

ELSIE BARBOSA

**A COMUNICAÇÃO DOCENTE NO SISTEMA TUTORIAL:
Curso de Medicina da Universidade de Uberaba**

**Universidade de Uberaba
Mestrado em Educação**

Uberaba, MG, 2004

ELSIE BARBOSA

**A COMUNICAÇÃO DOCENTE NO SISTEMA TUTORIAL:
Curso de Medicina da Universidade de Uberaba**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Universidade de Uberaba, para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada

**UNIUBE
2004**

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada

1º Membro: Profª. Drª. Neide Aparecida de Sousa Lefeld

2º Membro: Profª. Drª. Sálua Cecílio

Data da defesa: 05/03/2004.

*Para Walter Neto, Cristiano e Rúbia,
minhas esperanças*

AGRADECIMENTOS

Aos meus Mestres, pela contínua descoberta de significados.

Aos professores-tutores do Curso de Medicina da Universidade de Uberaba, pelas oportunidades de estudos.

Aos que me indicaram e me emprestaram livros.

Aos meus irmãos Onildo e Maria Rosa, um apoio silencioso.

Aos meus pais, pelo suave aprendizado da sementeira.

A todas as pessoas que encontrei, tanto aquelas com quem trabalhei, quanto aquelas que deram suas contribuições ou discordaram, tornando possível este trabalho.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender o que ocorre na prática da relação professor-aluno, decorrente da formação do professor, no aspecto comunicacional para a efetivação da proposta de *tutoria* no Curso de Medicina da Universidade de Uberaba – 1999 a 2002. Para tanto, recorreu-se ao enfoque fenomenológico como subsídio para compreender, reavaliar e propor estratégias para um trabalho de *tutoria*. As informações sobre a realidade do exercício da tutoria foram coletadas nos registros de atas das reuniões dos professores-tutores, reuniões do Colegiado de Curso, questionários respondidos pelos professores e alunos, seminários de implantação do projeto do curso e anotações de campo. Tomam-se como fundamentos conceituais pensamentos dos filósofos e educadores que mergulharam na realidade humana, na realidade do encontro humano, como Buber (2001). Esse entendimento entre os seres humanos se dá pela aproximação, pela plenitude do encontro... Para ele, o que define a importância da relação EU-TU não é nem o EU nem o TU. É o ENTRE. É a categoria do ENTRE, carregada de intencionalidade emocional e de intencionalidade racional que faz essas intencionalidades trafegarem conteúdos humanos. A análise dos dados permitiu concluir pela necessidade de novas estratégias de formação para o exercício da tutoria. Isso envolve atitudes frente à construção do conhecimento, e uma relação verdadeiramente educativa que depende da conscientização sobre o diálogo como um conhecimento que se constrói na práxis.

Palavras-chave: Educação libertadora. Projeto pedagógico. Comunicação docente. Diálogo. Tutoria.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue comprender; qué ocurre en la práctica de la relación profesor-alumno, derivada de la formación del profesor, en el aspecto comunicacional para la efectividad de la propuesta de tutoría en el Curso de Medicina de la Universidad de Uberaba, 1999–2002. Para ello, se recurrió al enfoque fenomenológico como aporte para comprender, re-evaluar y proponer estrategias para un trabajo de tutoría. Las informaciones sobre la realidad del ejercicio de la tutoría fueron recogidas de los registros de actas de las reuniones de los profesores-tutores, reuniones del consejo de curso, cuestionarios respondidos por los profesores y alumnos, seminarios de implantación del proyecto del curso y anotaciones de campo. Tomamos como fundamentos conceptuales, pensamientos de filósofos y educadores que han profundizado temas relacionados con la realidad humana, la realidad del encuentro humano, como Buber (2001), quien aboga por el entendimiento entre los seres humanos, por la aproximación, por la plenitud del encuentro que se puede dar entre las personas. Para él, lo que define la importancia de la relación YO-TU no es ni el YO ni el TU, es el “ENTRE”. Es la categoría del ENTRE cargada de intencionalidad emocional y de intencionalidad racional la que hace esas intencionalidades recorrer contenidos humanos. El análisis de los datos permitió concluir la necesidad de generar nuevas estrategias de formación para el desarrollo de la tutoría. Este hecho requiere de actitudes frente a la construcción de conocimientos, y una relación verdaderamente educativa que depende de la concientización del diálogo como un conocimiento que se construye en la praxis.

Palabras claves: Educación libertadora. Proyecto pedagógico. Comunicación docente. Diálogo. Tutoría.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I	21
OS FUNDAMENTOS PARA UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA	21
<i>O projeto pedagógico do Curso de Medicina da Universidade de Uberaba: uma vivência em construção</i>	<i>22</i>
<i>Um percurso com Martin Buber e Paulo Freire: filosofia e pedagogia.....</i>	<i>28</i>
CAPÍTULO II.....	36
A TUTORIA, UM DIÁLOGO POSSÍVEL.....	36
CAPÍTULO III	44
PELOS OLHARES DO PROFESSOR-TUTOR E DO ALUNO: DESCOBRINDO UMA EXPERIÊNCIA	44
<i>Sobre o conhecimento do projeto pedagógico e a aderência pelo professor-tutor</i>	<i>47</i>
<i>Sobre a figura do “tutor” no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina da Universidade de Uberaba.....</i>	<i>49</i>
<i>Sobre a interação entre tutor e demais professores.....</i>	<i>49</i>
<i>O conceito vivido pelo aluno na sua relação com o tutor</i>	<i>51</i>
CAPÍTULO IV	62
MUITOS DESAFIOS CONSTROEM O CAMINHO	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

“La educación, en el sentido forte de la palabra, no es quizá más que el equilibrio justo e difícil entre a exigencia de objetivación — es decir, de adaptación — ya la exigencia de reflexión y de desadaptación, esse equilibrio tenso es el que mantiene al hombre en pie”.

(Ricoeur, 1990)

Ao participar da elaboração do Projeto do Curso de Medicina da Universidade de Uberaba (UNIUBE), posicionei-me como um crítico de sua execução, buscando a compreensão de fatores que, na conexão do idealizado e do praticado possam estar interferindo no desenvolvimento das ações administrativo-pedagógicas.

Um dos grandes problemas a enfrentar na implementação de um novo projeto pedagógico está na sua compreensão e adesão, de forma a assumir responsabilidades e superar a tradição, o conservadorismo, a acomodação diante de compromissos limitados.

O projeto pedagógico do curso de Medicina da UNIUBE busca o re-significado dos instrumentos pedagógicos: perfil de competências para os estudantes, métodos e programas, re-desenhando o papel dos professores e um direcionamento numa tentativa de construção multi e interdisciplinar, para sua intervenção no real observado, vivido de forma orientada e buscando o objetivo de dar sentido às relações interpessoais e às relações do homem com o mundo.

As motivações para trabalhar com a comunicação no sistema tutorial do projeto foram múltiplas. Algumas, mais facilmente localizáveis num passado próximo, enquanto questões que foram emergindo no momento do trabalho com a equipe convidada para conceber o curso. Outras, mais remotas e profundas. Os múltiplos e variados percursos humanos revelam uma certa sabedoria do inconsciente a atuar nos traçados de nossos caminhos. Se eu estou fazendo uma leitura correta do caminho que percorri, percebo que trabalhei como que com um *pré-projeto* que foi se desvelando à medida que foi sendo pensado, vivido e escrito em determinados momentos do exercício profissional de docente.

Ao trabalhar durante longos anos com a educação, reconheço, como núcleo de minha trajetória profissional, a preocupação com a comunicação do docente, a coerência do discurso com o real vivido conforme os projetos pedagógicos elaborados.

Gadotti (1994) afirma:

todo projeto pedagógico supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar, significa tentar quebrar um estado de acomodação ou inércia para arriscar-se a atravessar um período de instabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente (GADOTTI, 1994, p. 20).

Berger, referido por Vale (1995), chama atenção para “construir o presente a partir do futuro”; [...] “mais útil ver longe e globalmente para se poder pensar em modificar em profundidade todo o objeto da ação” (VALE, 1995, p. 15) — inclui aqui o projeto pedagógico como proposta modificadora do presente. Continuando, ele afirma que é preciso avaliar o que somos a partir do futuro, e não decidir o futuro a partir do que somos atualmente. Em síntese, é o futuro que deve orientar e conduzir a ação presente. A idéia de projeto é dinâmica, algo que vai se construindo, é trabalho coletivo, é dialético sempre. O projeto pedagógico não é diferente; sua complexidade nasce da sua dimensão política porque estabelece e dá sentido ao compromisso com a formação do cidadão, da pessoa humana, para construir e viver um tipo de sociedade. Define fins, objetivos para formação. É projeto pedagógico porque define ações educativas e as características necessárias ao cumprimento dos propósitos e intencionalidades dos cursos. Tem a ver, portanto, com questões bastante complexas, tais como: qual o sentido da ação educativa nos tempos atuais? Qual a melhor opção para o direcionamento do curso? Seria preparar para a conquista de um diploma profissional? Educar para a Sociedade? Educar orientado para os princípios de universalidade, ou seja, da liberdade, da solidariedade, da felicidade? Elas existem e não podem ficar à margem das decisões: as expectativas pessoais não podem ser ignoradas, os projetos político-sociais precisam ser trabalhados, mas sobretudo não se pode perder de vista o projeto humano do ponto de vista lógico, estético e ético. O debate se estende sobre os princípios que devem nortear as ações da Universidade.

Os dois eixos do projeto, o pedagógico e o político, guardam uma coerência interna. A intencionalidade política que articula a ação educativa a um projeto histórico e a um paradigma epistêmico conceitual, define os princípios de aprendizagem que regerão as práticas pedagógicas. A dimensão ético-política do projeto de formação caracteriza a vontade política coletiva e conduz a uma ação solidária. A intencionalidade política decorre da idéia de que um conjunto de sujeitos juntos assumem compromissos porque têm valores consensualmente definidos e entendem como co-responsáveis pelas práticas efetivas.

É projeto pedagógico porque se deve gestar no entendimento compartilhado por todos os envolvidos na atuação da escola. A adesão e o compartilhamento de um projeto de professores e alunos que o desenvolvem, que o concretizam no cotidiano das salas de aula, dos laboratórios, dos campos de estágio, não significam perda de singularidades, negação das contradições e das condições cambiantes de execução. Contradições que são produzidas historicamente e que devem ser superadas, também, historicamente.

A discussão de um projeto pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da Universidade, da sua relação com a sociedade e da formação profissional, o que implica uma reflexão sobre a concepção do homem, da cidadania, da consciência política e crítica.

Hoje, mais do que antes, a Universidade começa a questionar as práticas pedagógicas e amplia o debate sobre perfil do profissional.

O ato pedagógico, sendo de caráter essencialmente formativo, determina não só aprendizagens científicas e conhecimentos técnicos, mas, também, valores e modelos de comportamento social. Por isso, construir e explicitar o projeto pedagógico de cada curso constitui uma tarefa necessária à efetivação de um processo de formação profissional conseqüente. E a construção desse projeto não pode prescindir da percepção crítica da função social da Universidade e do compromisso político e ético do trabalho docente, nem da discussão epistemológica e da análise crítica dos paradigmas que orientam os processos de seleção, organização e socialização dos conhecimentos nas diferentes situações do contexto universitário (TORALLES-PEREIRA, 1997, p.66-67).

O valor do conteúdo do projeto pedagógico vai ser testado na concretude do curso que inicia com a força da competência dos seus idealizadores e continua com a lucidez da equipe que se dispõe a torná-lo vivo, factível, explicitando em ações uma expressão de Anísio Teixeira (1969, p.179): *“é preciso sonhar com eficácia e esperar com lucidez”*.

Considerando que o propósito real de Educação é iniciar um processo de aprendizagem e permitir ao aluno, como pessoa, um desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e valores que vão delinear um perfil de cidadão com determinada profissão, então o projeto pedagógico é mais do que um currículo com a exigência de conhecimentos especializados para carreira tida como profissional no sentido estrito.

O projeto do Curso de Medicina¹ traz características que o distinguem do convencional conhecido: a base doutrinária do projeto traz embutida a intenção da interdisciplinaridade (AMORIM, 1999), reclamando a adoção de referência a um Perfil. O desenvolvimento de alunos, segundo um projeto referenciado por Perfis (intermediário e

¹ Sobre isto, ler o texto Perfil e tutoria: avaliação de uma experiência (MANÇO in AMORIM, 2002, p. 30-39).

final), reclama, por sua vez, o estabelecimento do sistema tutorial de acompanhamento dos alunos nos seus estudos e em sua trajetória dentro da Universidade (AMORIM, 1999).

O projeto se distingue, ainda, do fato de que advém do entendimento que o compromisso social da Saúde só poderá alcançar sua plenitude operacional em ambiente que complete a multiprofissionalidade. O atendimento desse requisito implica a criação de um “Sistema de Saúde Institucional” com unidades hierarquizadas em níveis de complexidade.

A proposta do Curso de Medicina da Universidade de Uberaba tem pressupostos básicos, sem os quais conteúdos, métodos e processos não poderiam ser mantidos coerentes. Esses conceitos norteadores têm um significado político, qual seja o de reconhecer do direito à saúde. [...] a racionalidade manda que se compatibilize o ideal do projeto com a realidade do meio. Por isso, o projeto indica a necessidade de se criar um sistema de saúde com níveis crescentes de complexidade sob gestão da Universidade (AMORIM, 1999, p. 11-12).

Entende-se por Sistema de Saúde Institucional um conjunto coordenado de unidades, hierarquizado, segundo sua complexidade, cujos pressupostos básicos são a atenção primária resolutiva e a definição de equipes multidisciplinares de saúde. O sistema de saúde aqui referido transcende a questão de campo de estágio de curso para transformar-se em recursos dos projetos pedagógicos da área de saúde. Cada unidade é parte do processo de ensino-aprendizagem nos cursos da área de saúde. E mais, cada unidade de saúde é um *locus* da Universidade, e não dos cursos ou curso. As unidades do sistema de saúde são: *Unidade Básica de Saúde*, para atendimento de menor complexidade; Unidade de um pouco mais de complexidade, os *Ambulatórios*; e, para atendimento de maior complexidade, o *Hospital*. Todas estão sob a gestão da Universidade (AMORIM, 1999, p. 47).

Enfim, a expressão “Ciências Biológicas e Sociais na Vida Humana” pode ser cunhada como o que dá base teórica para o projeto pedagógico do curso médico nesta Universidade” (UNIUBE, 1999, p.13).

A atenção conjuntural prestada ao curso tem muito a ver com a circunstância de que a consolidação qualificada de recursos físicos e humanos é etapa indispensável à construção do sistema de saúde da UNIUBE.

O desafio posto só pode ser vencido através de ações concretas da Universidade que assume o compromisso de prover todas as condições para que o modelo adotado responda às exigências do projeto pedagógico.

Para tanto, numa postura crítica das aproximações e dos afastamentos percebidos entre a proposta e a obra de transformá-la em realidade, fica-se com convicção de que, nesta atual fase de implantação, há que se ter cuidado para que os docentes, individualmente ou em

grupo, baseados em suas experiências adquiridas em outros cursos, não introduzam modificações para superar suas limitações num gesto sutil de resistência à mudança.

A tentativa de superar a fragmentação dos conteúdos na estrutura curricular do projeto de curso vai encontrar o seu grande obstáculo na realidade do docente, resultante de uma formação acadêmica fragmentada nos múltiplos domínios de conhecimentos especializados. Aprender a trabalhar em equipe é uma possibilidade de superação da inércia, do comportamento individualizado, isolado na sua especialidade e, quem sabe, em alguns casos, na superficialidade das reflexões sobre o mundo, na vida humana e na realidade social da qual ninguém pode se esquivar.

Faz parte do pensar e do agir pedagógicos a disposição para modificar elementos circundantes e ser por eles modificados, assim o reclama este Projeto de Curso. Com criatividade lúcida, rompendo limites que margeiam para conseguir as unidades dos significados. Voltamos a velhos problemas na busca de elementos para executar um projeto pedagógico que depende de um tipo de inteligência situada, específica, que mobiliza os sujeitos a realizarem uma trajetória de ação-reflexão-ação. Trata-se de uma dinâmica difícil, pois exige importantes transformações, e essas transformações reclamam por ousadias.

A responsabilidade do professor na condução do processo de desenvolvimento de estratégias mobilizadoras vai depender de sua capacidade e de seu interesse de perceber as contradições naturais, o sentido do movimento, o sentido do dialético dessa construção própria do educador. E é desse enfrentamento das contradições presentes que nasce a esperança que abre caminhos para uma investigação da possível ampliação da visão do educador e um possível mergulho no significado do humano.

Ensinar exige disponibilidades para o diálogo. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade (FREIRE, 2002, p.152).

Ao definir o tema desta pesquisa, comei a coletar um amplo material que pudesse dar corpo às minhas reflexões e (por que não?) às minhas intuições sobre a importância do estudo da comunicação docente para melhor compreender o trabalho do professor-tutor, como está preconizado no Projeto do Curso de Medicina na UNIUBE.

Uma questão fundamental se levanta: o que ocorre na prática da relação professor-aluno que constitui em dificuldades decorrentes da formação do professor no aspecto comunicacional para a efetivação da proposta de tutoria?

Continuando com minhas interrogações: como o professor se vê atuando no sistema tutorial? Como ele se relaciona com os pares? Como se dá o encontro com os alunos? Estas questões me inquietavam e eu precisava buscar nos estudiosos do assunto a resposta ou os caminhos para produzir um conhecimento que possa motivar ou dar melhor sentido ao buscado. Se minhas interrogações me inquietam, elas também abrem caminhos para meus pensamentos, dando, paradoxalmente, também, segurança para buscar respostas. Este estudo pretende fundamentar a ação educativa no diálogo fecundo entre professor e aluno; para tanto, recorro ao enfoque fenomenológico como subsídio para compreender, reavaliar e propor estratégias para um trabalho de *tutoria* no Curso de Graduação de Medicina. Significa, metodologicamente, buscar ouvir o ser que vai se desvelando e ao mesmo tempo criando o espaço para escutar.

As informações sobre a realidade do exercício da tutoria foram coletadas nos registros de atas das reuniões dos professores-tutores, reuniões do Colegiado de Curso, questionários respondidos pelos professores e alunos, seminários de implantação do projeto do curso e anotações de campo.

De posse dessas informações, começo aproximando-me bem mais dos filósofos e educadores que mergulharam na realidade humana, na realidade do encontro humano.

Buber (2001) sempre se revelou uma figura obsecada pelo entendimento entre os seres humanos, pela aproximação, pela plenitude do encontro que pudesse se dar entre pessoas. E para ele, o que define a importância da relação EU-TU não é nem o EU nem o TU. É o ENTRE. É a categoria do ENTRE, carregada de intencionalidade emocional e de intencionalidade racional que faz essas intencionalidades trafegarem conteúdos humanos.

A solidariedade com o cosmos tece uma rede de relações que a vida acelera e exige: todo ser vivo utiliza-se do meio, exerce sua atividade, e esta não deixa de influenciar, por sua vez, no meio. Esse relacionamento é aperfeiçoado pelo conhecimento sensível, mas a capacidade de transcendência permite aceder, especialmente, por meio da abstração, ao conhecimento reflexivo que é próprio do humano. A relação iniciada pela inteligência complementa-se pela intervenção da vontade e da atividade humana voluntária. No sentido rigoroso do diálogo, a relação dialógica só se dá neste último nível.

O diálogo supõe uma semelhança e trava-se propriamente entre pessoas. Ele define-se por um intercâmbio: é dom e acolhida, é esforço para doar e receber, é transmissão e aceitação; é troca. Esta descrição é coincidente com a descrição fenomenológica da pessoa. A pessoa é interioridade e generosidade, é ser e dinamismo — para si e por si —, é assimilação e expansão. Não há distinção para o homem entre natureza e pessoa. Toda natureza humana,

concreta, é uma pessoa, e toda pessoa humana possui a integralidade da natureza. Pela sua imperfeição, é um ser que sempre se faz, e, não sendo de natureza simples, é incapaz de dar-se totalmente. O diálogo então toma a forma de um processo dialético de trocas parciais, contínuas e sucessivas. Quem se engaja no diálogo aceita, em consequência e nesta medida mesma, modificar suas idéias, seus sentimentos, seus preconceitos, a mitologia pessoal ou coletiva, seu querer individual, na medida em que o outro — com as mesmas características — tiver conseguido transmitir um fundamento válido para tais modificações.

Uma pedagogia que se fundamenta na antropologia parte do pressuposto de que existe a possibilidade, na pessoa, de desenvolver-se, de participar da construção de si mesma e de uma sociedade. A comunicação coloca-se, portanto, desde o início, pois não existe propriamente quem ensine alguém a ser livre ou a dialogar. “A liberdade é uma prática da liberdade; o diálogo é uma prática do diálogo” (GADOTTI, 1975, p. 91).

A comunicação é entendida

como um processo de troca simbólica, no qual os papéis de falante e de ouvinte são intercambiáveis”. Pensar, portanto, aqui no caso, “a saúde enquanto produção simbólica abre algumas possibilidades produtivas quando se orienta na perspectiva da transferência ideológica e da comunicação como troca permanente (CYNIRO, 1997, p.160).

A comunicação envolve componentes de outra ordem que não a técnica, tais como valores, crenças, sentimentos, emoções, estilo de vida, que, no caso do professor, explicitam-se modificando o outro — aluno — pelo exemplo. É a dimensão ética da relação vivida.

Desperta-me a atenção nas afirmativas de Buber², o modo como se prepara um professor: quando se trabalha com a consciência da realidade interior, do humano de cada um? Sócrates, quando afirmou “conhece-te a ti mesmo”, não queria estar afirmando que, sem nos conhecermos profundamente ,o que podemos oferecer aos outros? Sem conhecer o Tu, diz Buber, é impossível compreender o Eu.

Por alguns momentos, em certas situações apenas se considera que o acumular conhecimentos sobre as coisas não levou a humanidade a ser melhor.

Minha intenção nesta pesquisa é compreender e mostrar o alcance das reflexões sobre a realidade do diálogo e sua importância na atuação do professor-tutor.

En la comprensión de la contitución del si y de la comprensión del si como un outro, se manifesta para nosotros a perspectiva ética, su alcance y su importancia cuando ella es reconocida como 'la vida buena con y para los otros en instituciones justas". Toda educación debe desembocar en una

² Martin Buber é filósofo austríaco, vienense de ascendência e religião judaica. Sua obra é escrita em poemas na verdadeira acepção da palavra e foi traduzida na forma de um texto discursivo pelo professor da UNICAMP (Newton Aquiles Von Zubben). Não pretendo fazer um estudo sobre este pensador, mas quero buscar nas suas reflexões, subsídios para compreender o pensamento dialógico. Buber se dedicou, durante toda sua vida à Filosofia e à Pedagogia do Diálogo. Suas idéias sobre Educação se voltaram mais para a educação de adultos.

ética, y es indispensable su presencia en una Filosofía de la Educación que pretende servir de soporte para formar um sujeto que tenga una respuesta a la pregunta. Quién? Esta respuesta no es la de un yo, si no una respuesta que sólo es posible a quien hubiera conseguido constituir y estuviese en constante crecimiento de si. Una respuesta que es propia del si: Heme aqui (GARRIDO, 1998, p. 15).

Penso que o buscar na hermenêutica-fenômenológica, o pensar essa realidade de modo rigoroso vai me permitir aproximar Buber e Paulo Freire no propósito de perceber a comunicação docente a partir da pessoa humana como ser relacional. Acredito poder conhecer de modo mais completo, mais seguro do que pode fazê-lo a experiência ingênua. O professor Peixoto (2002) assim diz: “a redução fenomenológica consiste na suspensão provisória de nossos conceitos que dizem como a realidade é e que impedem de ver a realidade como ela é de fato, a fim de entendê-las sem a influência de idéias pré-concebidas”.

Trazer do projeto pedagógico do curso de Medicina o foco do trabalho do professor-tutor é considerar, à luz dessas idéias, que o professor, mais que preparar suas aulas, tem que se preparar para o encontro. Buscar a arte, a cultura, a ciência, os valores, os sentimentos, as crenças, a filosofia, enfim, tudo o que lhe possibilitar iniciar o diálogo com os alunos em verdadeira situação de “estar com”. Lembrando Merleau-Ponty (1994), não abarcamos e nem possuímos o mundo — ele é inesgotável — apenas não cessamos de nos dirigirmos a ele.

Penso que a relação pedagógica se dá em direção ao desconhecido, se verdadeiramente nos vemos, professores, construindo saberes com os alunos. Aprendendo com a aprendizagem do aluno em direção à autonomia de pensamento, à maturidade de suas decisões, à emancipação crítica do homem. Para isso, o docente tem que demonstrar forte compreensão emocional. Esta é resultante de um processo inter-subjetivo que requer que a pessoa entre no campo da experiência do outro e, por si própria, viva experiências semelhantes, de tal forma que a interpretação subjetiva emocional do outro ajude a compreender para melhor educar.

Segundo Arroyo (2000), é necessário reinventar-nos e reinventar nosso ofício. Nessa reinvenção, a fenomenologia tem muito a contribuir.

Ainda um outro aspecto ao tratar de tutoria — estou falando de uma proposta inovadora de educação médica — é acreditar na construção de uma Universidade à base de uma nova inteligibilidade; é a própria forma do saber que deve ser reconsiderado.

Segundo Gusdorf (1995, p. 18):

[...] todo professor, na Universidade, é um mestre na sua especialidade, mas todo professor deve ser também, por vocação, um mestre da totalidade... o ensino superior só é fiel a sua vocação na medida em que favorece o sentido da totalidade humana [...] é preciso reencontrar o primado de intenção interdisciplinar.

Isso significa que a Universidade tem também muito o que aprender, o que evoluir como espaço de testemunhos do humano. Seus programas, sua estrutura devem projetar o espírito de curiosidade, de invenção, de criação, resgatando a importância da reflexão que está no vigor e na radicalidade em que é feita.

Deve-se dizer, como o filósofo, que a “a verdade [...] não é um dado, mas um processo de contínua superação de si mesma. Busca-la é também colocar-se no plano da utopia e supõe-se necessariamente a liberdade” (COELHO, 1999, p. 15). Verdade, utopia, liberdade no diálogo estão presentes não só nos ideais de cada educador, mas são condição política para renovação pedagógica.

Volto meu olhar para outras janelas do pensar a educação e observo que, na ação educativa, sob um olhar fenomenológico, o educador encontra um problema, pois, como parte do mundo natural, também ele próprio deve ser posto em parênteses. Isto significa que, do ponto de vista do educador, a realização é tanto maior quanto menos o educando dependa dele para decidir sua vida. A educação passa a ser um processo que libera o educando de influências do próprio educador.

À luz dessa assertiva é possível dizer que o encontro do professor com o seu aluno não é para levá-lo a teorizar ou para *que fazeres* programados, mas para que ele aprenda um modo de ver o mundo, de se relacionar no mundo com autonomia.

Decorrem daí a consciência das configurações epistêmicas contemporâneas, as novas demandas sociais e políticas para a Universidade no momento de um mundo em transformação.

Todas estas considerações justificam a reflexão sobre o tema e, uma vez considerado este núcleo temático, passo a estudar e desenvolvê-lo a partir de um recorte filosófico e pedagógico, sem, contudo, pretender fazer um estudo exaustivo sobre os pensadores que escolho para neles me inspirar.

O primeiro capítulo: *os fundamentos para uma experiência vivenciada*, refere-se à experiência de trabalhar com uma equipe, na elaboração de um curso que não pode ser concebido sem um olhar mais amplo que o identifica, segundo os critérios da política de saúde, um dos modos de preparar pessoas para compreender o processo saúde-doença. Daí o projeto valorizar aspectos pouco evidenciados no comum das experiências convencionais.

Mas por que uma fundamentação filosófica? Por que Buber? Porque a filosofia trata de questões que interessam a todas as pessoas. Ela trata de questões que dizem respeito à vida e à relação entre pessoas e o universo.

Tais questões vêm sendo suscitadas há séculos, com respostas diferentes, porque não são fechadas, não são acabadas nem definitivas. São questões a serem pensadas, perguntas que dizem respeito a nós mesmos. E, sendo assim, as idéias já pensadas profundamente podem iluminar o caminho que busco percorrer.

Há em Buber, seus extensos e profundos estudos relevantes no âmbito das ciências humanas, uma postura instigante e uma presença marcante nos diversos domínios da cultura moderna. A mensagem que traz para o homem contemporâneo caracteriza-se por uma exigência de revisão de nossas perspectivas sobre o sentido da existência humana.

A afirmação do homem não é objeto de análises objetivas, exatas e infalíveis, mas um, um projeto que envolve os risco supremo da própria situação humana da reflexão. [...] a essência do pensamento buberiano revela-se, talvez, mais do que a maioria dos outros pensadores, estruturada como um círculo. Isto decorre do sentido que deu ao comprometimento da reflexão com a existência concreta, ao vínculo da praxis com o logos. Poeta, filósofo, educador no sentido original dos conceitos. Muito se interessou pela educação de adultos. Segundo Marcel, a presença de Buber é por si mesma o que ele podia tornar-se presente aos outros, acolhendo-os incondicionalmente em sua alteridade (BUBER, 2001, p. 15).

Sua vocação: levar os homens a descobrirem a realidade vital de suas existências e a abrirem os olhos para a situação concreta que estavam vivendo (BUBER, 2001, p. 15). Em filosofia do diálogo, Buber coloca esse homem — projeto da relação (encontro) — como tema nuclear na Educação.

Há muitas aproximações possíveis entre a visão de Buber e a pedagogia de Freire. Freire, partindo de uma preocupação sócio-político-cultural, analisa modalidades de educação, enquanto fatores determinantes de aprisionamento e de libertação dos homens.

Propõe uma educação dialógica e defende uma *pedagogia situada*.

A importância da inserção dessas idéias nesta dissertação encontra-se no fato de elas fundamentarem minhas intuições sobre a necessidade de cuidar da formação docente para que sua ação pedagógica seja mais densa, criativa, crítica e libertadora. Para tanto, faz-se necessário superar os limites da técnica, dos recursos pedagógicos como opções para docência. Sem ignorá-los, contudo, aprofundar no tema central da atividade educativa: a presença e a relevância da subjetividade dos sujeitos, enquanto elemento essencial do viver e das transformações do sujeito: o inter-humano no contexto sócio-cultural.

No segundo capítulo: *a tutoria, um diálogo possível*, também aqui trabalho com as idéias de Buber, sobretudo sua obra *Eu e Tu*, em parte para trazer com Freire a problemática do *encontro* — relação professor-aluno, tão ignorada ou tão pouco estudada nos programas de formação de professores.

Filosofia e Pedagogia, dois campos pouco ou nada mergulhados pelos que se comprometem com o ensino, sobretudo nas instituições de ensino universitário. O imediatismo dos compromissos contemporâneos induz a escolher, preferencialmente, caminhos mais curtos, respostas técnicas para o *que fazer* no mundo acadêmico.

Aqui também faço um recorte para buscar em Sócrates o método do diálogo e da parturição das idéias, fruto da necessidade de desenvolvimento do meu próprio trabalho.

No terceiro capítulo: *pelos olhares do professor-tutor e do aluno: descobrindo uma experiência*, procuro levantar as percepções de cada um dos protagonistas do processo *ensinar e aprender* no curso médico.

Se quisermos encontrar uma solução rápida para a situação percebida no primeiro ensaio sobre a presença do tutor, orientando os alunos ao longo dos primeiros períodos do curso, temos que admitir que, em nome de alguns critérios de *qualidade total*, o caminho é eliminar o que não está resultando em algo concreto.

Mas o que é certo ou errado? O que não é estar dando resultado neste contexto? Não seria o momento de refletir sobre o verdadeiro processo de formação das pessoas, enquanto sujeito e centro das questões fundamentais da vida? Não seria o momento de aprofundar nos valores que a Universidade defende para educação e no fato de que precisa estender o olhar para os outros cursos também? Sob quais critérios e valores julgar-se o resultado?

A própria realidade do projeto de características dinâmicas e de historicidade marcante, aponta para um caminho mais longo de compreensão da ação de educar, e não apenas promover a transferência de técnicas de condução das práticas profissionais.

O aluno não entendeu, ainda, que as respostas que ele busca, no íntimo de suas inquietações, estão dentro dele. Os professores-tutores se vêem envolvidos por um sentimento de insegurança diante de tantas pressões, ou talvez mesmo um desconhecimento de que, no mundo de hoje, seu papel não é passar informações, porque aí ele esbarra com recursos mais poderosos a concorrer com ele. Seu papel é sobretudo orientar o aluno na descoberta de valores, na decodificação de significados dos textos científicos, no descortinar de horizontes que lhe garantam um pensar com autonomia, um viver a construção de sua existência.

A tutoria é um modo de ser, como o próprio diálogo, uma atitude, uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos.

O diálogo é o momento em que tutor e aluno se encontram para refletir sobre sua realidade, seu estágio de desenvolvimentos no curso tal como o fazem e re-fazem.

No quarto capítulo, procuro sugerir algumas tentativas de amadurecimento do professor na função de tutor.

As considerações finais têm por objetivo circunscrever de forma sintetizada as idéias sobre esse vínculo que se estabelece na relação tutor-aluno, dando realce a alguns aspectos da formação do professor para o exercício de tutoria, considerando que o acompanhamento do aluno ao longo do curso e a capacitação do profissional que a isto se dedica trazem conseqüências significativas dentro do processo de aprender ensinando.

CAPÍTULO I

Os fundamentos para uma experiência vivenciada

“La persona es también una síntesis proyectada, una síntesis que se capta a sí misma en la representación de una tarea, de un ideal de la persona”.

(Ricoeur, 1991, p. 88)

***O projeto pedagógico do Curso de Medicina da Universidade de Uberaba:
uma vivência em construção***

A elaboração desta dissertação tem o significado de culminância de uma caminhada que teve seu início com a criação do Curso de Medicina da UNIUBE.

As primeiras providências, ponto de partida da vivência, constituíram-se em organizar uma equipe que se dispusesse a pensar, a conceber o curso recentemente criado.

Como pôr-se a pensar? Com quem fazê-lo? E, a seguir, como fazer? Havia uma certa intuição, um propósito, um querer muito forte e, com ele, colocamo-nos a caminho...

A cada passo, uma alegria por ir vendo o trabalho desenvolver-se a partir do esforço e do enfrentamento das dificuldades. Alegria ainda maior por percebermos que, na medida em que vamos construindo, a equipe simultaneamente vai se *re-construindo*, se transformando.

Um pensar e um aprender, pelo diálogo, estava sendo concretizado.

Pensar e aprender, ao mesmo tempo aprender a pensar, em íntimo entrelaçamento tema/caminho, caminho/procedimentos que culminaram depois de alguns meses de sementeira.

Instruções, emoções, novas idéias alimentando o pensamento até que, enfim, com muito esforço e alegria, o Projeto!

Sobre o pensamento e a alegria, Bergson (1946, p. 214) diz:

O pensamento que só foi pensado, a obra de arte somente concebida, o poema apenas sonhado, ainda não valem a pena. É a realização material do poema em palavras, da concepção artística em estátua ou quadro que demanda esforço. O esforço é penoso mas é precioso, mais precioso ainda que a obra em que se realiza, porque, graças a ele, tirou-se de si mesmo. Ora este esforço não teria sido possível sem a matéria. Pela resistência que ela opõe e pela docilidade a que podemos conduzi-la, ela é, ao mesmo tempo, o obstáculo, o instrumento, e o estímulo; testa a nossa força, guarda-lhe a iniciativa e provoca sua intensificação.

Silva (1988, p. 116), comentando Bergson, “a natureza nos adverte, por um signo preciso, se nossa meta foi atingida: este signo é a alegria. Distingue prazer de alegria, justamente pela ligação da segunda com o esforço para superar um obstáculo [...]”.

Voltando àqueles momentos: que dificuldades? Quais obstáculos? Não importa tanto, pois deixaram de existir ou transformaram-se em outros desafios.

Mas que Projeto? Precisava ser escrito o que estava latente. O texto, portanto, vai sendo escrito num processo de elaboração gradual, não muito longo, mas que permitiu dimensionar como torná-lo concreto, na ação.

O projeto do Curso de Medicina ganhou seus contornos com algumas características que precisam ser destacadas: esforço no sentido de superação da fragmentação dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais e, ainda, as seguintes características elencadas no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina (UNIUBE, 1999):

- comprometimento da Universidade com um modelo assistencial de atendimento às necessidades básicas da população de sua área de influência, o que inclui um relacionamento direto entre ensino e prestação de serviços;
- ampliação do *locus* de formação médica que se efetiva numa oportunidade para o exercício de políticas e estratégias de saúde;
- docentes mais qualificados na atuação dos serviços de saúde, com competência para conhecer os componentes social, subjetivo e orgânico do processo de saúde-doença;
- compromisso social que efetiva sua plenitude operacional em um ambiente que contempla a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade, de modo a assegurar um preparo científico para prática profissional do estudante (excerto: Projeto Pedagógico do Curso de Medicina).

A transformação dessas idéias em projeto articulado e cooperativo ressalta a dimensão política dos protagonistas envolvidos: professores, alunos, dirigentes, sociedade civil e poder público.

Ao olhar, agora, para trás, reconheço que a minha caminhada, realizada com toda a equipe convidada para conceber o curso, constituiu uma experiência que se desenvolveu no processo de aprender a pensar juntos e que foi sendo repetido como que em espiral nos momentos subseqüentes. O projeto não ficou detalhado em todas as etapas e seus elementos. Mas a liberdade de criá-lo ao longo do caminho gerou meu interesse pela pesquisa. Uma pesquisa que considerasse todo o caminhar, porém, fazendo o recorte necessário para melhor focar o objeto de interesse: a comunicação docente no sistema tutorial do curso proposto.

Acompanhei a implantação do projeto na UNIUBE, de 1999 a 2002. Um projeto com características inovadoras, despertando curiosidades e interrogações, com certeza enfrenta desafios de toda ordem. Interessei-me por conhecer mais de perto o encontro professor/tutor, aluno neste contexto.

Isto porque mais do que qualquer outro, trata-se de um projeto em construção diferente no cenário nacional. Percorri todo o caminho no sentido de compreender, no cotidiano, a relação professor-aluno: quais as limitações, quais constrangimentos evidenciados na prática do dia-a-dia das atividades do curso.

Fazer minha própria leitura não significa fazer uma exegética. Nesta tarefa, busco na hermenêutica fenomenológica, subsídios para compreender, reavaliar e propor um trabalho de *tutoria* no curso de graduação. Ricoeur (*in* GARRIDO, 1998) diz que a hermenêutica é uma pedagogia para ouvir o ser, que cria espaço a escutar.

Para Heidegger (2002) a expressão fenomenologia diz:

[...] deixar de fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a parte de si mesmo. [...] o termo fenomenologia se refere exclusivamente ao modo como se demonstra e de trata o que nesta ciência deve ser tarado; ciência dos fenômenos significa: apreender os objetos de tal maneira que se deve tratar de tudo que se está em discussão, numa demonstração e procedimentos diretos. (HEIDEGGER, 2002, p. 65).

Assumindo, pois, essa tarefa, uma de minhas principais constatações foi a do vínculo que se estabeleceu entre nós: equipe de docentes e eu, no árduo trabalho de um *ir-sendo* do projeto. Estávamos vivenciando a ruptura de um cotidiano, de um longo caminho conhecido. Uma instabilidade, uma insegurança conseqüentemente gerada não deixaram de impulsionar e dar um salto para a frente. Trabalhou-se com a promessa de um futuro trabalho melhor nas ações e nos objetivos.

As críticas, novas propostas de ações foram surgindo sob a força de uma utopia concreta.

Pensando a realidade em movimento, mesmo depois que o projeto tomou forma de documento, muitas possibilidades e limites foram se tornando mais visíveis. E aí é que o projeto se configura simultaneamente como um recuo e um salto para a frente. A Universidade e todos os envolvidos no curso se vêem na necessidade de se superarem em relação aos seus possíveis.

Ildeu Coelho (1999) traduz bem esta situação, ao se posicionar com relação a projeto para o ensino de graduação e currículo:

não sendo uma realidade formal e burocrática, mas essencialmente acadêmica, histórica, o projeto de formação, é acima de tudo alcançado, algo lançado para frente, apreendido como um possível histórico, exigido pelo repensar real. Isto é por conseguinte, um plano a ser realizado, hoje, mas uma proposta de trabalho que se põe como devendo ser realizada e, ao mesmo tempo, se constrói como nova, se repensa, se questiona, se institui, se recria. Não é pois algo que possa ser feito por um especialista, sob encomenda e levados aos professores e alunos para execução. Não é também uma realidade abstrata, exigente à margem da cultura e da vida social como um todo (COELHO, 1999, p. 15).

Um projeto de curso de graduação é produto de um fazer coletivo. Sua existência e seu funcionamento, a maneira como ele se apresenta hoje e no futuro, relacionam-se às ações daqueles sujeitos que o constituem, da sua competência, da sua práxis. Não toma forma definitiva, *ele se torna*. A idéia de o projeto pedagógico ir existindo no tempo evidencia o sentido de movimento, o sentido dialético. Numa realidade em movimento que revela contradições que são produzidas historicamente e que devam ser superadas historicamente, segundo Gadotti.

Vou buscar no pensar filosófico alguns elementos que fundamentam as características de um projeto pedagógico. Sabendo que na raiz de tudo está a natureza do próprio homem que se revela numa tessitura pulsional:

o ser humano, iniciado mas não acabado, abriga carências. Daí as pulsões que buscam objetivos, que insistem em conquistar o que o ser ainda não possui. As pulsões colocam o homem em permanente movimento. Fazem dele o ser precipitado que se lança em direção ao que lhe falta. As pulsões apresentam uma face negativa que é a carência de recursos, privação do valor necessário e uma face positiva que é o dinamismo desenvolvido para obtenção daquilo que ainda não foi conseguido. [...] o homem é complexa tessitura de impulsos materiais e espirituais, somáticos e psíquicos, individuais e sociais, históricos e trans-históricos [...] as necessidades revelam o homem como campo energético, impelido a conquistar valores que lhe saciem as carências (ARDUINI, 1989, p. 90).

Mais adiante ele continua dizendo:

o homem é projeto no seu próprio ser. O projeto apresenta a existência não-ainda-realizada. É a existência idealizada, aspirada. Ao projetar-se, o homem destina-se [...] o ser humano interpreta o significado das situações, avalia a prioridade das carências, analisa a eficácia dos meios, estabelece hierarquia valorativa e secundariza objetivos [...] o homem é espaço de potencialidades inestancável oculta imprevisível jogo de possibilidades (1989, p. 33 e 37).

Por isso sabe passar por atalhos e também por desvios.

O *élan* essencial do fenômeno humano é a esperança comprometida com as causas da criação e da libertação do homem.

Segundo Arduini (2002), a práxis é necessária para concretizar o projeto antropológico, para converter as possibilidades em realidades históricas. Neste sentido, entende-se o homem como a *síntese praxística*. Mediante a práxis o homem transforma elementos, transforma a si mesmo. Trabalhar com projeto pedagógico de curso, guardando esse sentido profundamente arraigado na própria natureza humana, envolve profundamente as pessoas que passam a compreender a importância dos elementos determinantes de um *que fazer* do projeto: a liberdade, a intencionalidade, a perspectiva temporal, a iniciativa, tudo vinculado à ação.

A compreensão antropológica de um projeto pedagógico contraria e recusa toda ação burocrática de agrupar disciplinas, contar carga horária numa demonstração de falsa agilidade intelectual. A distância em *ano luz* impede a compreensão e as conseqüências desses arranjos. Traz uma cegueira visceral, perturbadora de uma ação educativa, mais responsável.

Fundado na raiz antropológica, evocar o projeto pedagógico nos posiciona no âmbito de uma pedagogia ativa com tudo que isto implica: os projetos individuais de ensino, no caso dos professores, e os projetos individuais de aprendizagem, no caso dos alunos, interferem no projeto do curso. O próprio projeto, para existir, necessita que sejam tornadas possíveis essas interferências.

Para o professor lançar-se em um projeto pedagógico é conceber para si um certo tipo de projeto profissional de ensino que passa pela realização, ao menos parcial, do referido projeto. Dessa maneira, a adesão dos alunos a esse mesmo projeto pedagógico implica em um projeto pessoal de aprendizagem, por mais vago que seja, que possa interferir cedo ou tarde no projeto pedagógico (BOUTINET, 2002. p 191).

Uma vez posicionado, o projeto pedagógico passa a coexistir com outros projetos, com atenção particular às fronteiras comuns e às zonas de interferência, integrado numa política global institucional.

Fazendo minha caminhada com todos os responsáveis pelo curso, despertou em mim o desejo de aprofundar nas reflexões sobre o projeto pedagógico, cuidando para que não se

caísse no ritual convencional de cada um viver o seu papel a partir do que está escrito no documento. Pensando ser necessário ir mais longe, enquanto tinha espaço para desenvolver com os docentes e dirigente momentos de análise do realizado e do não conquistado.

A metodologia de trabalho escolhida: reuniões com professores, com tutores e dirigentes para troca de experiências, seminários de avaliação, socialização de idéias e dificuldades, dá uma dimensão muito diferente no processo de concretizar idéias sobre o curso. Tudo, nesse momento, deve ser pensado, todo o material a ser revisado tem que ter como foco a realização do perfil a ser delineado por todos e em cada um dos alunos.

E nesse caminhar eu percebia que todos os docentes iam se transformando como pessoa, como docente, tudo relacionado com tudo, tudo relacionado com cada um.

O que eu vivenciei com eles não foi um mero ato de dar aulas reproduzindo o ementário proposto no projeto. Muito mais. Significou entender melhor que o significado do caminhar estaria se constituindo num verdadeiro processo de capacitação para o exercício de docência.

Não seria este um autêntico programa de capacitação docente?

Acompanhar nestes anos (1999 a 2002) esta experiência permitiu que nascesse em mim o interesse em pesquisar um assunto que pudesse ampliar a compreensão do trabalho dentro de um curso como o assim proposto.

Escrever sobre a vivência, deixar vir e acolher tudo aquilo que ficou em nós. É o momento de fluidez das idéias. Começo, então, um trabalho solitário que exige disciplina, dedicação e escolha.

Algumas dificuldades se impõem na feitura da dissertação, as quais posso enfrentar ou das quais fugir. Todas as duas situações são ocasiões para aprendizagem. Limites pessoais podem apresentar-se no transcurso do trabalho com o texto. Outros limites podem se apresentar como sendo limites do próprio texto.

A escrita por si só delimita: imaginamos e desejamos muito mais do que aquilo que conseguimos colocar em palavras.

Se por um lado o trabalho é gratificante, por outro nos coloca numa situação de muito esforço, de muito sofrimento.

Uma vez delineado e fundamentado o caminho, pois esclarecido o objeto de estudo, chega a hora de dizê-lo, fundamentando minhas reflexões nos argumentos de Martim Buber e Paulo Freire.

Nestes autores busquei subsídios para analisar e compreender a comunicação docente no sistema tutorial do Curso de Medicina da UNIUBE.

Muitas interrogações convergem para o seguinte: o que pode estar dificultando o verdadeiro *encontro* entre tutor-aluno? Que tipo de saberes são necessários para superar as incertezas, as lacunas na ação pedagógica do tutor?

Revisitando o trabalho de Gadotti (1975) sobre o assunto, deparo com uma afirmativa que muito vem ao encontro de minhas intuições:

O essencial na formação do professor não é o que ele aprende. Tudo o que ele pode aprender não será capaz de produzir o encontro com seus alunos. A comunicação docente pode estabelecer-se sem recursos pedagógicos ou apesar deles, mas é apenas através dela que a relação professor-aluno torna-se educadora (GADOTTI, 1975).

Passemos então a dialogar com o pensador do século, Martin Buber, sobre a filosofia do diálogo. Pelas suas obras revela o comprometimento do seu pensamento com a realidade concreta, com a experiência vivida.

Dialogamos também com Paulo Freire, igualmente comprometido com uma pedagogia situada e com o diálogo humanizante e humanizador. Educador para quem o “diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana” (FIORI *in* FREIRE, 1970).

Um percurso com Martin Buber e Paulo Freire: filosofia e pedagogia

O homem não pode viver sem o ISSO, mas aquele que vive somente com o ISSO não é homem (BUBER, 2001, p. 39).

O importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado, e nunca como um canal de transferência de conhecimento (FREIRE, 2003, p. 54).

Refletindo sobre possíveis caminhos para um sistema tutorial efetivo, percebo que a relação que se estabelece entre aluno e tutor tem seu fundamento não em decisões ou estratégias técnicas, nem se trata de ser conduzido também por uma abordagem psicológica que não é suficiente, ainda que importante.

Busco então na ontologia os elementos constitutivos dessa possibilidade. Iniciamos defendendo uma concepção de homem como um ser encarnado que o coloca na condição de *ser-no-mundo*, que impõe à existência toda a marca da finitude.

Falando como Merleau Ponty (1994), o corpo confere contingência que se prolonga com a participação na história. O corpo não é um ser separável, e a alma se completa em cada movimento da existência. A encarnação não pode ser entendida como uma delimitação do ser

no sentido negativo. Ela traz também um sentido positivo de construção. Por ela, haverá um esforço constante de *tornar-se*, de avançar. “O inacabado de sua natureza confere-lhe uma plasticidade sem limites”, diria Reboul (1971).

Essa caminhada vai significar firmar sua consciência, reconhecer sua própria identidade. A experiência existencial do fenômeno humano é uma realidade de ser relacional. A presença do outro acaba por dar forma à realidade pessoal. Esse *ser-no-mundo* designa um único fenômeno de estrutura complexa, pois é constituído de muitos elementos que o tornam *ser-com-o-outro*.

Heidegger (2002) explica essa característica relacional para, a partir daí, compreender o *encontro*. O *encontro* tem, portanto, sua origem no *ser-no...* que é um *ser-com-o-outro* e o *ser-em-si* intramundano do outro; é *existência-com*. O encontro é, pois, resultante desse realidade relacional do homem como *ser-no-mundo*.

No nosso cotidiano são infinitas as variedades de encontros, conforme os diferentes papéis assumidos na comunidade. Posso falar de encontro de companheiros de trabalho, encontro de jovens, de familiares, de companheiros de viagem, de professores e tantos outros exemplos. O próprio ser homem traz essa disponibilidade para o outro.

Buscamos em Buber uma reflexão sobre essa relação:

[...] para o homem, o mundo tem dois aspectos de conformidade com sua própria atitude perante ele. A atitude do homem é dupla de conformidade com a dualidade das palavras-princípio que pronuncia. As palavras-princípio da linguagem não são vocábulos isolados, mas pares de vocábulos. Uma dessas palavras-princípio é o par EU-ISSO, na qual ele ou ela podem substituir o ISSO. Portanto, o EU do homem é duplo, pois o EU da palavra-princípio EU-TU é diferente do EU da palavra-princípio EU-ISSO. As palavras-princípios não significam coisas mas indicam relações (BUBER, 2001, p. 5).

Gadotti (1975) afirma, procurando explicitar a fala de Buber:

A palavra-princípio, chave nesta questão, não é de natureza lingüística mas, sim, ontológica. Quando digo SER-EU significa EU. Só que não posso pronunciá-la sem me referir ao TU ou ao ISSO. O que define a grandeza do encontro EU-TU, diz Buber, o que define a importância da relação EU-TU não é nem o EU e nem o TU, é o ENTRE. A categoria do ENTRE, da intencionalidade emocional, da intencionalidade racional que fazem ambas trafegar conteúdos humanos entre duas ou mais pessoas. Vem caracterizada pela mutualidade, porém não absoluta (GADOTTI, 1975, p. 38).

O ser do homem pensado em termos dessa atitude é um ritmo sucessivo de presença e de ausência de uma e de outra dessas palavras-princípio.

Avançando na análise dessa relação, temos ainda que considerar que a relação se dá em três esferas: uma relação com a natureza, na qual as criaturas se movem diante de nós, mas

não conseguem vir até nós. É o nível mais baixo da reciprocidade. A relação permanece no limiar da linguagem. A outra relação é a da vida do homem com outro homem. Entra aqui um elemento novo, que é a linguagem. Esta clarifica a abertura do EU para o outro, o TU. Significa, neste nível, uma relação dialógica.

Uma terceira esfera se dá no campo das essências. É a vida dos seres espirituais, onde a relação, embora sem linguagem, gera a linguagem (BUBER, 2001, p. 117).

Continua Buber:

Entre as três esferas uma se destaca: é a vida com os homens. Aqui a linguagem se completa com a seqüência no discurso e na réplica. Somente aqui a palavra explicitada na linguagem encontra resposta. Somente aqui a palavra-princípio é dada e recebida da mesma forma; a palavra da invocação e a palavra da resposta. Vivem numa mesma língua, o EU e o TU, não estão simplesmente na relação, mas também na firme integridade. Aqui, e somente aqui, há realmente o contemplar e o ser contemplado, o reconhecer e o ser-reconhecido, o amar e o ser-amado (BUBER, 2001, p. 118).

EU e OUTRO são, portanto, pólos de atração e de repulsa, traduzindo em simpatia ou oposição. Estes elementos não são contraditórios, mas complementares.

A intensidade do viver se dá na medida em que se conquista um equilíbrio entre esses elementos.

O *Tu inato* tem no seu constitutivo originário elementos que se completam, se exigem, se explicitam. São eles: a reciprocidade, a presença, a totalidade, a responsabilidade e a linguagem. Esta é o ponto de partida para se compreender o encontro-relação dialógica.

Pela linguagem, a comunicação se dá no encontro próprio da realidade humana. O homem é o ser que fala. Aqui está a base da sociabilidade, distinta da vida societária do animal. Pela linguagem, o mundo do homem não é simplesmente um mundo de sensações e reações, mas sobretudo um universo de idéias e de significações.

Gusdorf (1963) nos chama a atenção para esta realidade, afirmando que a palavra tem dupla polaridade: a afirmação de si e a procura do outro. O homem fala para se fazer entender:

se eu quero ser compreendido por todos, devo empregar a linguagem de todo mundo e, pois, renunciar àquela que, em mim, me faz diferente de todo mundo [...] assim também, se eu uso uma linguagem inteiramente pessoal, fabricada por mim em todos os pormenores [...] está claro que talvez chegue a enunciar fórmulas de uma originalidade radical, mas que ninguém as compreenderá (GUSDORF, 1963, p. 45).

Para que haja uma comunicação efetiva, preciso compreender primeiro que ela não é perfeita; ela por si só não satisfaz a fala do cotidiano, por exemplo, precisa ter uma base comum de entendimento. Daí ser necessário saber: de quem é a palavra? A quem se dirige a

palavra? Em que momento ela será proferida? A palavra está situada na história; tem como referência a colaboração que não se realiza de forma absoluta. E mais, não podemos reduzir a comunicação à palavra. A linguagem não é a comunicação em si, ela é apenas uma das vias de comunicação. Ela é importante, é fundamental, é imperfeita.

O silêncio tem também sua eloquência, tem seu significado; no encontro, ele é carregado de valor.

Esta realidade traz implicações no relacionamento, no cotidiano da existência humana. Facilmente se confunde a veracidade do ser com a veracidade do homem. Isto porque a palavra está na própria tessitura do ser homem. Por ela, o homem é capaz de criar, descobrir e conferir significados. Enfim, a palavra carrega e revela o próprio mistério do ser humano. Definir-la é definir o homem. Compreendê-la é compreender o homem.

Contudo, na plenitude do encontro EU-TU, na riqueza do ENTRE, ainda há uma carência. Ainda falta algo e que só vai ser encontrado na relação EU-TU-DEUS.

É Deus que sustenta a crença na perfectibilidade humana. É Ele que dá à vida o supremo sentido, diz Buber.

Com certeza, na perfectibilidade humana o pensamento buberiano se volta para a Educação. Se Deus é quem mantém a existência dos educadores porque acredita na perfectibilidade humana, o próprio educador só assim pode o ser porque acredita que as pessoas podem melhorar.

Negar isto é não ter justificativa para ensinar.

Buber se interessou muito pela educação de adultos que, na sua época, recebia o nome de educação permanente. Para ele é necessário, no campo da educação, trabalhar com a consciência da natureza, para que assim se atinja o respeito por ela. Em educação, o mestre acolhe as pessoas com humanidade.

Aqui é necessário chamar a atenção para a forma com que se estabelece a relação professor-aluno, considerando todos os elementos restritores de uma verdadeira comunicação: a finitude humana, dentro de circunstâncias e determinantes das ações dos sujeitos. Dependendo do contexto educacional, o professor vai decidir pelo predomínio da oratória ou do diálogo.

Para explicitar as consequências de um ou outro, buscamos em Gadotti (1975, p. 50-51) citando Gusdorf (1953, p. 100-101), Nordeau (1960, p. 146) e inspirado nos argumentos buberianos, as seguintes considerações:

na oratória a reciprocidade desaparece. Uma só pessoa tem a palavra e, por causa de sua situação privilegiada, exerce sobre a massa um poder de encantamento, fortalecido pelas receitas de uma técnica milenar.

O ideal clássico da oratória persistiu até nossos dias, tornando-se o orador um tipo histórico de educação, característico da cultura ocidental. A cultura clássica cultivava esse ideal no aluno não só pela introdução das aulas de retórica no currículo, mas também na própria denominação, por exemplo, das dissertações escolares que recebiam o nome de discurso, ou das cadeiras relacionadas com o estudo da prosa que recebiam o nome de eloquência.

A oratória é um monólogo encerrado num presente imediato.

No diálogo — falado ou silencioso — os interlocutores penam um no outro, na presença e na mutualidade. Há um diálogo técnico [...] onde o verdadeiro diálogo é simulado em acordos práticos e verbais.

Há diálogos que, na verdade, são monólogos, onde todos falam ao mesmo tempo, não sabem o que falam, nem entendem o que os outros falam [...] para haver uma comunicação em forma de diálogo, torna-se necessário envolver a outra pessoa.

O diálogo se opõe à oratória. Para que o homem possa se entender com o outro é necessário fazê-lo partilhar da mesma certeza e caminhar passo a passo com ele (GADOTTI, 1975, p. 50-51).

A dificuldade deve ser partilhada com o outro, sem choques, sem rupturas, sem cortes, em clima de transparência no reconhecimento do outro, em abertura, em compreensão. Isto não pode ficar na superfície das palavras, na simples troca de idéias. Significa, sobretudo, partilha de valores.

Caminhando da visão filosófica para uma visão pedagógica do diálogo, vamos recorrer a Paulo Freire que, mesmo sem filiação explícita aos argumentos buberianos, traz idéias profundas, coincidindo com o pensador Buber: preocupa-se magistralmente com o *ser* e o *como* tornar o processo dialógico um fator de humanização dos indivíduos.

Preocupar-se com a humanização significa também reconhecer a possibilidade de desumanização. Assim, em *Pedagogia do Oprimido* (1991), Freire descreve, de um vértice fenomenológico, a *educação bancária*, assim denominada enquanto um processo desumanizador e a *educação dialógica*, que ele caracteriza como sendo a *educação como prática da liberdade*, com seus efeitos humanizadores.

A passagem da *educação bancária* para a educação dialógica é tema central de seu trabalho em *Pedagogia do Oprimido*. Entendendo passagem como uma mudança que só pode ocorrer na medida em que o indivíduo vai aprendendo a pensar e a pensar-se.

Vamos tentar compreender essa passagem à luz do pensamento freiriano, explicando como ele entende um processo de ensino-aprendizagem dentro dessas duas concepções: a *educação bancária* constitui-se numa educação alienada e alienadora. O tipo de comunicação que nela se estabelece entre aquele que ensina e aquele que aprende está marcado pela dominação do outro, enquanto sujeito com posturas dogmáticas em relação às verdades que

defende para o aluno. A responsabilidade do professor é exercida com a crença de que é o detentor do que é certo e bom para o aluno. Não considera o que o aluno pode trazer do vivido e do pensado.

O processo de aprender é algo que se dá de fora para dentro do indivíduo. Trata-se de um procedimento que privilegia a memória, pois prevalece o procedimento de conhecer e acumular certas técnicas, determinadas informações selecionadas pelo professor.

Vejamos o que Freire (1975, p. 67-68) fala a respeito, na *educação bancária*:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam.

Depreende-se que o ato de aprender significa acumular informações, num movimento de fora para dentro. Aqui se estabelece uma relação fundamentalmente narrativa, dissertativa. Na linguagem buberiana, trata-se de reconhecer uma relação técnica. Não se trata de uma comunicação entre quem ensina e quem aprende.

Segundo Freire, o *educador bancário* não percebe que somente na verdadeira comunicação a vida humana tem sentido. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar do educando, mediatizados ambos pela realidade; fala, portanto, de intercomunicação como elemento central da verdadeira comunicação.

O pensar do professor não pode ser um pensar para alunos nem a eles imposto.

A *educação bancária* tem uma função ideológica de dominação. A visão do professor incide sobre algo já dado como verdadeiro. Não é criticar nem autorizar a crítica.

[...] na visão bancária o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, da absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1975, p. 67).

O caminhar para ser mais próprio da realidade humana desde sua raiz fica negado. E isto é um tipo de violência presente até nossos dias, em alguns casos. Na educação dialógica — alunos e professores — ensinam e aprendem, no contexto histórico reconhecido.

É evidente que no processo educativo a comunicação necessária, a relação EU e TU se dá não simplesmente dentro da espontaneidade de um doar partilhado na mutualidade.

Tanto na educação quanto na prática terapêutica a relação é direcionada. O vínculo EU-TU se dá no seio de uma relação que se especifica com a finalidade exercida por um lado

sobre o outro. Daí essa mutualidade nestes dois campos, segundo Buber e Freire, não pode tornar-se no envolvimento total.

Entre aluno e professor estabelece-se um vínculo não na igualdade de posições. A relação dialógica não vai criar uma igualdade impossível. Há diferença de posições. Essa diferença, contudo, não pode ser antagônica. Se o professor tem uma atitude dialogal, democrática, a diferença não impede a abertura. E essa abertura na diferença não elimina a autoridade do professor nem compromete a liberdade de ambos: a liberdade de manifestação, de um e de outro, de suas vivências, crenças e decisões.

Para falar dessa diferença de posições no processo de ensinar e aprender, recorremos a Paulo Freire (2003) em *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*:

O professor é sempre diferente e não é igual aos alunos, mesmo quando se praticam relações democráticas em sala de aula [...] O professor dialógico é mais velho, mas bem informado, mais experiente na análise crítica, e mais comprometido com um sonho político de mudança social dos alunos [...] O professor é diferente não só por sua formação, mas também porque lidera um processo de transformação que não ocorreria por si só.

Um professor que sabe dialogar se expõe muito mais; é testado pelo aluno, freqüentemente, de maneira sutil ou agressivamente, mas não muda a sua atitude porque tem consciência do valor e do significado dela.

Ele não legitima um diálogo como técnica para se obter um resultado; não usa o diálogo como estratégia para manipular alunos, tornando-os seus amigos.

O diálogo, na concepção buberiana tanto quanto na de Freire, é uma atitude; é algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos. Daí ser possível a eles transformar a realidade.

Trago essas reflexões para tentar aprofundar na proposta de um processo dialógico do ensinar e aprender, tal como proposto no projeto pedagógico do Curso de Medicina da UNIUBE.

Se entendermos a educação como um cultivo da originalidade do homem que, por meio dela, retoma as raízes de sua historicidade, destacamos a urgência no atendimento individual do aluno para que se faça a ligação vital entre a *relação* e a práxis, restituindo a cada momento a coerência espontânea dos dois aspectos do fenômeno.

Não basta ensinar aos alunos pesquisar nos livros. Precisam também pesquisar a realidade da vida. Não basta ajudá-los a solucionar problemas, é necessário ajudá-los a resolver, efetivamente, os desafios da realidade existencial.

É preciso ajudar o aluno a pensar para solucionar, solucionar para refletir mais profundamente.

Explicar e transformar o mundo é analisar e modificar os acontecimentos, é acionar a história, estaria dizendo Arduini (1968), para defender a coerência das duas formas de atividade humana: pensamento e trabalho prático.

A experiência pedagógica com atitude dialogal vai exigir uma presença imediata do professor junto ao aluno nesse caminhar de desabrochamento das próprias possibilidades. Para isto, a condição fundamental está em estabelecer um vínculo que não se concretiza em grupos grandes de alunos. Quanto maior o grupo, menor será a espontaneidade nas relações, menos transparência no encontro.

Daí a proposta de alguns educadores atuarem no papel específico do tutor.

A proximidade dos sujeitos neste tipo de vínculo, o atento acompanhamento do aluno no processo de *tornar-se* pode assegurar êxito nessa construção.

Quanto a isto, Buber (1982, p. 150) se manifesta:

O educador que tenho em mente vive num mundo de indivíduos, do qual uma determinada parte está constantemente confiada à sua guarda. Ele reconhece cada um destes indivíduos como apto a se tornar uma pessoa única, singular e portadora de uma especial tarefa do ser que ela, somente ela pode cumprir.

Trata-se de encontrar no educador-tutor a força propulsora que, sem imposição, ajuda, com sua experiência, a promover a abertura para o *crescer*.

Ele só é educador porque acredita que esse crescimento necessita, em cada momento, do auxílio prestado nos *encontros*. Ele pode exercitar com paciência, com consciência, a caminhada com cada aluno no sentido de ajudá-los a alcançar a maneira melhor de *ser-homem* dentro da forma que lhes é peculiar.

Pela proximidade e pelo vínculo, o educador, na função de tutor possibilitará condições para o despertar do potencial do aluno, para o iluminar da consciência crítica-criativa que lhe garante uma existência original, única, mas solidária.

CAPÍTULO II

A tutoria, um diálogo possível

“Não tenho ensinamento a transmitir... Tomo aquele que me ouve pela mão e o levo até a janela. Abro-a e aponto para fora.

Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo”.

(Buber, 2001, p. LXIX)

Pouco se escreveu sobre tutoria ao longo da história da educação. Muito intensamente se viveu a experiência de um atendimento tutorial nas instituições mais tradicionais de ensino, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos da América do Norte.

Esta atividade de acompanhamento individual do aluno recebeu denominações diferentes, dependendo do lugar e do tempo: *preceptores*, *honors works*. A palavra *tutor* surge no final do século XVI. Flexner, em 1930, observava que nos Estados Unidos se insistia muito na importância atribuída à comunicação entre professor e cada um dos estudantes, no *College*. Fala ainda de algumas tentativas de introdução do sistema de *preceptores* em Princeton ou os *honors works* em Harvard, como esforços no sentido do estabelecimento de relações informais entre os estudantes e os docentes.

Sabe-se que o *tutorial system* é um modo de acompanhamento do aluno muito enraizado na Inglaterra, especialmente em Oxford e Cambridge. Em Oxford, sobretudo, no século XVII, o trabalho acadêmico dos tutores ocupava um lugar de destaque. Segundo Brook, citado por Balcells e Martin (1985, p. 69), o sistema tutorial tem a dificuldade de depender, para ter êxito, da existência de bons tutores; depende de suas qualidades, que devem ser pouco vulgares, e, ainda, pressupõe uma dedicação especial, o que dificulta muito a escolha do tutor. Outra restrição ou fator de dificuldade é a exigência de formatação (de aula convencional), de enquadramento em horários fixos da instituição, do não formatável, desvirtuando as características básicas do processo.

A tutoria é um processo que envolve determinado professor com determinados alunos, numa relação profissional aceita por ambos com sentido integralizador. Tem como objetivo oferecer, mediante uma relação interpessoal, oportunidades valiosas de reflexão para desenvolver, no aluno, a capacidade de compreender-se, de compreender a atividade que realiza na Universidade, não só na forma como também no seu significado e, sobretudo, contar com uma orientação segura na formação como pessoa e como profissional.

Segundo Balcells e Martim (1985), a concepção de *tutor* como professor credenciado que atinge pessoalmente os estudos dos alunos que lhe foram confiados foi adotada em Cambridge antes de Oxford; mas no século XIX ambas as Universidades ministravam o ensino baseando-se na estreita relação entre tutor e aluno; o tutor era, ao mesmo tempo, um guia, um professor e um amigo; evidente que o *tutorial system* passou por formas variadas que acabam por provocar uma confusão de nomes entre as diversas situações didáticas que se agrupam sob este nome.

Chamo atenção para o fato de que a ambiência, a filosofia da instituição, enfim, os valores pessoais e a percepção do sentido educativo, quando não fortemente e coerentemente trabalhados, desvirtuam a concepção dessa relação.

Uma experiência similar, próxima deste modelo de relação com o aluno, pode ser relatada como um programa voltado para orientação psicopedagógica e profissional existente em várias Universidades. O programa tem por objetivo desencadear uma elaboração dinâmica a ser efetuada pelo aluno, centrado em suas dificuldades de aprendizagem, visando a conseqüente melhora no desempenho acadêmico. Focaliza o processo individual de aprender, avaliando suas etapas e possibilitando sua organização.

São trabalhados os seguintes aspectos: avaliação do método utilizado pelo aluno para estudar, os processos de comunicação, a motivação, a percepção, a linguagem verbal e não verbal, as formas de conhecer e aprender o novo, as relações interpessoais e a reorganização dos métodos de estudos. O programa deve se desenvolver tanto com pequenos grupos, como com alunos individualmente.

Como afirma Balcells e Martim (1985, p. 66), o uso que dele se quis fazer nas universidades inglesas não residenciais e, de outro modo, as tentativas, de algumas universidades de todo o mundo foram no sentido de recolher o que neste método há de mais significativo: o contato pessoal entre professor e aluno. A evolução do sistema tutorial se faz de maneira praticamente instrumental, como auxílio didático, aparecendo assim diversas formas, como, por exemplo, o acompanhamento dos alunos na realização de suas tarefas ou a

redução de um trabalho de discussão de pequenos grupos que se confunde com o conhecido *seminário*, muito utilizado nas universidades de hoje.

Mas é interessante fazer a distinção, evidenciar as características sensivelmente diferentes daquilo que se entenda por método tutorial. O aspecto fundamental da prática desse sistema consiste na relação de amizade e confiança que, desde o momento de sua entrada no *College*, se estabelece entre o estudante e o tutor; relação que continua durante todo o período dos seus estudos e, freqüentemente, ainda depois dela (BALCELLS; MARTIM, 1985, p. 67).

Em documento sobre a orientação educativa e a intervenção psicopedagógica, lê-se:

El sistema educativo español cuenta en la actualidad con un apreciable conjunto de recursos, personales y materiales, relacionados con la tutoría, la orientación y la intervención psicopedagógica especializada. En el origen de estos recursos, está la Ley General de Educación de 1970, que enuncia el derecho de los alumnos a la orientación y que destacó la función tutorial como elemento integrante de la función docente.

Especificamente o documento assim se refere à tutoria:

La tutoría ha solido ser entendida como el elemento formalmente individualizador, a la vez que integrador de la educación. Frente a la parcelación de los conocimientos impartidos en la escuela tradicional, y también frente a la abstracción — y desaparición de la personalidad concreta de los alumnos dentro de la colectividad del grupo, la función tutorial pone en primer plano aquellas características de la educación, por las que ésta no se reduce a mera instrucción y constituye, en verdad, educación individualizada de la persona entera.

Las definiciones y conceptos clásicos sobre tutoría ponen de relieve el componente de personalización que es inherente a toda educación.

Así, del tutor se dice que es o profesor experto cuya misión es ocuparse de la integración del alumno en lo tocante a su escolaridad, vocación y personalidad; o que es el consejero de los alumnos y de los propios profesores respecto a toda clase de decisiones sobre escolaridad; o que se ocupa de aquellos aspectos educativos que no quedan suficientemente atendidos dentro de la clase ordinaria. Todo lo cual permanece muy genérico y también cambiante, en la medida en que la específicamente reservada al tutor multiprofesionales.

Es una integración, sin embargo, que sólo podrá llevar-se a término en el horizonte de la Reforma Educativa y, en particular, de los cambios que ésta há de traer en la organización del profesorado y de su plantilla, tanto en los centros como en el sistema educativo.

Aí está o conceito de tutoria com lugar específico no sistema nacional de ensino da Espanha, com carreira específica de profissão. O tutor responde à intenção de personalizar e sistematizar ao processo educativo.

Moore, citado por Balcells e Martim (1985, p. 72), sustenta que o tutorial é um método de busca, de prova, concluindo que com ele se prefere aquilo que é uma tentativa ao

definitivo, o ensaio ao resultado. Quer dizer: dá-se maior importância ao *porquê* (atitude crítica) que ao *quê* (conteúdo objetivo).

Nestas palavras de Moore, pode-se encontrar um certo eco do método maiêutico. Outros autores também assim se referem procurando encontrar no filósofo da Antigüidade, Sócrates, a paternidade do método, na medida em que ele envolve uma aprendizagem mediante perguntas que vão fazendo surgir novos problemas e novas dificuldades.

Recorro aos autores que estudaram o Sócrates como filósofo que defendeu uma gnosiologia que se concretiza no ensinamento dialógico.

Assim, Padovani e Castagnola (1954, p. 60-61) descrevem o método socrático, resumindo em seus pontos fundamentais: ironia, maiêutica, instrospecção, ignorância, indução, definição.

A instrução não deve consistir na imposição extrínseca de uma doutrina ao discente, mas o mestre deve tirá-la da mente do discípulo, pela razão imanente e constitutiva do espírito humano. Esta interioridade do saber, esta intimidade da ciência que não é absolutamente subjetiva, mas é a certeza objetiva da própria razão patenteia-se no famoso dito de Sócrates “conhece-te a ti mesmo”, que significa consciência racional de si mesmo para organizar racionalmente a própria vida (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1954, p. 60-61).

Thonnard (1953, p. 34-36) demonstra o método e suas duas fases.

No seu aspecto geral o método consiste no diálogo capaz de despertar a atenção e adaptando-se as necessidades de cada qual, lhe dirigir o pensamento passo a passo a caminho da verdade. É preciso para isso um contato imediato do mestre com o discípulo.

Quando completo, o Diálogo compreende: a Ironia Socrática que procura, em primeiro lugar, purificar o espírito de sua falsa ciência, forçando o interlocutor a contradizer-se. Trata-se de uma fase preparatória que às vezes fica-se nela. Mas, às mais das vezes provoca ele próprio a reflexão e passa à fase construtiva.

A Segunda fase consiste na Maiêutica: trata-se de encontrar a solução para questão posta. Sócrates auxilia o interlocutor a concebê-la por um esforço de reflexão. [...] a marcha do espírito para a verdade é a reflexão e Sócrates serve-se do raciocínio de duas formas: a indução e a dedução.

A maiêutica supõe uma visão profunda da natureza da vida intelectual, dessa operação vital e pessoal em que o mestre desempenha a função instrumental, enquanto a inteligência do discípulo continua ser a causa principal (THONNARD, 1953, p. 34-36).

Em contexto diferente, Sócrates, pensando que os físicos e sofistas se extraviam usando mal seu objeto de estudo, acolhe o objeto de estudo dos sofistas e aplica o método dos físicos, de forma a constituir uma sabedoria, útil como arte, universal e comunicável como ciência.

Transportando isto para as tarefas do tutor, significa uma aprendizagem dialógica na medida em que envolve uma aprendizagem que vai além de conteúdos específicos de disciplinas, ou seja, penetra no campo dos sentimentos, crenças e valores, acreditando que, como dizia Sócrates, o grande impulso para o saber leva o homem a buscar na ciência, na reflexão sobre suas práticas, a posse do verdadeiro bem para alcançar a felicidade.

Ao colocar em relevo as idéias fecundas dispersas no diálogo, percebe-se a imperfeição e, ao mesmo tempo, a riqueza da esperança de que o homem é capaz de ser. A tarefa do mestre, aqui no caso do tutor, consiste em conseguir que os momentos de busca não fiquem dissociados, mas sim que se integrem numa perspectiva total. Em resumo, o processo de aprendizagem realiza-se por este método, de tal maneira que o aluno aprende por meio de três atividades diferentes:

[...] primeiro, fazendo sozinho o trabalho; depois, ao observar os erros que cometeu e ao defender os pontos de vista que considera certos; e, por fim, ao rever o trabalho completo e corrigido e ao compará-lo com a primeira versão.

O primeiro trabalho é de criação, o segundo, de críticas e o terceiro, de apreciação do conjunto” (BALCELLS; MARTIM, 1985, p. 73).

Tudo isto se realiza ante o olhar do tutor, que abre os caminhos mediante perguntas que vão fazendo surgir novas dificuldades a superar e novos problemas a solucionar. O contato pessoal do estudante com o tutor torna-se estimulante na medida em que o diálogo permite desenvolver nele seu próprio método de estudo. Assim, novos interesses e novos motivos para o estudo, para reflexão e autoconhecimento resultam em pensar por si próprio, trabalhar por si próprio.

Dessa forma, é possível conseguir o comprometimento do aluno com o seu processo de desenvolvimento. É uma tarefa que exige muito esforço do aluno e muita dedicação do tutor. Há uma grande variedade de alternativas, de maneiras de conduzir as sessões de tutoria, seja individualmente ou em grupo. O diálogo possível só se estabelece quando o tutor mostra-se atento, ouvindo o aluno, afinado com sua disposição naquilo que faz ou fala do seu vivido. À medida que o tutor distingue as características próprias do estudante, sua orientação vai se iluminando com a percepção do aluno tal como ele é.

Quando o tutor aproveita essa percepção, ampliam-se os recursos e as atividades como caminhos para que o estudante se manifeste mais espontaneamente. Em conseqüência, o aluno amplia seus horizontes e reencontra suas próprias possibilidades, assume seus próprios caminhos, cresce, amadurece, ou passa a ter condições para tal.

Esse *estar com*, tutor e aluno, proporciona abertura, um centrar-se nas potencialidades que se concretizarão em novas ações, no agir pessoal, único.

Buber (1982, p. 150) assim se expressa:

O educador que tenho em mente vive num mundo de indivíduos [...] reconhece cada um destes indivíduos como apto a se tornar uma pessoa única, singular e portadora de uma especial tarefa do Ser que ela, somente ela pode cumprir.

O vínculo que se estabelece entre tutor que atua como facilitador e aluno que se predispõe a construir sua trajetória é importante em toda e qualquer ação que objetiva mudança: ampliação do modo de sentir e perceber a si mesmo e o outro.

O diálogo, que não é uma ferramenta, nem uma estratégia, mas uma postura, uma atitude, geralmente conhecido como um fenômeno a dois, também pode ser experienciado a múltiplas vozes. Não se trata de *massa*, mas de grupos que permitem a troca, a partilha de sentimentos e emoções, encontro de identidades.

Significa para o *tutor* que, mesmo trabalhando com pequenos grupos, é necessário acreditar na capacidade que o grupo possui de transformação, de descoberta. Isto não anula as características pessoais, mas, sim, potencializa-as.

Serrão e Balerino, citadas em texto de Manço (2002), dizem: “o grupo é como o rio que tem força e vida próprias. O facilitador segue junto com ele, aproveitando suas correntes e possibilitando a descoberta das riquezas submersas. Porém, por mais que mergulhe nessas águas, não esgota os seus mistérios” (MANÇO, 2002, p. 29-54).

O processo educativo do aprendizado dialogal compreende os componentes criativos da relação humana. Tutor e aluno mergulham no abismo imprevisível e, ao sair dele, “no nível consciente do diálogo verbalizado, terão aprendido algo de cada um de nós e muito mais da inter-relação” (MEDINA, 2002, p. 45). E *na arte de tecer o presente* não há como desvincular a ambigüidade entre o real e o sonho.

A tutoria no curso é o momento do diálogo formalmente reconhecido: aqui, aluno e tutor fazem e refazem o caminho da ciência, constroem e re-constroem suas percepções sobre a profissão; na sociedade, seu comprometimento com a saúde da humanidade; refletem sobre as práticas pedagógicas do ensinar e aprender, como um processo compartilhado.

E por fim, o diálogo, tanto quanto a liberdade, não se ensina. Exercita-se, vivencia-se. E é da prática do diálogo que resulta a verdadeira aprendizagem. E toda a Universidade que assim o percebe age em conformidade.

A mais desafiadora lição do diálogo refere-se à reformulação dos papéis do professor e do aluno. E assim, a educação *mais do que um caminho é um percurso — e um percurso feito*

à medida de cada educando. O diálogo é uma atitude, uma forma de ser educador e, tudo o mais, são recursos, meios, condições e *rotinas processuais*.

A tutoria como componente pedagógico realiza uma forma de orientar o aluno no seu modo de pensar e na sua maneira de viver. O tutor reconhece em cada aluno a possibilidade de tornar-se único, singular na tarefa de realizar o seu ser. Tarefa essa que somente a pessoa (cada uma) pode cumprir. Nenhuma imposição, mas, sim, um direcionamento auxiliar das forças atualizadoras que podem e devem propiciar a abertura do outro para o autodesenvolvimento.

O educador que propicia a abertura crê na força primitiva que se espalhou e se espelha em todos os seres humanos para crescer dentro de cada um, tornando-se uma figura particular; ele tem fé que este crescimento só necessite em cada momento do auxílio prestado nos encontros, auxílio que também ele é chamado a dar (BUBER, 1982, p. 154).

Instituir a tutoria como experiência é acreditar no processo educativo facilitador do vir-a-ser do homem enquanto ser próprio; é tratar o aluno com um fim e não como objeto de pesquisa ou de práticas pedagógicas e nem como cliente de serviços didáticos.

CAPÍTULO III

Pelos olhares do professor-tutor e do aluno: descobrindo uma experiência

“Toda interpretación se propone vencer un alejamiento, una distancia, entre la época cultural agitada, a la cual pertenece o texto, y el próprio intérprete. Al superar esa distancia, ao tornar-se contemporáneo del texto, el exegeta puede apropiarse del sentido: de extraño, pretende tornarlo propio; quiere decir, hacerlo suyo”.

(Ricouer, 1978, p. 18)

A implantação do Projeto Pedagógico do Curso de Medicina evidenciou aspectos que, por serem novos na cultura da universidade, exigiram um tratamento mais acurado e imediato. Dentre estes aspectos, ressaltamos o trabalho com unidades temáticas em substituição à fragmentação de disciplinas na proposta curricular e o exercício da tutoria para acompanhar o aluno ao longo do curso. Estes dois componentes exigem como pressuposto o trabalho em equipe dos docentes. Para isto, torna-se necessário cuidar das condições de trabalho não só no aspecto técnico-acadêmico como também no aspecto técnico-administrativo que envolve um regime de trabalho, uma organização de horário, uma disponibilização de recursos tecnológicos adequados às exigências do projeto de curso. Nem sempre se consegue reunir todos os elementos facilitadores da execução da práxis pedagógica, de maneira pronta, imediata e completa: há falta de conhecimento pleno da proposta por parte de todos os envolvidos em decisões que afetam o curso; há interpretação equivocada de trabalho e conduta de projeto. Começa então um processo de ajustes e adequações à nova realidade. O diferente traz insegurança, gera incompreensões, resistências sob diferentes formas, expectativas às mais variadas.

O pesquisador, interessado em conhecer um pouco dos aspectos desse *iceberg* buscou nos registros informações, demonstrativos de experiências, dados que reunidos e analisados pudessem mapear uma realidade e apontar caminhos para encontrar melhores alternativas para efetivação do projeto. Os registros disponíveis estão nas atas de reuniões dos docentes, nos

relatórios de questionários e entrevistas com alunos e docentes³, documentos dos seminários de avaliação da evolução do projeto pedagógico e ainda nas anotações de campo.

Não foi possível contar com dados rigorosamente tratados e sistematizados, mas, pelo menos do existente pudemos contar com um material reconhecido nas fontes oficiais do curso. Com eles, analiso a experiência do sistema tutorial no Curso de Medicina da Universidade de Uberaba, estruturado e orientado para uma formação segundo proposta de perfis⁴.

Acredito que não apenas falo dos docentes-tutores, mas identifico a relação deles com o pesquisador, e vice-versa. Apresento o resultado de um modo de observar, centrado, preferencialmente, nas relações. Significa dizer que as informações conseguidas de diferentes formas e momentos da experiência deles, revelam que não se trata de tomá-los apenas como objeto de observação e análise, mas de pessoas em relação com aquele que observa. Trata-se, ainda, de um trabalho realizado com a consciência da distância que separa a interpretação da realidade. Também não tenho o propósito de tratar esta equipe de docentes-tutores como modelos. Eles são sujeitos concretos, com experiências singulares, cujas trajetórias de vida podem fornecer elementos para melhor compreendê-los nesse projeto.

Para desenvolver minha reflexão sobre a comunicação docente no projeto de tutoria do Curso de Medicina optei por considerar como princípio orientador que todo tutor é um educador. Faço isto para distinguir o professor que ministra aulas sobre conteúdos de sua especialidade, dos docentes-tutores que mergulham na sua prática pedagógica com a consciência do comprometimento com o encaminhar dos jovens no processo de desenvolvimento pessoal e conseqüente construção de uma sociedade democrática. Este docente-tutor constrói, no seu dia-a-dia, um verdadeiro laboratório antropológico.

Pois bem, este professor-tutor expressa suas experiências nos dados que passamos a analisar.

³ Os questionários e entrevistas estão publicados no documento: MANÇO, J.P. Perfil e tutoria: avaliação de uma experiência. In: AMORIM, D.S. *Área estratégica da saúde: evolução de um projeto pedagógico. Estudo de caso – Medicina*, UNIUBE, Uberaba, 2002.

⁴ BARBOSA, E. Perfil na concepção de projeto pedagógico. In: AMORIM, D.S. *Evolução de projeto pedagógico. Estudo de caso – Medicina*, 2003, p. 23-27.

Sobre o conhecimento do projeto pedagógico e a aderência pelo professor-tutor

Um questionário foi respondido por 25 professores de um universo de 32 docentes em atividades didáticas, sendo que 17 deles são tutores e afirmaram ter um bom conhecimento do projeto do Curso de Medicina. Três professores afirmaram não conhecer o projeto. Os demais se consideraram com razoável conhecimento. Apenas um declarou não fazer a adequação do conteúdo que ministra com vistas às habilidades e competências. Os demais se esforçam por fazê-lo. Em consequência, 10 professores admitiram ter dificuldades no trabalho, contra 17 que não sentem dificuldades maiores para executar seu trabalho conforme o projeto pedagógico. Quatro professores explicitaram com maior clareza os pontos de dificuldades do projeto. Seguem as mais fortemente apontadas: interação das disciplinas, avaliação dos perfis, conteúdos para as aulas teóricas, planejamento em equipe, inexperiência do coordenador e dos professores, imposições administrativas quanto a calendário e horários, pontuação nas avaliações. Professores que não atuam em função de uma idéia central, no caso os perfis estabelecidos, e o ensino ministrado no dia-a-dia acabam por não corresponder ao proposto.

Vinte e seis docentes afirmaram concordar com o projeto pedagógico, contra 5 que afirmaram discordar. As razões apresentadas para justificar as discordâncias apontadas. São: tempo insuficiente para os conteúdos teóricos, superficialidade no tratamento de temas importantes, dificuldades na execução, falta de disponibilidade de tempo dos docentes, má distribuição da carga horária e condução do Curso.

As reuniões para troca de experiências, análise e solução de dificuldades, orientações necessárias não são realizadas sistematicamente, segundo afirmativa de 13 professores, contra 7 que afirmaram que as reuniões para discussão são realizadas sistematicamente. Sobre as reuniões para tratar os conteúdos das unidades temáticas em substituição às disciplinas, adequando o ensino ao projeto, 13 docentes consideraram que são suficientes e 7 docentes afirmaram insuficientes,; três outros docentes afirmaram não comparecer às reuniões por falta de tempo ou por considerar inadequados os horários. Um registro da fala do diretor do curso explica *“as horas pedagógicas no projeto não foram contempladas para reuniões. Estas eram realizadas no intervalo do almoço ou final de tarde e início da noite”*.

Este grupo de opiniões relativas ao maior ou menor conhecimento que se tem do projeto pedagógico do Curso, traz a discussão sobre os fundamentos de um projeto pedagógico de qualquer curso. Nele, devem estar contidas diretrizes que orientam e definem

um conjunto de ações educativas, propósito e intencionalidades dos cursos. Articula todos os componentes a um projeto institucional e a um projeto histórico. Envolve uma concepção de universidade que se determina a construir, um tipo de sociedade para um determinado tempo, um conceito de homem e de mundo. Como todo projeto, ele guarda um caráter dinâmico; vai sendo construído, é dialético sempre, é trabalho coletivo. Isto significa que um grupo assume compromissos porque trata-se de sujeitos que têm valores consensualmente definidos e entendem-se como cor-responsáveis pelas práticas efetivas. Isto posto, fica evidente que não só se deve gestar no entendimento partilhado por todos os envolvidos na atuação da escola, como também a adesão e o compartilhamento de professores e alunos na execução do projeto concebido coletivamente. São igualmente fundamentais.

Mas para que haja uma consolidação das ações propostas é preciso um conhecimento pleno dos elementos constitutivos do Curso. A realidade constatada neste grupo de docentes que conhecem parcialmente, outros que desconhecem completamente é crucial no contexto. Não há como conduzir um processo sem conhecê-lo. Ressalta-se importante considerar que os diferentes atores têm atuações diferentes dentro da equipe. Os atores centrais do projeto pedagógico são professores e alunos. Os coordenadores de áreas, os dirigentes são considerados atores facilitadores. São considerados atores periféricos os responsáveis por decisões administrativas, não menos importantes porque podem facilitar ou não a execução do projeto. Todos os atores, no entanto, devem ter uma atitude crítica referente ao projeto pois essa desempenha uma função de elucidação, em certas circunstâncias, e avanço decisivo em outras. De confiantes, porém, estes atores podem tornar-se conflituais e bloquear o progresso do projeto ou torná-lo mais difícil. Havendo efetivamente opositores, revelados de diferentes formas, eles podem tornar-se úteis se os líderes souberem ouvi-los, elevando o próprio nível de tolerância ao conflito e à frustração deste. A simples constatação de um relativo ou pleno desconhecimento do projeto pedagógico do curso deve inviabilizar a atuação do tutor nestas circunstâncias. Estes tutores, com domínio do projeto, podem liderar um trabalho de execução da proposta se sua força de convencimento superar a dos atores periféricos. Isto significa que na evolução da execução de um projeto as relações de poder são profundamente assimétricas. O conhecimento e a aderência à proposta pelos professores, especialmente os professores-tutores resultam em tornar seu projeto do curso como uma Segunda reapropriação quanto à parte que lhe cabe na execução com a aquiescência dos demais. Esta é a melhor forma de um comprometimento compartilhado, numa ação que se pretende realizável.

Sobre a figura do “tutor” no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina da Universidade de Uberaba

Todos os professores reconhecem a importância do tutor no desenvolvimento do projeto concebido a partir da definição do perfil do egresso. As decisões sobre o perfil que se pretende formar orientam, ao longo do Curso, a caminhada do aluno. Sobre isto, os professores se manifestam de forma categórica “tutor” precisa compreender o conceito de perfil. Caso contrário, não há o que trabalhar nesta função”.

Sobre a disponibilidade de documentos elucidativos referentes ao assunto, 11 tutores responderam que há material necessário para leituras e orientações, enquanto que 3 responderam que o que está disponibilizado atende somente em parte; 2 docentes afirmaram que o existente não atende às necessidades. Alguns comentários adicionais:

“sinto falta de mais documentos para consulta”.

“Há necessidade de mais encontros para discutir os documentos disponíveis”.

Sobre a percepção dos docentes a respeito do apoio que os tutores recebem dos dirigentes do Curso — diretor, vice-diretor, coordenadores de unidades temáticas e autoridades da universidade — 9 tutores afirmaram que existe colaboração, enquanto que outros 4 afirmaram que a contribuição ocorre em parte. Alguns comentários pontuais:

“há necessidade de mais reuniões em horários mais adequados”;

“é importante a atuação da assistente pedagógica do curso junto com os tutores”;

“mesmo com dificuldade, vejo a luz no fim do túnel”.

Sobre a interação entre tutor e demais professores

Onze tutores afirmaram que a interação não é satisfatória; 3 consideram parcialmente satisfatória. Na opinião dos tutores há pouca oportunidade de encontros por falta de tempo de todos. Alguns depoimentos confirmam:

“não existe um canal de comunicação efetiva”.

“os professores não aceitam a visão que os tutores têm dos alunos”.

Se a figura do tutor é fundamental no projeto pedagógico deste Curso, há de se considerar que o seu papel no acompanhamento do desenvolvimento do aluno é tanto ou mais relevante que a do professor que tem a responsabilidade de trabalhar com o grupo-classe como um todo. O tutor atende o aluno individualmente. Ambos se completam na análise e avaliação do desempenho do aluno.

Já afirmamos anteriormente que a construção do projeto é coletiva, que as ações consensualmente escolhidas têm que resultar em situações igualmente consentidas e avaliadas.

A valorização da interação no trabalho dos tutores e dos professores faz parte natural de um processo complexo como este de trabalhar em equipe. a interação sempre mais ou menos confrontante é capaz de mobilizar o pensamento divergente e, por isso, criativo muitas vezes. A exigência da unidade e da harmonia impulsiona a atitude de disponibilidade e de aceitação das diferenças. Reconhecer os possíveis conflitos entre indivíduos e grupos dentro de um projeto é fortalecer a necessidade de encontros regulares, freqüentes e sistemáticos para se conseguir uma articulação satisfatória entre dimensões individuais e dimensão propriamente grupal. Dessa conjunção, nascerá o coletivo da ação. A negociação entre os docentes, docentes e dirigentes, docentes e alunos dentro do projeto do curso tem por função fazer explicitar a regra propiciadora de organização da equipe inspiradora e executora do projeto. Numa dupla ancoragem — individual e grupal — o projeto pedagógico deve poder assegurar-se de que nenhuma instância se arrogue a pretensão de se querer abusivamente proprietária das decisões, ou das ações do conjunto. Trata-se de uma propriedade compartilhada, na qual cada um sabe reconhecer seu significado e sua responsabilidade.

Ao longo de todo o seu desenrolar, o projeto de um curso é um misto de avanços e recuos, de êxitos e de dificuldades. A quem cabe atuar nele cabe ordenar esta mistura, reunir as condições de realizar uma ação propriamente humana, marcada por uma autonomia limitada, mas efetiva: apoiando-se nos avanços existosos como elemento de motivação e de confiança, mas levando-se em conta as limitações e as dificuldades como elemento de indagação e de estímulo para agir sem demasiada ilusão.

O que nos parece essencial nesta realidade apresentada pelos professores ao viverem a experiência de tutor é que por não se compreender bem o significado da construção coletiva, da socialização de seus esforços e conquistas, os docentes buscam nos materiais disponíveis, apoios para melhor exercer sua função isoladamente. Ocorre-nos propor uma nova inteligibilidade da escola: não apenas como um recinto, em alguns casos de boa estrutura de

recursos físicos que tornam o ambiente agradável, mas sobretudo como um acontecimento vivo, uma atitude.

De tal modo, estar na escola significa ter atitude de escola, diria Pierre Furter (1966, p. 131). Temos que situá-la com elemento constitutivo de forma a propiciar cada vez mais e melhor ocasiões de encontro entre docentes, docentes e discentes. Que a Universidade incentive e propicie a convivialidade enquanto espaço de reflexão e ação. Mas aos educadores não é permitido apenas contemplar ou reagir, mas sobretudo refletir, agir, pensar e criar. O trabalho docente, enquanto equipe, deve trazer o difícil equilíbrio entre abertura e reflexão; adaptação e criação. A educação no sentido forte da expressão, parafraseando Ricouer, não é talvez senão o justo mas difícil equilíbrio entre a exigência da objetivação, isto é, da adaptação e a exigência de reflexão e de desadaptação. É manter o homem aberto e não fechado a meio caminho das suas possibilidades. Isto vale também para os docentes enquanto aprendentes de uma realidade nova.

O conceito vivido pelo aluno na sua relação com o tutor

Uma avaliação realizada com a turma do 4º período do Curso de Medicina em 05/12/2001 com 20 dos 23 alunos foi escolhida por considerá-la representativa no conjunto do Curso: esta turma viveu a tutoria nos 4 períodos do curso sem interrupção. É uma turma representativa porque trata-se da primeira turma que viveu todos os momentos iniciais de implantação do sistema tutorial em cada período do curso e em cada momento de organização do serviço. Essa tutoria é como uma primeira referência para demonstração, no concreto vivido da evolução do Projeto Pedagógico do Curso de Medicina, dos diferentes perfis de tutores. A análise dos resultados do questionário demonstra que se consideradas as respostas positivas (sim) na sua frequência, o resultado é positivo. A alternativa SIM é a que tem maior valor nas respostas às questões 2 e 3 que se relacionam à contribuição da tutoria para que fosse alcançado o perfil. Entretanto, os comentários dispersamente apresentados sobretudo da questão 2 e um pouco menos da questão 3, revela na visão dos alunos, uma contribuição pouco significativa, acessória em alguns casos, da tutoria na formação do perfil. No mesmo sentido as questões 4 e 5.

Quanto à questão 1, vinte alunos responderam positivamente sobre a realização do perfil sem a contribuição da tutoria. Alguns comentários sobre a experiência dos alunos como

partícipe do processo tutorial, registrado em documento, destaque como relevante para demonstrar a percepção do aluno:

“a tutoria não ajuda em nada; falta entrosamento com os professores”;

“a tutoria dá ênfase para pontos que não são urgentes no momento”;

“o tutor não expõe aspectos do perfil e não dá importância aos questionamentos dos alunos”;

no início achava interessante, mas com o tempo o interesse acabou”;

“pouca ajuda para atingir o perfil”.

Esta percepção evidencia pouca compreensão da proposta e, na maioria dos casos, a tendência a ter expectativa falsa com relação ao sistema tutorial. No início, uma curiosidade, aos poucos, um desinteresse pelo que se fazia nos encontros. Uma possível causa disso poderia ser a fragilidade do próprio tutor no desempenho de sua função. O verdadeiro encontro entre tutor e aluno fica comprometido, pois não há um objetivo comum e nem um alcance do significado do encontro visto em si mesmo. O possível esvaziamento do significado dessa relação invalida a ação do tutor. Mais adiante, registra-se um equívoco ao implantar a tutoria na lógica dos horários de aula regular. Assim se expressa o aluno:

“pior do que qualquer aula; dispensável; desperdício de dinheiro”;

“gosto do tutor, mas não da disciplina (sic) tutoria, é desperdício de tempo e dinheiro”;

“só deveria haver reuniões quando necessário; deveria utilizar o tempo da tutoria para estudos”;

“falta clareza sobre a avaliação do perfil”;

“é difícil estabelecer a relação de confiança com o tutor”;

“o aluno deveria ser liberado para estudar”;

“o tutor deveria fazer a ponte entre alunos e professores”.

Quadro nº 1 - Percepção dos alunos do 4º período sobre tutoria - Ano 2003.

Itens	Bom	Regular	Regular	Não
A tutoria contribuiu para formação do perfil intermediário I.	19	1	0	0
A tutoria contribuiu para sua formação ética, cultural e humanista	16	4	0	4
A tutoria contribuiu para solução de eventuais problemas vinculados aos estudos ou ao relacionamento interpessoal	3	-	-	17

Outros registros de campo apontam melhor aceitação dos encontros de tutoria, na medida em que avançam no curso e desenvolvem diálogos mais interessantes com alguns tutores.

“Sou aluno do 7º período de Medicina. O que tenho a falar é o seguinte: faz mais ou menos um ano que comecei a perceber o verdadeiro papel da tutoria. Antes não dava tanto valor, mesmo porque meus tutores (passei por 4 deles) não davam muito valor aos tutorandos. Agora, estamos desenvolvendo um trabalho bastante importante e proveitoso. Quero dizer que me ajuda muito: desde compreender melhor o curso, os métodos de ensino e aprendizado, dentre outros, como apoio psicológico e resolução de problemas”.

“Eu particularmente aprendi muito com a tutoria: me auxiliou no sentido de criar maturidade para relacionar-me melhor com as pessoas ao meu redor. Aprendi como estudar de maneira eficiente, a escutar a pessoa falar, a refletir sobre os problemas sociais e analisar os pontos positivos das opiniões contrárias às minhas. Sou aluno do 6º período de Medicina”.

Há uma certa convergência entre a avaliação dos tutores e a avaliação do aluno quanto à realização do Perfil. Pouco se trabalhou orientado por um Perfil tal como delineado no projeto pedagógico. Aprofundando um pouco mais na análise, quando os tutores respondem sobre sugestões para o aprimoramento da tutoria, há como que uma percepção, por parte do tutor, da necessidade de uma atuação mais efetiva e que, em mais de um aspecto, poderia ser a resposta à deficiências que os alunos vêm na tutoria.

Sobre a experiência do sistema tutorial no Curso de Medicina da UNIUBE vários registros revelam que ambos — tutores e docentes — vivem a realidade com parâmetros dos projetos tradicionais. Sabe-se, pelo projeto, as implicações da relação estreita entre perfil e tutoria e suas inter-relações com o processo ensino-aprendizagem são muitas. Não se trata apenas de mudança de nomes dos componentes curriculares, mas de postura, de cultura, de compreensão epistêmico-conceitual e da dinâmica decorrente. De um lado, o tutor é chamado a exercer um papel que depende de saberes docentes até então não exigidos do professor. A consciência de que não é mais o distribuidor de informações científicas sobre conhecimentos médicos especializados, resulta numa insegurança e numa timidez paralisante diante do aluno. De outro, o aluno ainda não assimilou o seu papel ativo de estudante, ou seja, de alguém que tendo que elaborar seu próprio conhecimento, mantendo-se aberto a variáveis, interrogações,

busca no tutor subsídios para uma construção pessoal. O aluno acostumado a uma relação verticalizada com o professor não tem a percepção do papel da tutoria porque nos encontros o elemento mediador da relação não é a matéria ou o conteúdo específico de uma disciplina. Sobre isto, passamos a destacar alguns pontos já discutidos em encontros com os tutores:

- **Sobre a responsabilidade dos tutores na formação do perfil do egresso:** a atuação dos professores não pode ficar restrita ao ensino de conteúdo programático de uma disciplina. O perfil do aluno não se restringe aos aspectos cognitivos apenas. Os demais elementos que compõem o perfil: atitudes, habilidades e competências, também devem merecer atenção dos professores, que além de bons instrutores, devem ser educadores. A atuação do tutor isoladamente não supre todas as necessidades da construção do perfil, por mais eficiente que ela seja. É essencial a participação da equipe docente que não é necessariamente constituída de tutores formais. Falhando a equipe, falha o projeto.
- **Sobre a influência da tutoria e a participação do tutor no processo de avaliação:** apesar da opção pela metodologia de projeto pedagógico orientado por perfil, a Universidade como um todo ainda se mantém no sistema tradicional de grade curricular e avaliação por pontos para aferir o desempenho do aluno. Ainda não foi encontrada a solução para que elementos não apenas de conteúdo do perfil possam Ter a expressão correspondente à sua importância no processo de avaliação e promoção do aluno. Se mantida a indefinição ou a indiferença ou incoerência, corre-se o risco de transformar o perfil em simples oferta, mas não em exigência para promoção do aluno (ver documento da nota sobre perfil, p.45).

A avaliação do aluno, nos elementos cognitivos, atitudinais e procedimentais vistos qualitativamente vinculados ao perfil, deve ser contínua, permanente e diagnóstico. Para tanto, o papel do tutor aí é relevante, conhecendo o aluno pela proximidade de sua relação, fato difícil de acontecer no grupo-classe, o tutor revela, com mais clareza, elementos de sua personalidade, potencialidades importantes no desempenho enquanto estudante. Não fica restrito a repostas pontuais de questões de prova, por exemplo. Fato este que aluno e demais professores não reconhecem como vital no processo.

O Quadro 2, a seguir, traz uma síntese às percepções predominantes dos tutores e dos alunos sobre a tutoria.

Quadro nº 2 - Sinopse da percepção dos alunos e tutor sobre o sistema tutorial.

Itens	Alunos	Tutor
A tutoria na proposta do curso.	É dispensável.	É importante, mas precisa melhorar a execução.
A tutoria na formação do perfil.	Não existe relação: tutoria e perfil.	Não se trabalha, claramente, com o perfil.
Dinâmica utilizada nas sessões.	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece vínculos com os colegas; • Favorece auto-conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • A sessões coletivas são mais frequentes; • Alguns encontros individuais.
Dificuldades: <ul style="list-style-type: none"> • Institucionais <ul style="list-style-type: none"> • Do próprio tutor <ul style="list-style-type: none"> • Possíveis Causas 	<ul style="list-style-type: none"> • Horários pré-fixados; inflexíveis e inadequados. • Mudanças de tutores: alguns alunos chegaram a ter 4 tutores diferentes em 4 períodos do curso. • Os dirigentes da Universidade não ouvem os tutores. <ul style="list-style-type: none"> • O tutor pouco ajuda na formação do perfil; • Falta clareza (critérios) para avaliar o perfil; • Falta “função” para o tutor; • O tutor é boa pessoa; a tutoria deveria ser opcional. <ul style="list-style-type: none"> • Problema de cultura: falta experiência; • Falhas normais de um trabalho pioneiro; • O aluno espera que o tutor seja um advogado de defesa; • Falta de formação para ser tutor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Horários inadequados: alunos com aula pela manhã e sessões de tutoria nos últimos horários da noite; • Falta de horários para reuniões dos tutores. • Não há entrosamento entre tutores e professores em decorrência do tipo de contrato de trabalho; • Decisões institucionais contraditórias com a natureza do trabalho. <ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de se discutir mais sobre tutoria: insegurança sobre “como” e o “que fazer”. • Deve haver um plano que oriente a atuação do tutor, mas com mais flexibilidade. • Tutor precisa ter mais conhecimento pedagógico. <ul style="list-style-type: none"> • Problema cultural: falta experiência; • Falhas normais de um trabalho pioneiro; • O aluno espera que o tutor seja um advogado de defesa; • Falta de formação para ser tutor.

Enfim, a experiência do aluno, como partícipe do processo tutorial e também dos tutores remetem a considerações importantes relativas às características do sistema tutorial na sua origem, citado por Balcells e Martim:

um aspecto geral do método é a informalidade que corresponde, principalmente, ao fato de que os encontros não previstos constituem uma grande ajuda para o trabalho docente do tutor, e ao que as reuniões — semanais ou não — se realizam em locais diversos conforme as circunstâncias particulares do tutor e as preferências do estudante (BALCELLS; MARTIM, 1985, p. 67-68).

A realidade da vida do estudante no mundo atual contrasta em muito com as características do tutorial que é demais exigente para muitos alunos: quer dizer que a tutoria

tem por meta conseguir do aluno o maior esforço intelectual de que ele for capaz. O imediatismo e o pragmatismo que predominam na sociedade são traduzidos na postura do aluno que procura o conhecimento a ser adquirido de forma pouco exigente e muito prático nos seus resultados.

Segundo Moore,

o tutorial é um método de busca, de prova, concluindo que com ele se prefere aquilo que é uma tentativa ao definitivo, o ensaio ao resultado. Quer dizer: dá-se mais importância ao porquê (atitude crítica) que ao quê (conteúdo objetivo) (MOORE *apud* BALCELLS; MARTIM, 1985, p. 72)

Por outro lado, o professor trabalha constrangido por definições administrativas que formatam o informatável: horário fixo de grupos de alunos por semana, falta de momento para troca regular de informações com outros professores que trabalham com seus tutorandos.

Para os tutores, a contribuição da tutoria para a formação humanista dos alunos tem graus diferentes de apreciação, predominando o regular. Quanto à frequência do aluno às sessões, a situação varia de tutor para tutor; alguns conseguindo a frequência plena e a assiduidade dos alunos; em outros casos, dependendo do assunto a ser tratado e do período de provas, a frequência cai. As estratégias utilizadas pelos tutores são muito diversificadas, predominando a discussão de artigos, filmes, revisão de temas e conteúdos específicos da área de saúde. Inclui, em alguns casos, atividades fora do *campus*, dinâmica para estimular a socialização e o uso correto de procedimentos de organização de trabalhos científicos. Tanto quanto os alunos, os olhares dos tutores variam; porém suas avaliações quanto as possíveis causas das falhas no sistema tutoria são de consenso.

Em várias reuniões de tutores ficou evidenciado o quanto os professores se sentem pouco à vontade para discutir com os alunos assuntos não pertinentes ao conteúdo específico das disciplinas sob sua responsabilidade sem descuidar, no entanto, do compromisso como facilitador do processo ensino-aprendizagem. Eles se reconhecem pouco preparados para discutir sobre assuntos no campo da ética, dos valores, dos sentimentos, do ato voluntário tão relevantes para formação do aluno, do cidadão, do profissional. Além disso, seus recursos pedagógicos, usados inconscientemente às vezes, e seus saberes são insuficientes para práticas mais eficazes, mais diversificadas para atender diferentes necessidades e graus de dificuldades dos alunos⁵: “o tutorial é demais exigente; exige muito do professor: tempo, entusiasmo e preparação e exige tanto, ou ainda mais, do aluno” afirmaram Balcells e Martim (1985, p. 57-68).

⁵ Ver caderno de atas do Colegiado do Curso de Medicina da Universidade de Uberaba.

A tutoria não é opcional, porém não deve ser imposta. Os elementos resultantes da avaliação do sistema tutorial nos leva a reconhecer que é um processo de construção lenta tanto quanto o é o processo educativo. Cada passo leva a um novo passo a descortinar um horizonte distante. O que se verifica hoje da experiência desse projeto indica elementos de valor para que se faça uma análise criteriosa sobre a relevância do sistema tutorial do Curso de Medicina.

[...] qualquer que seja o modelo pedagógico adotado, com ou sem tutoria, o curso médico opera profundas transformações no aluno. Na maioria das vezes, o aluno que ingressa na universidade é um indivíduo muito jovem, adaptado a um sistema educacional massificado e orientado para o sucesso no vestibular. É esse aluno que o curso médico irá transformar, com ou sem perfil previamente definido. Nos cursos tradicionais, sem sistema tutorial e sem caracterização do perfil, mas com estrutura departamental, a transformação resulta de ações mais ou menos isoladas de professores ou grupos de professores. Ao contrário, na vigência de formação orientada para o perfil, as ações pedagógicas transformadoras dos alunos devem obedecer a uma lógica de conjunto e o tutor assume uma função que deve permitir a emergência de condições mais favoráveis para a dinâmica do processo ensino-aprendizagem e a aquisição dos vários elementos do Perfil (MANÇO, 2001, p. 35-36).

Em toda implementação de um projeto deve haver um acompanhamento para que os ritmos de desenvolvimento individual não prejudiquem o todo. Todo projeto pedagógico exige articulação dos projetos individuais: no nível individual de ensino, no caso dos professores, e da aprendizagem, no caso dos alunos. Um elemento determinante nesta relação — que implica em interferência e articulação — é a negociação que oportunizará mudar, corrigir, modificar algumas perspectivas escolhidas para torná-las compatíveis com outros projetos:

a negociação entre professores e alunos é um ponto delicado do procedimento por projeto. No entanto, é essencial, já que não há pedagogia senão no âmbito relacional, na relação professor e alunos. Se a negociação sobre problemas, não estamos mais diante de um projeto pedagógico, e sim, diante de um projeto de professor ou de ensino. [...] a negociação despende tempo e energia e muitas vezes são os alunos os primeiros a evitá-las. Para eles, receber o ensino é muito mais tranquilizador do que aprender. Ora, a aprendizagem, à medida que se baseia na apropriação, não pode dispensar uma negociação preliminar que singulariza, particulariza o processo de formação (BOUTINET, 2002, p. 190).

Trata-se de uma relação delicada, difícil, que demanda um tempo e uma presença qualitativa; e que não é concebível querer apagar com excessiva facilidade os inevitáveis hiatos que fundamentam qualquer relação pedagógica.

Voltando o olhar para o conjunto das experiências vivenciadas e denunciadas nos depoimentos analisados, verifico não ser possível prever todas as situações facilitadoras ou não que influenciarão na execução de um projeto pedagógico.

Com muita clareza se percebe que se não há espaço suficiente para liberdade e para iniciativas — ingrediente de flexibilização — não se pode falar e nem pretender que exista um projeto pedagógico. As dificuldades, as restrições e, sobretudo, as incompreensões do papel do tutor ainda que compreensíveis podem ser superadas a partir de alguns pressupostos básicos que não podem ser esquecidos. Ao optar por fazer a pesquisa sobre este tema a comunicação docente no sistema tutorial escolhemos a abordagem fenomenológica, mais precisamente, como uma atitude fenomenológica. Esta atitude ou esta intencionalidade básica nos apoia na busca de uma significação mais radical sem qualquer pretensão de chegar a qualquer situação conclusiva.

Tentamos desvelar as possibilidades no ser, ponto de partida de fenômeno educação. Nestes dados coletados vamos desvelando pouco a pouco o fenômeno da relação professor-professor, professor e aluno que surge dentro de uma concepção de homem e de mundo. Esta relação contudo, tem características próprias porquanto também traz uma intencionalidade. A forma de operacionalizar esta relação pode estar mais ou menos prevista no projeto, sem a devida apreensão dos significados torna-se difícil transformar todas as orientações em atitude. Segundo Buber, a relação não é so reciprocidade e presença imediata, ela é também atitude que se dá na totalidade do ser. A ação total implica na reciprocidade e na presença dá origem à responsabilidade. Afirma Misrahi que a responsabilidade é o nome ético da reciprocidade e esta não é outra coisa senão o movimento “ou esta torrente universal pela qual são colocados, simultaneamente o EU e o TU” (MISRAHI; BUBER, 1968, p. 66).

Além disso, na análise da relação tem-se que incluir o papel da palavra e da comunicação que mais adiante poderemos nos deter a explicitar o que consideramos sobre a questão.

Paulo Freire (2003) se refere a esta situação relacional da seguinte maneira:

[...] a autoridade do professor deve estar sempre lá, mas ela muda quando os estudantes mudam e o estudo evolui, quando eles emergem como sujeitos críticos do ato de conhecimento. Se o processo funciona, o professor também se recria (FREIRE, 2003, p. 117).

Mais adiante, o mesmo autor afirma:

o educador continua sendo diferente dos alunos mais — e esta é, para mim, a questão central — a diferença entre eles, se o professor é democrático, se seu sonho político é de libertação, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre professor e aluno se torne antagônica. [...] sou diferente dos

alunos! [...] se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário (FREIRE, 2003, p. 117).

O aspecto fundamental da prática pedagógica da tutoria consiste na relação de amizade e de confiança que se estabelece entre o estudante e o seu tutor. E se essa relação tão pessoal se reduz a simples reuniões periódicas o processo fica desvirtuado. A qualidade do trabalho tutorial depende — mais do que qualquer outro método de ensino — das personalidades que nele tomam parte.

A maneira de conduzir essa relação varia muito de professor para professor, não só pelas características pessoais como também pelas características de cada aluno. Do encontro das intersubjetividades nasce o tipo de relação, que não se repete com outros. Aqui está o desafio! Interessa sobretudo que o professor se sinta efetivamente preparado para trabalhar com a diferença. Com o foco no desenvolvimento do aluno, o professor tem como base uma particular atitude perante o conhecimento e um domínio de como se dá a aprendizagem.

Em cada sessão, o tutor espera que o aluno melhore um pouco mais. O que interessa é que o estudante avance à sua própria custa, esteja onde estiver. Segundo Moore (1985), parece ser difícil conseguir sempre o equilíbrio. Recuando um pouco mais para desvendar o que se passa no interior das relações dos atores do sistema tutorial no Curso de Medicina, encontro um dado que causa uma certa perplexidade: as vacilações e as incertezas que o docente experiencia e as críticas que o aluno faz à tutoria com se tratasse de um ingrediente descartável no curso, reforçam a crença do valor da *educação bancária*⁶ naquilo que ela traz de específico: um professor que tem um conteúdo específico a repassar para um aluno que pouco interesse tem mas que precisa vencer a caminhada de sua formação profissional.

Por maior que sejam as críticas a esse modo de ensinar e aprender ainda é o processo que se harmoniza com o ambiente acadêmico atual. Qualquer alteração provoca um vazio, um sentimento de perda, uma consciência de que nada acontece de sério e de rigoroso cientificamente falando.

Ira Shör, em diálogo com Paulo Freire, fala sobre a educação dialógica, como posição epistemológica que perturba o *educador tradicional* e eu acrescento: e o aluno também:

Pense na diferença entre ministrar um curso com um programa especializado — uma longa bibliografia, uma série de exposições proferidas pelo professor, uma sucessão de sessões de perguntas e um exame final para avaliar o conhecimento — em comparação com um curso onde um professor entra sabendo muito, mas sai do curso tendo ‘re-aprendido’ pela busca dialógica, pela redescoberta do material com os alunos (FREIRE; SHOR, 2003, p. 125).

⁶ Expressão usada por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*, 1991.

Transpondo esta cena, numa analogia, para uma sessão de tutoria vejo o quanto pode existir de desconcertante a situação de um tutor que busca algo novo para o aluno — já que não pode falar do conteúdo de sua especialidade — mas precisa justificar sua presença no encontro; na verdade é o aluno que deveria estar recorrendo a ele para analisar seus progressos no estudo, a sua reflexão pessoal sobre as leituras que teve de fazer, as suas investigações motivadas pelo interesse nas questões específicas de sua formação. É o aluno dirigindo-se ao tutor em qualquer momento para lhe pedir orientação, tanto para o trabalho acadêmico como, de modo geral, para sua vida universitária.

Em meio a tantos encontros e desencontros, é de se esperar que o sistema tutorial com todas as características conforme projetado para o curso em questão, represente algo quase que utópico nas instituições: sua existência está condicionada à presença de alguns traços que parecem faltar na universidade atual, caracterizada pela massificação, pela burocratização dos processos, pelo modelo de contrato do trabalho docente.

Pensa-se também em quantos dos alunos estão disponíveis para uma exigência contínua de atuação e produção rigorosa, elaborando trabalhos que regularmente submeteriam a discussões e reelaborações freqüentes. E quantos dos professores estariam em condições de dedicar metade de seu tempo acadêmico a acompanhar bem de perto o desenvolvimento de poucos alunos. Não só quantitativa, mas qualitativamente, seu trabalho de acompanhar de perto o desenvolvimento de seus alunos estaria a exigir muita preparação pessoal, muita reflexão sobre suas ações para uma continuidade cada vez mais complexa.

Uma avaliação dessa experiência da tutoria traz subsídios importantes para um resignificado do processo ensino-aprendizagem, desenvolvido no nível da graduação: elimina alguns preconceitos, abre perspectivas para aperfeiçoar não só a tutoria nesse projeto como também traz indicativos para formação continuada do docente que assume, formalmente, a responsabilidade de atuar como tutor.

Para atuar como tutor não há como prescindir da compreensão sobre o significado e a importância da comunicação que se estabelece na relação tutor e aluno. O fato da descentração da experiência humana — EU-OUTRO — torna a comunicação uma das dimensões fundamentais do homem. Ela não é o resultado da coexistência e nem o instrumento a seu serviço, mas sua própria substância.

Gusdorf afirma:

é pela palavra, que o homem vem ao mundo e a si próprio, e esta palavra, que o singulariza entre todos os seres vivos, faz dele um ser de expressão, dependente, no mais íntimo de si, do assentimento ou da desaprovação de outrem (GUSDORF, 1956, p. 281).

Os limites da comunicação são os limites do próprio ser pessoal do homem. A comunhão prévia entre os sujeitos facilita a comunicação, o entendimento como expressão legítima de individualidade. Nesta, o homem usa a palavra que o ajuda a invocar o outro. A necessidade da comunhão prévia é imprescindível dado que o sentido do que se diz é sempre fruto de colaboração. Por isso, a palavra se torna um importante elemento no encontro, na coexistência entre os homens. Nesta coexistência e neste encontro muitas são as formas de se falar. Entre elas, o monólogo, a conversação, a oratória e o diálogo. Na relação pedagógica que propõe o Projeto Pedagógico do Curso, privilegia-se a relação dialogal. A comunicação docente aí vai estabelecer-se como elemento pedagógico. Através dela é que a relação professor-aluno torna-se educadora. Entende-se nesses termos a comunicação “como um processo de troca simbólica no qual os papéis de falante e ouvinte são intercambiáveis” (CYRINO, 1997, p. 160).

Paulo Freire (1975, p. 69) reforça a afirmativa ampliando e complexificando mais ainda: “educação é comunicação, é diálogo”.

Em situação concreta de curso não se elimina o diálogo pela sua complexidade, mas intensifica-se o esforço para realizá-lo satisfatoriamente. Vencer o desafio é alcançar a peculiaridade do verdadeiro diálogo, envolvendo o aluno na experiência. Envolver significa tornar inteiramente presente a pessoa que se deseja como parceiro na sua totalidade do ser. Envolver, no contexto pedagógico, significa estabelecer uma relação entre professor e aluno, onde um ou outro dela participa efetivamente de um acontecimento a ambos. Mais ainda, que se tenha experiência do acontecimento como a outro pessoa a experimenta, sem deixar de lado sua própria realidade pessoal. Se há dificuldade, esta precisa ser partilhada a fim de que ambos possam aderir um ao outro sem choques, nem rupturas. O diálogo põe em cheque o professor e aluno, ou seja, todos os participantes, pois que o que está fundamentalmente no âmago da questão é que “dialogar não significa trocar idéias compostas de lugares comuns, mas de valores comuns” (GADOTTI, 1975, p. 54).

CAPÍTULO IV

Muitos desafios constroem o caminho

*“Caminante, son tus huellas el camino, y nada mas:
caminante, no hay camino: se hace camino al andar.
Al andar se hace camino, y ao volver la vista atrás
se ve la senda que nunca se há de volver a pisar.
Caminante, no hay camino sino estrelas en la mar”.*

(Machado, 1969).

O discurso pedagógico sobre a necessidade da tutoria no projeto do Curso de Medicina da UNIUBE constitui, na realidade, discurso redundante, ainda que necessário, acerca de determinadas características intrínsecas de todo o processo educativo.

A função de tutoria é inerente à função docente. Assim sendo, pode-se afirmar, como princípio, que todo docente está implicado na ação tutorial em algum momento.

O tutor formalmente considerado, no entanto, responde à intenção de personalizar o processo educativo e dar-lhe sistematicidade. É o elo das articulações educativas no espaço escolar: de um lado, o projeto pedagógico do curso abre um leque de interações e experiências; de outro, os alunos, com capacidades, interesses e circunstâncias pessoais diversas; e sobre todos, o projeto institucional, que deverá inspirar as ações, estabelecendo suas finalidades, valores, sobre os quais deve haver consenso por parte dos principais atores que compõem a organização. Esses protagonistas devem mobilizar energias que se expressam, sinergicamente, numa linguagem comum.

A adequação desses componentes de oferta educativa às necessidades dos alunos reclama ações de ajustes que é difícil de serem realizados por um professor no trabalho rotineiro de uma sala de aula convencional. Daí a necessidade do tutor, que deve ser o conhecedor tanto dos parâmetros institucionais, do projeto do curso, quanto das necessidades e expectativas dos alunos, para promover estratégias de interação e harmonização.

A responsabilidade do tutor centra-se no desenvolvimento do aluno ou pequeno grupo de alunos. Estes têm uma dinâmica própria com suas tensões e aspirações, pois cada um dos

alunos experimenta processo de desenvolvimento particular influenciado não só pelo meio escolar, como também pela família e meio social.

A tarefa do tutor requer intensa dedicação e elevado conhecimento das circunstâncias pessoais e grupais dos alunos, assim como o estabelecimento do conjunto das respostas educativas de forma organizada, consciente, dialética e crítica. Tais condições são facilitadoras da boa integração do aluno, na vida acadêmica.

Pode-se afirmar também que a figura do tutor é como que a garantia institucional das intenções democráticas de uma educação libertadora, para que os valores contidos no projeto pedagógico não venham a se perder no meio do percurso, mas, sim, que alcancem cada aluno.

É o tutor o mediador do aluno com o seu entorno sócio-cultural. É o nexo entre o grupo que tutela e a Universidade como um todo.

A fronteira entre ser professor e ser tutor nem sempre é fácil de declinar. Não obstante, o grau de sistematicidade, globalidade e coordenação esperada do tutor configura uma formação muito específica.

As características dos alunos constituem fatores que modulam o grau de intensidade e o modo das ações e das tarefas tutoriais. Nem todos os alunos, portanto, precisam do mesmo grau e modo de intervenção tutorial formal.

Uma tutoria eficaz não vai depender exclusivamente da inspiração ou das qualidades inatas ou adquiridas dos docentes. Seu êxito depende de sua adequação às circunstâncias reais do meio institucional no qual se desenvolve. Isto parece bastante abstrato para o docente universitário, ou seja, aquele que, especialista por profissão, passa a exercer a docência ou se vê na situação de tornar-se tutor. A prevalecer esta realidade, é urgente a necessidade de estudar e propor encaminhamentos para o desenvolvimento profissional do docente, especificamente para os que atuam na Universidade. O passo primeiro consiste em centrar a atenção no conhecimento: sua construção e sistematização. No conhecimento do *eu professor*: “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS in NÓVOA, 1992. p. 15). Conhecimento do aluno como sujeito do processo cognitivo que, quando motivado e orientado, estabelece-se um diálogo crítico e criativo.

Recorro às idéias de Paulo Freire (2003, p. 14) para afirmar que “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”.

Denunciando o esgotamento do modelo centrado no professor que atua repetindo a experiência de seus professores, numa transposição acrítica, impessoal e descontextualizada, a

tendência que se evidencia é o enfrentamento de uma nova realidade, de uma atuação docente compartilhada com o aluno, com seus pares.

Pimenta (2002) explicita a relação da seguinte maneira:

nas aulas, para além do ‘o quê’ e do ‘como’, deve-se ensinar também ‘a pensar’, aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, configurando o ensino como atividade do professor e do aluno, acentuado na atividade do primeiro, e a aprendizagem como atividade do professor e do aluno, acentuada na atividade do segundo.

E é *nessa dialética de ensino e aprendizagem, que o educador refaz a sua “cognoscibilidade” através da cognoscibilidade dos educandos*, estaria complementando Paulo Freire (2003, p. 124). Trata-se de uma verdadeira mobilização em direção à construção do conhecimento, e não ao armazenamento de conceitos e teorias científicas.

A compreensão do *aprender* exige, contudo, o domínio do *compreender*, que por sua vez significa aprender junto. E aqui está o sentido do diálogo pedagógico explicitado por Paulo Freire:

a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de compreensão da crítica. O diálogo é precisamente essa conexão, essa relação epistemológica. [...] o diálogo é a confirmação conjunta do professor e do aluno no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo (FREIRE, 2003, p. 124).

O segundo passo para o delineamento do perfil do docente-tutor vai consistir em preparar-se para ampliação de sua visão de mundo e de homem, uma vez que seu engenho criativo vai depender da consciência de uma *pedagogia situada*. O aluno não é um ser abstrato, um ente de razão; os conhecimentos não estão soltos nas partículas do ar; as leituras não podem consistir em simples ato de *voar sobre as palavras* ou caminhar sobre a realidade do mundo.

Uma *pedagogia situada* não ignora a dimensão histórica e política da educação, porque está calcada na concretude do cotidiano, da realidade social e no diálogo do hoje com o ontem na construção do que está sendo.

O terceiro passo para o docente-tutor consiste na busca, no voltar-se sobre sua própria ação para um exercício reflexivo constante de pesquisar sobre todos os componentes que envolvem sua relação com os alunos. O *estar com*, a descoberta do outro para iluminar seu caminho exige uma consciência reflexiva. Empregar ferramentas de pesquisa qualitativa esclarece e ajuda a compreender a peculiaridade de uma situação particular.

O professor-tutor, ao compreender o quanto sua percepção é moldada pelo contexto sócio-cultural, consegue, na relação dialogal com o aluno, explicitar os significados e os

sentidos dos diferentes contextos. Abre-se a janela de suas práticas enquanto se deixa escapar da sombra de seu poder científico, sem perder a autoridade e sem comprometer a liberdade responsável. Estar pronto para uma situação de aprendizado e de ensino pode facilitar o aprender reflexivo, que nasce da experiência e transcende os limites do individual.

Para o mundo de hoje, segundo Cowan:

necessitamos do desenvolvimento das capacidades superiores de ser capaz de aplicar informações e mesmo entendimento mecânicos, de ser capaz de analisar situações e ver potenciais para desenvolvimento, de ser criativo, sugerindo maneiras em que o desenvolvimento deva ocorrer e possa ser amparado, e de ser avaliativo, julgando atividades recentes de maneira formativa e criando propostas de julgamento para atividades ainda não traduzidas para a realidade da ação. Cada vez mais apreciamos a importância das habilidades interpessoais e do entendimento de relações que sempre foram importantes [...] (COWAN, 2002. p. 52).

Aprender e ensinar o *pensar sobre o pensar*. Isto envolve uma consciência do seu processo cognitivo, que permite escolhas conscientes e seletivas, utilizando estratégias cognitivas em situações peculiares. Pesquisar sua prática e seus resultados amplia os horizontes de uma ação educativa dialogal, democrática, como compromisso político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Onde estaria a Pietá se Michelângelo tivesse sido complacente com o mármore?”.

(Alves, 1995, p. 37)

Ao concluir o trabalho, espero que o leitor tenha uma compreensão da *comunicação* como constitutivo da relação professor-aluno, sujeitos do processo de aprender ensinando e ensinar a aprender, bem como a aplicabilidade dos conceitos filosóficos na pedagogia.

Em decorrência, defendo a necessidade da formação em exercício, da formação continuada do docente, pois a qualificação é um fator-chave no fomento em qualquer profissão. Todavia não defendo uma formação técnica, mas, sim, um aprofundamento de estudos que lhe possibilitem analisar e compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e, sobretudo a natureza humana e sua relação com o mundo.

Ao professor de medicina é exigido um duplo esforço: de um lado pelos pacientes, que dele esperam apurado como professor, de quem se exige amplos conhecimentos didático-pedagógicos, além de atitude crítica-criativa para tornar conseqüente a relação aluno-professor (SILVA, 1982, p. 7).

Uma situação que ficou bastante evidenciada no estudo das experiências docentes dentro do Curso de Medicina da Universidade de Uberaba é que as práticas pedagógicas decorrem da improvisação, em alguns casos, empiricamente tratadas numa repetição de um aluno que cada um foi: seus professores são os modelos.

Em reuniões com professores-tutores no Curso de Medicina, alguns depoimentos são bastante contundentes: precisamos conhecer algumas técnicas alternativas para melhor ensinar. Outras vezes afirmam não conhecer nada de didática. E, assim, pedem ajuda para esta ou aquela aula e buscam um treinamento que possa ajudá-los a superar suas deficiências.

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos

“outros”. Isso se explica sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995, p. 131).

Ora, os professores são profissionais que têm um papel relevante na construção de uma nova sociedade.

Cada vez mais amplia-se a exigência de uma atuação docente mais qualificada. A docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social.

Pimenta (2002, p. 13) afirma:

A formação docente é um processo permanente e envolve a valorização identitária e profissional dos professores [...] A identidade do professor é simultaneamente epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social.

O desenvolvimento profissional dos professores precisa estar incluído num projeto institucional mais amplo, o que significa dar a devida importância aos saberes docentes para uma atuação também na Universidade e, especificamente, para o docente-tutor no ensino médico. Esse processo de valorização envolve formação inicial, formação continuada e uma consciência de que ser professor exige domínio de um campo específico do conhecimento.

A consciência e a prática de um refletir sobre as ações pedagógicas consolidam um processo contextualizado de ensino-aprendizagem na sala de aula, nos campos de prática do aprendizado assistencial, nos laboratórios de pesquisa, conforme o previsto no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina.

A potencialização das sinergias na vida acadêmica ocorre com a pedagogia dialógica, colocando especialistas de diferentes áreas de conhecimento completando e aprofundando conhecimentos. Isto enriquece e amplia as alternativas de aprendizado no mundo acadêmico.

A questão que penso ser importante é que, no núcleo do fazer acadêmico, o professor-tutor inclua em sua bagagem o próprio experienciar, o pensar sobre sua prática, possibilitando significados para um ensinar-aprender fundamentado na realidade humana do aluno e do professor, engajados e comprometidos com a vida concreta na sociedade. Heidegger (1978) defendeu em suas reflexões que ensinar é deixar aprender. O professor precisa e quer aprender, foi o que constatei nos nossos encontros.

Importante, também, re-dizer que no sistema tutorial a sistematização do processo de descoberta e re-descoberta dos alunos, investindo em interações que privilegiam os saberes pessoais, as vivências individuais e coletivas, o saber acumulado e a discussão sobre pontos a

serem investigados no campo do aprendizado médico, torna-se um diferencial de atuação pedagógica.

Esta maneira de viver um processo de ensinar e aprender é o que caracterizou o método maiêutico defendido por Sócrates e explorado ao longo de todos esses anos.

Quando defendemos o diálogo na prática da docência, certamente reconhecemos as exigências específicas para uma atuação como tutor: a confiança, a amizade, a abertura para o outro e para o mundo, o comportamento ético com a liberdade e responsabilidade de construção são valores condicionantes para o êxito do sistema tutorial. Para o educador, sobretudo na condição de tutor, acreditar na juventude, na força propulsora para suas descobertas, o saber escutar e ter a alegria de viver fazem da docência-tutorial a criação e a re-significação constante dos vínculos estabelecidos para um verdadeiro diálogo.

No aprofundamento do encontro dialógico há o prazer da comunicação e do encontro com o conhecimento, molhado de esperança no *melhor ser!*

A presença e a mutualidade no encontro relativizadas na relação EU-TU-ISSO favorecem a atenção para uma *relativização* do pensamento e das *verdades*; favorecem que os alunos percebam-se no *aqui-agora* do aprendizado, tendo assim melhores condições de ocorrer num espaço onde o afetivo e o cognitivo se entrelaçam dentro da cada um.

As dificuldades para superar limitações e constrangimentos no encontro tutor e aluno devem ser tratadas como desafios. E o que percebi nos encontros com os professores-tutores é que todos querem vencer os desafios.

Por consequência, devem aprender a lidar com aspectos de intolerância ao *não saber* do outro e seu, tolerância ao saber que não são bem recebidos, em algumas situações, nem compreendidos como gostariam. Conseguindo suportar esta experiência emocional, melhor serão capazes de *pensar*.

Heidegger (1978) aborda de maneira muito séria e profunda esta questão do pensar. Tanto que reuniu suas idéias a respeito do pensar, do ensinar e aprender em um livro intitulado *O que significa pensar?* Como aprender a pensar? Como ensinar a pensar e “que consequência este pensar e aprender a pensar tem para aquele-que-aprende e para-aquele-que-ensina?

Todas essas questões me parecem importantes e estão ligadas às minhas interrogações quanto à relação professor-tutor com os alunos. Ambos, conseguindo apreender o sentido de certos aspectos da relação humana, aprendem a considerar a própria subjetividade como pré-requisito para o trabalho de um cuidar clínico.

Espero ter conseguido levantar algumas questões, sugerir e apontar caminhos com uma configuração teórico e prática de uma pedagogia antropológica que venha sustentar uma formação docente para o exercício da tutoria no Curso de Medicina da Universidade de Uberaba.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Sobre o tempo e a eternidade**. Campinas: Papirus, 1995.
- AMORIM, D. **Evolução de projeto pedagógico. Estudo de caso – Medicina**, 1999.
- AMORIM, D. **Projeto pedagógico do Curso de Medicina**. Uberaba, 1999.
- ARDUINI, J. **Homem libertação**. Uberaba, 1968.
- ARDUINI, J. **Destinação antropológica**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- ARDUINI, J. **Antropologia: ousar para reinventar a humanidade**. São Paulo: Paulus, 2002.
- ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Pretópolis: Vozes, 2000.
- BALCELLS, J.P.; FONS MARTIM, J.R. **Os métodos no ensino universitário**. Tradução Manuel Ruas. Ediciones Universidad de Navarra, Livros Horizonte, 1985.
- BENEDITO, V. *et al.* La formación universitaria a debate. *In*: PIMENTA, S.; ANASTASIONE, R. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. vol. I.
- BERGSON, H. **L'énergie spirituelle: essais et conférences**. 42.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1946.
- BOUTINET, J.P. **Antropologia do projeto**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BOUTINET, J.P. **Antropologia do projeto pedagógico**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BUBER, M. **Eu e tu**. Tradução Newton Aquiles Von Zuben. 5.ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- COELHO, I.M. Fenomenologia e educação. *In*: BICUDO, M.A.V. e CAPELLETTI, I.F. (Orgs). **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho d'água, 1999.
- COWAN, J. **Como ser um professor universitário inovador**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- CYNIRO, A.P; CYRINO, E.G. Integrando comunicação, saúde e educação: experiência do UNI-Botucatu. **Interface: comunicação, educação, saúde**, v. 1, n. 1, p.157-168, 1997.
- FLEXNER, A. **Universities: American, English, German**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1930.
- FIORI, E.M. Aprenda a dizer sua palavra. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. **L'education: pratique de la liberté**. 2.ed. Paris: Cert, 1973.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução Adriana Lopez. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FURTER, P. **Educação e vida: uma contribuição à definição de educação permanente**. Petrópolis: Vozes, 1966.
- GADOTTI, M. **Comunicação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 1975.
- GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Brasília. **Anais...** Brasília, 1994.
- GARRIDO, S. **La cuestión de la educación y de la identidad segundo Paul Ricoeur**. PUC. Chile, sede Villarica. Tradução Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1998. p. 209.
- GUSDORF, G. **Traité de metaphysique**. Paris, 1956.
- GUSDORF, G. **La parole**. Paris: P.U.F., 1963.
- GUSDORF, G. **Prefácio de comunicação docente. Gadotti**. São Paulo: Loyola, 1995.
- HEIDEGGER, M. **Sobre a essência da verdade a tese de Kant sobre o ser**. Tradução Ernildo Stein, São Paulo: Duas Cidades, 1970.
- HEIDEGGER, M. **¿Que significa pensar?** 3.ed. Buenos Aires: Nova, 1978. (Colección de la Vida del Espiritu).
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2002. vol. I.
- MACHADO, A. **Antologia poética**. Madri: Salvat, 1969.
- MANÇO, J.C. **Evolução do projeto pedagógico. Estudo de caso – Medicina. Perfil e tutoria – avaliação de uma experiência**. Uberaba, 2001.
- MANÇO, J.C. Perfil e tutoria: avaliação de uma experiência. *In*: AMORIN, D.S. **Área estratégica da saúde: evolução de um projeto pedagógico. Estudo de caso – Medicina, UNIUBE**. Uberaba, 2002. p. 29-54.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MISRAHI e BUBER, M. **Philosophie de la relación**. Paris, 1968. p. 66.
- MOORE *apud* BALCELLS, J.P.; FONS MARTIM, J.R. **Os métodos no ensino universitário**. Tradução Manuel Ruas. Ediciones Universidad de Navarra, Livros Horizonte, 1985.
- NIAS, J **Changing times, changing identities: giving for lost self**. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editorial, 1992. p.13-30.
- PADOVANI; CASTAGNOLA. **História da filosofia**. São Paulo, 1954.
- PEIXOTO, A. **Aula de fenomenologia e educação MEB, UFG**. *In*: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 54. Goiânia, 2002.

- PIMENTA, S.; ANASTASIONE, R. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. vol. I.
- REZENDE, A.M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez Editora. Autores Associados, 1990 (coleção Polêmicas do nosso tempo), v. 38.
- REBOULT, O. **La philosophie de l'éducation**. Paris, 1971.
- RICOUER, P. **Reconstruir a universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- RICOUER, P. *in* GARRIDO, S. **La cuestión de la educación y de la identidad segundo Paul Ricoeur**. PUC. Chile, sede Villarica. Tradução Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1998. p. 209.
- SILVA, M.E.L. **Pensando a pensar**. São Paulo: CWR Bion, 1988.
- SILVA, P.C.T. Assessoria pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 6, n. 1, p. 7-8, 1982.
- TEIXEIRA, A.S. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- THONNARD, F.J.A.A.. **Compêndio de história da filosofia**. Tradução Valente Pombo. Paris: Editores Pontifícios, 1953.
- TORALLES-PEREIRA, M.L. Notas sobre educação na transição para um novo paradigma. **Interface: comunicação, educação, saúde**, v. 1, n. 1, p.51-68, 1997.
- UNIUBE. **Projeto de curso: medicina**. Universidade de Uberaba, agosto de 1999.
- VALE, J.M.F. **Projeto pedagógico como projeto coletivo**. São Paulo: UNESP, 1995.