

LAURO DE OLIVEIRA LIMA: A QUESTÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA
NA DÉCADA DE 1960.

Lauro de Oliveira Lima: the issue of the Brazilian university in the 1960s

Vânia de Fátima Matias de Souza*
Angela Mara de Barros Lara**

RESUMO

O diálogo estabelecido no texto tem com foco apresentar as contribuições de Lauro de Oliveira Lima, para a consolidação da Universidade Brasileira na década de 60 do século passado, elucidando a compreensão educacional delineada na universidade brasileira, a partir da perspectiva do intelectual. Sustenta em seus escritos que, o Ensino Superior, a formação universitária, deveria promover uma incessante interlocução entre os problemas adjacentes do cotidiano social e os saberes academicamente produzidos nos bancos escolares.

Palavras-Chave: História da Universidade Brasileira; Políticas Educacionais; Intelectuais da Educação

ABSTRACT

The dialogue established in the present text has focused contributions of Lauro de Oliveira Lima, the consolidation of Brazilian University in the 60s of last century, elucidating the understanding outlined in the Brazilian university education, from the perspective of the intellectual. Argues in his writings that, higher education, university education, should promote a continuous dialogue between the adjacent everyday social problems and the knowledge produced academically in school.

Keywords: History of Brazilian University; Education Policy, Intellectual Education

Fazendo uso das palavras de Fávero (1980), lembramos que muito já se falou sobre a universidade no país. Diferentes interpretações foram apresentadas acerca da história da Universidade e os impasses dessa instituição, mas o desafio maior ainda é transformá-la. Essa transformação, no entanto, não é uma vertente que se resolve observando apenas os ensejos do presente, mas compreendendo as relações e fatos decorrentes em outros momentos históricos podem levantar perspectivas que nos permitam olhar diferentemente aos fatos em sua historicidade.

De acordo com Walter Benjamin (1987), ao articular historicamente o passado não significa conhecê-lo tal como ele propriamente foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Por essa razão, entendendo que, a Universidade é o placo das discussões que permeiam na sociedade

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Departamento de Educação Física da UEM. Integrante do Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Educacionais e Infância. E-mail: vfmatias@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), com estágio de pós-doutorado concluído na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Educacionais e Infância. E-mail: angelalara@ymail.com

e que nela, desenvolvem-se as discussões que levam ao pensamento crítico de ideias, opiniões, posicionamentos e encaminhamentos, e tendo a compreensão de que a história da universidade no Brasil é marcada por fatos decorrentes de cada momento histórico, político e social do país, optou-se em estabelecer um recorte na abordagem do tema, a partir da interlocução de um intelectual do período. A partir desse delineamento buscou-se sustentar o olhar para a Universidade na década de 60 e 70 no Brasil a partir de uma análise do educador Lauro de Oliveira Lima. Desse modo aborda-se na discussão, em um primeiro momento os aspectos característicos na Universidade Brasileira nas décadas de 60 e 70 na análise do autor, e a seguir destaca-se as contribuições do educador Lauro de Oliveira Lima, para as reflexões acerca da Universidade nesse período. Entretanto, para a compreensão da análise realizada pelo autor, torna-se necessário a priori tecer alguns comentários acerca do processo de implantação da universidade no país.

Nesse sentido, destaca-se que o foco da análise descrita não será o ensino superior simplesmente. Mas, refere-se e privilegia uma determinada forma que esse ensino assume historicamente, enquanto instituição universitária, mesmo entendendo que a Universidade, no sentido atribuído a esse termo, instala-se, na perspectiva de alguns estudiosos tardiamente no Brasil (CUNHA, 2007).

Entretanto, essas reflexões se fazem necessárias, pois, como destacam Christophe Charles e Jacques Verger, em seu clássico trabalho sobre a história das universidades, que, “as universidades sempre representaram apenas uma parte do que poderíamos denominar, de modo amplo, ensino superior. [...] Ao decidirmos partir das universidades propriamente ditas – sem por isso limitarmo-nos estritamente a elas –, adotamos uma perspectiva particular. Se aceitarmos atribuir à palavra universidade o sentido preciso de “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior”, parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. Esse modelo, pelas vicissitudes múltiplas, perdurou até hoje (apesar da persistência, não menos duradoura, de formas de ensino superior diferentes ou alternativas) e disseminou-se mesmo por toda a Europa e, a partir do século XVI, sobretudo dos séculos XIX e XX, por todos os continentes. Ele tornou-se o elemento central dos sistemas de ensino superior e mesmo as instituições não universitárias situam-se, em certa medida, em relação a ele, em situação de complementaridade ou de concorrência mais ou menos notória (CHARLES E VERGER, 1996, p. 7-8).

Nesse enfoque, o presente estudo se sustentará na obra de Lauro de Oliveira Lima, “Estórias da Educação: de Pombal a Passarinho (1974). Tendo como complemento a fonte primária, apoiada nos textos Piaget para principiantes, escrito em 1980; e O impasse na educação escrito em 1969, numa tentativa de explanar e buscar compreensões dialógicas acerca das ideias a que Lauro de Oliveira Lima sustentava sua tese acerca da compreensão do papel da na universidade no Brasil. Tomamos como fontes de análise, edições históricas dos referidos materiais didáticos, para entendermos e analisarmos a proposta de LAURO DE OLIVEIRA LIMA buscando levantar as possíveis relações existentes entre os anseios da sociedade refletidos nos contextos e ações históricas da educação direcionadas à educação no ensino brasileiro nesse recorte histórico dos anos 60 a 70.

Lauro de Oliveira Lima: algumas considerações biográficas do autor

Muitos acordarão um dia com a transformação já feita sem que tenham atentado para o processo construtivo. Olharão tudo com ar de espanto. (LAURO DE OLIVEIRA LIMA, 1971, p.62)

Na busca por localizar os pensadores e estudiosos que desempenharam o papel de inovadores e pensadores das questões de educação historicamente, deparamo-nos com o professor Lauro de Oliveira Lima, uma figura marcante na história da educação brasileira. Contemporâneo de Darci Ribeiro e Paulo Freire foi por muitos, considerado um reformador do ensino brasileiro em função de suas críticas ao sistema.

Lauro nasceu em Limoeiro do Norte, Ceará dia 12 de abril de 1921. Estudou na escola do mestre Zé Afonso, educador da cidade. Posteriormente, estudou no seminário salvatoriano de Jundiá. Ficou cinco anos como seminarista. Voltou ao Ceará, atuou e engajou-se no magistério secundário, casou-se com Maria Elizabeth Petter Santos, neta do educador e deputado federal cearense Agapito dos Santos.

Em, 1945 por meio de concurso assume o cargo de Inspetor Federal de Ensino no MEC, ficando por vinte anos, sendo dez deles dedicado como Inspetor Seccional do Mec no Ceará.

Formado em Direito e Filosofia, por volta de 1952, deu início à fundação do Ginásio Agapito dos Santos, onde começou sua carreira como “reformulador” da educação. O professor atuou à frente das Jornadas Pedagógicas promovidas nas principais cidades do interior do Estado, nas quais eram ministrados os Cursos de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), do Ministério da Educação. Em 1963, foi nomeado, pelo então Presidente da República, Diretor do Ensino Médio do MEC, compondo a equipe ministerial juntamente com Paulo Freire, Anísio Teixeira, Armando Hildebrando e Darcy Ribeiro (GADOTTI, 1989).

Lauro, em abril de 1964 após a Revolução de 64, foi exonerado de seu cargo da Diretoria de Ensino Secundário, acusado de ser comunista e subversivo pelo regime militar, sendo aposentado compulsoriamente aos 43 anos de idade. Lauro passa, a escrever e a buscar uma forma de ensino que pudesse romper com aquele pragmatismo ali imposto como uma forma de sistema de educação no País.

No cenário da educação brasileira acenava-se a visão democrática da educação - numa crítica à escola capitalista - que começa a ser desenvolvida por alguns educadores no Brasil, a partir da década de 60, resultando em alguns projetos de grande impacto. No âmbito privado, Lauro de Oliveira Lima, a partir do estudo das práticas das dinâmicas de grupo, cria uma escola experimental, no final da década de 70, com o objetivo de aplicar na educação, as teorias piagetianas da socialização e da inteligência da criança. No contexto público, na década de 80, no Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro desenvolve o ambicioso projeto dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública (GADOTTI, 1989).

A ideia era que as crianças permanecessem mais tempo na escola, assistidas integralmente, extinguindo-se o terceiro turno e, dispondo de uma infraestrutura de saúde, alimentação e orientação adequadas.

Lauro de Oliveira Lima buscou respaldo científico nos estudos de Piaget sobre o desenvolvimento intelectual das crianças para criar o Método Psicogenético – uma visão pedagógica da teoria piagetiana. Para o autor, deveria se considerar as questões levantadas pela psicologia moderna, uma vez que a *psicologia moderna chegou à conclusão de que - dadas condições neurônicas normais hereditárias - o restante todo do desenvolvimento mental é função das relações de produção e dos intercâmbios sociais*” (Lima, 1970, p. 373).

Nas palavras de Osmar Fávero: “*Lauro de Oliveira Lima é um cavalo de prado preso na cocheira*”. Fávero afirma que com exceção do livro “Mutações em Educação Segundo Mc Luhan”, sua obra passou despercebida para a maioria. No entanto, os professores da disciplina de História da Educação poderiam se utilizar de seu livro “Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho”; os da disciplina de Didática poderiam utilizar do livro “Treinamento em Dinâmica de Grupo no Lar, na Empresa e na Escola”, ou “A Escola Secundária Moderna” ou ainda “A Escola no Futuro”; os da disciplina de Sociologia da Educação, ou mesmo o curso de Sociologia, poderiam se utilizar de seu livro “Os Mecanismos da Liberdade (Microsociologia)”; os da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio poderiam se utilizar do livro “A Escola Secundária Moderna”; os das disciplinas introdutórias às questões pedagógicas poderiam fazer uso dos livros “Introdução à Pedagogia”, “Pedagogia: Reprodução ou transformação”, do já bastante lido “Mutações em Educação Segundo Mc Luhan”.

Para o intelectual, Lauro de Oliveira Lima, o prazer do aprender vem quando a ideia do ensino é substituída por uma autoaprendizagem, cabendo ao professor criar situações em que os jovens se disponham a utilizar a informação de que está preche o ambiente.

Nuances históricas da Universidade: a descrição de Lauro de Oliveira Lima

Para tratar da universidade no Brasil há que se considerar que essa se constitui em meio a uma série de mudanças que ocorreram até que se chegasse à pedagogia dos dias de hoje. Em cada tempo histórico a Universidade apresentou-se delineando os traços políticos e sociais a que a sociedade almejava, sendo reflexo das possibilidades interventivas no campo educacional. Não se pode negar, conforme os dizeres de Lauro de Oliveira Lima que as principais reformas que deram destaque e nova roupagem ao longo dos tempos na universidade foram influências diretas ou indiretas das reformas como Benjamim Constant (1890), Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Alves da Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1932), Gustavo Capanema (1946) e as Leis de Diretrizes e Bases de 1961, 1968, 1971 (LIMA, 1974, p. 214)

Lauro assim, como outros autores, afirma que a Universidade foi descrita no Brasil, tardia e erroneamente aplicada, pois seus objetivos e forma de trabalho de acordo com o autor sempre forma distorcidos da necessidade real da sociedade. Destaca que o ensino superior no Brasil, foi ao longo de sua história marcado por concessões e reformulação pouco significativas para atender as populações de forma geral. O privilégio em geral era

para aqueles que já detinham algum ou certo poder aquisitivo (LAURO, 1974, p. 106), como destaca em sua obra *Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Nessa obra destaca que não havia, pois, na Colônia estudos superiores universitários, a não ser para o clero regular ou secular [...] para os que não se destinavam ao sacerdócio, mas a outras carreiras, abria se, nesse ponto de bifurcação, o único, longo e penoso caminho que levava às universidades ultramarinas, à de Coimbra e à de Montpellier.

A afirmação da inexistência da universidade no Brasil, durante o período colonial, usando-se frequentemente a comparação com a situação diferenciada da América espanhola, tem sido recorrente entre os diferentes autores (AZEVEDO, 1971). O significado dessa *inexistência*, suas implicações e suas causas têm sido, entretanto, objeto de interpretações divergentes.

Cunha, particularmente, em seu livro *A Universidade Temporã* (2007), discute essa própria afirmação. Questiona, por um lado, a ideia implícita em alguns autores de que a universidade seria a forma ideal ou natural de organização do ensino superior, e que, portanto, desse ponto de vista, sua ausência significaria no fundo uma carência a ser superada. Por outro, pergunta-se se esta questão não seria apenas *de nome*, e se os colégios jesuítas e os seminários não se constituiriam em instituições equivalentes às universidades hispano-americanas.

Azevedo (1971) relata a tentativa mal sucedida da Câmara da Bahia, em 1671, de conseguir a equiparação do colégio local ao de Évora, de que resultou a provisão de 16 de julho de 1675, por meio da qual se autorizava levar em conta em Coimbra e em Évora, um ano de artes, para os estudantes de retórica e filosofia que tivessem cursado as aulas dos jesuítas na Bahia. Com esta medida, no dizer desse autor, “se fecharam todas as perspectivas para a criação no Brasil colonial, de cursos superiores destinados à preparação para as profissões liberais.” (p. 532-533).

Villalta (1997), em obra mais recente, afirma explicitamente que “el-rei procurou manter a dependência em relação à universidade de Coimbra, considerada um aspecto nevrálgico do pacto colonial”, e justifica essa afirmativa acrescentando que Portugal recusou-se, até 1689, a conceder todos os graus e privilégios universitários aos alunos dos colégios jesuítas. Para reforçar essa posição, Villalta relata ainda que, já em 1768, a Corte rejeitou um pedido da Câmara de Sabará para que se criasse uma aula de cirurgia. É a esta última medida que também se refere Lacombe (1969), transcrevendo do documento do Conselho Ultramarino, um trecho extremamente ilustrativo da política oficial portuguesa,

Que poderia ser questão política, se convinham estas aulas de artes e ciências em colônias..., que podia relaxar a dependência que as colônias deviam ter do reino; que um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das nossas colônias era a necessidade de vir estudar a Portugal; que este vínculo não se devia relaxar;... que [o precedente] poderia talvez, com alguma conjuntura para o futuro, facilitar o estabelecimento de alguma aula de jurisprudência... até chegar ao ponto de cortar este vínculo de dependência. (LACOMBE, 1969, p. 361)

Lauro (1969) destacava, que essas inconsistências na história do ensino superior no Brasil, acabavam por fragiliza-lo, ao invés de ser uma instituição de acesso fácil para a juventude, um local de continuidade dos estudos, uma processo seletivo, onde poucos podiam ter acesso ao conhecimento ali produzido. Lauro vai além e afirma que,

Os problemas se acumulam, as elites dirigentes revelam-se incapazes de resolvê-los de imediato e a longo prazo, os planos se sucedem respeitados em seu exílio operativo e a educação que poderia tornar-se um instrumento eficaz na batalha do desenvolvimento se esclerosa em rotinas ultrapassadas. (LIMA, 1969, p. 12)

Anos 60/70: a universidade em questão

Ao longo dos anos 60/70, o ensino superior no Brasil sofreria o impacto das duas ideologias que se constituíram na base de sustentação dos governos que se sucederam até 1964, e que iriam condicionar tendências diferentes e algumas vezes contraditórias que marcaram a forma como o ensino superior se desenvolveu durante esse período (LIMA, 1969, p. 15).

Sob o impacto do populismo, o ensino superior passou por um primeiro surto de expansão no país. Cunha (2007) aponta algumas características desse processo de expansão. O número de universidades existentes no país cresceu de 5, em 1945, para 37, em 1964. Nesse um conglomerado de escolas profissionalizantes. A própria Faculdade de Filosofia se constituía em mais uma delas, pois tinha o objetivo primordial de formar os professores da escola secundária. Dessa perspectiva, embora se estabeleça entre os objetivos da Faculdade Nacional de Filosofia o de *realizar pesquisas nos vários domínios da cultura* (alínea c do art. 1 do cap. 1 do Decreto-lei no 1.190/39), esta instituição se propunha, prioritariamente, a formar *trabalhadores intelectuais* para os quadros técnicos da burocracia estatal, nas áreas de educação e cultura, e, particularmente, professores para o ensino secundário. A pesquisa aparecia claramente com um objetivo secundário, subordinado.

A essa instituição não cabia o papel de integração das demais escolas, como no caso da instituição congênere da USP. De fato, a preocupação básica de Capanema não era com a integração mas com a abrangência da universidade, que deveria no caso da UB abarcar a totalidade dos cursos superiores oferecidos no país, o que era especialmente importante por se constituir em universidade-padrão, modelo. Dessa última perspectiva, Capanema enfatizava o papel orientador e disciplinador que a Faculdade de Filosofia deveria exercer em todos os domínios da *cultura intelectual pura*. Este, de fato, o objetivo fundamental da UB, como instrumento do processo de unificação e homogeneização cultural, que se constituía em pilar central do grande projeto de Capanema de constituição da nacionalidade (objeto de toda a sua ação à frente do Ministério da Educação, no dizer de Scharzman *et al.* (1984).

Desse ponto de vista, também internamente era necessário garantir a unidade de pensamento, o que implicava restringir a liberdade de cátedra, o que se fazia através do controle exercido por uma burocracia rigidamente centralizada.

O Cenário da Educação para Lauro de Oliveira Lima: principais apontamentos

Segundo Lauro de Oliveira Lima *“a escola tem representado, até aqui, um ‘complot’ contra a livre pesquisa intelectual, fornecendo fórmulas já acabadas que robotizam a solução dos problemas”* (LIMA, 1975, p. 13). Não podemos saber como será o mundo de amanhã. Então o jargão de se estar formando homens para o amanhã é falso, já que não podemos prever o futuro. Cabe então à escola preparar o indivíduo para resolver situações-problemas, em qualquer momento histórico. *“Educar já não é prever as necessidades sociais, mas preparar os jovens para o imprevisível”* (LIMA, 1975, p. 18). A tarefa do professor seria estimular a superação de um nível de conhecimento para outro superior, deixando que os alunos, no processo de interação da sala de aula, construam o aumento do seu conhecimento. Com esta atitude o professor estaria incentivando a criança a se superar, a sair daquele estágio em que se encontra para alcançar um outro nível de complexidade de desenvolvimento. Se as crianças cumprissem a tarefa de subir pela escada e descer pelo escorrega com perfeição, estariam acomodadas naquele nível de desenvolvimento.

Desafiemos, em cada aula, os alunos a resolver problemas, mandemo-los pesquisar nos livros ou na natureza e podemos sentar-nos lá num canto que a aprendizagem se efetua febricitante, álcere, tal como os jovens brincam horas e horas de esconde-esconde. ‘O Brasil foi descoberto por acaso?’ Tomem os livros e vamos verificar isto: ‘Por que na baía de Guanabara há uma ilha com nome francês (Villegagnon)?’ Pesquisem em seus livros. ‘Como se poderia esconder um tesouro numa ilha e encontrar depois o lugar?’ Pensem sobre isto. Procurem resolver. No fim da aula, enato, o professor diria: ‘Como vocês devem ter percebido, estudamos hoje o descobrimento do Brasil, etc., etc..’ (LIMA, 1974, p. 98).

“Eis a aula toda pelo avesso e os alunos aprendendo a pensar e não a ouvir e decorar discursos”. (LIMA, 1974, p. 193). A aula expositiva torna-se, para o intelectual, um desestímulo à criatividade ou uma ofensa contra o aluno, uma vez que pressupõe uma incapacidade de interpretação e leitura de mundo por parte dele. O surgimento do livro condenou a aula expositiva à morte.

O professor que faz o aluno ler, comentar, analisar, dissecar, apreciar textos de alto valor literário, não precisa preocupar-se com o ensino da gramática, que é uma atitude fria e lógica sobre um problema de natureza altamente afetiva como a linguagem literária ou coloquial (LIMA, 1974, p. 104).

Lima (1974) afirmava que, as atividades grupais poderiam ser exploradas indefinidamente de uma forma alegre e descontraída, transformando o processo de aprendizagem de uma sala de aula num autêntico processo de *“cooperação”* (operação em conjunto de vários sujeitos). Compartilhava a ideia de que, o que se aprende com alegria aprende-se de maneira mais efetiva.

Mesmo os meios audiovisuais, que representam, de qualquer forma, um avanço didático, devem ser usados de maneira que sirvam de ponto de partida de uma situação-problema. Apresentá-los para formar conhecimento é roubar do aluno a oportunidade de reflexão e de formação de hábitos de pesquisa. Afirmava o intelectual que alguns

professores chegam mesmo a projetar lâminas em retroprojetores e ler (ditar) para os alunos aquilo que está sendo projetado, o que todos poderiam fazer sozinhos. Aconselhava ainda que não se deveria usar meios auxiliares a aprendizagem se não se sabe fazer uso deles. Utilizá-los para prender a atenção dos alunos (quando se consegue!) torna-se um artifício inócuo em termos de aprendizagem.

Não ter noções claras sobre o que está fazendo, seria o mesmo que ser guia de uma caravana, numa região perigosa, que se desconhece: seria isto, simplesmente, irresponsabilidade (LIMA, 1974, p. 169).

O intelectual elucidava o fato de que não bastaria a um indivíduo estudar psicologia, sociologia, metodologia de ensino, filosofia da educação, dentre outras matérias do ensino, para tornar-se um profissional competente. É necessário que ele, na prática da aprendizagem, “*viva situações profissionais, interpretadas e analisadas à luz destas disciplinas, para ganhar consciência e proficiência como mestre*” (LIMA, 1974).

Para formalizar tal projeto, a concepção de educação, portanto, como plano de ação, deve ter a natureza dinâmica, estabelecendo, a cada momento, metas que tenham significação diante dos fatos sociais em constantes mudanças. O corpo docente deverá estar atento ao processo sociológico para perceber, a cada circunstância social, as mudanças que deve realizar e estipular metas a serem atingidas no treinamento profissional.

Qualquer lei que pretenda estabelecer ‘a priori’ objetivos sociológicos e regras inflexíveis de formação profissional, logo ficará anacrônica diante dos progressos tecnológicos e das variações do ritmo do desenvolvimento, progressivamente mais aceleradas no mundo moderno (LIMA, 1966, p. 57).

Nas palavras de Lima, a comunidade escolar deveria ter a sensibilidade de perceber este processo de mudança, por meio de um processo de integração entre a congregação, o conselho departamental, os departamentos, os professores, incluindo, indiretamente, os alunos do curso Normal.

Aceitar o ponto de vista de Piaget, portanto, provocará turbulenta revolução no processo escolar (o professor transforma-se numa espécie de ‘técnico do time de futebol’, perdendo seu ar de ator no palco). (...) Quem quiser segui-lo tem de modificar, fundamentalmente, comportamentos consagrados, milenarmente (aliás, é assim que age a ciência e a pedagogia começa a tornar-se uma arte apoiada, estritamente, nas ciências biológicas, psicológicas e sociológicas). Onde houver um professor ‘ensinando’... aí não está havendo uma escola piagetiana!” (LIMA, 1980, p. 131).

Educar é uma brincadeira, a característica da infância é a brincadeira. Como o desenvolvimento depende estritamente da atividade a criança, sempre que não está dormindo, brinca exaustivamente. No ensino superior isso não deve ser diferente. Isto porque, “toda educação é uma autoeducação” (LIMA, 1970, p. 93). Portanto, é possível perceber que existe a partir dessa fala do autor uma íntima relação entre o querer aprender e como seu corpo e mente responde a esse inquietamento.

Vestibular, Graduação e Pós-Graduação: A análise de Lauro de Oliveira Lima

Mário Prata em sua crônica “O que é isso, ministro Paulo Renato”, criticava a apresentação de uma crônica sua em uma prova de interpretação para alunos que pretendiam cursar medicina. Ele mesmo, das oito questões, errou todas. Assim, nada mais justo que dar razão ao professor Lauro Lima que considerava vestibular “um puro artificialismo de estrangulamento do sistema para conter a correria do povo aos níveis mais elevados de cultura”. Lauro propunha que fosse considerado o ano inteiro (especificamente, o último ano do ensino médio) para avaliação do aluno.

Considerava que a universidade considerava serviria muito mais se voltasse o tempo usado nela para a pesquisa, e não se espelhasse em nada que não fosse a experiência do Brasil. “No dia em que a nossa universidade deixar de tratar dos problemas genéricos e se libertar da tentação de imitar outros grandes centros com longas tradições científicas e grandes recursos à sua disposição, no dia em que a nossa universidade, humilde e modestamente, puser nas mesas dos laboratórios os nossos problemas, terá selado afinal, a sua aliança com o povo”, vislumbra Lauro (LIMA, 1969, p. 233).

Assim como a graduação, questionava seu valor a partir do ponto em que a via como um lugar no qual o processo se elaborava fora dos centros de decisão da universidade. “Embora o órgão controlador use o equipamento físico da universidade para realizar seus objetivos, o mestrado e o doutorado nos dá a impressão de ser uma sequência natural da vida escolar, como em todos os países civilizados” (LIMA, 1969, p. 238).

Para Lima (1969) a ideia do diploma dava lugar à formação permanente, em que os técnicos formados nos cursos superiores estariam constantemente se reciclando (atualizando) para acompanhar o avanço da ciência. Esse seria o ideal cumprido pela universidade.

Lima (1969) em seu diálogo estabelecia uma crítica em relação ao vestibular e seu isso, para ele o vestibular nada mais é do que “*um puro artificialismo de estrangulamento do sistema para conter a correria do povo aos níveis mais elevados de cultura*” (LIMA, 1969, p. 76). Em função disto já propunha, por volta do ano de 1957, o que ele chamou de “*Ano Vestibular*”: as provas de seleção para ingresso no curso superior (Vestibular) seriam substituídas pela avaliação de rendimento do aluno durante todo o último ano do curso secundário. Deste modo teriam mais oportunidades aqueles que não pudessem cursar os “*cursinhos pré-vestibulares*”, cuja simples existência, por si só, comprova a falência educacional, já que estes cursos que se apresentam como competentes em técnicas de memorização, para que os alunos que podem se manter financeiramente neles sejam “*mais capazes*” de entrar na Universidade.

Transcrevemos um artigo, intitulado Vestibular, publicado no jornal “O Povo” de Fortaleza, no ano de 1990, que esclarece sua posição sobre esta instituição criada em 1911, há oitenta e quatro anos atrás, portanto, o autor afirmava que,

Todo mundo sabe que o exame vestibular é o processo mais inautêntico possível para avaliar quem deve entrar na Universidade, com uma agravante: a ameaça do exame vestibular corrompe o sistema escolar todo, a partir do jardim de infância -

basta lembrar a múltipla escolha e as cruzadinhas adotadas em todos os graus, cursos e séries. Dez anos de escolaridade São desprezados, com centenas de avaliações parciais, por algumas horas de provas cujos resultados são aleatórios. (LIMA, 1969, p. 125)

O exame vestibular é uma desmoralização para o magistério do primeiro e do segundo graus. (...) não entendo porque o magistério jamais protestou contra esta desmoralização. Os julgamentos feitos nos dez anos de escolaridade (1º e 2º graus) São suspeitos! Milhares de professores promovem alunos, dão notas, avaliam seu aproveitamento... tudo em vão? Será que uma comissão de professores (um Cesgranrio qualquer) tem mais credibilidade para determinar o ingresso dos mais capazes na Universidade? (LIMA, 1969, p. 257)

Lima (1969) destacava algumas questões, tais como, por que não valorizar os resultados escolares desde o primeiro ano primário, ano por ano, acumulando-se as avaliações que se irão autocorrigindo? São dezenas de mestres opinando sobre o aluno, durante dez anos. Poder-se-ia mesmo introduzir um julgamento referente à capacidade do aluno e um prognóstico sobre sua futura vida escolar. Desde cedo os pais tomariam conhecimento das probabilidades de seu filho conquistar a Universidade. (...) Poderiam interpelar os mestres sobre os julgamentos feitos, dando extrema seriedade ao diagnóstico, agora vigiado pela sociedade. O sistema escolar ganharia um novo tônus. Sabendo-se que os resultados parciais, ao longo da escolaridade, são contabilizados para o ingresso na Universidade, todos darão maior seriedade ao processo escolar. “A proposta do Cesgranrio de fazer avaliações ao longo do 2º grau é uma triste proposta comercial para uma entidade em decadência. Não é possível que o Ministério da Educação apoie uma coisa dessas” (LIMA, 1969, p. 277).

Lauro observa que a atual Universidade é o ápice da pirâmide do processo de seletividade na educação, e nela só entram os que conseguiram ultrapassar os processos de seletividades anteriores. É onde, por meio do controle da sociedade, passarão aqueles que merecerão um melhor salário.

Neste sentido a responsabilidade de quem se especializa é a de devolver, em forma de autenticidade e espírito público, aquilo que recebeu de um povo que o sustentou durante o curso. A Universidade deixaria, então, de ser esta “*torre de marfim*”, simbolicamente representada para a sociedade.

Se a fome campeia numa região, é dever da universidade voltar-se toda - independente de critérios de metodologia e interesses formais ou institucionais - para a solução do problema (LIMA, 1979, p. 121).

A participação do professor neste processo, seria fundamental de acordo com Lauro, o que se alteraria seria o método da aula. O recurso didático da aula expositiva (como o “*lector*” medieval), teria que ser substituído por técnicas em dinâmica de grupo e aulas práticas (LIMA, 1974, p. 133). A ciência da educação evoluiu e os professores, sábios em sua especialidade, não têm acompanhado este processo. Nas palavras de Lauro os professores não conhecem novos parâmetros didáticos que condenam a velha aula a uma técnica obsoleta e de nenhum proveito para os alunos.

Tendo esse entendimento Lauro de Oliveira Lima, destacava providências necessárias antes de qualquer modificação estrutural no sistema universitário:

Forçar os docentes a se atualizarem, já os enviando sistematicamente aos grandes centros internacionais, já trazendo missões científicas estrangeiras, já os obrigando a produção científica permanente; Obrigar simplesmente os professores a dar aulas; Ensinar-lhes novas técnicas didáticas e proibir nas escolas superiores a oratória, a sebenta e as apostilas, substituindo-as por debates, dinâmica de grupo, biblioteca e laboratórios (LIMA, 1969, p. 98).

Outro destaque a universidade dada por ele refere-se ao nível administrativo, que de acordo com Lauro a Universidade é representada por um Reitor, cuja autoridade não é dividida com os alunos. Lauro de Oliveira Lima sugere a cogestão, ou o cogoverno. A Universidade administrada por especialistas aplica métodos importados de experiências de outros países, inadequado a formação do profissional brasileiro. Nosso modelo universitário está ainda baseado nos sistemas de Centros, inspirado no molde napoleônico de 1810, agora “*recheado*” com o sistema de crédito americano (LIMA, 1969, p. 81).

No dia em que a nossa universidade deixar de tratar dos problemas genéricos e se libertar da tentação de imitar outros grandes centros com longas tradições científicas e grandes recursos à sua disposição, no dia em que a nossa universidade, humilde e modestamente, puser nas mesas dos laboratórios os nossos problemas, terá selado afinal, a sua aliança com o povo (LIMA, 1979, p. 122).

Esta estrutura importada, ainda administrada burocraticamente, destacava para o fato de que nesse modelo o mais importante era que a administração mantivesse os papéis em ordem a despeito da qualidade pedagógica. Nas reuniões os professores quase nunca discutem as questões educacionais, sendo valorizada a competição interna em busca de mais poderes. Lauro destacava que se começava a perceber que o curso superior já não é mais superior, uma vez que é real a corrida para os cursos de pós-graduação. O ápice da pirâmide evoluiu e atualmente já não basta o simples diploma de curso superior. E a pós-graduação é, na verdade, a volta ao estudo das disciplinas tradicionais da graduação, se bem que ditas que “*em maior profundidade*”. Constata-se também que os cursos de pós-graduação praticamente não têm vínculos com a Universidade, utilizando-se tão somente das instalações e equipamentos físicos do órgão controlador. Para Lauro o ensino superior vem se tornando uma espécie de curso intermediário entre a escola média e a profissionalização, propriamente dita, nos cursos de pós-graduação.

A pós-graduação não é uma atividade, tipicamente, universitária - o processo todo se elabora fora dos centros de decisão da universidade, embora o órgão controlador use o equipamento físico da universidade para realizar seus objetivos, dando a impressão de que o mestrado e o doutorado é uma sequência natural da vida escolar, como em todos os países civilizados (LIMA, 1969, p. 302).

No que diz respeito à formação profissional, Lima (1969) afirmava que, os cursos que deveriam ter a condição de excelência não conseguem mais formar profissionais competentes para o exercício da profissão. O currículo é apoiado em disciplinas por demais teóricas, privando o aluno do exercício prático de sua opção profissional. De tal forma os cursos deixam a desejar na formação de especialistas que as grandes empresas já mantêm em seus quadros pessoais especializado em treinamento, desprezando a Universidade como centros de formação.

Nas palavras do intelectual, não podemos afirmar que os cursos de pós-graduação formem verdadeiros cientistas, fabricantes de novos conhecimentos, já que lhes é cobrada vasta pesquisa literária e quase nenhuma originalidade. Um aluno de pós-graduação não pode inovar, criar uma ideia nova sem o embasamento de algum cientista que já tenha trilhado o mesmo caminho.

Duvidamos que os alunos de nossa pós-graduação imaginem que se estão transformando, verdadeiramente, em cientistas, isto é, em pesquisadores originais, fabricantes de novos conhecimentos. Basta que uma das condições para que as teses de mestrado e de doutorado sejam aprovadas é que nada tenham de originais (donde a estrita exigência de citações bibliográficas) (LIMA, 1981, p. 157).

Na ótica de Lima (1981) um curso de pós-graduação deveria caracterizar-se pela excelência, onde somente aqueles verdadeiramente dotados de espírito científico, que elevassem suas reflexões acima da maneira comum e banal de refletir o grupo social, deveriam emergir. Mas toda essa teorização sobre a Universidade, curso superior e a pós-graduação perder-se-á quando a noção de diploma deixar de existir e a formação profissional seguir a evolução dos conhecimentos, através da formação permanente.

Lauro de Oliveira Lima, ao analisar palavras de Mc Luhan sobre educação, nos diz: “...à universidade caberá, provavelmente, o papel crítico criativo de projetar o futuro.” Associamos a ideia futurista dos modernistas a um dos papéis da universidade: a ideia de também estar associada ao futuro, ao olhar voltado para frente. Desta forma, inaugura-se também um movimento que fomenta o desejo de emancipação e independência nas artes, e este desejo se estenderá pelas instituições culturais, com a ideia de que se devia vincular mais autonomia aos fazeres e saberes, populares e/ou acadêmicos.

Considerações Finais

Para se pensar as questões que permeiam o universo da universidade faz-se necessário, a priori, retomar e relembrar o fato a universidade constitui-se a partir da construção do homem no contexto histórico e social, na busca pela formação do homem a partir das premissas básicas que regem a educação. Uma vez que, é nesse ambiente que tratamos da formação do homem. Guimarães Rosa em Grande Sertões Veredas, já dizia: “todos os seres são alvo de um processo educativo. Os pássaros, por exemplo, desde cedo expulsam seus filhotes do ninho, fazendo com que experimentem o processo de aprendizagem do voo, e este exercício é fundamental para a continuidade da vida”.

Esse valor a educação e da universidade apresentado no olhar de Lauro de oliveira Lima, conforme descrevemos foi de extrema relevância para pensarmos acerca das mudanças e transformações ocorridas, pois pode-se perceber que a ideia de uma Universidade que agrega e oportuniza igualmente a todos, já era apontada por ele. Lauro já defendia o ingresso na universidade sem o uso do vestibular, e preconizava um ensino centrado no indivíduo, nas suas necessidades respeitando o aluno e trazendo para o universo social. Assim, nesse breve dialogo aqui apresentado observamos que pouco se tem estudo acerca das contribuições de Lauro para a formação da universidade, mas suas contribuições forma significativas e relevantes e devem ser olhadas e respeitadas ao longo da história que se constrói paulatinamente no universo da Educação Superior no Brasil. Isto porque, Lauro sugere uma forma de pensar e uma ação ao professor no ensino universitário que seja fruto das experiências, crenças e vivencias do intelectual num dado momento histórico, de ações políticas e educacionais de uma época.

Lembro que, Lauro de Oliveira Lima, não é o nome reconhecido – um intelectual de destaca - no campo da educação corporal como referencia a ser tratado, mas seu manual já acenada para essa preocupação, portanto ele não deve ser descartado por se considerar o manual em desuso. Sua obra contribui de forma evidente para o pensamento de uma educação e uma formação que se centra na ação do homem, no refletir, no agir para compreender e aprender, que são na atualidade os pressupostos básicos da educação.

Referências

- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos/ Editora da USP, 1971.
- BENJAMIM, W. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica*. São Paulo: Brasiliense: 1987.
- CUNHA, L. A. *A Universidade Temporã*. 3. Ed. Unesp, 2007.
- CHARLES, C., VERGER, J.. *História das universidades*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. 1996
- FÁVERO, M. L. A. *Universidade e poder*. Rio de Janeiro: Achiamé.1980.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.
- GADOTTI, M. *Convite a leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.
- GADOTTI, M. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 1998
- LACOMBE, A. J. A cultura jurídica. In: BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio (org.). *História Geral da Civilização Brasileira, tomo II, v. 3. O Brasil Monárquico : reações e transações*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.1969.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *A construção do homem segundo Piaget*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1984. 140 p.
- _____. *A escola no futuro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1974. 286 p.
- _____. *A escola secundária moderna*. 3. ed. São Paulo: Fundo de Cultura, 1964. 383 p.
- _____. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969. 363p.

_____. *Mutações em educação segundo Mc Luhan*. 8. ed., Petrópolis: Vozes, 1975. 64p.

_____. *O 'enfant sauvage' de Illich numa sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1975. 104p.

_____. *O impasse na educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1969. 382p.

_____. *Os mecanismos da liberdade: (macrossociologia)*. São Paulo: Polis, 1980. 376 p.

_____. *Piaget para principiantes*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980. 284 p.

SCHARTZMAN, S. *Formação da Comunidade Científica no Brasil*. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Nacional/ FINEP, et al. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP. 1984.

VILLALTA, L. C. *O que se fala e o que se lê*. In: MELLO E SOUZA, Laura de. *História da Vida Privada no Brasil*, v. I. São Paulo: Companhia das Letras. 1997.

Recebido em julho de 2012
Aprovado em outubro de 2012