por Ciências Sociais e a gente trabalhou isso, foi uma briga enorme, porque o governo era contra. Felizmente, na época, a faculdade nos ajudou e a gente conseguiu. Para ter uma idéia, no fim da década de 1970, quando essa história do Estudos Sociais ainda sofria muita oposição, aquilo era uma miscelânea, o aluno tinha uma aula de cada coisa, não aprendia a matéria, uma tragédia, e a gente conseguiu fazer quase que como um primeiro

ano básico; e, depois, a gente separava os cursos, e na década de 1980 fui eleito diretor, aliás fui o primeiro diretor eleito pela eleição geral da PUC.

Não para o curso... aqui era o Instituto de Ciências Humanas: História, Ciências Sociais e Geografia e foi uma eleição diferente; a gente estava naquela fase de sair da ditadura e passar para uma outra fase, então a gente estudou, discutiu, brigou muito e nós fizemos uma fórmula; o arcebispo tinha feito uma intervenção, afastado aqui o reitor doutor Barreto e colocado na reitoria o doutor Regina, professor de Direito, que foi assim realmente um pedido do bispo para tentar aceitar, e aí a gente fez muitas reuniões e acabou descobrindo uma fórmula, nós fizemos uma sugestão: a eleição de diretor seria feita por alunos, professores e funcionários evidentemente cooperadores, porque os alunos... era muito grande a diferença de número, e nós fizemos uma eleição; aí tem aquela história da lista tríplice, que a gente tem que mandar para a reitoria e nós colocamos mais um adendo ali, dizendo que quem fosse o eleito, tivesse o maior número de votos, seria o diretor, o segundo seria o vice; aí falamos com Regina, ele aceitou, fizemos a eleição e um professor foi eleito primeiro diretor desse jeito, democraticamente, jogo limpo, etc. Na época, a esquerda estava subindo na realidade, e a gente ganhou, depois fizemos uma eleição nova e eu tornei a ganhar, e daí para a frente a gente fez algumas eleições assim, até que acabou; uma intervenção de Dom Gilberto liquidou com isso e passou ao sistema antigo de direção ser nomeada; Reitor, nós chegamos até a fazer isso, eleição para reitor e conseguimos, mas depois acabou, e ...você vê que o padre Davi, por exemplo, é da época minha; ele era diretor de Teologia na época em que eu fui diretor de Ciências Humanas. Depois dessa fase, a faculdade entrou numa fase... foi

elevada à universidade e aí passamos por algumas transformações mais assim de ordem burocrática até chegar no que está hoje; nós tínhamos Institutos, Faculdades e depois veio a reforma e hoje são Centros; por exemplo, na minha área é centro de Ciências Humanas, que engloba as mesmas disciplinas do meu tempo menos Geografia porque a Geografia hoje passou a fazer parte das Tecnológicas, trabalha junto com a turma da Engenharia Ambiental, aquela coisa; mas, em compensação, uma coisa que eu sei, definir desde o começo daquelas eleições que Direito deveria fazer parte do nosso grupo e hoje faz. O padre Paulo é diretor do centro de Humanas, que inclusive inclui Direito, Teologia, Filosofia, que é realmente Humanas; acho que agora está bem colocado, nem Direito existe muito não. A universidade passou por etapas, acho que não é mais reflexos da política que o país viveu, de problemas institucionais que o país teve, a gente... agora, eu não sei, mas é uma coisa que ainda a semana passada eu estava discutindo com alguns alunos, a revolução, aquele golpe de 1964, ele tem uma situação, na minha opinião, muito curiosa, porque, no começo da minha carreira aqui, a gente viveu uma época de muita luta universitária, esse pátio aqui é uma coisa para os professores mais antigos, para quem se lembra da PUC...

É, Pátio dos Leões, isso aí é uma instituição a parte, eu vi pessoalmente monsenhor Salim, que é o fundador, na época do golpe, vi monsenhor Salim na porta do pátio, esse pátio "assim" de alunos, não cabia mais um aí, ele segurar a polícia militar na porta e não deixar entrar, defendendo a autonomia da universidade e não tinha só alunos da PUC na época aqui não, tinha alunos da Unicamp.

Era reprimir os movimentos estudantis, que eram contra o governo militar e depois o monsenhor morreu... e aí que veio a reitoria do doutor Barreto; aí, o doutor Barreto era promotor público, se acertou mais com o governo, tanto que se o senhor for para o campus I, que é o primeiro campus fora daqui... não, o primeiro foi Letras, mas depois, quando fomos para lá, se o senhor der uma olhada lá, aquelas ruas, aquelas avenidas, aquelas praças têm nomes de militares ligados à revolução de 1964... só que andaram roubando todas as placas, porque elas eram de bronze de concreto e levaram embora as placas... mas os nomes eram nomes de militares que, de uma certa forma, ajudaram a fazer o campus, teve financiamento do governo através dessa ligação com o reitor, que se colocava, assim, de uma certa forma, de acordo com aquilo que estava aí no tempo da ditadura: Os estudantes eram uma força; eu fico assustado de ver, faz mais de dez anos que os nossos estudantes desapareceram, o senhor está aqui há quanto tempo?

Os movimentos estudantis morreram, mas não foi só aqui. Eu acho que, de uma forma geral, o Brasil inteiro não tem mais isso, perdeu a força; por exemplo, a UNE deixou de ter força, vê o Aldo Ribeiro, atual presidente da Câmara, que foi eleito agora, é um moço que eu conheci aqui, fazendo movimento, vindo aqui incentivar, era realmente um movimento, mas era uma certa forma de defesa de direitos da universidade, deles mesmo; e hoje... eu não sei a que atribuir essa pasmaceira que existe aí, os bons estudantes não se interessam, há uma dificuldade enorme de fazê-los... de fazer qualquer coisa, o DCE aqui acabou, ninguém confia, ninguém sabe nem onde é; quer dizer, eu acho que a PUC passou por essas fases e é uma instituição particular, confessional, tem problemas de todo tipo; tivemos inclusive a

concorrência com a Unicamp, que é uma escola pública, tivemos concorrência dessa infinidade de escolas que apareceram por aí; o senhor veja, essas escolas que a gente brinca, cada escola numa esquina, em qualquer lugar abre uma faculdade e logo vira uma universidade, e se a gente vai olhar a gente se assusta. O pior, o senhor sabe, que algumas dessas escolas a gente ajudou a fazer, a gente ajudou a fazer com uma intenção boa; por exemplo, eu participei algumas vezes dessas coisas lá no começo... a faculdade de Amparo, há uma faculdade lá em Amparo, aquela faculdade tem uma história engraçada ligada com a gente; um sujeito apareceu lá, enganou o prefeito, montou uma história que deu todos os cursos e não tinha nenhum professor, recebeu para fazer vestibular sem trapaça e, no fim, o MEC foi lá e fechou e deixou a prefeitura numa situação terrível; aqui tem um padre, Narciso Vieira Eriberto, Narciso era uma cabeça excepcional, um homem magnífico e moço na época, e Narciso então procurou a gente aí, que ele já tinha aqueles papéis regulares no MEC, reconhecimento e tal; então, alguns professores daqui ele conseguiu que a gente pelo menos teoricamente ficasse professor lá, para regularizar, e depois me aconteceu uma boa, depois de um ano trabalhando lá todo sábado à tarde, minha mulher queria me matar, todo sábado à tarde a perua me pegava aqui e a gente ficava até cinco e meia, seis horas lá em Amparo... e a faculdade engrenou graças ao grupo de professores daqui; acho que Guaxupé, também o bispo uma vez esteve aqui e me convenceu a levar o meu nome, São José do Rio Pardo também; depois a gente parou, porque a gente via que a coisa era mais ou menos pró-forma, são escolas que deixavam muito a desejar, mas a PUC acabou ajudando na boa intenção e favoreceu gente e tal, mas a gente passou por essas fases.

Mais detidamente, em relação às mudanças de ordem didática e decorrente da introdução de novas tecnologias no ensino, o Professor Ersio apresentou dados de inegável interesse.

Agora, dentro da sala de aula, eu acho que a gente mudou e, de uma certa forma, acho que a gente mudou para melhor, acho que a gente arrumou fórmulas, estudou, conseguiu fazer pós-graduação com grande dificuldade, que a gente fazia pós-graduação aqui sempre por conta da gente; eu me lembro que eu fiz pós na USP e, se eu atrasasse para voltar de São Paulo, perdia a aula, descontava, nessa época; aqui, por exemplo, mudou muito, do meu tempo inicial aqui realmente a gente conseguiu evoluir bastante, as construções dos campus ampliaram muito, estão modernizando, ainda acho que faltam coisas e é normal, vai faltar sempre, não é? ... não acaba nunca isso.

Uso algumas coisas, isso mais ou menos conforme o curso; por exemplo, onde eu uso mais esses meios é no curso de Turismo, no segundo semestre, porque, por exemplo, a gente vai falar de patrimônio histórico, a gente é obrigado a recorrer a uma projeção para que eles possam ver... é patrimônio europeu ou é uma região longínqua do Brasil, não há a possibilidade de ir lá mostrar; mesmo quando a gente fala da formação do povo brasileiro e tenta mostrar, existem algumas obras, como as de Darci Ribeiro, que são transformadas em filme e passa algumas partes para que eles entendam... a projeção ajuda, eu não sei, eu acho, é uma opinião que eu tenho visto em outros lugares; mas eu tenho a impressão de que a gente está hoje numa situação um pouco complicada, nós temos um pouco no Brasil um problema, eu não sei bem; porque, quando surge uma novidade tecnológica, a

gente tem a sensação de que isso aí vai resolver os problemas de educação. Por exemplo, eu trabalhei na Faculdade de Educação; para você ter uma idéia, dei aulas de Prática de Ensino durante uns trinta e cinco anos, sendo professor da Educação; e há dois anos atrás dei dois anos de aulas aqui, por um problema aí fui convidado para dar aula nessa área; trabalhei uns tantos outros trinta anos ou mais em Biblioteconomia, chegou um ponto que na Biblioteconomia todos os outros professores tinham sido meus alunos, ficou uma situação que ficava até engraçado; fui coordenador do curso de Cultura Geral da Biblioteconomia; fui muitas vezes coordenador do curso de História; fui duas vezes diretor; mas, na realidade, eu acho que essas coisas acontecem e parece que não resolveu; então eu vejo uma invasão tecnológica em certa áreas que não dão aquele resultado tão esperado, elas podem ajudar, facilitar, mas eu tenho a impressão... e isso, no meu ponto de vista, não é só nosso problema, acho que é um problema universal, só que aqui, para a gente nos países mais pobres, mais simples, acho que é pior, há um empobrecimento cultural, porque ninguém mais lê, eu fico assustado; eu brinco sempre e faz anos eu falo: "gente, no meu tempo, quando estudei, não existia xerox, não existia isso"; hoje, o senhor vai nessas coisas de xerox aí, eu fico assustado, lá nas tecnológicas eu vejo coisa desse tipo, o aluno pede o caderno do outro aluno e xeroca o caderno do outro aluno, ninguém lê um livro, lê um trequinho que o professor indicou, vai no xerox ... e o livro mesmo ninguém lê; eu acho isso um empobrecimento sério, fora a Internet que virou uma ferramenta que é muito mal usada, cópias dessas coisas acontecem aí... eu, por exemplo, faz muito tempo que eu não peço a meus alunos para fazer trabalho fora de classe, eu já me desiludi disso faz muito tempo; não adianta, porque eu fico

corrigindo trechos de livros, trabalhos da internet, ele não faz nada, ele copia; até, por sinal, para o senhor ter uma idéia, acho que eu sou meio velho mesmo, sabe?... Há uns anos atrás aconteceu um fato curioso, eu estava começando a dar aulas em Turismo e teve uma adaptação no currículo e tive que vir dar aula no primeiro ano e tive que dar também no segundo, mas eu não conhecia bem a turma e eles também não me conheciam, e, quando chega a uma certa altura, a turma estava desesperada com as notas e me convenceram a dar um trabalho para eles. "Tá bem" ... pensei como é que ia dar duas aulas sobre o Nordeste, o potencial turístico da região, falando do Rio São Francisco, o bispo agora, lembrei do bispo; então eu dei um trabalho, passei um vídeo, falei: "vamos fazer um trabalho sobre o Rio São Francisco, explorar um pouco a história" e dei quinze dias de prazo; um dia, chego lá, tinha um pacote assim de trabalhos, a classe tinha uns quarenta alunos, cinqüenta no máximo, "o que significa isso?", mas era um calhamaço; carreguei, pus no meu carro e trouxe para casa, comecei a ler aquilo e pensei " que coisa maluca, não tem nada daquilo que nós vimos, que coisa diferente", até que, lendo um trabalho, me interessei e comecei a ler mais; aí eu falei: "mas eu conheço isso aqui", mas achava esquisito, porque o tema que a aluna tinha colocado era "A transposição de águas do Rio São Francisco", só que o que ela escrevia não era sobre o São Francisco; eu puxei pela minha cabeça e disse: " isso aí eu conheço de algum outro lugar, não é o Rio São Francisco"; acontece que no governo do presidente Geisel, por aí, houve um projeto de transposição de águas do rio Tocantins para o Nordeste, e, naquela época, o Ministério do Interior publicava uma revistinha, chamava-se Interior e eu recebia essa revista quando diretor, até uns anos estive aqui; depois, como coordenador,

continuei recebendo, depois acabou, a revista acabou e o plano estava lá, só que a menina tomou cuidado, onde estava Rio Tocantins ela apagava e punha Rio São Francisco; quer dizer, eles estão usando as coisas indevidamente, sem critério; eu devolvi tudo aquilo e disse " se a semana que vem não vier um trabalho que eu reconheça que é seu, vou dar zero para todo mundo, vai piorar muito a situação"; aí reconheceram, todos copiaram da Internet. Então, eu acho que essa tecnologia ajuda, pode ser útil, mas ela tem que ser usada com muito critério, com metodologia correta, e quem não entende não deve mexer, não deve usar. Para o senhor ter uma idéia, em 1964, quando saiu a revolução, na véspera eu estava em Brasília, fazendo um curso na universidade de Brasília mas eu era convidado do MEC, e trabalhei com o doutor Lauro de Oliveira Lima, que era chefe do ensino secundário e ele... eu era representante do MEC daqui de São Paulo e tinha gente do Brasil inteiro e o projeto era um projeto de tecnologia nova; Piaget era moda na época, lá no MEC, então havia todo um esforço para trabalhar em grupo, aquelas coisas, pesquisa; e, quando estava terminando o curso, uma tarde o doutor Lauro mandou me chamar, que queria conversar comigo e me convidou se eu não queria ir trabalhar com eles; e eu era bem jovem, recém-casado, e eu falei, eu gostei tanto daquilo e falei: " eu vou pensar...". Eu, sabe qual era o meu projeto? eu ia trabalhar no Rio de Janeiro com um padre chamado Montenegro, era um pedagogo que estava montando um projeto no Brasil inteiro para alfabetização através da tevê (televisão), porque a tevê era novidade; bom, e aí ficou; Ele me deu um tempo para dar a resposta, eu voltei e pensei vou trabalhar num negócio bonito; minha mulher disse: "opa! A gente tem criança pequena, minha família mora aqui, a sua mora ali na esquina, nós vamos morar no Rio?" O Rio naquele

tempo era longe, o telefone não falava, ela pôs uma série de obstáculos; Aqui, na universidade, tinha o professor Raia, que foi diretor do MEC inclusive, era diretor da Educação, da Pedagogia, na época; ele disse: " Vá Ersio, mas nem discuta, vá, vá fazer uma carreira nobre", e eu estava animado, e eu tinha um prazo até abril para dar o meu nome e eu não dei e saiu a revolução; todos que estavam lá foram presos, só eu escapei porque o meu nome não estava, o Lauro de Oliveira Lima foi mandado embora do serviço público, ficou cem dias na cadeia, coitado, eles acabaram com a vida dele, com a carreira dele; mas eu acho que com essa tecnologia precisa tomar muito cuidado, para a gente não pensar: porque tem computador, joga fora o livro, o professor.

Olha, é relativo, é difícil fazer uma avaliação desse tipo, porque o número de alunos cresceu muito, então o senhor vai no campus I, naquela biblioteca enorme que tem lá, com toda aquela variedade de cursos, eu tenho a impressão que a biblioteca tem sido usada bem; agora, não saberia dizer se houve um aumento qualitativo dessa pesquisa, dessa consulta, não sei, talvez a biblioteca pudesse fazer um trabalhinho desse tipo e mostrar para a gente, para ver... eu acho que há muita dificuldade naquele sentido de que o aluno tem enorme dificuldade de ler um livro, ele quer o xerox, ele quer uma parte; então, muitas consultas na biblioteca... fica complicado; a gente dá a bibliografia, indica e raramente alguém vai e acessa o livro inteiro, mesmo o livro existindo na biblioteca; na nossa área, área de História, eu acho que isso é feito com maior regularidade porque os professores são mais jovens agora e eles têm exigido que se vá na fonte, que se pesquise, então há o trabalho da biblioteca para que a turma vá pesquisar.

As observações feitas pelo professor Ersio fornecem também informações de sua relevância para a compreensão das mobilizações ocorridas na Universidade, com destaque para a questão da participação política discente no momento contemporâneo.

Por muitas, muitas greves, greves terríveis, inclusive uma delas que eu nunca vou esquecer: havia um aluno, acho que José Carlos se não me engano, que, na época, movimentou a universidade e olha foi uma greve terrível, eu era coordenador de curso, então vivia nesse salãozinho nobre... aí que monsenhor Salim, na direção da universidade, sofreu aquela época... mas foi uma tragédia e no meio dessa... o monsenhor morreu, teve um enfarte, a turma dizia: "é tanta pressão em cima dele". Mas nós tivemos greves, tivemos alunos terríveis; nessa época, alunos realmente assim ideologicamente comprometidos com ideologias deles, alunos profissionais. Nós tivemos alunos, por exemplo, que faziam o curso de História; quando você achava que ficava livre dele, no ano seguinte ele voltava para fazer Ciências Sociais ou então o contrário, e ficavam aqui oito, dez anos dirigindo os movimentos.

Olha, envolvia todo mundo, porque a gente, mesmo como professor, principalmente a gente que era mais jovem, a gente estava sempre no meio da briga, a gente acabava participando, às vezes do lado dos alunos, às vezes defendendo a instituição, mas as greves foram terríveis; aí, de uns anos para cá, não teve mais greve nenhuma.

Eu acho que a própria...o golpe de 1964 foi muito longo e descaracterizou a ideologia política; então os estudantes se despolitizaram, hoje é difícil a gente encontrar estudantes politizados, que têm idéias a respeito de teorias, de ideologias, sabe? É uma coisa curiosa a gente perceber essa

falta de interesse político, ideológico; a maioria se isola, não está muito afim, não discute muito; é complicado, raramente a gente encontra um grupo, pelo menos tem sido assim nos cursos que eu faço, raramente a gente encontra um grupo que tem essa postura e que discute por ela; por exemplo, o ano passado eu achei uma delícia no primeiro semestre trabalhar com Geografia, não foi o ano passado, foi antes, antes da eleição do Lula, naquele momento anterior à eleição do Lula, eu tinha um... tinha um primeiro ano de Geografia em que os alunos eram mais maduros, havia uma boa turma além dos trinta anos, e todos muito politizados, a maioria petista; inclusive havia um rapaz que era...no fim do curso, ele foi nomeado diretor, coordenador da AR 12 lá do São Bernardo, um homem politizado. Havia um outro rapaz que era daquele assentamento feito em Sumaré, aquilo está dando certo, há vinte anos está lá; então, foi um momento diferenciado em que a gente teve condições de um diálogo, aí eu fiz o papel de botar as coisas para pegar fogo mesmo, o senhor imagina numa turma dessas, de cinqüenta alunos, tinham uns dez que não eram muito politizados, a gente dava o curso de reforma agrária e eu fiz o papel do diabo, do advogado do diabo; por exemplo, eu pegava tudo que era contra a reforma agrária e levava lá, por exemplo autores, por exemplo, o presidente do INCRA, gente assim que foi, falou, falou da reforma agrária, às vezes contra; mas o senhor não faz idéia de como aquilo rendeu, aquilo foi bom. Agora, de um modo geral, o senhor fala e não há reação, quero dizer, eu acho que a despolitização foi provocada pela instituição do governo de ditadura, que bloqueou, prendeu, fez uma série de coisas e acabou abafando isso... é difícil, viu?, complicado; mas eu acho que falta um pouco desse

interesse, eu não sei se tem mais causa, talvez tenha sim, mas essa, para mim, é importante, a falta de politização deles.

Os aspectos concernentes à atual estrutura universitária (ensino, pesquisa e extensão) suscitaram comentários substantivos por parte do Professor Ersio.

Eu acho que é fundamental e acho que a gente tem caminhado nesse sentido, acho que há muita coisa a fazer, há muita coisa para trabalhar, mas acho que a PUC está no caminho certo, acho que essa coisa da extensão é muito boa, ela põe a universidade em contato com a realidade...

Eu acho que, é minha opinião e acho que não é só minha não, eu acho que a educação num nível de estudo assim, e a nossa faculdade aqui tem, vê isso muito bem, é fundamental para um país; sem isso eu não vejo saída, por isso qualquer movimento, qualquer curso que tende a melhorar a educação, seja ele um curso de graduação, seja pós, seja especialização, eu acho que isso é fundamental; enquanto nós não resolvermos esse problema básico, a educação, o nosso país não vai sair disso, o resto é perfumaria; talvez se possa dizer: "mas, e a saúde?", eu acho que é tão importante quanto, mas eu acho que a saúde, através da educação, pode melhorar, porque a pessoa educada vai reivindicar, o que não faz hoje. Eu fico muito contente de ver, às vezes tenho contato, agora perdi, faz dois anos que perdi um pouco o contato porque desmembrou as cadeiras, perdi as aulas porque houve uma reformulação, mas a Educação para mim é a base da universidade, ela tem que ser fundamental, senão eu não entendo como a gente pode progredir; a Educação é aquele centro do qual o país não pode escapar; infelizmente, a gente olha os anos que se passam, não muda nada; às vezes muda nesse

nível, uma instituição trabalha por conta própria, faz um esforço, e aí realmente é muito bom, mas eu acho fundamental, deve não parar, tem continuar a aperfeiçoar-se.

A história da PUC-Campinas, da cidade e região, nas palavras do Professor Ersio, apareceu muito imbricada.

Bem, eu acho que Campinas em relação à PUC, o senhor pensa? Bom, é uma coisa de que eu gosto até de falar, porque, quando eu comecei aqui, que eu fui aluno e logo depois virei professor, nós éramos um centro estadual de importância fundamental, a gente andava pelo interior e a maioria dos professores tinham se formado aqui, o senhor via os colegas do interior, a grande maioria era formado na PUC de Campinas e essa era uma função de Campinas que a PUC exercia muito bem, os colégios todos tinham uma ligação muito intensa com a gente; depois, a cidade cresceu, era um setor regional, hoje virou uma metrópole que aqui está, vieram as outras escolas e nós perdemos isso, esse papel tão importante, nós formamos ainda muitos professores; mas o senhor sabe que, em nível de licenciatura, a gente caiu muito, os cursos ficaram todos pequenos porque há uma concorrência enorme, na própria redondeza aqui as escolas oficiais apareceram e a gente perdeu muito; eu me lembro no começo que a gente recebia alunos de Uberlândia, Uberaba, de outro estado, e vinham estudar em Campinas e na PUC; esse papel um pouco a gente perdeu, mas em compensação acho que a PUC se adaptou a uma Campinas mais moderna, diversificando as áreas tecnológicas de Ciências Médicas e tal, acho que a PUC abriu um leque normal. Mas a gente perdeu um pouco aquele papel de ser uma escola que formava aqueles que iriam formar o futuro do país, que são os educadores, essa é uma

diferença que eu noto muito séria do nosso tempo e eu tenho saudade da época, era muito gostoso, em todo lugar que a gente ia encontrava ex-alunos da PUC, era uma alegria enorme; todo mundo, sabia, era formado na PUC-Campinas, principalmente nessa área do magistério.

Não, na época em que eu comecei aqui, Campinas ainda não era industrial, estava começando, era uma cidade comercial. Campinas vivia em função do comércio. Por exemplo, a rua Treze de Maio era uma rua com um comércio extraordinariamente importante, era chic, completamente diferente do que ela é hoje, eram lojas de alto padrão, muitas lojas que estão no shopping hoje tiveram sua sede na Treze de Maio, e Campinas tinha um papel curioso, porque, se a gente olhar o sistema de comunicação, na época não havia muitas estradas, era ferroviário e a Mogiana terminava aqui; então, a Mogiana lá do Triângulo Mineiro, de perto de Ribeirão, do sul de Minas, despejava todo mundo aqui. Campinas centralizava de uma maneira extraordinária este comércio, então Campinas vivia disso, eu me lembro até que a gente olhava na cidade assim; acho que indústria mesmo, com esse nome, era a fábrica de chapéus Cury. Depois começaram a aparecer indústrias fora, próximas de Campinas e aí, nas décadas de 1960 e 1970 para cá, industrializou-se e descaracterizou um bocado. Campinas era uma outra cidade; o senhor imagina, no tempo em que eu comecei aqui, ninguém entrava, por exemplo, para assistir uma sessão de cinema se não fosse de gravata, não podia entrar.

Havia muitos, havia vários cinemas na cidade, era o principal ponto de diversão praticamente da cidade, e eles fecharam porque a televisão os matou, com o vídeo essas coisas, realmente liquidou.

O campus I? Sei, agora a data, assim... professor de história com dificuldade de data, mas é normal. Mas foi na década de 1970, o ano certo eu não sei, inclusive eu participei muitas vezes de reuniões com a reitoria sobre aquilo, sabe? Dei palpites, troquei idéias, muitas vezes o reitor doutor Barreto... eu nunca me esqueço disso... uma manhã nós fomos numa reunião e ele disse que ia começar a asfaltar lá e ele queria saber sobre asfalto e minha família é uma família de italianos, eu sou neto dos quatro lados de italianos, meu pai e minha mãe eram primos de primeiro grau e ele sempre trabalhou com isso, com pedras, minha família sempre fez paralelepípedos, britou pedras, tive tios que tiveram empresas de asfalto. Um dia falei: "vamos fazer um asfalto aqui e o senhor vai gastar uma fortuna, daqui a pouco o senhor vai ter que fazer tudo de novo, não vão agüentar"; então, ele mudou os planos para montar... eu ajudei, algumas vezes, participei de reuniões, de vez em quando eu dava palpite e eles me mandavam embora; um dia, eu estava conversando com Dom Roberto, ex-bispo de Jundiaí, velho amigo, eu gostava muito dele, e um dia eu disse para ele: " Escuta, nós estamos construindo o quê no campus, não é uma escola?", ele: "é", eu falei: "Por favor, nessa planta aqui, onde é que tem uma sala de professores?", " Não tem nenhuma, só possuímos salas de aulas e campina", eu falei: " E o professor fica onde?"; aí começaram a improvisar, dividir salas, e virou sala de professor improvisada; quero dizer, dessa vez... minha opinião... o Dom Roberto não gostou da observação e durante um tempo não me chamou mais para fazer parte das reuniões; quero dizer, foi uma época muito trabalhosa e muito boa em que a gente pôde participar bastante, é o campus que ampliou nossas possibilidades

de trabalhar aqui e trabalhar lá, os velhos colegas que brincam: "É muito melhor aqui", e um campus universitário é diferente.

A PUC sim; lógico e evidente que ela não é perfeita, que ela tem alguns problemas, mas a PUC é a minha casa, eu me formei aqui, vivo aqui há muitos anos, só como professor já são quarenta e três, fora o tempo em que eu fui aluno, mas eu acho que a PUC é a minha casa, criei vínculos, vínculos afetivos, emocionais e culturais mesmo, tenho amigos que não saberia nem viver sem eles mais hoje, e a PUC também é a minha casa, realmente eu me sinto muito bem. Olha, não é por questão assim de que você ficou só aqui; para você ter uma idéia, na época em que a gente era mais jovem, como coordenador, diretor do curso e usando o doutor Odival que era professor da USP, a gente fez um intercâmbio enorme com a USP, semanas de estudo aqui de História; por exemplo, aqui nesse prédio, a gente conseguia trazer professores da USP que passavam o dia inteiro aqui, onde hoje fica o salão nobre, aqui, no fim do corredor, ali tem uma parte impedida, era um salão enorme ali, professores, como o professor Raul de Andrade Silva, por exemplo, vinham aqui e ficavam a tarde inteira com os alunos, faziam seminários, não era só vir fazer palestras não, havia professores que todo ano faziam questão de vir, eu convivi muito com a USP, criei muitos amigos lá; mas, na realidade, havia um diferencial, sempre houve esse diferencial, acho que a PUC tem esse caráter mais humano, acho que também deve ser pela sua própria vocação católica, eu acho que realmente tem; às vezes, a turma brinca "é muito católica no nome e não é na ação", mas é uma instituição que depende de dinheiro, o que não é fácil, lógico que nesse tempo era mais simples, era mais fácil; eu tenho um ex-aluno que foi meu aluno em Igarapava, quando entrei no

magistério, eu acabara de me formar aqui e assumi uma cadeira lá e dei aula três anos, e um aluno que foi meu aluno lá, no colegial, depois eu vim encontrar com ele aqui, anos depois, ele tinha feito Matemática e depois fez Engenharia, na PUC, e virou professor da FACECA, lá na faculdade de economia, trabalhou até o ano passado e foi dispensado e ele era de uma família simples, hoje ficou rico, e eu lembro que ele me disse: " Olha, Ersio, uma coisa eu nunca vou esquecer na minha vida", ele trabalhava no banco e fazia o curso aqui e ficou devendo, não conseguia pagar, atrasou lá, ele disse: "um belo dia tentei falar com o monsenhor Salim", o monsenhor Salim morava aqui sabe, num desses quartinhos, e o monsenhor só comia aqui; num canto aqui tinha uma cozinha e a minha diretoria de História e a cozinha do lado de lá e ele veio falar com o monsenhor e monsenhor ouviu toda a história que ele contou; aí ele disse: " Olha, nunca vou esquecer na minha vida, quando acabou a prosa, ele contou que ele devia, tudo, " A partir de amanhã você vem jantar todo dia comigo, vai fazer economia e venha jantar, vai viver melhor e a dívida que você tem com a PUC a partir de agora esquece, paga daqui para a frente".

A entrevista com o Professor Ersio trouxe, igualmente, elementos essenciais para a compreensão do magistério, do papel da carreira docente e de suas experiências.

Ensinar? Acho que é indicar caminhos para que o educando aprenda a aprender por conta própria, que ele descubra as possibilidades que existem para que ele continue se aperfeiçoando, mesmo depois que sai do mestrado, não imaginar que é aquele que vai ensinar tudo, que vai aprender tudo; acho que esse é o grande trabalho de ensinar, é formar o indivíduo para que ele

consiga se tornar independente do ponto de vista intelectual, consiga depois continuar o trabalho.

Olha, eu não sei, acho que a vocação existe, eu nunca tive vontade de fazer outra coisa, dediquei a minha vida inteira ao magistério; mesmo na época em que fui professor no estado, trabalhava com as crianças na rua depois, concomitantemente com a universidade; para o senhor ter uma idéia, o ano que vem, se Deus me der forças, vou completar cinqüenta anos de magistério ininterruptos, são cinqüenta anos na mesma profissão e quero dizer que para mim é um trabalho prazeroso: Já trabalhei muito, já foram épocas de jornadas imensas, cedo, à tarde, à noite, mas é um trabalho que me realiza, eu gosto, o contato com a escola, com os alunos me faz muito bem, acho que isto seria vocação, eu gosto, para mim é um prazer.

Tive, tive. Realmente, eu entrei numa situação complicada, para mim foi muito complicado, eu era professor novo, do ensino estadual e eu recebi o convite para vir aqui, fui entrevistado por Dom Vaqueiro?, ele me levou ao monsenhor Salim, trocamos idéias, ele me falou o que queria fazer, eu pedi um tempo: "o senhor dá um tempo para eu me preparar, eu não estava esperando um coisa dessas" e aí ele disse: "Tudo bem"; ele me deu quinze dias, quinze dias passaram voando e aí que eu descobri que eu estava sendo convidado porque havia um professor, que vinha de São Paulo, e que os alunos não queriam mais; quer dizer, eu entrei para suprir uma área que estava em rebuliço, era uma guerra; aí eu vim mocinho para substituir um senhor e dividiram as aulas dele: era História Moderna e Contemporânea que ele dava; então ele ficou com a Contemporânea e eu peguei a Moderna, que estava no segundo ano, segundo para o terceiro; então eu dei aula, mas as primeiras

aulas foram terríveis, medo de errar, de não fazer direito; mas aí eu engrenei, pude me dedicar, estudar, trabalhar. Quando foi o ano seguinte, os alunos daquela série da frente disseram para a reitoria que me queriam lá também, não queriam mais o outro professor, e aí o professor ...mas eu tive muito medo, acho que medo a gente tem que ter, porque é uma coisa nova, no mínimo diferente, que é lidar com jovens, mas foi uma coisa interessantíssima; eu sou amigo do Dom Amauri, ainda esses dias falei com ele, essa semana quero fazer uma visita, que ele não está bem; é uma pessoa que, de uma certa forma, ajudou a me orientar, acabou me levando para o magistério e eu fico grato realmente a ele, ao monsenhor e aos outros professores da época que me ajudaram, porque eu era menino. Eu me lembro... quantas vezes eu terminava a aula e, numa das portas aqui da escola, eu encontrava o professor Sampaio, Francisco Sampaio, era um senhor com toda aquela bagagem, um homem famoso e um dia ele me esperava com chapéu, ele andava de chapéu, com o chapéu na mão, ele bateu nas minhas costas, ele falou: "Menino, mais devagar", eu disse: "Por que?" ele falou: "Eu estava ouvindo a sua aula, não pode se entusiasmar tanto, você vai acabar com você mesmo, a sua voz..." quero dizer, ele me dava conselho até quando a gente ia embora; quero dizer, eu devo a essa gente muitas coisas que me acalentaram ali, que me ajudaram, por isso sou grato a ele e quando posso sou reconhecido.

Olha, eu acho que ser hoje, participar hoje, dessa obra que é a educação, principalmente no caso de vocês que estão fazendo mestrado nessa área, eu acho que deve persistir, estudar, ter amor por isso porque isso é muito importante; não sou daquela idéia que magistério é sacerdócio, o senhor sabe que não é verdade, o senhor é e sabe que é diferente, mas acho que essa

função é uma função nobre, é uma função básica, que deve persistir, que, infelizmente, nosso país não dá importância, mas eu acho que deve persistir, que deve continuar e que Deus deve abençoar vocês pelo trabalho que vão fazer daqui para a frente; nunca me esqueço de que quando dava aula de História Contemporânea, dizia para os meus alunos que Guilherme II, um kaiser alemão, depois da unificação, fez na época um discurso e dizia que a grandeza da Alemanha, a unificação da Alemanha, ele devia ao mestre da escola que preparou aquele país para ser o que era; e nós precisamos fazer isso que está aí.

ANEXO 1

Nome: Nair Leme Fobé

Rua: Rafael Andrade Duarte nº: 90 apto

Bairro: Nova Campinas Cidade: Campinas Est: São Paulo

Telefone: 3253.0147 email: lafobe@ig.com.br

Casado(a) sim Nome: Luc-Antoine

Filhos(a): dois H: um M: uma Data de nascimento: 03 /09 / 1933

CEP: 13092-180

Atualmente onde trabalha? na PUC de letras Tem cargo: como professora

Data de ingresso como docente na universidade: 1951 Quantas aulas hoje:
20 aulas

Graduação: Letras Anglo-Germânicas

Titulação: Mestrado () Doutorado () outros (X)

ANEXO 1.1.

Nome: Valdemiro Caran

Rua: Regente Feijó nº: 512 apto: 74

Bairro: Centro Cidade: Campinas Est: São Paulo

Telefone: 3231.7027 email:

Casado(a) Nome:

Filhos(a): H: M: Data de nascimento: 11 /02 / 1924 CEP: 13013-051

Atualmente onde trabalha? na PUC Central Tem cargo como: professor

Data de ingresso como docente na universidade: 1953 Quantas aulas hoje:
06 aulas

Graduação: Filosofia, Teologia e Direito

Titulação: Mestrado (X) Doutorado () outros (X)

ANEXO 1.2

Nome: Maria Therezinha Corrêa Marques

Rua: Conceição nº: 84 apto: 52

Bairro: Cambuí Cidade: Campinas Est: São Paulo

Telefone: 3295.8801 email:

Casado(a): sim Estado civil: viúva

Filhos(a): sete H: três M: quatro Data de nascimento: 07 /10 / 1925

CEP: 13025-055

Atualmente onde trabalha? na PUC Campus I Tem cargo como: professora

Data de ingresso como docente na universidade: 1953 Quantas aulas hoje:
13 aulas

Graduação: Serviço Social

Titulação: Mestrado () Doutorado () outros (X)

ANEXO 1.3

Nome: Haroldo Niero

Rua: Egberto Ferreira de Arruda Camargo nº: 151 apto:

Bairro: Jardim Notre Dame Cidade: Campinas Est: São Paulo

Telefone: 3258.2594 email:

Casado(a) Nome:

Filhos(a): H: M: Data de nascimento: 14 /08 / 1927 CEP: 13092-621

Atualmente onde trabalha? na PUC Campus I Tem cargo como: professor

Data de ingresso como docente na universidade: 1951 Quantas aulas hoje:
20 aulas

Graduação: Filosofia e Letras

Titulação: Mestrado (X) Doutorado () outros ()

ANEXO 1.4

Nome: Ersio Lensi

Rua: Maria Monteiro nº: 841 apto: 102

Bairro: Cambuí Cidade: Campinas Est: São Paulo

Telefone: 3252.8253 email:

Casado(a): sim Nome: Beolisa Goulart Lensi

Filhos(a): dois H: um M: uma Data de nascimento: 07 /06 / 1962

CEP: 13025.151

Atualmente onde trabalha? na PUC Campus I Tem cargo como: professor

Data de ingresso como docente na universidade: 1962 Quantas aulas hoje: 6
aulas

Graduação: História e Geografia.

Titulação: Mestrado () Doutorado () outros (X)

ANEXO 1.5

Campinas, 14 de junho de 2006.

Eu, _____,

Declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia no dia __/__/__ para Rogério Canciam, para ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

NOME _____

ASSINATURA _____

